

Entwicklung und Erprobung eines medienintegrativen Deutschunterrichts in der  
Orientierungsstufe.  
Eine Produktions- und Rezeptionsstudie

Dissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

an der Fakultät für  
Linguistik und Literaturwissenschaft der

Universität Bielefeld

vorgelegt von  
Volker Heinrich Bückmann

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Josting  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ulrike Preußner

# Inhalt

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>3</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>4</b>
<b>Teil I</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>6</b>
1.1 Motivation und Vorüberlegungen .....	6
1.2 Medienintegration als Chance für den Deutschunterricht .....	9
1.3 Forschungsstand und Forschungsdesiderate .....	10
1.4 Fragestellung und Forschungsvorhaben .....	15
1.5 Vorgehensweise und Untersuchungsablauf .....	16
<b>2. Kinder und Jugendliche in einer mediatisierten Welt</b> .....	<b>18</b>
2.1 Wandel der Lebenswelt .....	18
2.2 Grundkonzepte der Mediensoziologie und Medienpsychologie .....	20
2.2.1 Forschungsfeld Medienpsychologie .....	23
2.2.2 Kommunikation in Medien .....	26
2.2.3 Wirkung von Medien .....	26
2.2.4 Pathogene Mediennutzungsformen und Gefährdungspotenzial .....	29
2.2.5 Chancen durch Lernen mit Medien .....	31
<b>3. Entwicklung eines medienintegrativen Konzeptes</b> .....	<b>33</b>
3.1 Der Medienbegriff .....	33
3.2 Medienkompetenzmodell .....	39
3.2.1 Was ist Medienkompetenz? .....	39
3.2.2 Geschichte des Begriffes Medienkompetenz .....	40
3.2.3 Modelle der Medienkompetenz .....	43
3.2.4 Entwicklung eines eigenen Modells für die Untersuchung .....	50
3.2.5 Medienkompetenz messen? .....	53
3.3 Medienintegrativer Deutschunterricht .....	55
3.3.1 Schlüsselfragen der Medienintegration .....	56
3.3.2 Legitimation, Ziele, Gedanken .....	57
3.3.3 Begriffserklärung und Entwicklung der Kerngedanken über die Zeit .....	59
3.3.4 Wichtige Konzepte des medienintegrativen Deutschunterrichts .....	63
3.3.4.1 Medienverbund und Medienkonvergenz .....	63
3.3.4.2 Intermedialität .....	67
3.3.4.3 Symmedialität .....	68
3.3.4.4 Medienkritik und Ästhetik .....	70
3.3.4.5 Kooperationsformen mit Medien .....	71
3.3.5 Zusammenfassung .....	73
3.4 Planung des konkreten Unterrichtskonzeptes .....	73
3.4.1 Verknüpfung des medienintegrativen Konzeptes mit den Standards der KMK und den Kernlehrplänen NRW .....	74
3.4.2 Anbindung der Unterrichtsreihe an das Medienkompetenzmodell .....	74
3.4.3 Grundsätze des Konzeptes .....	75
3.4.4 Präsentation und Beschreibung des Gesamtprojekts und den einzelnen Reihen (die drei Eckpunkte des Projekts) .....	76
3.4.5 Unterrichtsvorhaben der Reihe .....	76
3.4.5.1 Erzählen/Lesen .....	78
3.4.5.2 Umgang mit unterschiedlichen Texten (und Medien) .....	79
3.4.5.3 Zuhören/ gestaltend sprechen .....	79
3.4.5.4 Umgang mit literarischen Texten .....	80

3.4.5.5	Umgang mit Sachtexten (und Medien) .....	82
3.4.5.6	Produktionsorientierter Umgang mit Texten/Sprachliche Formen und Strukturen.....	83
3.4.6	Die Projekte.....	84
3.4.6.1	E-Mail.....	84
3.4.6.2	Comicprojekt .....	88
3.4.6.3	Hörspielprojekt .....	92
3.4.6.4	Computerspielanalyse .....	94
3.4.6.5	Kurzprojekt: Lernplattform kennenlernen / Schreiben eines Artikels mit Computerunterstützung.....	96
3.4.6.6	Kurzprojekt: Szenische Umsetzung einer Bildgeschichte.....	98
3.4.7	Allgemeine, laufende Förderung von Medienkompetenz.....	99
3.4.7.1	Moodle.....	99
3.4.7.2	Rechtschreibprogramme (Oriolus).....	99
3.4.7.3	E-Mail-Kontakt, Rechtschreibung, Textverarbeitung, Internetumgang.....	100
3.4.7.4	Diskussionsforum und Gespräche über Medien.....	101
<b>Teil II</b>	.....	<b>103</b>
<b>4. Datenerhebungsmethoden und Untersuchungsaspekte</b>	.....	<b>103</b>
4.1	Ziel der Untersuchung und allgemeines Vorgehen der Untersuchung .....	103
4.2	Empirische Grundlagen.....	104
4.2.1	Fragebogenmethode/ Entwicklung und Item-Erstellung .....	108
4.2.2	Portfolio.....	114
4.2.3	Erhebung und Durchführung .....	117
4.3	Rahmenbedingungen.....	117
4.3.1	Klasse, Schule, Milieu.....	117
4.3.2	Unterricht .....	118
4.3.3	Untersuchungs- und Kontrollgruppe .....	118
<b>5. Aufbereitung der Daten</b>	.....	<b>119</b>
<b>6. Auswertung der Daten</b>	.....	<b>123</b>
6.1	Soziodemografische Zusammensetzung des Samples .....	123
6.1.1	Untersuchungsgruppe.....	123
6.1.2	Referenzgruppe .....	131
6.2	Vorstellung der Ergebnisse des multimedialen Fragebogens .....	139
6.2.1	Ergebnisse der Untersuchungsgruppe im zeitlichen Verlauf.....	139
6.2.1.1	Ergebnisse im Bereich Wahrnehmung.....	143
6.2.1.2	Ergebnisse im Bereich Handlung.....	145
6.2.1.3	Ergebnisse im Bereich Ästhetik.....	147
6.2.1.4	Ergebnisse im Bereich Anschlusskommunikation .....	150
6.2.1.5	Ergebnisse im Bereich Kritik.....	152
6.2.2	Ergebnisse der Kontrollgruppe im zeitlichen Verlauf .....	155
6.2.2.1	Ergebnisse der einzelnen Bereiche in der Zusammenfassung.....	158
6.2.2.2	Vergleich der Ergebnisse von Untersuchungs- und Kontrollgruppe.....	163
6.2.2.3	Ergebnisse der Portfolioarbeit.....	171
6.3	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	178
<b>7. Fazit</b>	.....	<b>180</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	.....	<b>185</b>
<b>Anhang</b>	.....	<b>195</b>
Fragebogen zur Erfassung von Medienkompetenz .....	196	
Elternbrief für die Befragung .....	214	
Merkblatt für das Portfolio .....	215	
Portfolio Formblatt für die Projekte .....	216	

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell literarischer Kommunikation nach Almai .....	38
Abbildung 2: Übersicht über die verschiedenen Medienkompetenzmodelle nach Gapski .....	47
Abbildung 3: Eigenes Medienkompetenzmodell.....	51
Abbildung 4: Erläuterung zum Medienkompetenzmodell .....	52
Abbildung 5: Akzentuierungen der Begriffe ›Literatur‹, ›Text‹ und ›Medium‹ .....	62
Abbildung 6: Arbeitsergebnisse zu Formalia der E-Mail .....	85
Abbildung 7: Aufgabenbeispiele mit fehlerhaften Adressen .....	86
Abbildung 8: Übung: Eine E-Mail verfassen (Ergebnisse des Medienvergleichs Brief- E-Mail) .....	86
Abbildung 9: Schülerergebnisse des E-Mail Projektes Vergleich Brief – E-Mail (Ergebnis) .....	87
Abbildung 10: Arbeitsanregung zum Schreiben einer eigenen E-Mail .....	87
Abbildung 11: Arbeitsblatt zur Projektaufgabe .....	89
Abbildung 12: Arbeitsergebnis: Comic mit zusätzlichen Bildelementen .....	90
Abbildung 13: Schülerergebnis: Beispiel für ein Endprodukt .....	91
Abbildung 14: Eigenschaften von Hörmedien.....	92
Abbildung 15: Arbeitsanleitung zur Erstellung eines Hörspiels.....	93
Abbildung 16: Teil eines Schülerergebnisses: Skript für die Umsetzung eines Hörspiels .....	94
Abbildung 17: Beispiel für eine Aufgabe aus dem Spieletagebuch.....	95
Abbildung 18: Storyboard für die Fotostory.....	98
Abbildung 19: Anleitung Besprechung von Medien im Forum.....	101
Abbildung 20: Forschungsdesign der Untersuchung .....	104
Abbildung 21: Beispiel für eine Frage aus dem Bereich Wahrnehmung.....	112
Abbildung 22: Umgang mit Lernplattformen .....	113
Abbildung 23: Beispielfrage aus dem Bereich Handlung.....	114
Abbildung 24: Altersstruktur der Untersuchungsgruppe .....	123
Abbildung 25: Computernutzung (Angaben in %) .....	129
Abbildung 26: Alterststruktur der Kontrollgruppe .....	131
Abbildung 27: Computernutzung Kontrollgruppe (Angaben in %).....	137
Abbildung 28: Entwicklung der Gesamtpunktzahlen über den Untersuchungszeitraum.....	140
Abbildung 29: Boxplot der Gesamtpunktzahl am Anfang und Ende des Projekts (Untersuchungsgruppe).....	141
Abbildung 30: Mittelwerte der Gesamtpunktzahl getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe).....	142
Abbildung 31: Mittelwerte im Bereich Wahrnehmung getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe).....	143
Abbildung 32: Ergebnisse der Frage zur Erkennung der jeweiligen Art der Medienumsetzung (Untersuchungsgruppe).....	144
Abbildung 33: Fragebeispiel zur Erkennung von intertextuellen Bezügen (Untersuchungsgruppe).....	144
Abbildung 34: Mittelwerte der Punkte Handlung getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe).....	145
Abbildung 35: Bedienung von Lernplattformen (Untersuchungsgruppe) .....	145
Abbildung 36: Frage zur Auswahl eines bestimmten Mediums zum Übermitteln einer Botschaft (Untersuchungsgruppe).....	146
Abbildung 37: Frage zur Auswahl von Suchbegriffen (Untersuchungsgruppe).....	147
Abbildung 38: Mittelwerte der Punkte Ästhetik getrennt nach Geschlechtern (Forschungsgruppe).....	148
Abbildung 39: Frage zur Erfassung fremder Medienästhetiken (Untersuchungsgruppe).....	149
Abbildung 40: Frage nach konkreten Lieblingsmedien (Untersuchungsgruppe).....	149
Abbildung 41: Mittelwerte der Punkte Anschlusskommunikation getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe).....	150

Abbildung 42: Themen aus einem konkreten Film, mit denen du mit deinem Lehrer sprechen würdest (Untersuchungsgruppe).....	151
Abbildung 43: Gesprächsthemen über Lieblingsmedien (Untersuchungsgruppe).....	152
Abbildung 44: Mittelwerte der Punkte Kritik getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe) .....	153
Abbildung 45: Frage, welche Gefahren es im Internet gebe? (Untersuchungsgruppe).....	154
Abbildung 46: Frage, ob Casting-Shows die Menschenwürde verletzen (Forschungsgruppe) .....	155
Abbildung 47: Boxplots der Gesamtpunktzahl am Anfang und am Ende des Projekts (Kontrollgruppe).....	156
Abbildung 48: Mittelwerte der Gesamtpunktzahl nach Geschlechtern (Kontrollgruppe) .....	157
Abbildung 49: Wahrnehmung: Mittelwerte nach Geschlechtern (Kontrollgruppe).....	158
Abbildung 50: Mittelwerte der Punkte Handlung getrennt nach Geschlechtern (Kontrollgruppe).....	159
Abbildung 51: Mittelwerte der Punkte Ästhetik getrennt nach Geschlechtern (Kontrollgruppe).....	160
Abbildung 52: Mittelwerte der Punkte Anschlusskommunikation getrennt nach Geschlecht (Kontrollgruppe).....	161
Abbildung 53: Mittelwerte der Punkte Kritik getrennt nach Geschlecht (Kontrollgruppe).....	162
Abbildung 54: Entwicklung der Gesamtpunktzahl beider Gruppen über den Messzeitraum .....	163
Abbildung 55: Mittelwerte der Gesamtpunktzahlen der beiden Gruppen über den Untersuchungszeitraum .....	164
Abbildung 56: Verteilung der Häufigkeit der Gesamtpunktzahl beider Gruppen am Anfang der Untersuchung 2010.....	165
Abbildung 57: Verteilung der Häufigkeit der Gesamtpunktzahl beider Gruppen am Ende der Untersuchung 2011.....	166
Abbildung 58: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Wahrnehmung über den Untersuchungszeitraum.....	167
Abbildung 59: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Handlung über den Untersuchungszeitraum.....	168
Abbildung 60: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Ästhetik über den Untersuchungszeitraum .....	169
Abbildung 61: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Anschlusskommunikation über den Untersuchungszeitraum .....	170
Abbildung 62: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Kritik über den Untersuchungszeitraum .....	170
Abbildung 63: Informationsblatt für die Schüler .....	171
Abbildung 64: Sind die Projekte vollständig bearbeitet worden?.....	173
Abbildung 65: Schülereinschätzung: Wissensstand vor der Reihe .....	174
Abbildung 66: Schülereinschätzung: Wissensstand nach der Reihe.....	174
Abbildung 67: Bei welchen Projekten arbeiteten die Schüler freiwillig über die Aufgabenstellung hinaus?.....	175
Abbildung 68: Schülereinschätzungen über positive Aspekte der Projekte in der Gesamtansicht .....	176
Abbildung 69: Schülereinschätzungen über negative Aspekte der Projekte in der Gesamtansicht .....	177

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Planung: Klasse 5 Deutsch .....	76
Tabelle 2a: Planung Klasse 5 Deutsch, Teil 1 .....	77
Tabelle 2b: Planung Klasse 5 Deutsch, Teil 2 .....	77
Tabelle 3: Anzahl der verfügbaren Medien in der Familie .....	124
Tabelle 4: Verteilung der Geräte in der Familie .....	125
Tabelle 5: Mediennutzung der Befragten .....	126
Tabelle 6: Anzahl der Medien im Haushalt (Untersuchungsgruppe).....	127
Tabelle 7: Funktion des Mediums Buch .....	129
Tabelle 8: Funktion des Mediums Film .....	130
Tabelle 9: Funktion des Mediums PC.....	130
Tabelle 10: Anzahl der Geräte in der Familie (Kontrollgruppe).....	131
Tabelle 11: Besitz von eigenen Medien (Kontrollgruppe).....	132

---

Tabelle 12:	Medienbesitz in der Familie (Kontrollgruppe) .....	132
Tabelle 13:	Medienkonsum Kontrollgruppe (Kontrollgruppe).....	133
Tabelle 14:	Funktion des Mediums Buch (Kontrollgruppe).....	138
Tabelle 15:	Funktion des Mediums Film (Kontrollgruppe).....	138
Tabelle 16:	Funktion des Mediums PC (Kontrollgruppe).....	139
Tabelle 17:	Vergleich der Gesamtpunktzahlen der Untersuchungsgruppe am Beginn und Ende des Projekts .....	140
Tabelle 18:	Aufteilung der Gesamtpunktzahl innerhalb der Untersuchungsgruppe .....	140
Tabelle 19:	Änderungen in der Punktzahl zwischen den Erhebungszeitpunkten nach Themenbereichen (Untersuchungsgruppe) .....	142
Tabelle 20:	Vergleich der Gesamtpunktzahlen der Kontrollgruppe am Beginn und Ende des Projektes .....	156
Tabelle 21:	Vergleich der Gesamtpunktzahlen der Kontrollgruppe am Beginn und Ende des Projektes .....	157
Tabelle 22:	Entwicklung der Gesamtpunktzahl beider Gruppen .....	163
Tabelle 23:	Vergleich der Gesamtpunktzahlen der Teilgebiete über den Untersuchungszeitraum.....	166
Tabelle 24:	Beteiligung bei den einzelnen Projekten.....	172
Tabelle 25:	Wissensstand der Projekte vor und nach dem Projekt .....	173

# Teil I

---

## 1. Einleitung

### 1.1 Motivation und Vorüberlegungen

»Digitale Medien sind heute ein zentraler Bestandteil des alltäglichen Lebens – sei es um sich zu informieren, den Alltag zu organisieren, sich zu unterhalten oder sozial zu vernetzen« (Mayrberger 2013, 26).

Unterrichten mit digitalen Medien ist ein Thema, das in den letzten 20 Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat und in der heutigen Zeit im Zuge der Digitalisierung von Schule aktueller denn je erscheint. Der ohnehin aufgrund der Sprache als Medium der Kultur mediengebundene Deutschunterricht kann sich dieser Entwicklung nicht verschließen. Diesbezüglich stellt sich die Frage, wie ein medienintegrativer Deutschunterricht aussehen kann, der die aktuellen Gegebenheiten einer medialen Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen ernst nimmt und auch die gegenwärtigen Herausforderungen einer digitalisierten Gesellschaft im Hinblick auf das Ausbilden von Medienkompetenz nicht aus dem Blick verliert. Dazu wurde ein Konzept zu einem medienintegrativen Deutschunterricht entwickelt und in einer einjährigen Studie erprobt. Die Ergebnisse sollen einen ersten stichprobenartigen Einblick in die Effektivität von medienintegrativem Deutschunterricht geben und darlegen, inwiefern die fachlich und gesellschaftlich geforderten Medienkompetenzen gefördert werden können. Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Bearbeitung eines Forschungsdesiderates leisten, da zum medienintegrativen Deutschunterricht bislang keine Langzeitstudien vorhanden sind, die Aufschluss über dessen Wirksamkeit geben.

Die Bedeutung von Medien, besonders der digitalen Medien, hat in den letzten Jahren rasant zugenommen. Damit ist immer die Frage verbunden, welche Wirkung sie auf Kinder und Jugendliche haben und welche spezifischen Anforderungen an die Schule bzw. den Unterricht abzuleiten sind. In der *New York Times* war 2009 zu lesen:

»Teenagers' Internet socialization – not a bad thing. New media provide kids with skills they need today« (Lewin 2009).

Nach unterschiedlichen Erhebungen und teils internationalen Vergleichsstudien wie z. B. PISA oder TIMSS befindet sich auch das deutsche Schulsystem in einem Wandel. Es wird darüber diskutiert, welche Fähigkeiten Heranwachsende zur Bewältigung ihres Alltags benötigen:

»Die Schulung von dem, was in der Fachsprache Informationskompetenz für Unterricht heißt, ist in der Lehrerbildung noch lange nicht selbstverständlich. [...] Ein Bewusstsein dafür, dass Medienkompetenz

mehr bedeutet, als eine Klasse mit Laptops auszustatten, entwickelt sich in den Schulen nur langsam« (Kutter 2011).

Gerade der Bereich der *Informationskompetenz* gewinnt im Zeitalter von »fake news« mehr und mehr an Bedeutung und legt die Frage nahe, welche Kompetenzen Schüler benötigen, um diese Herausforderungen bewältigen zu können. In diesem Zusammenhang eröffnet sich auch eine politische Dimension, da solche Fragen das Leben in einer freien und durch demokratische Werte geprägten Gesellschaft betreffen.

»In Zukunft muss Schule etwas lehren, ohne das die Demokratie nicht überleben kann: Die Fähigkeit, sich kompetent zu informieren und im Internet Wahrheit und Lüge zu unterscheiden [...]. Denn jeden Tag offenbart das Netz in seiner gegenwärtigen Architektur seine politischen Pathologien: Den Sieg der Schnelligkeit über die Wahrhaftigkeit, die Instrumentalisierung der sozialen Medien durch staatlich gelenkte »Nachrichtenfälscher«, die Verführung durch Populisten, den Triumph der Schwarmdummheit« (Spiewak 2018).

Obwohl Jugendliche in dieser Lebenswelt aufwachsen und trotz der politischen Anstrengungen, die Ausstattung der Schulen zu verbessern, zeigen sich hier Defizite. Viele Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> können beispielsweise nicht zwischen einer Nachricht und einer als Nachricht getarnten Werbung unterscheiden. Jugendliche sollten auch wissen, wie Suchmaschinen funktionieren und warum unterschiedliche Nutzer aufgrund eingebauter Algorithmen verschiedene Informationen auf dieselbe Anfrage präsentiert bekommen (vgl. ebd.):

»Man muss verstehen, dass, wer sich über Facebook informiert, nur erfährt, was in seiner Welt los ist und nicht, was in der Welt los ist. [...] Zur Steigerung der Nachrichtenkompetenz in der Schule bräuchte es nicht ein neues Unterrichtsfach. Ein paar gut vorbereitete Stunden im Politik- oder Deutschunterricht müssten für eine journalistische Minimalkompetenz reichen« (ebd.).

Aus diesen Äußerungen lässt sich erneut die Bedeutung des Deutschunterrichts auch für die politische Bildung ableiten. Es wird versucht, die mit neuen Medien einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen in Form von Kompetenzen in Bildungsstandards und schließlich in den Lehrplänen auf nationaler Ebene festzuhalten. Vor dem Hintergrund sich schnell verändernder Lebensumstände muss sich jedes Schulfach die Frage stellen, welche Themenbereiche Teil der Lehrpläne sein sollen. Zurzeit beziehen sich noch 57 % der Inhalte in deutschen Lehrplänen auf gedruckte Zeitungstexte und gerade einmal 6 % auf Onlinemedien (vgl. ebd.). Wenn man sich die Bedeutung dieser Medien im gesellschaftlichen Alltag ansieht, wird deutlich, dass Reformen notwendig sind, und das lässt sich nicht nur auf informierende Texte beziehen:

»Die gedruckte Literatur hat ihre Rolle als Wert- und Normgesellschaft in der Gesellschaft verloren. Literatur ist in anderen Medien präsent, in der Vorabendserie, im Kino, im Comic. Die Literatur will Interessierte finden, die nicht Leser sind, sondern Zuschauer« (Holstein 2010 im Interview mit Werner Faulstich).

Auch im Bereich der fiktionalen Texte sind Veränderungen durch digitale Medien unübersehbar, längst hat das gedruckte Buch seine Funktion als Leitmedium verloren. Dies zeigt sich

---

1 Auch wenn es im Text an wenigen Stellen nicht ausdrücklich erwähnt wird, sind immer auch die weiblichen Formen mit gemeint.



beispielsweise in diversen Adaptionen, u. a. von Kinofilmen. Im Film *Herr der Ringe* folgt der Film dem Medium Buch, in der Filmreihe *Tomb Raider* ist ein Computerspiel Vorlage für einen Film (vgl. Probst 2012). Gerade Computerspiele schaffen neue narrative Formen, die aus dem Alltag von Jugendlichen nicht mehr wegzudenken sind. Es geht nicht ausschließlich um die Interaktivität, sondern auch um den damit verbundenen Umstand, dass jeder Spieler eigene Wege durch die Erzählstruktur finden kann und so eine Geschichte individuell produziert:

»Erst Computerspiele konnten auf überzeugende populäre Weise den Traum verwirklichen, das multikursale Labyrinth mit seinen unzähligen Abzweigungen des *domus daedali* der Antike auf die narrative Ebene zu heben« (ebd.).

Außerdem kombinieren Computerspiele narrative und soziale Elemente. Bei Spielen wie beispielsweise *World of Warcraft* wird die soziale Komponente darin deutlich, dass Spieler nur in Kooperation mit anderen Spielern bestimmte Abenteuer bestehen und die Geschichte voranbringen können. Sie schließen sich dazu in sogenannten *Gilden* zusammen.

All die angesprochenen Veränderungen wirken sich auf das Fach Deutsch aus. Gerade die Entwicklung der »Neuen Medien« der letzten 10 bis 20 Jahre hat diese Tendenz noch einmal verstärkt. Der Deutschunterricht ist der Entwicklung in dieser Zeit nur sehr schwerfällig begegnet, obwohl Susanne Barth schon 1999 bemerkte:

»Die Heranwachsenden, die sich morgens durch Radio wecken lassen, nach der Schule zur Entspannung Musik hören, ein bisschen fernsehen oder Computer spielen, dann ihre Aufgaben machen, dabei vielleicht wieder das Radio oder die Stereoanlage einschalten und möglicherweise abends vor dem Schlafengehen noch einen Film sehen oder sich mit dem Computer beschäftigen, stellen wohl eher den Normalfall als die Ausnahme dar« (Barth 1999, 11).

Im Deutschunterricht stand und steht bisher nur ein einziges Medium im Vordergrund: der gedruckte Text. Dies bedingt, wenn man die Fülle der aktuellen Medien betrachtet, eine sehr eingeschränkte Einsicht. Man muss deshalb die Frage stellen, ob ein solcher Deutschunterricht noch den gesellschaftlichen Realitäten entspricht, auf die er Kinder und Jugendliche vorbereiten soll. Der gedruckte Text ist gesellschaftlich gesehen nicht mehr das alleinbestimmende Medium. In vielen Bereichen wurde er in seiner Funktion als Leitmedium durch visuelle und multimediale Medien abgelöst. Manchmal ist der gedruckte Text auch Teil eines Medienverbundes, der viele verschiedene mediale Ausprägungen beinhaltet. Im Berufsleben wird von Jugendlichen ebenfalls immer häufiger verlangt, sehr unterschiedliche Aufgaben sicher zu beherrschen. Dazu gehört auch der Umgang mit diversen Medien. Als Beispiele hierfür ließen sich unter anderem das Beherrschen von Textverarbeitungsprogrammen, die Informationssuche im Internet in Büroberufen oder der Umgang mit CAD-Anwendungen in Ingenieurberufen (Software für das Erstellen interaktiver Baupläne etc.) nennen. Da in fast allen Berufen Erfahrung im Umgang mit unterschiedlichen Informationsmedien unumgänglich ist, darf sich der Deutschunterricht diesem Thema nicht verschließen.

Schule hat jedoch nicht nur die Aufgabe, Schüler auf den beruflichen Alltag vorzubereiten, sondern soll sie auch bei der Persönlichkeitsentwicklung<sup>2</sup> (siehe Schulgesetze der einzelnen Bundesländer) unterstützen. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist ebenfalls durch Medien geprägt. Kinder und Jugendliche nutzen fast die gesamte Palette des Medienangebotes. Das Buch nimmt nur eine Stellung als ein Medium unter vielen ein, wie den aktuellen KIM- und JIM-Studien 2016<sup>3</sup> bzw. 2017<sup>4</sup> (KIM-Studie 2016; JIM-Studie 2017) zu entnehmen ist. Ein lediglich buchzentrierter Deutschunterricht geht somit erstens an der Lebensrealität und zweitens auch an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen vorbei, denn sie benötigen Strategien, um analytisch und reflexiv mit Büchern, Filmen, Hörspielen oder auch multimedialen Darstellungen umgehen zu können. Vor diesem Hintergrund scheint ein medienintegrativer Deutschunterricht von essenzieller Bedeutung.

## *1.2 Medienintegration als Chance für den Deutschunterricht*

Medienintegrativer Unterricht steht im Gegensatz zum substituierenden Konzept der Medienerziehung in der Schule. Durch den Beschluss der Bund-Länder-Kommission von 1987 wurde festgelegt, dass Medienerziehung kein eigenes Schulfach, sondern integrativ, also fächerübergreifend unterrichtet werden sollte (vgl. Kurzrock 2007, 186), da viele Inhalte nicht genau einem Fach zugeordnet werden können und weit über die Fächergrenzen hinausreichen. Medienerziehung muss somit als ein Prozess begriffen werden, der die Schüler während ihrer gesamten Schulzeit begleitet. Unter dieser Prämisse wurde das vornehmlich von Jutta Wermke geprägte Konzept des medienintegrativen Deutschunterrichts entwickelt. Kernpunkt ist, dass im Deutschunterricht Medien nicht nur Unterrichtsmittel, sondern auch Unterrichtsgegenstand sind. Ausgegangen wird dabei von einem erweiterten Textbegriff. So soll ein solcher Deutschunterricht sich nicht nur am gedruckten Buch orientieren, sondern auch alle anderen Medien mit in den Unterricht einbeziehen, wobei der formalästhetische Eigenwert jeweils Berücksichtigung finden muss, denn jedes Medium – Buch, Film, Hörspiel, App etc. – besitzt eigene, charakteristische Merkmale (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 77). Ziel ist es somit, dass die Schüler diese Merkmale kennenlernen und einen Einblick in die spezifische Ästhetik des Mediums bekommen. Vielen Schülern sind die Eigenschaften eines Mediums<sup>5</sup> nicht in Gänze bewusst, da ihre Wahrnehmung der Ästhetik durch ihre Seh- und Hörgewohnheiten im Alltag geprägt wird.<sup>6</sup> Auch in diesem Kontext soll

---

2 Hinweise hierzu geben die Schulgesetze der Bundesländer, beispielsweise des Landes NRW.

3 Die aktuelle KIM-Studie (2016) belegt, dass unter den Befragten 15 % angaben, jeden Tag ein Buch zu lesen. Eine tägliche Fernsehnutzung gaben 77 % an, im Bereich Internetvideos waren es 10 % und im Bereich Comic 5 %. Man erkennt hier das sehr breite Mediennutzungsspektrum der Jugendlichen.

4 In der JIM-Studie (2017) gaben die älteren (12-19-Jährigen) an, zu 21 % täglich ein Buch zu lesen. Online Videos nehmen hier jedoch mit 62 % täglicher Nutzung (im Gegensatz zu Fernsehen mit 45 %) einen noch viel höheren Platz im Alltag der Jugendlichen ein.

5 Gemeint ist beispielsweise die besondere Bedeutung des Bildes im Film oder die Interaktivität von hypermedialen Angeboten.

6 Oft gelangen Schüler durch Unkenntnis wichtiger medialer Eigenschaften zu oberflächlichen Bewertungen wie zum Beispiel: »Mir gefällt der Film nicht, weil es im vorangegangenen Buch ganz anders war.« Hier werden also die spezifischen Eigenschaften von Printmedien direkt auf die visuellen Medien bezogen, ohne zu bedenken, dass ein Film anders funktioniert als ein Buch.

medienintegrativer Deutschunterricht einen Beitrag leisten. Dabei erfahren die Schüler die eigenen, gewohnten Ästhetiken, ihnen sollen aber auch fremde, ihnen noch unbekannte Medienästhetiken nahegebracht werden. Das Konzept des medienintegrativen Deutschunterrichts basiert darauf, sich auf die Ästhetiken der Schüler einzulassen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mit einer für sie fremden Ästhetik zu befassen (vgl. Wermke 1997, 54). Wenn im Deutschunterricht beispielsweise Medien aus ihrer Alltagswelt (z. B. Soaps, Comics) Beachtung finden, sind sie vielleicht eher bereit, sich auf für sie fremde Ästhetiken – zum Beispiel ein klassisches Gedicht von Goethe oder einen experimentellen Kurzfilm – einzulassen. Ziel ist es, dass Schüler eine eigene Urteils- und Wertefähigkeit gegenüber Medien ausbilden, was allerdings Kenntnisse über die Eigenheiten von verschiedenen Medien voraussetzt. Erst dann haben sie die Möglichkeit, selbstbestimmt mit diesen umzugehen.

Bei der Nutzung von Medien darf auch der Aspekt der Identitätsbildung und Identitätsorientierung für Schüler nicht unterschätzt werden. Bei jeder Rezeption ist man gezwungen, bestimmte Perspektiven zu übernehmen, Rollenmuster mitzerleben oder eine bestimmte Wirklichkeitserfahrung und die damit verbundenen Weltbilder zu durchleben (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 86). Gerade die elektronischen Medien bergen neue Gefahren, bieten aber auch neue Möglichkeiten für die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen. So verändert sich beispielsweise das Verhältnis von Medialität und Realität. Man denke zum Beispiel an die Vermischung von verschiedenen Reality-Formaten im Fernsehen: Soap, Doku-Soap, Reality-Soap, *Big Brother*, Wahrheitsgehalt von *Wikipedia*, Plagiate im Netz etc. Für diese Rezeption benötigen Schüler Strategien, wie sie sich vor Manipulationen schützen können, und sollten lernen, mit verschiedenen Medienrealitäten umzugehen (vgl. Schreier/Appel 2002).

Eine Chance liegt nicht in der völligen Abkehr vom Buch im Deutschunterricht, sondern in einer sinnvollen Kombination verschiedener Medien. Im Alltag ist es normal, dass bestimmte Stoffe nicht nur in einem Medium präsent sind, sondern in mehreren in Form von Medienverbänden. Oft gibt es ein sogenanntes Leitmedium, von dem der Stoff ausgeht, und eine Vielzahl von anderen Medien, die sich an diesem orientieren (vgl. Wermke 1997, 46 oder auch Josting 2004, 53). Ein Beispiel sind viele Kinder- und Jugendbücher, z. B. *Harry Potter*, *Die Wilden Fußballkerle* etc., die im Medienverbund auf dem Markt sind. Ein solcher Medienverbund bietet Chancen für den Deutschunterricht, u. a. ein Bewusstsein für die Bezugnahme von unterschiedlichen Medien aufeinander zu vermitteln und die Reflexion von Intertextualität und Intermedialität zu fördern (vgl. Bönnighausen 2008, 51).

### 1.3 Forschungsstand und Forschungsdesiderate

Den Bereich *Medienkompetenz* empirisch zu erfassen, erscheint schwierig. Zum einen sind nicht alle Medienkompetenzen – also das, was Kinder- und Jugendliche können müssen, um sich selbstbestimmt in der heutigen medial geprägten Welt zurechtzufinden – klar umrissen oder gar gesellschaftlich konsensfähig. Hier überschneiden sich deskriptive und normative Elemente. Somit sind viele Aspekte, z. B. positives Mediennutzungsverhalten, nur schwer für

eine empirische Forschung operationalisierbar. Einen guten ersten fächerunspezifischen Zugang liefert hier das TPACK-Modell, das seit dem Jahre 2006 ständig weiterentwickelt wird (vgl. Koehler 2012). Es zielt darauf ab, neue Technologien für den Schulunterricht nutzbar zu machen:

»The TPACK framework for teachers's knowledge is described in detail, as a complex interaction among three bodies of knowledge: Content, pedagogy and technology. The interaction of these bodies of knowledge, both theoretically and in practice, produces the types of flexible knowledge needed to successfully integrate technology use into teaching« (Koehler 2009, 60).

Das Konzept verknüpft erstens Fachwissen (Content Knowledge), über das zum Beispiel ein Lehrer in Geschichte oder Mathematik verfügt, mit zweitens Technikwissen (Technological Knowledge) und drittens Pädagogik (Pedagogical Knowledge). Das Ergebnis bezeichnet man als *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK): Es beschreibt gefestigtes Wissen einer Lehrkraft, Technik effektiv und zielführend in ihrem Unterricht einzusetzen. Meistens werden diese Bereiche nur getrennt voneinander betrachtet, sodass Potenzial verschenkt wird. Je mehr ein Pädagoge sich aber in diesen drei Bereichen auskennt und sie aufeinander abstimmt, umso besser kann er auch seinen Unterricht gestalten und seinen Stoff vermitteln (vgl. Koehler 2012). Wenn beispielsweise mit einer App im Unterricht gearbeitet werden soll, muss der Lehrer bei der Vorbereitung deren fachlichen Inhalt beurteilen und überlegen, ob sie für Einzel- oder Gruppenarbeit geeignet ist. Er sollte nicht nur überprüfen, ob sie technisch einwandfrei funktioniert, sondern auch, ob sie den jeweiligen Sachverhalt korrekt darstellt. Beispielsweise können bei der Arbeit im Rahmen einer Verfilmung Farbaspekte in der dazu empfohlenen App anders dargestellt sein, sodass ein intendierter fachlicher Sachverhalt nicht korrekt dargestellt wird.

Wenn man die deutschdidaktische Forschung im Bereich Medienintegration betrachtet, zeigt sich, dass es im empirischen Bereich noch zahlreiche Desiderate gibt. Besonders lernwirksame Aspekte müssten noch stärker in den Blick genommen werden. Hier bemerkt man zudem den Einfluss der zunehmenden Digitalisierung. Gerade die letzten Jahre zeigen, dass vornehmlich digitale Medien eine Rolle spielen, was in dieser Sache keine Einschränkung sein muss, da die digitalen Medien oft als sogenannte Symmedien (vgl. Frederking 2010, 515) die Eigenschaften vieler anderer klassischer Medien bündeln. Im Folgenden soll ein knapper Überblick über die bisherige Forschungslage gegeben werden.

Wie bereits erwähnt, existieren zahlreiche Studien, die sich mit dem Medienbesitz oder der Mediennutzung Jugendlicher auseinandersetzen. Neben der KIM- und JIM-Studie hat die OECD in der Pisa Student Online Studie die Nutzung und Ausstattung von Kindern und Jugendlichen in ihren Haushalten erfasst (vgl. Möbius 2014a, 337; OECD Pisa 2009). Auch die Stiftung Lesen erforschte 2008 den Gebrauch von Handy, Radio und Computer und stellte steigende Nutzungszahlen fest (vgl. Stiftung Lesen 2008; Möbius 2014a, 337). Insgesamt zeigte sich das zuvor mehrfach geschilderte Phänomen, dass Kinder und Jugendliche privat flächendeckend mit modernen Medien ausgestattet sind, die Schule mit der Ausstattung jedoch im Rückstand ist und somit neuere Medien im Schulalltag noch keine nennenswerte inhaltliche Rolle spielen.

Zur Effektivität der Nutzung digitaler Medien im Unterricht gibt es teils widersprüchliche Erkenntnisse. Obwohl Burkart Schwier (2008) in seiner Studie leicht verbesserte Lernleistungen und gesteigerte Effektivität bei seinen Probanden erreichte, ist festzustellen, dass das Unterrichtsgeschehen sehr komplex ist und die wenigen bisher vorhandenen Studien kaum ausreichen, um diesen komplexen Gegenstand zu erfassen (vgl. Möbius 2014a, 341). Demgegenüber konstatierten Herzig und Grave (2007) keine Leistungsverbesserung der Schüler durch eine bloße Verfügbarkeit digitaler Medien, wohl aber eine Förderung der Selbstständigkeit und des selbstgesteuerten Lernens. Hierzu müssten die Medien aber notwendigerweise in ein didaktisches Konzept eingebettet sein (vgl. Möbius 2014a, 341). Klare Stärken der neuen Medien sind Kooperation, Veröffentlichung und produktbezogenes Arbeiten (vgl. ebd.). Herzig und Grave (2007) heben besonders die motivierenden Aspekte neuer Medien hervor, die sich nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die Lehrenden beziehen. Von der Aktivität der Lehrenden hänge die Selbsttätigkeit der Schüler ab und auch, wie erfolgreich ein solches Lernarrangement funktioniert (vgl. ebd.). Ines Brunner (2009) unterstützt in ihrer Studie diesen Aspekt. Außerdem werden von ihr neben der Förderung des autonomen Lernens auch die kommunikationsfördernden Aspekte digitaler Medien hervorgehoben (vgl. Möbius 2014a, 348). Gerade bei der oft angepriesenen Lernmotivation im Hinblick auf die Arbeit mit digitalen Medien bleibt die Frage nach der Nachhaltigkeit dieses Aspekts offen. Anzunehmen ist, dass diese Medien zunächst motivierend wirken, da sie neu für die Schüler sind, sich dieser Effekt aber mit der Zeit abschwächt.

Hinsichtlich der Förderung von Medienkompetenzen lassen sich grob zwei Forschungsrichtungen feststellen. Ziel der einen Richtung ist die allgemeine Förderung von Medienkompetenz, in der anderen Ausrichtung geht es um konkrete Lernbereiche und Kompetenzen im Sprach- und Literaturunterricht (vgl. ebd., 344). Eine die vorliegende Arbeit betreffende, interessante Untersuchung ist die von Mayering und Hurst (2004), die in virtuellen Seminaren die Ausbildung von Medienkompetenz unter den Studierenden und Dozenten in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Politik sowie Informations- und Kommunikationstechnologie erforschten. In ihrer quantitativen und qualitativen Studie fanden sie heraus, dass sich bei Studierenden und bei Mitarbeitern die Medienkompetenz während der virtuellen Seminare verbessern ließ (vgl. Möbius 2014a, 344).

Eine Studie zur Förderung von Medienkompetenz in der Grundschule führte Ida Pöttinger 1997 durch. Im Zusammenhang mit dem neuen Begriff Medienerziehung erörterte sie zuerst die Bedingungen für Medienkompetenz und Medienerziehung mit ihren spezifischen Aufgaben, Problemen und Möglichkeiten. Im Anschluss daran führte sie in einer Grundschule ein zweiwöchiges Hörspielprojekt durch. So stellte sie erste Überlegungen zum Erwerb von Medienkompetenz an und ging der Frage nach, wie diese Kompetenzen in der Schule vermittelt werden können (vgl. Pöttinger 1997, 13). Am Ende ihres Projektes stellte sie fest, dass vorübergehend eine Steigerung des Interesses bei den Kindern erfolgte, sich aber echte Handlungskompetenz bei den Kindern nur langsam entwickle (vgl. ebd., 266). Sie plädierte für eine kontinuierlich fortgeführte Medienerziehung, welche nur durch stärkere Implementierung in die Lehrpläne erfolgen könne.

Karin Vach (2005) forschte zu medienzentriertem Deutschunterricht in der Grundschule. Ihr Vorhaben bestand insgesamt aus zwei Hörspielprojekten, einem Bilderbuchprojekt und einem Multimediaprojekt. Sie konnte zeigen, dass deutschdidaktische Ziele in einen medienzentrierten Deutschunterricht eingebunden werden können. Es handelt sich allerdings um stichprobenartige Ergebnisse, sodass in diesem Bereich weitere Untersuchungen notwendig sind (vgl. ebd.). Klaus Maiwald (2005) formte eine Theorie, die der Tatsache Rechnung trägt, dass immer mehr nichtschriftliche Texte Gegenstand essayistischer und wissenschaftlicher Betrachtung werden:

»Für die Deutschdidaktik stellt sich entsprechend die Frage, ob bzw. wie Gegenstände im Bereich Sprache und Literatur medienbezogen neu zu begründen, zugehörige Lernprozesse neu zu organisieren sind« (Maiwald 2005, 11).

Vor diesem Hintergrund entwickelte er eine Sprachdidaktik bilddominierter Medienangebote, die er aus einem erweiterten Textbegriff ableitete. In drei kleinen Fallstudien (9. Klasse, Sekundarstufe 2 und 3. Jahrgangsstufe) wurde das Konzept konkretisiert und evaluiert (vgl. Maiwald 2005, 13). Er kam zu dem Schluss, dass in der gesellschaftlichen Medialisierung Identität, Subjekt, Materialität, Geschichte, Kultur, Reflexion und Handlung wesentliche Bezugsgrößen von Bildung darstellen (vgl. ebd., 329)

Petra Josting (2004) zeigte in einer Rezeptionsstudie den Medienbesitz und -konsum von Sechstklässlern auf und thematisierte, wie sich diese auf das Leseverhalten der Jugendlichen auswirken. Am Beispiel der *TKKG*<sup>7</sup>-Serie untersuchte sie, wie Kinder mit multimedialen Detektivgeschichten umgehen. Dabei kristallisierten sich der soziale Status sowie die Medienausstattung der Familie als wichtige Einflussgrößen heraus. Die Identifikation mit den Figuren sei beim Rezipieren in allen Medien möglich, sowohl in geschriebenen als auch in interaktiven Texten. Dabei stehe das Potenzial einer Figur im Vordergrund, welches auch für die jeweilige Medien-, bzw. Textauswahl verantwortlich sein könnte. Am Ende wäre ein Unterricht sinnvoll, der nicht nur auf das Buch fokussiert ist, sondern auch andere mediale Angebote eines Medienverbundes einbezieht.

»Ungeachtet dieser Überschneidungsbereiche könnte mit dem Ziel, die Förderung von Medienkompetenz zukünftig stärker als bisher in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts zu rücken – wohl gemerkt neben andere Aufgaben und zusammen mit anderen Fächern –, eine Erweiterung des Aufgabenbereichs verbunden sein« (Josting 2004, 290f.).

Sybille Seib (2006) untersuchte in einer qualitativ empirischen Studie die Fähigkeiten von Grundschulkindern zur Internetrecherche. Sie nutzte die Auswertung von Bildschirmaktivitäten, Internettagebüchern und Interviews, um mögliche Handlungsanleitungen aufzuzeigen (vgl. Seib 2006, 16). Am Ende formulierte sie diese in Form von fünf Leitgedanken<sup>8</sup> (vgl. ebd., 347), die beispielsweise auf die Orientierung der Kinder im Internet oder auf Organisation oder Hilfestellung Bezug nehmen.

---

<sup>7</sup> Die Abkürzung *TKKG* steht für die Hauptcharaktere Tim, Karl, Klößchen und Gaby.

<sup>8</sup> Diese fünf Aspekte sind: Orientierung während der Internetrecherche, Inhalte der Internetrecherche gezielt aneignen, Schüler müssen sich während der Recherche über ihr Vorgehen verständigen, Technik muss von ihnen verstanden werden, Schüler benötigen für die Internetrecherche eine gut organisierte Hilfestellung.

Daneben zeigen andere Studien, z. B. die von Christine Trepkau (2015), wie Schüler Strategien für das Lesen und Verstehen von Hypertexten entwickeln (vgl. Möbius 2014a, 352). Michael Staiger (2010) untersuchte systematisch die Konzeption von Schulbüchern mit teilweise interaktiven Extras wie zum Beispiel Softwareanhängen. Hier sind beispielsweise kleine interaktive Übungen oder ergänzende Texte als CD-ROM angehängt bzw. über das Internet abrufbar. Er stellte fest, dass sich der Nutzen von Schulbüchern verändert hat: Früher hatten sie eine stark normierende Wirkung, heute werden sie flexibler ins Unterrichtskonzept eingebettet, da Lehrende leicht selbst Materialien erstellen oder auch verändern können. So sind Schulbücher und deren Materialien meistens nur Inputgeber, die in ein individuelles Konzept integriert werden (vgl. Staiger 2010, 451).

Thomas Möbius (2014a) beleuchtete die Verwendung der Lernumgebung *Moodle* und kommt zu dem Schluss, dass durch die multimediale Aufbereitung von Texten, z. B. in Bild oder Ton, das Leseverstehen und die Lernmotivation unterstützt werden kann, da der Zugang zu als schwierig empfundenen Texten durch das multimediale Angebot erleichtert wird (vgl. Möbius 2014a, 354).

Im Jahr 2014 stellte Iris Kruse ihr Konzept der intermedialen Lektüre<sup>9</sup> vor, das sie in einem qualitativen Forschungsprojekt evaluiert hatte. Es ist Teil einer Medienverbunddidaktik, die in der Literaturdidaktik der Grundschule vielfältige Lernchancen eröffnet, weil literarästhetische Schemata erweitert werden können (vgl. Kruse 2014a, 24). Kruse fordert eine verstärkte Arbeit an Unterrichtskonzepten, um den Einsatz von Medienverbänden in der Lehre respektive im Unterricht zu fördern (vgl. ebd., 25).

Ebenfalls nur sehr wenig empirische deutschdidaktische Forschung existiert zum Einsatz von Computern im Unterricht. Matthis Kepser gibt in einem Überblick zahlreiche Anwendungsbeispiele für den Einsatz von Computern im Literaturunterricht, sei es als Quelle literarischer Texte, als multimediales, interaktives Lernen oder als methodisches Werkzeug im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. In beispielsweise computerspezifischer Literatur, virtueller Poesie, Hyperfiction und Computerspielen sieht er ein hohes didaktisches Potenzial (vgl. Kepser 2010, 546). Eine empirische Untersuchung zu Computerspielen legte Jan Boelmann 2015 vor. Er begründete sein Vorhaben mit der fehlenden fachdidaktischen Profilierung des Unterrichtsgegenstands Computerspiel im Deutschunterricht und entwickelte ein Konzept, um literarisches Verstehen und den damit verbundenen Erwerb literarischer Kompetenz mithilfe dieses Mediums zu fördern. Dieses Konzept erprobte er an einer 8. Klasse eines Lüdenscheider Gymnasiums und konnte dabei feststellen, dass die Schüler beim Verstehen von narrativen Computerspielen literarische Kompetenzen zum Einsatz bringen (vgl. Boelmann 2015, 270):

»Die eingangs formulierte Frage 5 nach den Potenzialen von narrativen Computerspielen im Vergleich zu literarischen Texten für den Einsatz literarischer Kompetenzen kann eindeutig so beantwortet werden, dass die Erprobung keine signifikanten Unterschiede in den Potenzialen beider Medienformen nachweisen konnte« (ebd.).

---

9 Das Konzept der intermedialen Lektüre wird in Kapitel 3.3 ausführlich vorgestellt.

Boelmann merkt jedoch an, dass Raumausstattung und fehlende praxisnahe Handreichungen für die Lehrenden Hürden darstellen, um das Computerspiel erfolgreich im Deutschunterricht zu etablieren (vgl. ebd., 278).

#### *1.4 Fragestellung und Forschungsvorhaben*

Der Überblick über die Forschungslage ergab eine geringe Anzahl empirischer Studien zu diesem Thema.

»Nur zu konstatieren, dass die Arbeit mit dem Computer der Ausbildung von Medienkompetenz diene, überzeugt schon lange nicht mehr. Es muss nachgewiesen werden, welche konkreten Kompetenzen des Deutschunterrichts digitale Medien tatsächlich nachhaltig ausbilden helfen« (Möbius 2014a, 355).

Außerdem ist anzumerken, dass es insbesondere über den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule kaum Studien gibt, die langfristig angelegt sind. Wie erwähnt, ist der Erwerb von Medienkompetenz ein Vorhaben, das langfristig verfolgt werden muss, um nachhaltig Wirkung zu erzielen. So entstand die Planung zum Forschungsprojekt dieser Arbeit. Es sollte langfristig angelegt sein (ein Schuljahr), um mögliche Entwicklungseffekte der Schüler feststellen zu können, und in einer 5. Klasse angesiedelt werden, die den Vorteil hat, dass die Lerngruppe neu zusammengesetzt ist und alle Schulkinder unter nahezu homogenen Bedingungen starten. Auf diese Weise können einige Verzerrungen im Datenmaterial minimiert werden. Die Grundfrage des Projektes besteht darin, wie ein medienintegrativer Deutschunterricht konzeptionell aussehen kann, der die Medienkompetenz der Schüler im Fach Deutsch fördert. »Fördern« meint in diesem Sinne, dass er die Medienkompetenz, eine zentrale Kompetenz des Deutschunterrichts, zusammen mit den aktuellen Vorgaben der KMK-Standards im Deutschunterricht verwirklicht.

Die Arbeit geht von folgenden Thesen aus:

- I Die Ziele der Kultusministerkonferenz (allgemein verbindlichen Standards für das Fach Deutsch) sind mit einem medienintegrativen DU besser zu erreichen als mit einem traditionell buchorientierten Deutschunterricht.
- II Medienkompetenz ist eine der zentralen Kompetenzen des Deutschunterrichts, da sie eng mit vielen anderen Kompetenzen verknüpft ist (z. B. Lesekompetenz, Kommunikative Kompetenz).
- III Mit medienintegrativem Deutschunterricht wird eine Leerstelle gefüllt. So können Schüler besser ganzheitlich in ihrer literarischen und geistigen Entwicklung gefördert werden.
- IV Unterschiedliche Medien gehören fest zur Erlebniswelt heutiger Schüler und sind in der gesellschaftlichen Kultur verankert. Sie müssen sich sicher im Sinne einer Erziehung zu demokratisch mündigen Bürgern selbstbestimmt in dieser Medienwelt bewegen können. Damit ist beispielsweise gemeint, dass sie Potenziale aber auch mögliche Gefahren von Medien kennen und vor dem Hintergrund demokratischer Prinzipien und eigener Überzeugungen für eine Sache eintreten können.

Das medienintegrative Konzept soll helfen, bestimmte Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Medien im Alltag zu fördern. Lässt sich die These bekräftigen, dass



medienintegrativer Deutschunterricht die Medienkompetenzen von Schülern fördert? In diesem Zusammenhang spielen noch weitere Fragen eine Rolle:

- Wie wirkt sich medienintegrativer Deutschunterricht auf Schüler aus?
- Wie wirken Medien kognitionspsychologisch auf Jugendliche und lassen sich diese Erkenntnisse didaktisch nutzbar machen?
- Welche Medienkompetenzen sind für den Deutschunterricht wichtig und wie kann man diese messen?
- Welche weiteren Forschungsfragen ergeben sich als Konsequenzen aus der Untersuchung?
- Wie kann ein stimmiger, medienintegrativer Unterrichtsplan aussehen und wie setzt man ihn didaktisch um?
- Wie verändert medienintegrativer Unterricht die Kompetenzen der Schüler und sind langfristige Effekte zu beobachten?

### *1.5 Vorgehensweise und Untersuchungsablauf*

Die Arbeit beginnt damit, die gesellschaftlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen und auch die Medienwelt zu beschreiben, in der sie leben. Dabei werden wichtige gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen aufgezeigt, die an die Jugendlichen herangetragen werden. Im Anschluss wird das Thema aus der Perspektive der Medienpsychologie betrachtet. Dabei soll im Hinblick auf die Entwicklung von Unterricht überlegt werden, welche Faktoren hier wirksam sein könnten, und es sollen auch Chancen und Risiken diskutiert werden, die in der Entwicklung von Jugendlichen eine Rolle spielen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung des medienintegrativen Unterrichtsprojektes. Hier wird nach der Umschreibung des Medienbegriffes ein Medienkompetenzmodell entwickelt, das der Untersuchung zugrunde liegen soll. Dann wird ausführlich das Konzept des medienintegrativen Deutschunterrichts erörtert und im Anschluss das konkrete Unterrichtsprojekt vorgestellt, das die Schüler der 5. Klasse ein Jahr lang begleitete. Zu Beginn des 2. Teils steht ein Überblick über die empirischen Grundlagen des Forschungsvorhabens, die notwendigen Theorien und Methoden werden erläutert. Im Anschluss daran werden die untersuchten Schulklassen und der Projektverlauf dargestellt.

Innerhalb des Forschungszeitraums von einem Jahr wird eine Schulklasse eines Gymnasiums in der Orientierungsstufe medienintegrativ unterrichtet. Die Parallelklasse, die traditionell unterrichtet wird, dient als Kontrollgruppe. Dazu sollen die möglichen Mittel des Lehrplans ausgenutzt werden. Im Rahmen von medienintegrativen Schwerpunktprojekten wird in jeder Unterrichtsreihe eine bestimmte Kompetenz des Modells besonders gefördert. Am Anfang und am Ende des Schuljahres werden die jeweiligen Medienkompetenzen mittels eines multimedialen Fragebogens erfasst.<sup>10</sup> Ein Portfolio, das von den Schülern geführt wird, dient der Dokumentation des Forschungsprojektes, zeigt den Kompetenzzugewinn der Schüler und bietet ihnen eine individuelle Reflexionsmöglichkeit. Das letzte Kapitel dient der Auswertung des Projektes. Hier sollen Portfolio, Eingangs- und Ausgangsbefragung

---

<sup>10</sup> Zur Besonderheit des multimedialen Fragebogens siehe die kurze Darstellung, Seite 114.

---

zusammengeführt sowie ein möglicher Kompetenzgewinn dokumentiert werden. Am Ende der Arbeit wird das Projekt evaluiert und in einer Ergebnisdiskussion sollen Antworten auf die Forschungsfragen (S. 16f.) gefunden werden. Schließlich soll sich zeigen, inwieweit medienintegrativer Deutschunterricht Einfluss auf den Kompetenzgewinn der Schüler nimmt und wie man ihn ggf. weiterentwickeln könnte, um den Schülern und auch der gesellschaftlichen Verantwortung von Schule in einer immer vielfältiger mediatisierten Welt gerecht zu werden.

---

## 2. Kinder und Jugendliche in einer mediatisierten Welt

### 2.1 *Wandel der Lebenswelt*

Die Lebenswelt von Kindern hat sich in den letzten 30 Jahren stark verändert. Dieser Wandel betrifft auch die Familienstrukturen. Sie sind durch die Prozesse der Modernisierung, Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen geprägt (vgl. Burkart 2008, 13). Hinzu kommt besonders im 21. Jahrhundert der Einfluss von Medien, welche die biografischen Muster fast aller Heranwachsenden beeinflussen (vgl. Treumann et al. 2007, 27). Sicherlich war auch die Kindheit davor von vielen lebensbestimmenden Neuerungen geprägt, wie zum Beispiel im Bereich Mobilität oder Elektrifizierung des Alltages. Die medialen Neuerungen sind dennoch von anderer Qualität und unterscheiden sich grundlegend von den vorherigen, weil sie tief in Organisation und Struktur des alltäglichen Lebens eingreifen. Zum Beispiel prägt die Internetkommunikation – sei es durch Smartphone oder auch Computer – den Alltag, indem sie Einfluss auf unsere sozialen Strukturen nimmt. Ständige Erreichbarkeit ist die Folge, Öffentlichkeit und Privatheit werden nicht mehr klar abgegrenzt. Kinder und Jugendliche sind hier besonders betroffen, da sie in diese Welt hineinwachsen. Sie können sich diesen neuen Medien gar nicht entziehen, da sie nur über diese Kanäle wirklich am sozialen und kulturellen Leben teilhaben, diese Welt mitgestalten und ihren Beitrag zur Weiterentwicklung leisten können (vgl. Spanhel 2003, 99). Daneben prägen auch demografische Veränderungen das Leben von Jugendlichen. Lebensabschnitte sind nicht mehr eindeutig bestimmbar: Ausbildungszeit, Arbeitszeit und Ruhezeit werden flexibler gehandhabt (vgl. Rosenstock/Schubert/Beck 2007, 8). Dementsprechend ergeben sich auch viele unterschiedliche Nutzungsstile von Medien. So sind die Handynutzungsstile von Jugendlichen, Senioren oder Managern sehr unterschiedlich. Bei Jugendlichen gehört zum Beispiel das Handy nicht nur zu Gegenständen, die dicht am Körper getragen werden und als eine Art Accessoire dienen, sondern es fungiert als Kamera, Internetzugang, Telefon und Spielekonsole zugleich (vgl. ebd., 14). Diese neue Medienkultur schafft auch neue Herausforderungen für den Jugendschutz und trägt zur Wandlung von Rollenbildern bei. Früher waren die Medien (wie Fernseher oder Telefon) oft im Familienbesitz, heute sind sie im Individualbesitz der Jugendlichen und entziehen sich somit häufig der elterlichen Kontrolle. Parallel dazu verändert sich die Wahrnehmung von öffentlichen und privaten Räumen. Früher gab es beispielsweise Telefonzellen, in denen man in einem abgegrenzten Raum seine Ferngespräche führte. Heute ist Telefonieren im öffentlichen Raum in Hörweite Anderer Normalität und die Inhalte bleiben trotzdem persönlich. Manchmal ergeben sich dadurch auf den ersten Blick befremdliche Situationen, wenn man Jugendliche sieht, die anscheinend völlig losgelöst und abwesend von der Außenwelt vor sich hin reden. Dies entspricht nicht zwangsläufig einer Verarmung der Kommunikation, da selbige hier auf anderen und auch nicht weniger komplexen Wegen abläuft. Auf dem Handy werden darüber hinaus nicht nur Telefonnummern, sondern auch ganze Kontaktprofile gespeichert, die nach

Belieben auch demonstrativ wieder gelöscht werden können. Ein globales Kommunizieren ist theoretisch ebenfalls leicht möglich, wobei die Kommunikation von Kindern meist lokal bleibt (vgl. Höflich 2007, 145).

Das Internet ist durch das Handy ein ständiger Begleiter von Kindern geworden und bindet diese in Themen und Diskurse ein. Auf diese Weise entstehen neue Kulturformen, die vielen Erwachsenen fremd sind. Dabei bleibt offen, ob sich dies für das Aufwachsen von Kindern positiv oder negativ auswirkt. Das Internet bietet altersgerechte und gute Angebote, daneben aber auch Gewalt- und pornografische Darstellungen (vgl. Fuchs 2007, 164). Die Gefährdungen im Internet sind andere als im realen Leben. Jugendliche sind über Pornografie und Gewalt hinaus im Internet Schadprogrammen, unerlaubter Werbung der vielfältigen, speziell auf das Netz zugeschnittenen Kriminalität ausgesetzt. Die Herausforderung für Schule und Gesellschaft besteht darin, zu erforschen, wie Kinder vor solchen Angriffen geschützt werden können.

Dabei ergibt sich ein Dilemma. Auf der einen Seite sollen Kinder intensiv mit allen technischen Möglichkeiten in Kontakt kommen, andererseits dürfen sie nicht den Gefahren und Zwängen der Leistungs- und Konsumgesellschaft ausgeliefert werden (vgl. ebd., 166). Die durch den Netzzugang gewonnene Freiheit ist gleichermaßen mit einem zusätzlich notwendigen Maß an Verantwortung verbunden (vgl. Spanhel 2003, 99). Fraglich scheint auch, welche Fähigkeiten in Zukunft relevant sein werden. Wird beispielsweise Programmieren eine weitere Grundfähigkeit neben Mathematik, Deutsch und Englisch (vgl. ebd., 169)? Elektronische Medien dienen heutzutage als Sozialisationsinstanz, da sie für die Heranwachsenden ähnliche Funktionen übernehmen wie Schule, Elternhaus oder Gleichaltrige. Jugendliche verbringen mit ihnen auch den Großteil ihrer Freizeit (vgl. Treumann et al. 2007, 27). Diesbezüglich hat sich auch die Gesellschaft verändert.

»Nicht nur die Jugend ist zu einer Medien-Jugend geworden, sondern die Gesellschaft auch zu einer Wissens- bzw. Medien-Gesellschaft. Medienbotschaften, mediale Vermittlung von Kommunikation und Informationsspeicherung bzw. -bearbeitung stellen heute ebenso bedeutende Kerncharakteristika dar wie damals die Industrialisierung mit ihren mechanischen und elektromechanischen Kompetenzanforderungen« (ebd., 28).

Der pädagogische Umgang mit neuen Medien scheint noch immer problematisch. Neue Medien entstehen, alte befinden sich im Wandel. Das Buch als traditionelles Medium scheint beispielsweise an Bedeutung zu verlieren, die Nutzungszahlen bleiben aber auf einem stabilen Niveau. Es entstehen jedoch auch neue Nutzungsformen, die an das Medium Buch anknüpfen. Man denke z. B. an multimediale E-Books usw. Medien prägen Handlungsmuster, geben Jugendlichen Orientierung und eröffnen Identifikationsräume. Nicht die Vielfalt der Medien stellt ein Problem dar, sondern die Notwendigkeit, aus dem Vorhandenen eine Auswahl zu treffen. Um diese komplexen Anforderungen zu erfüllen, benötigen die Jugendlichen angemessene Kompetenzen<sup>11</sup> (vgl. ebd., 30). Aus pädagogischer Perspektive scheint es bisher keine einheitliche Antwort auf die Veränderung der Lebenswelt von Kindern

---

11 Zu diesen neuen Lernanforderungen gehören Lernstrategien, Selbstorganisation, Selbstbewertung, Gestaltung und Überwachung eigener Lernprozesse sowie der zweckmäßige Einsatz (vgl. Spanhel 2007, 98).

und Jugendlichen zu geben. Ein Grund könnte sein, dass pädagogische Reformen nicht allein anhand technischer Kriterien durchzuführen sind (vgl. Fuchs 2007, 170). Denn Technik allein reicht nicht aus: Pädagogische Konzepte müssen erst entwickelt und erprobt werden, was Zeit und Erfahrung benötigt.

Das Internet ist heutzutage fast flächendeckend in allen Haushalten vorhanden und somit eng an die Lebenswelt von Kindern geknüpft. Sie lernen somit früh, dieses auch als Informationsquelle zu nutzen. Daraus ergeben sich viele Chancen in Bezug auf die Individualisierung und Selbstständigkeit der Kinder. Die Vernetzung schafft vermehrt die Möglichkeit, dass Kinder von anderen lernen. Schule und Elternhaus geben in demselben Zusammenhang Verantwortung ab. Eltern fällt dieser Schritt teilweise schwer, da sie ihre eigene Kindheit anders erlebt haben und bei der Abgabe von Verantwortung an ihre Kinder schnell ein Gefühl der Ohnmacht entwickeln können (vgl. ebd.). Mit dem Handy werden neue Kultur- und Kommunikationsformen eingeführt, die den älteren in dieser Form nicht bekannt sind. Kinder wachsen daher anders auf als ihre Eltern, auch anders als diese sie ohne die Omnipräsenz des Netzes erziehen würden. Als Antwort auf diese Entwicklung gilt es, Jugendliche und Kinder in ihrer medialen Lebenswelt ernst zu nehmen und nicht einzelne Aspekte zu verteufeln.

»In Zukunft wird es nötig sein, vor allem den interaktiven Medienformen wie beispielsweise den Lern- und Spielangeboten für den Computer oder Nutzung des Internets durch Kinder, eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken und den Blick der Erwachsenen auf die Kindheit zu berücksichtigen. Gerade diese neuen Medien machen deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen aktiv ihr Leben gestalten und in sehr unterschiedlicher Weise die angebotenen Möglichkeiten nutzen, ohne dass Erwachsene immer diese neue Kultur wahrnehmen oder gar verstehen« (ebd., 179).

Um diese Vorgänge besser zu verstehen, ist es nötig, auch einen Blick darauf zu werfen, wie mediale Verarbeitungsprozesse bei Kindern ablaufen.

## 2.2 *Grundkonzepte der Mediensoziologie und Medienpsychologie*

Ein medienintegrativer Deutschunterricht leitet sich aus den oben genannten gesellschaftlichen Voraussetzungen ab. Dazu sind noch soziologische Grundkonzepte zu beachten, die Teil einer Mediensoziologie sind. Es geht dabei nicht nur darum, wichtige Verarbeitungsprozesse in Bezug auf Medien nachzuvollziehen, sondern auch die Wirkungen und die damit verbundenen Lernchancen für Schüler zu beschreiben.

»Auf der Makroebene untersucht die Soziologie Phänomene wie Gesellschaft, Kultur und Zivilisation, auf der Mesoebene intermediäre Gebilde, das sind Organisationen, Institutionen, soziale Netzwerke, und auf der Mikroebene soziales Handeln von Individuen in Interaktion mit anderen Gruppen« (Renner 2008, 93).

Das in dieser Arbeit vorgestellte Projekt konzentriert sich auf die Mikroebene. Im Bereich von Medienkompetenz stellt sich die Frage, wie ein Individuum mit sozialen Normen, Werten, Kultur und auch den daran beteiligten Organisationen umgeht.

Es gibt verschiedene Auffassungen zur Rolle von Medien im Rahmen der Sozialisation. Darunter fallen eher kritische Positionen und solche, die ihnen einen weitgehend positiven Einfluss bescheinigen. Diverse Studien versuchen zu beschreiben, wie das jeweilige

Individuum mit der Umwelt interagiert (vgl. Süß 2008, 361). Dabei geht es nicht nur um eine Anpassung des Individuums an die Umwelt, sondern um eine gegenseitige »Passung« von Umwelt und Individuum. Demnach spielen Neue Medien eine wichtige Rolle, da sie besonders von Jugendlichen genutzt werden können, um ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und Kompetenzen zu erwerben, die für eine zufriedenstellende Lebensführung in der Gesellschaft notwendig sind (vgl. ebd.). Diese Entwicklung hört mit dem Ende der Jugend nicht auf, sondern reicht bis in das Erwachsenenalter, in dem ebenfalls Aufgaben, zum Beispiel der Einstieg in den Beruf, bewältigt werden müssen. Medien können Teil dieser Entwicklungsaufgaben sein, aber auch als Fluchtmöglichkeit vor diesen Aufgaben genutzt werden (vgl. Renner 2008, 89). Medien sind in allen Entwicklungsstadien präsent und ihr Einfluss auf Kinder scheint besonders beachtenswert, da diese elementarere Aufgaben bewältigen müssen als Erwachsene und äußeren Einflüssen dabei stärker ausgeliefert sind. Kinder begegnen medialer Kommunikation schon früh im Rahmen von Erziehungsprozessen in der Familie. Es könnte beispielsweise auch CDs, Fernsehen, Radio, Spielkonsolen oder ein Buch geben, das evtl. früh vorgelesen wird (vgl. Spanhel 2003, 102).

Vor allem im 19. und frühen 20. Jahrhundert herrschte eine kulturpessimistische Perspektive vor. Damals befürchtete man, dass Lesesucht und Schundromane negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Jugendlichen zur Folge haben könnten. Heute steht eher die potenzielle Verrohung durch Bildschirmmedien bei dieser Sichtweise im Vordergrund. Meistens erfolgt die Orientierung in diesem Zusammenhang an einem Leitmedium, dem Buch oder heute dem Computer (vgl. Süß 2008, 363). Derartige Positionen scheinen einseitig und allgemein. Differenziertere Perspektiven gehen von einer aktiven Rolle der Nutzer aus, die selbst, abhängig von ihrer Bedürfnislage, über ihren Medienkonsum entscheiden. Auch Kinder können Medien hiernach gezielt einsetzen. Demzufolge sind Medien nur Ergänzung von, kein Ersatz für Primärerfahrungen (vgl. ebd., 364). In diesem Kontext werden die vielfältigen psychosozialen Wirkungen von Medien sichtbar, die im Detail noch weiter erforscht werden müssen.

Der pessimistischen Perspektive wird somit eine optimistische gegenübergestellt, nach der besonders dem Computer und dem Internet in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen ein hohes pädagogisches Potenzial zugeschrieben wird. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass potenzielle Risiken außer Acht gelassen werden (vgl. ebd.). Ein Mittelweg der Ansätze scheint sinnvoll, der die Potenziale von alten und neuen Medien für die Kinder und Jugendlichen ausschöpft, sie aber auch vor unreflektiertem Mediennutzungsverhalten schützt und zu einem sicheren und selbstbestimmten Gebrauch anleitet.

Medien haben früh eine Bedeutung für Kinder, die im Laufe der Zeit bestimmte Entwicklungsaufgaben lösen müssen. Hierzu zählen beispielsweise Rollenverhalten, Gewissen und Moral, Pubertät, Schule, Beruf, ... (vgl. ebd., 378). Diese Entwicklungsaufgaben können bei Kindern ganz unterschiedlich ablaufen. Medien als Teil ihrer Alltagswelt begleiten Kinder und Jugendliche dabei. Möglich wäre zum Beispiel, dass Computerspiele das Ausbilden von Persönlichkeit und Selbstwertgefühl steigern, da Kinder sich hier früh mit anderen Spielern zusammenschließen und Aufgaben erledigen müssen. Sie könnten durch das Agieren in einer fremden Umgebung lernen, sich abzugrenzen.

Andererseits wäre es z. B. denkbar, dass die leichte und andauernde Kommunikation Phänomene wie Cybermobbing fördert. Außerdem könnten Jugendliche auch Vermeidungsstrategien entwickeln, sich in die fremde Welt zurückziehen oder den Kontakt zum Alltag immer mehr verlieren.

Im Internet werden Orte und Grenzen obsolet und Menschen quer über den Globus verbunden. Daher werden auch Risiken und Ängste global wahrgenommen. Man denke hier zum Beispiel an Grippewellen oder Kriege, in denen schnell eine medienvermittelte Hysterie entstehen kann. Des Weiteren machen Medien die Welt auch vielfältiger. Bei Jugendlichen besteht die Gefahr, dass sie sich im Angebot verlieren, da sie zu viele Optionen und zu wenig Zeit zum Wählen haben (vgl. ebd., 369). Der Erwerb und die effiziente Aufarbeitung von Wissen stellt eine immer wichtiger werdende Kulturtechnik dar. Wissen ist vielfältig und kann mit hohem Tempo vermittelt werden, ohne an Menschen gebunden zu sein. Dies erweist sich als eine Herausforderung, mit der Jugendliche im Lauf ihrer Entwicklung konfrontiert werden. Mediensozialisation kann dabei, wie bereits angeklungen, positiven oder auch negativen Einfluss auf die Heranwachsenden nehmen:

»Medien konfrontieren die Heranwachsenden mit Konsens- und Konformitätsdruck, sie verleiten zu fremdbestimmter Zeit, wenn die Programmstrukturen der Angebote den Zeitablauf beherrschen. Medienfiguren können das Selbst- und Weltbild verzerren und die Identitätsgrenzen ins Wanken bringen« (ebd., 372).

Eine Medienkompetenz hilft, an der Mediengesellschaft aktiv teilzunehmen, eigene Einflüsse zu sehen und Impulse zu setzen. Der frühe Erwerb von Medienkompetenz scheint jedoch oft mit Restriktionen verbunden. Soll das Kind ein eigenes Fernsehgerät bekommen? Wird auch eine Spielkonsole angeschafft? Dies sind wichtige Fragen, die Eltern beschäftigen. Die Auswirkungen auf die Entwicklung der Jugendlichen sind dabei nicht immer klar. So können sie einerseits spezifische Medienkompetenzen erwerben, zum Beispiel auch die Selbstkontrolle des Konsums (vgl. ebd., 372). Andererseits könnte ein zu umfangreiches Angebot sie auch überfordern und somit schwer vorhersagbare negative Folgen herbeiführen.

Schwierig scheint auch das gesellschaftliche Bild von Medien bei der Erziehung von Kindern. Oft werden Computer mit Ungeschicklichkeit und motorischer Vernachlässigung assoziiert, während dem Buch eine ausschließlich förderliche Rolle zugeschrieben wird. Diese Vorurteile können medienerzieherische Arbeit, wie zum Beispiel eine Leseförderung am PC, erschweren.

Die kognitive Entwicklung von Kindern kann durch Medien in vielfältiger Weise gefördert werden. Kinder erkennen in recht frühem Alter (nach 19 Monaten), dass es Dinge gibt, die nicht wirklich real sind, sondern andere Gegenstände repräsentieren. Nach 15-20 Monaten können sie nicht nur den Unterschied wahrnehmen, sondern auch auf einen solchen reagieren (vgl. ebd., 380 oder Renner 2008, 88). Ab ca. 3 Jahren können Kinder die Funktion eines Modells verstehen und somit auch Gegenstände aus einem Video im Raum finden und wiedererkennen.

Filme erfordern eine weitergehende Zeichenkompetenz. Hier müssen Prinzipien einer Filmmontage erkannt und auch filmische Mittel wie zum Beispiel Rückblende oder Zeitsprünge beherrscht werden (vgl. Süß 2008, 383).

Die Schnitttechnik ist oft der natürlichen Wahrnehmung nachempfunden. So gibt es einige Hinweise dafür, dass Kinder mit hoher Lesekompetenz Filme mit unbewusster Schnittfolge auch besser verstehen können. Ein Bewusstsein für Montagetechniken entwickelt sich zwischen dem 4. und dem 7. Lebensjahr. Dabei sind einfache Schnittfolgen von komplizierten Parallelmontagen zu unterscheiden, in denen zwei unterschiedliche Ereignisse aufeinander bezogen werden müssen. Vierjährige können bereits zwischen verschiedenen Programmformen (Nachrichten, Werbung, Cartoon) unterscheiden. Im Anschluss daran entwickelt sich das Realitätskonzept, also die Erkenntnis, dass die Welt nicht wirklich im Fernsehen existiert und dass Schauspieler nicht wirklich die sind, die sie zu sein vorgeben. Die persuasive Funktion von Werbung wird Kindern erst ab dem achten Lebensjahr bewusst, obwohl sie die mediale Form schon früher erkennen (vgl. Nieding/Ohler 2008, 385). Dabei ist zu vermuten, dass bei einem realitätsnahen Programm eine leichtere Verarbeitung im Gehirn möglich ist. Auch scheint es vorteilhaft, wenn Text- und Bildelemente sich semantisch überlappen. Dies muss allerdings nicht bedeuten, dass die Verarbeitung eine geringere mentale Anstrengung erfordert.

Eine Begleitung der Kinder – sei es zu Hause durch Eltern, in der Schule oder vorschulischen Einrichtungen – scheint in der Medienbildung unerlässlich, um den Kindern die Einordnung von medialen Inhalten zu erleichtern. Bilder der Nachrichten könnten erklärt oder auch Realityshows und Werbesendungen richtig gedeutet werden (vgl. Süß 2008, 375). Vor diesem Hintergrund lässt sich die These nicht bestätigen, dass Fernsehkonsum bei Kindern generell negative Auswirkungen hervorruft. Eine differenzierte Betrachtung zeigt, dass eher der Umgang und die Begleitung den positiven oder negativen Effekt ausmachen. So ist zum Beispiel eine phonologische Bewusstheit auch eine Voraussetzung für Lesekompetenz, welche sich somit auch durch Filme oder andere audiovisuelle Produkte fördern lässt (vgl. Nieding/Ohler 2008, 391).

Der Computer erhält in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung. Neben der potenziellen Gefahr wird Computerspielen auch der Erwerb von zum Beispiel räumlicher Kognition und somit ein Entwicklungspotenzial zugeschrieben. Um sich in der Welt eines Spiels zurechtzufinden, ist ebenfalls ein hohes Maß an Zeichenkompetenz nötig. Hierzu zählen beispielsweise Piktogramme und Metaphern, die entschlüsselt werden müssen, um in einem Computerspiel erfolgreich zu sein. Es ist also eine Übertragungsleistung nötig. Hypertext stellt dann die nächst komplexere Aufgabe dar, mit der selbst Erwachsene noch Probleme haben können, da die Orientierung durch viele auf andere Kontexte bezogene Links erschwert werden kann (vgl. ebd., 393). Wie bereits erwähnt, ist auch zu diesem Medium eine Begleitung für Kinder wichtig, die ihnen hilft, die Trennung von Realität und Fiktion richtig zu vollziehen und aus Gewaltfantasien aussteigen zu können.

### **2.2.1 *Forschungsfeld Medienpsychologie***

Die Medienpsychologie kann in diesem Zusammenhang helfen, Ansatzpunkte für die kognitive Wirkung von Medien zu gewinnen. Auch bei aktuellen gesellschaftlichen Fragen, z. B. dem Einfluss medialer Gewalt auf Jugendliche, erhofft man sich Antworten und



Interventionsmöglichkeiten aus dieser Disziplin. Hieraus ergeben sich dann auch notwendige Anknüpfungspunkte für den Unterricht. Medienpsychologie lässt sich dementsprechend definieren:

»Aufgabe der Medienpsychologie ist die Analyse, Erklärung und Vorhersage von Prozessen und Ergebnissen der Massenkommunikation und medialen Individualkommunikation unter psychologischen Aspekten. Im Fokus liegen dabei Kognition, Erleben, Verhalten und Handeln von Individuen in ihrer medialen Kommunikationsumgebung, einschließlich der relevanten Bedingungen und Einflussgrößen aufseiten der Individuen, der Situation, des mikro- und makrosozialen Kontextes, des nichtsozialen Umfelds sowie nicht zuletzt der Medien selbst« (Six/Gleich/Gimmler 2007, 37).

»Im Mittelpunkt der Medienpsychologie steht sicher nicht so sehr die massenmedial vermittelte öffentliche Kommunikation, sondern das menschliche Erleben und Verhalten im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien« (Renner 2008, 92).

Es handelt sich hier um einen Forschungsbereich, der Überlegungen und Methoden der Psychologie auf Themen aus der Medienwissenschaft anwendet. Wie wirken Medien aus dieser Forschungsperspektive auf das Individuum und welche Rückschlüsse lassen sich für die Konstruktion des medienintegrativen Deutschunterrichtes ziehen? *Das spezielle Wirkphänomen* gibt es in der Forschung nicht, es hängt immer von dem jeweiligen Blickwinkel ab, den die Forschung auf ein Medium richtet<sup>12</sup> (vgl. Batinic/ Appel 2008, 128). Hier sollen nicht nur die möglichen Gefahren im Vordergrund stehen, sondern die Rezipienten und auch diejenigen, die solche Medien konzipieren, da sie die thematische Ausgestaltung der Medien bestimmen. Bei den Rezipienten scheinen die Nutzung der Medien im Tagesverlauf, die sozialen Auswirkungen und die Verarbeitung von Informationen wichtige Punkte im Hinblick auf die Fragestellung zu sein. Darüber stehen die möglichen weiter reichenden Medienwirkungen auf die Gesellschaft, woraus sich Fragen nach medienvermittelten Weltbildern, nach Sammlung und Selektion von Themen in den Massenmedien, nach erwünschter oder unerwünschter Homogenisierung der Gesellschaft und nach einer möglichen Etablierung von zum Beispiel Geschlechterstereotypen durch Medien herleiten lassen (vgl. Bonfadelli/Marr 2008, 130), die auch immer wieder Teil des Schulunterrichtes sind.

Kognition als zentraler Verarbeitungsprozess von Umwelteinflüssen spielt bei der Aufnahme und Verarbeitung medialer Produkte eine wichtige Rolle. Nach Ulric Neisser wird Kognition als psychologischer Funktionsbereich verstanden, der das Denken eines Menschen ausmacht. Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Problemlösen und Schlussfolgerungen sind dabei wichtige Kategorien (vgl. die Besprechung von Neisser 1976 in Schwan/Buder 2007, 51). Es handelt sich hierbei um keine einfache Verbindung: Zwischen Reiz und Verhalten laufen vielfältige mentale Verarbeitungsprozesse ab. Dazu gehören beispielsweise die sensorische Verarbeitung von Sinneseindrücken (z. B. aus Auge und Ohr) und motorische (Gliedermaßen) oder informationstechnische Prozesse, wie sie zum Beispiel im Gedächtnis geschehen (vgl. Buder/Schwan 2007, 52).

Atkinson und Shiffrin stellten dazu ein erstes Modell vor, nach dem das Gedächtnis aufgrund der Zeitökonomie und der Verarbeitungsleistung des Gehirns sehr selektiv arbeitet.

---

12 In diesem Zusammenhang wirken bestimmte Stimuli (Gewalt, Werbung, ...), die durch Medien ausgelöst werden.

Hier ist das Zusammenspiel von Kurz- und Langzeitgedächtnis wichtig und die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass Wissen fest im Gedächtnis gespeichert wird. Das jeweilige Vorwissen spielt ebenso eine Rolle wie die aktuellen Ziele des Individuums. Außerdem erfolgt die Verarbeitung von deklarativem Faktenwissen und prozeduralem Handlungswissen unterschiedlich.

Medien können die Leistungsfähigkeit der menschlichen Kommunikationsverarbeitung entscheidend erhöhen. Nicht nur die Informationen aus der direkten eigenen Wahrnehmung stehen zur Verfügung, sondern es werden auch andere mediale Kontexte, zum Beispiel von anderen Personen, erfahrbar. Der Sprache kommt dabei eine wichtige Funktion zu, da mit ihrer Hilfe Sachverhalte abstrahiert werden können (vgl. ebd. 2007, 53 oder Schwan 2008, 67). Medien sorgen auch dafür, dass sich Personengruppen vernetzen und gemeinsam komplexere Probleme lösen können (Stichwort: Synergie). Auf diese Weise werden die kognitiven Fähigkeiten des Einzelnen erweitert. Medien können darüber hinaus flüchtige Informationen wie Texte, Tabellen oder Bilder bündeln und zum Beispiel auf einem virtuellen Notizblock zwischenspeichern. Komplexe Gedanken können dabei zerlegt bzw. vereinfacht und die Organisation im Langzeitgedächtnis verbessert werden (vgl. Buder/Schwan 2007, 54).

Massenmediale Kommunikation kann jedoch auch zu einer Belastung des Arbeitsgedächtnisses führen, weil eine Vielzahl von Informationen gebündelt und aufeinander bezogen werden muss, damit diese schließlich im Langzeitgedächtnis gespeichert werden können. Dies ist auch als Kritikpunkt an der hypertextbasierten Internetkommunikation bekannt. Damit ist dann auch die Frage verbunden, welche Kompetenzen Schüler benötigen, um sich in dieser Welt zurechtzufinden, ohne sich im Digitalen zu verlieren. Da Inhalte nur im Langzeitgedächtnis verarbeitet werden können, wenn die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht überfordert wird, scheint es wichtig, wie der Inhalt aufbereitet ist und inwieweit er an bestehende Wissensstrukturen anknüpft. Wenn die Information neu und für den Einzelnen schlecht zu kontextualisieren ist, fällt auch die Speicherung schwer (vgl. ebd., 64).

Mit dem multimedialen Lernen kann man direkt an diese Erkenntnisse anknüpfen. Lernen erscheint effektiver, wenn mehrere Zeichenarten vermittelt werden, da dann der Inhalt für die verarbeitenden Systeme besser aufgearbeitet wird. Inhalte, die zusammengehören, sollten auch nahe beieinanderstehen. Hilfreich scheint es auch, wenn die Abfolge der Inhalte selbst gesteuert werden kann und wenn persönliche Anregungen in Form von schriftlichen Hinweisen, gesprochener menschlicher Stimme oder anderen individuellen Anweisungen gegeben wird (vgl. ebd., 66). Diese Faktoren sind nicht auf multimediale Inhalte beschränkt, Neue Medien sind jedoch meist so gestaltet, dass sie in dieser Hinsicht mehr Individualisierung für den Rezipienten anbieten und es leichter machen, Lerngelegenheiten mit diesen Eigenschaften zu kreieren.

### **2.2.2 Kommunikation in Medien**

Für soziale Netzwerke, personalisierte Seiten, Videoveröffentlichungen auf diversen Plattformen (z. B. *YouTube*) und auch Internetblogs wird verstärkt ein stimmiges Selbstkonzept benötigt. Denn es kann schnell zu einer verzerrten Selbsteinschätzung kommen, wenn ungünstige Eindrücke vermieden und Informationen verstärkt werden, die einen selbst positiv darstellen. Bestimmte Bilder können den sozialen Vergleich fördern und sich daher auch negativ auswirken (vgl. Freytag/Fiedler 2007, 132). Gerade neue Medien entfalten eine breite Öffentlichkeitswirkung, weil sie einfache Wege zur Verfügung stellen, um eigene Produkte zu veröffentlichen. Dies erfordert zuallererst Kenntnisse über die Folgen, wenn persönliche Inhalte der Öffentlichkeit präsentiert werden. Analog dazu ist die Fähigkeit notwendig, derartige Texte ihrem Zweck und auch der gewünschten Aussageabsicht gemäß zu gestalten. Die Vielzahl an Medien bietet auch Vorteile für unterschiedliche Personengruppen. So können beispielsweise in der Kommunikation unsichere Personen asynchrone Medien wählen, in denen Zeit zum Nachdenken bleibt, wie zum Beispiel E-Mails.

In der Schule werden wichtige Grundlagen der kommunikativen Fähigkeiten der Schüler für den späteren Berufs- und auch Weiterbildungsweg gelegt. Mediale Kommunikation spielt hier eine immer wichtigere Rolle, da Chat, E-Mail, Messenger usw. heute zum normalen beruflichen Alltag gehören und im Umgang damit technische und soziale Fähigkeiten unverzichtbar sind. Wenn Schüler mit entsprechender Kompetenz ausgestattet sind, können sie die Potenziale, die in den Medien stecken, besser für sich nutzen. Hierzu gehört beispielsweise, dass sie die Wirkung von Medien zu kennen und für eigene Kommunikationszwecke zu nutzen, in großen Gruppen sicher und zielgerichtet kommunizieren, die Gefahren des Internets einschätzen usw. Auch in der medialen Kommunikation im privaten Bereich bringt eine sichere Beherrschung der Kommunikationstechnik Vorteile mit sich. Hier kann man sich in gewünschter Weise präsentieren, den Grad an Vertraulichkeit der eigenen Darstellung kontrollieren und somit nur so viel preisgeben, wie man für sich vertreten kann (vgl. Witte 2007, 249). Dadurch, dass die Selbstoffenbarung gesteuert werden kann, gibt es auch die Gefahr des Missbrauchs im Internet. Man denke hier zum Beispiel an die Verschleierung der Persönlichkeit für kriminelle Zwecke. Trotzdem überwiegen in dieser sozialen Kommunikation die Vorteile und der Mehrwert einer positiv gestalteten Kommunikation (vgl. ebd.). Für Schüler ist es wichtig, zu lernen, wie eine solche Kommunikation gelingen kann.

### **2.2.3 Wirkung von Medien**

Da sich die Wahrnehmung von der Realität und von Medien unterscheidet, können in letzteren starke Emotionen schneller und konzentrierter als im Alltag ausgelöst werden (z. B. durch verdichtende Schnitttechnik). Oft ist das Ziel einer Filmtechnik, durch Schnitte, Tabubrüche, Trickeffekte oder subjektive Kamera ein konstant hohes Erregungsniveau zu halten (vgl. Schweizer/Klein 2008, 156). Im Alltag dagegen steigern sich Emotionen in der Regel langsam. Diese Gefühle müssen auch wieder abgebaut werden, weil sie sich sonst mit

den Emotionen nachfolgender Ereignisse kumulieren. Auch wenn die jeweilige Person von einem massenmedialen Ereignis nicht persönlich betroffen ist, kann es persönliche Betroffenheit und Empathie auslösen. Ein Beispiel hierfür ist das *stellvertretende Mitfühlen* mit einem Schauspieler oder einer anderen gezeigten Person (vgl. Vogel 2007, 148 oder Renner 2008, 90). Emotionen sind dabei immer stark auf das Objekt bezogen, wogegen Stimmungen schwächer sind und sich nicht direkt auf ein Objekt beziehen lassen. Filme können beispielsweise starke Emotionen (vgl. Vogel/Gleich 2008, 34) und das Ausbilden personenspezifischer Erinnerungsmuster bewirken, die einem realen Erlebnis sehr ähnlich sind<sup>13</sup> (vgl. Schweizer/Klein 2008, 151). Es besteht die Möglichkeit, dass Individuen mithilfe von Medien selbst ihr Wohlbefinden regulieren. Der Uses-Gratifications-Ansatz versucht, diesen Aspekt zu erklären (vgl. Batinić/Appel 2008, 113 oder Aelker 2008, 18). Personen könnten Medien dazu nutzen, bei einem niedrigen Aktivitätsniveau Langeweile zu vertreiben oder im Gegenteil Stress abzubauen. Weitere Funktionen der Emotionssteuerung könnten hier Ablenkung oder auch die Befriedigung von Sensationslust sein. Bestehende Emotionen können auch verstärkt werden; die jeweilige Lernerfahrung besteht darin, herauszufinden, welches Medium am besten geeignet ist, um das jeweilige Stimmungsziel zu erreichen. Hier sind die ersten Erfahrungen eher zufällig und beruhen auf einem Ausprobieren verschiedener Wege (vgl. Vogel 2007, 149). Das Interesse von Jugendlichen, heimlich Horrorfilme zu sehen, könnte ein Beispiel für einen solchen Prozess sein.

Auch lassen sich in diesem Bereich dysfunktionale Wirkungen beobachten. Eskapismus, also das kurzzeitige Verlassen der gesellschaftlichen Realität und das Sich-Verlieren in einer anderen medialen Welt, kann entspannend sein. Dies gilt nicht nur für das Medium Fernsehen, sondern ist auf fast alle anderen Medien übertragbar. Eskapismus kann dann funktional sein (vgl. Batinić/Appel 2008, 122), wenn das jeweilige Individuum kurzzeitig die Möglichkeit hat, sich aus den Zwängen des Alltags zu lösen und eigene Sorgen zu vergessen. Von dysfunktionalen Zügen spricht man in diesem Zusammenhang, wenn Personen sich von sämtlicher gesellschaftlicher Partizipation abkapseln oder auf diese Weise belastenden Situationen entfliehen, für deren Bewältigung ihre Problemlösestrategien nicht ausreichen (vgl. Vogel 2007, 150).

Um diese beiden Formen von Eskapismus sicher zu unterscheiden und Jugendliche vor schädlichen Einflüssen zu bewahren, gibt es kein Patentrezept. Hier spielen sicher auch viele spezifische Merkmale (wie z. B. Persönlichkeit, Bewältigungsstrategien, ...) eine Rolle (vgl. ebd., 154). Wichtig ist, Jugendliche in dieser Hinsicht zu sensibilisieren und ihnen zu helfen, einen selbstreflexiven Umgang zu entwickeln.

Gewalt in Medien ist sicher ein immer wieder neu diskutiertes Thema, wenn es um die Wirkung besonders von modernen Medien geht. Die Frage ist hier, inwieweit Gewaltdarstellungen in Medien und gewalttätiges Verhalten in der Realität zusammenhängen. Daran schließen sich Fragen an, wie man Jugendlichen in dieser Hinsicht begegnen soll, welche Wirkung Verbote etc. haben oder ob man Jugendliche so trainieren kann, dass ein möglicher negativer Einfluss von Gewaltdarstellungen begrenzt wird.

---

13 Das Bild eines Löwen kann somit Angstgefühle auslösen, die mit dem realen Erlebnis vergleichbar sind.

In Medien wird Gewalt häufig nicht physisch sichtbar, sondern lediglich deren Androhung gezeigt. Implizit werden beispielsweise Beleidigung, Zerstörung, Diebstahl usw. thematisiert. Diese Handlungen werden jedoch von Personen sehr unterschiedlich wahrgenommen und bieten daher auch ein unterschiedliches Identifikationspotenzial. Faktoren könnten hier zum Beispiel Geschlecht, Alter, Genre oder innere Nähe zum Thema sein. Aus diesem Grund ist auch eine universelle Wirkung von Gewalt in Medien nicht direkt zu beobachten (vgl. Gleich 2007, 161 oder Renner 2008, 93). Außerdem ist die Definition von Mediengewalt keinesfalls eindeutig. So zählen hierzu beispielsweise psychische und physische Gewalt, offene und latente, soziale, ökonomische, verbale, nonverbale sowie legitime und illegitime (Früh/Brosius 2008, 178; vgl. Winterhoff-Spurk 2004, 127).

»Welche Effekte Mediengewalt also auf den Rezipienten hat, hängt nicht nur von dem jeweiligen Medieninhalt ab; vielmehr sind solche Wirkungen – wie alle Medienwirkungen – eher als eine Interaktion aus inhaltlichen, situativen und vor allem persönlichen Merkmalen des Rezipienten zu verstehen« (Früh/Brosius 2008, 184).

Es gibt jedoch einen Zusammenhang von Mediengewalt und Aggression bei Menschen mit entsprechenden Voraussetzungen, wie beispielsweise aggressiven Problemlösungsstrategien. Hier fördert ein steigender Konsum violenter Inhalte die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens. Bei fiktionaler Gewalt ist auch die Distanz des Rezipienten zum Medium entscheidend. Dabei sind die Grenzen nicht immer eindeutig. Zum Beispiel enthält die Berichterstattung aus Kriegsgebieten reale Komponenten (vgl. ebd., 180). Auch gibt es die Hypothese, dass Mediengewalt zur Nachahmung dieses aggressiven Verhaltens anregen könnte. Auf der anderen Seite gibt es jedoch ebenfalls Hypothesen, die besagen, dass die Angst vor Sanktion zu einer Aggressionsreduktion<sup>14</sup> führt oder gesehene Gewalt eigenes aggressives Verhalten mindert, da diese nicht mehr ausgeführt werden muss. Insgesamt gibt es Belege für beide Richtungen, es scheint aber, dass die Ergebnisse »einen Zusammenhang zwischen Mediengewalt und Aggression konstatieren« (Gleich 2007, 169). Herauszustellen ist diesbezüglich, dass bei Menschen aggressionshemmende Effekte zu beobachten sind, sofern sie die dargestellte Gewalt reflektieren können (vgl. ebd., 168).

Es hat sich gezeigt, dass Gewalt in Filmen oder anderen Medien kommentiert und nicht bestätigt werden sollte, damit die Jugendlichen sich durch die Darstellung nicht ermutigt fühlen. Problematisch ist hier auch immer, wenn es einen Zwiespalt zwischen emotionalisierter Darstellung und der gesellschaftlichen Konvention gibt (vgl. Früh/Brosius 2008, 190). Hier eröffnet sich auch eine Möglichkeit zur Prävention, wenn Jugendlichen Handwerkszeug vermittelt wird, um diese Eindrücke zu verarbeiten und richtig einzuordnen. Dies gilt auch für Computerspiele, die nicht im genuinen Sinne gewalttätig sind und in denen sich Spieler ähnlich wie im realen Leben verhalten. Zwar geben die Spiele aggressive

---

14 Diese bezeichnet man auch als *Katharsishypothese* (vgl. Früh/Brosius 2008, 180). Durch das Ausleben der Gewalt in der Fantasie wird eine Kontrolle des eigenen Aggressionstriebes erreicht. Nach der *Inhibitionshypothese* erfolgt eine Abschreckung und eine Reduktion der physischen Gewalt durch Mediengewalt. Nach der *Habituationshypothese* bewirkt Mediengewalt im Gegensatz dazu eine Desensibilisierung gegenüber realer Gewalt (vgl. ebd.).

Verhaltensakte vor, diese dienen aber nicht als Spielziel im eigenen Sinne, sodass der gewalttätige Weg oft nicht zum Spielerfolg führt (vgl. Nieding/Ohler 2008, 396).

Wenn ein Zusammenhang zwischen Mediengewalt und aggressivem Verhalten besteht, so könnte man auch annehmen, dass es für das umgekehrte Phänomen ähnliche Mechanismen gibt. Ein Anzeichen von prosozialem Verhalten ist das Verspüren von Empathie (vgl. Schweizer/Klein 2008, 161; Winterhoff-Spurk 2004, 135; Mach/Hörr 2008, 357 oder Hoffmann 2003, 174). Über die Auswirkungen von Mediengewalt gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, leider ist die Forschung für den Zusammenhang von Medien und prosozialem Verhalten weniger umfangreich (vgl. Gleich 2007, 171). In der gesellschaftlichen Diskussion geraten die zuvor beleuchteten Effekte besonders in Bezug auf jüngere Kinder stärker ins Blickfeld, da diese in ihrem Alter noch anfälliger für Mediengewalt erscheinen. Dies bezieht sich besonders auf verhaltensbezogene Reaktionen, also auf die Situationen, aus denen Beobachtungen und direkte Handlungsmuster entwickelt werden. Speziell bei der Entwicklung von Kindermedien (Kinderbücher, Serien, etc.), durch die nicht nur kognitive, sondern auch soziale Fähigkeiten gefördert werden sollen (vgl. Gleich 2007, 172), muss darauf geachtet werden. Auch im Hinblick auf die Übernahme prosozialer Normen durch den Einfluss von Medien (vgl. Schweizer/Klein 2008, 161) gilt, dass positive Effekte verstärkt werden können, wenn das Medienerlebnis in einen größeren Kontext eingebettet ist und die Kinder diesen im Rahmen von Anschlusskommunikation reflektieren lernen. Medien stellen allerdings nur *einen* Faktor bei der kindlichen Entwicklung dar und langfristige Effekte hängen noch von anderen Einflussgrößen, zum Beispiel dem Umfeld, der Erziehung und von den vermittelten gesellschaftlichen Werten, ab. Ein direkter Zusammenhang von Gewalt oder prosozialem Verhalten und Medien liegt vermutlich nicht vor, obwohl die Ergebnisse der Forschung eine Anfälligkeit für bestimmte Risikogruppen nahelegen, die evtl. mehr als andere von derartigen Medienbotschaften beeinflusst werden.

»Schließlich sollten die Ergebnisse der empirischen Forschung zu der Frage, wie sich die in den Medien präsentierte Gewalt bzw. die prosozialen Verhaltensweisen auswirken, Grundlage einer seriösen Begründung und Entwicklung medienpädagogischer Konzepte und Handlungsstrategien sein« (Gleich 2007, 147).

Demnach sollten sowohl die Möglichkeiten der Prävention bzw. Reflexion als auch Chancen zur Förderung von prosozialem Verhalten in einen medienintegrativen Deutschunterricht aufgenommen werden.

#### **2.2.4 Pathogene Mediennutzungsformen und Gefährdungspotenzial**

Nicht nur die Angst vor gewalttätigem Verhalten, sondern auch die Furcht vor Schäden durch übermäßige Mediennutzung hat eine lange Tradition. Es begann im 18. Jahrhundert mit der Warnung vor einem Überkonsum von Büchern und der damit verbundenen Lesewut und zieht sich bis zur Computer- bzw. Onlinesucht unserer Tage, die Jugendlichen heute oft zugeschrieben wird und über deren Schädlichkeit man streitet (vgl. Six 2007, 352). Die Frage, wie extensiver Medienkonsum die physiologische und soziale Entwicklung von Jugendlichen beeinflusst, bleibt dabei meist unbeantwortet. Problematisiert werden die negativen Folgen

wie Leistungsversagen, soziale Probleme, Isolation oder Ziellosigkeit. Für eine Beantwortung der Frage ist es zunächst wichtig, die Begriffe »exzessiv«, »dysfunktional« und »pathogen« zu unterscheiden. Diese werden oft willkürlich gesetzt und synonym verwendet. Extensiver Medienkonsum kann auch funktional sein, wenn man diesen zum Beispiel zum Informationsgewinn nutzt und andere Wege nicht zugänglich sind. Man denke hier z. B. an Hilfen für Menschen mit Behinderung. Wichtig ist dabei, dass Anliegen zielgerichtet und selbstgesteuert umgesetzt werden und Selbstreflexion vorhanden ist. Dysfunktional wird der Medienkonsum, wenn Ziel und somit auch Kontrollgefühl verloren gehen. Beim pathologischen Medienkonsum fehlt jegliche Handlungskontrolle, sodass negative Gefühle entstehen oder verstärkt werden. Diese Art von Konsum fällt unter das Suchtverhalten, welches auch anhand der entsprechenden Kriterien identifiziert werden kann. Hierzu zählen Kontrollverlust, wie oben beschrieben, physische Entzugserscheinungen und Toleranzentwicklung<sup>15</sup> (vgl. ebd., 359). Die genaue Abgrenzung zwischen z. B. einem Vielseher und einem pathologischen Mediennutzungsverhalten fällt schwer, da die Grenzen hier fließend sind. Außerdem war die Lebenswelt von Jugendlichen früher eine andere und mit den derzeitigen Anforderungen verändert sich auch die Mediennutzungszeit. Neben den Medienpräferenzen spielen dabei auch Faktoren wie die Persönlichkeit, der allgemeine Lebensstil und die derzeitigen Bedürfnisse des Individuums eine wichtige Rolle (vgl. ebd., 361).

Eine Kausalinterpretation von Faktoren, die zu einer negativen Mediennutzung führen, ist nicht möglich. Es wird ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren vermutet. Mögliche Gründe für ein Abdriften in die pathologische Nutzung könnten z. B. die Vermeidung unangenehmer Situationen, Arbeitsstress, Langeweile oder die Suche nach einer Ablenkung darstellen. Daraus entwickelt sich dann schnell ein Teufelskreis, indem versucht wird, negative Gefühle durch weiteren Konsum von Internetinhalten zu kompensieren. Dies führt allerdings nur zu einer kurzfristigen Besserung und wirkt sich langfristig negativ auf die Befindlichkeit aus (vgl. ebd., 363).

Im Hinblick auf diese Thematik ergeben sich für den Deutschunterricht weitere Möglichkeiten der Prävention. Ziel muss auch hier der Aufbau von Medienkompetenz sein. Durch Erfahrungen und Handlungsstrategien sollte den Schülern geholfen werden, eine positive Selbstkontrolle in Bezug auf die Mediennutzung zu entwickeln. Wichtig ist dabei eine stabile Grundeinstellung (vgl. ebd., 366) in Bezug auf die Bewertung des eigenen Medienkonsums. Medienintegrativer Deutschunterricht nimmt eine Vielzahl von Medien in den Blick und trägt auf diese Weise dazu bei, ein positives Selbstbild und die Fähigkeit einer angemessenen Einschätzung der persönlichen Mediennutzung bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern.

---

15 Dies bezieht sich auf die Wahrnehmung des eigenen Konsums.

### 2.2.5 Chancen durch Lernen mit Medien

Lern- oder Unterrichtsmedien im Allgemeinen sind nicht Hauptinhalt des medienintegrativen Deutschunterrichtes, da, wie am Anfang des Kapitels beschrieben, nicht das technische Medium, sondern der mediale Text im Zentrum steht. Trotzdem soll an dieser Stelle kurz beleuchtet werden, wie Unterrichtsmedien im Lernprozess wirken. Diese wurden selbstverständlich auch im hier vorgestellten Forschungsprojekt genutzt.

Die Leitfrage lautet, inwieweit Medien den Lernprozess unterstützen können. Dabei spielen nicht nur der reine Informationsgehalt, sondern auch die Nutzungserwartung, also die damit verbundenen Gefühle eine Rolle. Daran entzündeten sich dann die Diskussionen, beispielsweise über den Wert einer informellen Zeitschrift oder eines lehrplankonformen Lehrbuchs. Lernmedien sollen zuerst die Lerninhalte angemessen repräsentieren. Durch sie sind aber auch Steuerungen des Lernprozesses möglich (vgl. Paechter 2007, 372 oder Zahn 2008, 179). Im Folgenden sollen die möglichen Wirkungen der Lernmedien skizziert werden:

»Neue Möglichkeiten eröffnen vor allem der Computer und das Internet, die ›neuen‹ Medien oder auch die so genannten digitalen Medien. Sie zeichnen sich gegenüber den traditionellen Medien Buch, Film etc. durch Eigenschaften aus, die gerade die Wissensvermittlung und das Lernen wirkungsvoll unterstützen können« (Paechter 2007, 375).

Diese neuen Möglichkeiten ergeben sich aus den unterschiedlichen Codesystemen. Im Buch geht es lediglich um Text und Bild, in Computer und Internet sind multicodeierte Darstellungen möglich, die die unterschiedlichen Codes von Mal zu Mal neu mischen. Als weitere Neuheit ist die Interaktivität dieser Medien zu nennen. Es gibt im Gegensatz zu den traditionellen (unidirektionalen) Medien komplexe Steuerungsmöglichkeiten für den Lernenden, welche über das Vor- und Zurückblättern hinausgehen. Hypertext ist eine solche komplexe Form (vgl. ebd., 376), in der die Lernenden sich eigenständig, interessen- und bedarfsgerecht durch den Text bewegen.

Adaptivität ist ein weiteres Kennzeichen von neuen Lernmedien. Dabei werden Lernpräferenzen und -leistungen berücksichtigt und der Lernprozess wird individualisiert. Auch in diesem Zusammenhang ist wieder eine komplexe Selbststeuerung durch den Lernenden möglich, der mithilfe dieser Medien selbst seine eigenen Lernbedürfnisse diagnostizieren und anschließend über seinen Lernbedarf entscheiden kann. Dies funktioniert über die Ausstattung der Medien mit Assistenzsystemen, die vom Lernenden leicht bedienbar sind.<sup>16</sup> Diese Medien ermöglichen auch die Unabhängigkeit des Lernenden von Zeit und Ort. Programmversionen können über das Internet bereitgestellt werden, sodass ein Arbeiten an verschiedensten Orten denkbar wird (vgl. ebd., 383).

Auch wenn die Bedienung dieser neueren Medien für den Lernenden immer einfacher wird, benötigt er weiterhin komplexe Fähigkeiten, damit er seinen Lernprozess mithilfe dieser Medien erfolgreich gestalten kann. Durch Hypertext und intelligente Programme wird dem Lernenden viel Freiheit gegeben, sodass umfangreichere Kompetenzen im Bereich der Selbstorganisation nötig werden, um sich nicht in den neu gewonnenen

---

<sup>16</sup> Das könnte neben dem Hypertext auch eine Simulation oder ein interaktives Programm sein (vgl. Paechter 2007, 379).



Entscheidungsmöglichkeiten zu verlieren. Außerdem müssen Lernende in der Lage sein, sich selbst zu motivieren und die vielfältigen Lernwege und Quellen auf Aspekte wie Glaubwürdigkeit und Plausibilität zu prüfen. Sie müssen schnell und sicher einschätzen können, welche Informationen für ihren Lernprozess relevant sind. Um die erhöhte Informationsvielfalt zu bewältigen, ist ein Beherrschen von Strukturierungsmethoden unverzichtbar. In sozialen Medien und auch Internetblogs werden Sachverhalte schnell einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Den Umgang damit muss sich auch der Lernende aneignen. Dafür sind ein stabiles Selbstbild und Kenntnisse über journalistische Methoden von Vorteil. Kooperationsfähigkeit scheint ebenfalls wichtig, da besonders über das Internet mit anderen Menschen zusammengearbeitet und auch gelernt werden kann (vgl. ebd., 384).

Nicht nur der Lernende, sondern auch der Lehrende benötigt für die Arbeit mit neuen Lernmedien erweiterte Kompetenzen. Die Aufbereitung der Medien verändert sich, hier sind technische, aber auch strukturtheoretische Kenntnisse erforderlich. Die Kommunikation mit dem Lernenden läuft anders ab als in einem Vortrag im gemeinsamen Seminarraum. Auch hat sich die Auswahl der Medien vergrößert und der Lehrende muss entscheiden, welche Medien am besten für den jeweiligen Zweck geeignet sind.<sup>17</sup> So müssen beispielsweise Onlinediskussionen angeleitet, Beiträge beurteilt oder auch eine komplexe Terminplanung erstellt werden (vgl. ebd.).

In diesem Kapitel wurde ein besonderes Augenmerk auf die Möglichkeiten der neuen Medien gelegt. Das heißt jedoch nicht, dass man allgemein mit Computer und Internet besser lernt. Diese Medien üben eine gewisse Faszination auf die meisten Lernenden aus und bewirken oft eine kurzfristige Steigerung der Motivation, welche aber im Lauf der Zeit wieder abnimmt, sobald sich die Lernenden daran gewöhnt haben (vgl. ebd., 377). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es nicht darum gehen kann, möglichst stark auf die neuen Medien zu setzen, sondern eine sinnvolle Kombination von neuen und alten Medien erfolgversprechend scheint. Ein medienintegrativer Deutschunterricht sollte die unterschiedlichen Potenziale der Medien für die jeweilige Lernsituation angemessen nutzen.

---

17 Hier stehen beispielsweise synchrone und asynchrone Medien zur Verfügung, aber auch text- und bildbasierte oder auch solche, die mehr Selbstorganisation vom Lernenden erfordern, gegenüber solchen, die einen eng geführten Lernweg vorgeben (beispielsweise eine Abfrage für Vokabeln).

---

### 3. Entwicklung eines medienintegrativen Konzeptes

#### 3.1 Der Medienbegriff

Der Begriff der Medien ist ein zentraler dieser Arbeit. Es geht um die Bedeutung von Medien für die Gesellschaft und somit auch für die Kinder und Jugendlichen in der Schule. Auch die Untersuchung im empirischen Teil dieser Arbeit beschäftigt sich damit, welche Möglichkeiten Schüler haben, mithilfe von Medien zu lernen. An dieser Stelle soll zunächst der Medienbegriff erläutert werden, so wie er im Folgenden verwendet wird.

Medien sind, ganz allgemein gefasst, ein System zur Vermittlung von Informationen.

»Medien [lat.], Vermittlungssysteme für Informationen aller Art (Nachrichten, Meinungen Unterhaltung), die durch die neuen Medien starke Erweiterung erfahren haben; i.e.S. die Massenmedien (Massenkommunikation)« (Brockhaus Band 9 1998, 177).

Der Begriff *Massenmedien* taucht in diesem Zusammenhang sehr häufig als Bezeichnung für Rundfunk, Fernsehen und Presse auf. Auch die modernen, technisch unterstützten Medien werden teilweise dazu gezählt. Hier unterscheidet man interpersonale Medien (Telefon, SMS, ...), die meist für einen beschränkten Personenkreis gedacht sind, von Massenmedien. Wichtig ist, dass interpersonale Medien einen Rückkanal bereitstellen. Sie sind also auf einen Austausch angelegt und ermöglichen dem Kommunikationspartner eine Reaktion (vgl. Schmitz 2004, 12).

Massenmedien dienen unidirektional der Verbreitung von Informationen an ein (großes) Publikum und werden in der öffentlichen Diskussion meist von den Neuen Medien abgegrenzt. Bei den sogenannten Neuen Medien kann das Publikum begrenzt sein und es können wechselseitige Diskussionen in Blogs oder Foren vorkommen. Daneben existieren Mischformenaus traditionellen und Neuen Medien, beispielsweise Fan-Homepages zu Kinofilmen oder Fernsehserien (vgl. ebd., 13).

Im Alltag tauchen viele unterschiedliche Bedeutungen des Begriffes *Medien* auf. Es können einerseits Werkzeuge gemeint sein, wie Löffel, Sägen, Schraubenzieher, aber auch Musikinstrumente werden als solche bezeichnet. In der Naturwissenschaft gibt es verschiedene *Medien*, die unterschiedliche Körper oder Stoffe beinhalten können (vgl. Faulstich 2004, 1). Im engeren Sinne sind Medien in der Gesellschaft Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation und dienen dazu, einander zu informieren, den Alltag zu organisieren, sich zu unterhalten oder sich sozial zu vernetzen (vgl. Mayrberger 2013, 26). Im Kontext des Klassenzimmers gibt es häufig den Ruf nach Neuen Medien, die von Bedeutung für die Entwicklung der Schüler sein sollen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 10). Die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer vertreten eher einen technischen Medienbegriff, sie trennen in ihren Lehrplänen meist Sprache, Literatur und Medien gedanklich voneinander, was ein erweitertes Textverständnis erschwert (vgl. Wiechert 2010, 4). Hinzu kommt in den meisten Bildungsplänen noch eine strikte räumliche Trennung dieser Bereiche. Die Lehrenden sind gefragt, hier sinnvolle Verknüpfungen zu schaffen.

In der Fachwissenschaft versteht man unter *Medium* meist ein komplexes Mittel der Kommunikation (vgl. Faulstich 2004, 1). Eine erste grobe Unterscheidung ist dabei die *vermittelte* und die *unvermittelte* Kommunikation. Die *unvermittelte* geschieht meist durch Sprache (obwohl sie das erste Medium ist), bei der *vermittelten* Kommunikation sind andere Hilfsmittel zwischengeschaltet (vgl. ebd.). Werner Faulstich nimmt die *vermittelte Kommunikation* als Ausgangspunkt für seine Mediendefinition:

»Ein Medium ist ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz« (Faulstich 2004, 12).

Die Ausführungen zeigen in diesem Zusammenhang erneut, dass es für den Medienbegriff keine einheitliche Theoriebildung gibt (vgl. Barsch 2002, 10). Dementsprechend kann es auch keine allumfassende Definition von Medien im Rahmen dieser Arbeit geben. Im Hinblick auf die Definitionsschwierigkeit stellt Staiger fest:

»Die Versuche zur Definition des Phänomens ›Medien‹ haben in verschiedenen Disziplinen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen geführt und Kritik herausgefordert« (Staiger 2007, 50).

Um den Gegenstandsbereich dieser Arbeit zumindest grob abzustecken, soll nun ein Überblick über vorhandene Medienbegriffe folgen. Aus diesen wird dann der für diese Arbeit und das Projekt brauchbarste Begriff ausgewählt.

Eine frühe Definition eines Mediums wurde von dem Informationstheoretiker Claude Elwood Shannon entwickelt (Shannon/Weaver 1949), der Medien zunächst nur von der technischen bzw. mathematischen Seite aus betrachtet. Sie werden als neutrale Instanzen beschrieben, die die Aufgabe haben, zwischen zwei Kommunikationspartnern zu vermitteln (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 12 oder Staiger 2007, 55). Unter dieser Prämisse wurde dann das erste Kommunikationsmodell entwickelt. Dieses bildete vornehmlich technische Übertragungsprozesse ab und sollte technische Probleme der Signalübertragung verdeutlichen. Eine Nachricht wird hier von einer Quelle über einen Vermittler an einen Empfänger übertragen (vgl. Shannon/Weaver 1949/1988, 34). Die semantischen Aspekte der Kommunikation werden jedoch nicht explizit betrachtet. Will man *menschliche* Kommunikation abbilden, so stößt das Modell schnell an Grenzen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 13).

Ein anderes Modell, welches die semantische Dimension von Medien in den Fokus rückt, entwickelte der kanadische Anglist Herbert Marshall McLuhan (McLuhan 1964). Er vertrat die radikale Auffassung, dass allein das *Medium die Botschaft* sei. Dass also der Inhalt eines Mediums bedeutsamer sei und die Wesensart des Mediums demgegenüber in den Hintergrund träte (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 15 oder Maiwald 2005, 16). Im weiteren Verlauf stellte sich dann jedoch heraus, dass auch die Form eines Mediums nicht ganz vernachlässigt werden kann, da sie einen direkten Einfluss auf die Menschen hat:

»Wenn man die Form eines Mediums untersucht, dann nimmt man u.a. in den Blick, welche Auswirkungen Medien auf das Denken, das Handeln, Inhalt und Struktur der Kommunikation, soziale Gemeinschaften und die Identität des Einzelnen besitzen« (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 15).

Medienformen wirken somit wie eine Art Brille, die einen bestimmten Blick auf die Außenwelt ermöglicht. Der Medienphilosoph Mike Sandbothe (1997) fügt dieser Aneignung der Realität die Dimensionen Raum und Zeit hinzu. Dabei stellt er die Realitätskonstruktion durch das Gehirn beim Erleben von Wirklichkeit in den Vordergrund (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 19 oder Staiger 2007, 58).

Medialität und Realität sind auch für Jugendliche wichtige Themen, mit denen sie in ihrer Alltagswelt konfrontiert werden und sich kritisch auseinandersetzen müssen. Dieser Medienbegriff ist sehr weit gefasst, zeigt aber, dass die Form des Mediums ebenso viel Aufmerksamkeit verdient wie der Inhalt (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 16). Bei diesen Überlegungen stellt sich immer wieder die Frage, inwieweit das Medium den jeweiligen Produktionsprozess bzw. den Gedankenfluss beeinflusst (vgl. Wiechert 2010, 6).<sup>18</sup>

Versucht man, die unterschiedlichen Medien zu klassifizieren, so wäre eine Möglichkeit, diese nach dem Sinneskanal, dem Zeichensystem und dem Technikeinsatz zu differenzieren. Beim Sinneskanal könnte man beispielsweise akustische, visuelle und haptische Medien unterscheiden. Das Zeichensystem könnte darüber Auskunft geben, ob ein Medium text-, bild- bzw. tonbasiert ist oder ob es mehrere Systeme kombiniert. Schließlich könnte der Grad des Technikeinsatzes betrachtet werden, den man benötigt, um ein Medium zu nutzen (vgl. Staiger 2007, 50).

An diese Einteilung knüpft ein Modell des Publizisten Harry Pross (1972) an. Er versteht ein Medium zunächst als ein Kommunikationsmittel, welches in erster Linie zum Übertragen von Botschaften eingesetzt wird. Jedoch handelt es sich um mehr als einen technischen Übertragungskanal. Pross bezieht in sein Modell Aspekte der Wirklichkeitskonstruktion ein. Außerdem spielen die Verfügbarkeit bestimmter Kommunikationsmittel und der Kommunikationszweck eine wichtige Rolle (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 17). Daher gibt es bei Pross die Unterscheidung zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärmedien. Diese Einteilung unterscheidet die Medien nach dem Grad der Unmittelbarkeit. So sind *Primärmedien* direkt an den Menschen gebunden. Sie bezeichnen Fähigkeiten, wie zum Beispiel Sprache, mit deren Hilfe Informationen übermittelt werden können. Sänger oder Erzähler wären hier als Beispiele zu nennen. *Sekundärmedien* sind solche, die in gedruckter Form vorkommen. Dazu zählen zum Beispiel Bücher, Plakate, aber auch Zeitungen und Zeitschriften. *Tertiäre Medien* sind an elektronische Geräte gebunden. Zu ihrer Nutzung sind für die Produktion wie für den Konsum technische Hilfsmittel nötig. Fernsehen und Radio stellen hier klassische Beispiele dar (vgl. Faulstich 2004, 13 oder Barsch 2006, 17). Die digitalen Medien werden häufig noch einmal gesondert als *Quartärmedien* bezeichnet. Hierzu zählen beispielsweise das World Wide Web, E-Mail und die Computernutzung (vgl. Faulstich 2004, 14). Gegenüber den analogen Medien haben sie den Vorteil, dass Informationsprozesse einfacher ablaufen können. Zum Beispiel kann durch einen Blog ganz ohne weitere technische Hilfsmittel eine große Öffentlichkeit erreicht werden.

Das Modell von Pross zeigt interessante Aspekte für den Unterricht auf, weil es die Übertragbarkeit der einzelnen Medien thematisiert. Die Frage, wie sich Inhalte primärer

---

18 Zum Beispiel wäre in diesem Zusammenhang zu überlegen, ob ein handschriftlich verfasster Gedanke genau derselbe ist wie jener, der direkt in den Computer getippt worden ist.

Medien auf sekundäre oder auch ganz aktuell auf quartäre (wie bei Faulstich 2004) übertragen lassen, könnte als Thema im Unterricht aufgegriffen werden. Mögliche Leitfragen könnten hier beispielsweise folgende sein: Wie lässt sich mündliche Kommunikation verschriftlichen? Hat eine Theatervorstellung dieselbe Wirkung wie ein Film? Welche Auswirkungen hat ein Text im Internet auf das Publikum?<sup>19</sup> Hier lassen sich auch Fragen nach dem Produktionsvorgang einer Fernsehsendung anschließen. Dabei rücken auch viele primäre und sekundäre Medien in den Blickpunkt (Skripte, Regieanweisungen), die im ausgestrahlten Werk nicht sichtbar sind. Die Frage, inwieweit die quartären Medien andere Medienformen verdrängen, wäre ebenfalls als potenzieller Anknüpfungspunkt für den Unterricht zu nennen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 17).

Der Semiotiker Roland Posner (1985) entwickelte eine mehrdimensionale Systematisierung. Er sieht Medien als ein gesamtes System von Kommunikationsmitteln. Dieses besteht aus Mitteln für die Produktion, Distribution und Rezeption von Zeichen (vgl. Staiger 2007, 61). Posner unterscheidet sechs verschiedene Verwendungskriterien. Der *biologische* Medienbegriff bezieht sich auf die Sinnesorgane, z. B. auf das, was über Augen und Ohren rezipiert werden kann. Beim *physikalischen* Medienbegriff geht es um chemische oder physikalische Zustände wie zum Beispiel optische oder akustische Wellen. Der *technologische* Medienbegriff orientiert sich an technischen Geräten wie Fernsehen, Brillen, Videorekorder, Papier etc. Beim *soziologischen* Medienbegriff werden die Zeichensysteme nach sozialen Institutionen gegliedert. In diesem Kontext spielen dann Zeitungsredaktionen, Verlage oder Fernsehanstalten eine Rolle. Ein *kulturbezogener* Medienbegriff meint, dass die Zeichensysteme nach dem Zweck ihrer Botschaft gegliedert werden. Hier wären zum Beispiel unterschiedliche Genres oder Textsorten zu nennen.<sup>20</sup> Als letzte Dimension wird der *kodebezogene* Medienbegriff genannt. Dabei geht es um Zeichensysteme, die bestimmten Regeln folgen. Beispiele hierfür wären verschiedensprachige Ausgaben einer Zeitung (vgl. Staiger 2007, 62).

Einen kompakten Medienbegriff formuliert Siegfried J. Schmidt (1993), der eine multiperspektivische Sichtweise einnimmt. Nach seinen Ausführungen sind Medien immer fest mit gesellschaftlichen Wirkungsmodellen und Kulturprogrammen verbunden (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 20). Es handelt sich dabei nicht nur um einfache Techniksysteme, sondern dazu zählen auch soziale Institutionen. Schmidt hebt vier wichtige Komponenten hervor. Bei dem *Zeichensystem* handelt es sich um ein gesellschaftliches System, wie zum Beispiel Sprache, Schrift und Bilder, das nach festen gesellschaftlichen Regeln Bedeutungen abbildet. Zu den Medientechnologien zählt er beispielsweise Filmtechnologien und Druck- oder Schreibsysteme, die fest mit dem jeweiligen Zeichensystem verknüpft sind (z. B. Zeitungsdruck an Schriftsprache). Außerdem ist jede Kommunikation auch mit einer festen *Institutionalisierung* verbunden, wie zum Beispiel Verlage und Fernsehanstalten. Zuletzt prägen die Medienangebote (Bücher, Filme, Zeitungen

---

19 Hier wäre zum Beispiel die Auflösung der klassischen Sender-Empfänger-Beziehung zu nennen, die dieser Medienform zugrunde liegt (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 18).

20 Beispiele könnten hier Erzählungen, Berichte, Reportagen oder Essays sein.

etc.) die Kommunikation. Der Begriff Medium würde demzufolge das Zusammenwirken der vier unterschiedlichen Ebenen bezeichnen (vgl. ebd., 21).

Dieses Modell wäre sinnvoll im Unterricht einsetzbar, da man auf unterschiedliche Dimensionen des Medienbegriffs gezielt Bezug nehmen kann. Beispielsweise wären unter dem Begriff Institutionalisierung Aspekte des Medienverbunds zu thematisieren (vgl. ebd., 22). Ein Roman ließe sich als Zeichensystem oder als ein Produkt des literarischen Marktes sehen. So wäre es möglich, am selben Gegenstand ganz spezifische Dimensionen des Medienbegriffes zu erarbeiten (vgl. Maiwald 2005, 18). Auch der Bereich Computerspiele wäre hier ein gutes Beispiel. An diesem Medium können sowohl technische als auch inhaltliche Ausprägungen beobachtet werden. Die Computerspiele können auf sehr unterschiedlichen technischen Plattformen verbreitet und genutzt werden,<sup>21</sup> ohne dass der Inhalt davon berührt würde (vgl. Boelmann 2015, 23). Im Unterricht könnte dieser Inhalt, bzw. die »Message« (ebd.) Thema sein.

Der Medienbegriff unterliegt besonders in den letzten Jahren einem stetigen Wandel, vor allem durch die Weiterentwicklung der neuen Medien. Ein wichtiger Aspekt ist, dass dadurch die Grenze zwischen Massen- und Individualkommunikation aufgehoben wird und so eine Einordnung in diese Kategorien schwierig wird.<sup>22</sup> Außerdem scheint die Zuschreibung von Medien zu festen Kommunikationsmitteln problematisch, da mit bestimmten Kommunikationsmitteln (z. B. Computern) die Produktion und Rezeption unterschiedlicher Medien möglich ist (vgl. Staiger 2007, 69).

Die Germanistik hat auf diesen Einzug der Neuen Medien nur langsam reagiert, da im Rahmen einer entsprechenden Neubewertung bestimmte Grundannahmen überdacht werden müssen. Eine gewisse Angst vor der neuen Technologie, welche in einem oft unscharf definierten Literatur-, Text- und Medienbegriff begründet ist, mag ebenfalls hineinspielen. So stellt sich die Frage, welche Rolle philologische Traditionen<sup>23</sup> in diesem Diskurs spielen und ob es für diesen Wissenschaftsbereich ertragreich ist, das Forschungsfeld entsprechend hin zu einer Medienwissenschaft zu erweitern (vgl. Staiger 2007, 91). Sprache, Literatur und Medien sollten in diesem Zusammenhang keine Gegenspieler sein, sondern in einem gemeinsamen Literatur- und Medienbegriff aufgehen. Dies würde den Weg für ein integriertes Medienverständnis öffnen (vgl. ebd.).

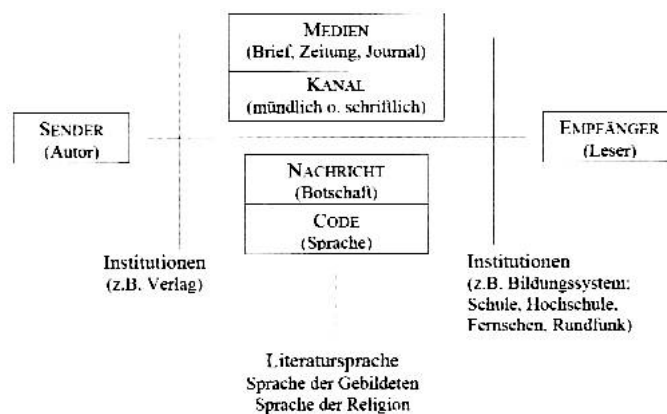
---

21 Z. B. X-Box, PlayStation, DVD und CD-ROM.

22 Man denke hier beispielsweise an eine Twitter-Nachricht, die nur wenige, aber auch ein großes Publikum erreichen kann.

23 Lange Zeit war beispielsweise unstrittig, dass nur das Buch das Trägermedium für Literatur sein kann (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 31).

Abbildung 1: Modell literarischer Kommunikation nach Almai



Quelle: Almai 2008, 13.

Der Literaturwissenschaftler Frank Almai<sup>24</sup> entwickelte ein geeignetes Modell literarischer Kommunikation, welches Platz für die spezifischen Merkmale einzelner Medien lässt (Abbildung 1). Dieses Modell geht vom klassischen Sender-Empfänger-Modell aus, lässt aber Raum für die vielfältigen medialen Ausprägungen, die bei der Übermittlung entstehen können. Wichtig ist hierbei auch, dass keine direkte Kommunikationsrichtung vorgegeben wird, sondern dass die Kommunikation in alle Richtungen verlaufen kann. Dies macht es möglich, die Neuen Medien zu integrieren, da in selbigen der Informationsfluss zwischen Autor und Leser sehr unterschiedlich verlaufen kann und nicht zwangsläufig nach dem klassischen Muster ablaufen muss, wonach der Autor der Urheber von Informationen ist.

Wenn man dagegen speziell den Bereich Schule und Unterricht stärker in den Blick nimmt, fällt auf, dass zwei Dimensionen des Medienbegriffs wichtig erscheinen.

»Im Unterricht sind Medien zunächst Träger von Unterrichtsgegenständen und -prozessen. Insofern sind sie in Bezug auf den Deutschunterricht schon immer doppelt konnotiert« (Herz 2013, 38).

Bei den Unterrichtsgegenständen handelt es sich um *Bildungsmedien*, die »zum Lehren und Lernen in informellen wie formalen Bildungskontexten zum Einsatz kommen und dazu beitragen sollen, Lern-, besonders aber Bildungsprozesse zu initiieren« (Mayrberger 2013, 28). Dabei rücken auch mehr und mehr E-Learning-Aspekte in den Fokus. Die Bildungsmedien werden somit zu Bildungstechnologien, die Interaktionen im Bereich Lernen ermöglichen. Hier unterstützen die Medien die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten und ermöglichen neue Formen des offenen Lernens, die dann auch nicht mehr nur auf die Institution Schule beschränkt sind, sondern in private Räume übergehen (vgl. Mayrberger 2013, 28f.).

Medien können im Unterricht jedoch auch selbst zum Lerngegenstand werden (vgl. Herz 2013, 38). Sie nehmen in dieser Funktion eine wichtige Rolle ein.

24 Almai, Frank: Modell literarischer Kommunikation. Dresden. Technische Universität. 2008 [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_sprach\\_literatur\\_und\\_kulturwissenschaften/germanistik/ndl/arb\\_eitsplattform/kurseiten/lehrveranstaltungen/Schwerpunkte1und2\\_V\\_NDL\\_WS08.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/ndl/arb_eitsplattform/kurseiten/lehrveranstaltungen/Schwerpunkte1und2_V_NDL_WS08.pdf) [29.7.2015].

»Medien erweisen sich in dieser Hinsicht als Teile der sozialen Wirklichkeit, die nicht nur den Informations- und Wissenserwerb beeinflussen, sondern auch den Prozess der sozialen Wirklichkeitskonstruktion mittragen. Denn Medien erlauben Einblicke in Handlungs- und Denkweisen anderer Personen, sie vermitteln soziale Normen, die z.B. in sozialen Konflikten in fiktionalen oder nicht-fiktionalen Beiträgen deutlich werden« (Barsch 2002, 12).

Im Unterricht gelten Medien somit nicht nur als Handwerkszeug, sondern auch als zentrales Kommunikationsmittel im Erkenntnisprozess.<sup>25</sup>

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich aus dem vielschichtigen Medienverständnis auch vielfältige Möglichkeiten für die unterrichtliche Arbeit ergeben. Für das Forschungsprojekt sollen noch einmal folgende Punkte als Konkretisierung des Medienbegriffs hervorgehoben werden:

- Im Bereich Medien und Schule spielt sowohl das Werkzeug als auch der Erkenntnischarakter eine wichtige Rolle, da Medien aktiv die Wirklichkeitskonstruktion beeinflussen.
- Medien gehen über die Bedeutung im technischen Kommunikationsmodell als einfache Vermittler von Informationen hinaus, da auch die semantische Seite (siehe McLuhan) eine wichtige Bedeutungsebene darstellt.
- Zu einem komplexen Medienverständnis gehören (nach Schmidt) die Dimensionen Kommunikationssysteme, Medientechnologien, Organisationen und Medienangebote.
- Es ergibt sich ein erweiterter Textbegriff, der sich aus einem komplexen Kommunikationsmodell (wie zum Beispiel von Almai) ableitet, in dem die Art des Mediums auch die Botschaft beeinflusst und wechselseitige Bezüge von Rezipient und Autor möglich werden.

Damit sollte die Bedeutung von Medien in Kürze beschrieben sein.

»Denn soweit Medien überhaupt eine sinnmiterzeugende und nicht bloß eine sinntransportierende Kraft zugesprochen wird, entpuppen sie sich als interessante Gegenstände geistes- und kulturwissenschaftlicher Arbeit« (Krämer 1998, 73f., zit. n.: Herz 2013, 40).

Im Praxisteil der vorliegenden Arbeit wird der Nutzen dieses potenziellen Mehrwerts im Rahmen der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern erprobt.

## **3.2 Medienkompetenzmodell**

### **3.2.1 Was ist Medienkompetenz?**

Das Ziel dieser Untersuchung besteht darin, die Fähigkeit von Schülern im Umgang mit Medien zu messen, um so die Effektivität von medienintegrativem Deutschunterricht beurteilen zu können.

»Eine wesentliche Zielperspektive des medienintegrativen Deutschunterrichts ist selbstredend Medienkompetenz. Und da der Begriff Medienkompetenz nicht zu denen zählt, die sich durch intentionale

---

25 Die Grenzen zwischen den Bildungsmedien und dem reflexiven Gespräch über Medien können im Unterricht durchaus fließend sein. Manchmal führt die produktive Auseinandersetzung mit einem Medium anschließend zu einem kritischen Reflexionsgespräch oder leitet dieses ein (vgl. Mayrberger 2013, 29).



Bestimmtheit auszeichnen, nimmt es nicht wunder, dass er in unterschiedlichen Diskursen höchst unterschiedliche Bedeutungsnuancen erhält« (Krommer/Dreier 2010, 671).

Der Ausdruck Medienkompetenz wird häufig als Schlagwort gebraucht, dem verschiedene gesellschaftliche Gruppen oft ganz unterschiedliche Eigenschaften zuordnen. Das Wort Medienkompetenz erscheint in dieser Weise oft in Zeitungen, Zeitschriften oder als Titel von Monografien. Dabei ist unstrittig, dass es sich dabei um eine wichtige Befähigung handelt, die ein Mensch braucht, um in der heutigen Informationsgesellschaft zu bestehen. Welche Eigenschaften konkret dazugehören oder wie ein Mensch handeln muss, der medienkompetent ist, bleibt meistens unklar. Einig ist man sich hingegen darin, dass Medienkompetenz mehr ist, als dass man

»... zur richtigen Zeit den Aus-Knopf vom Fernseher findet« (Pöttinger 1997, 80).

Jugendliche sollen somit auch nicht nur den Computer bedienen, sondern sich als mündige Bürger in der Informationsgesellschaft zurechtfinden können (vgl. Krommer/Dreier 2010, 672). Medienkompetenz wird in fast allen Diskursen als Schlüsselqualifikation für beispielsweise die Berufswelt, die Schule oder auch als Grundlage der individuellen Freiheit selbst bezeichnet (vgl. Gapski 2001, 98). Es handelt sich also um ein höchst relevantes Thema. Für die Untersuchung im medienintegrativen Deutschunterricht ist aber eine Operationalisierung des Begriffes dringend erforderlich. Die Frage lautet, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Medien ein Schüler oder eine Schülerin der Orientierungsstufe besitzen oder erwerben muss, um als medienkompetent zu gelten. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten Lehrer haben müssen, um Schüler gezielt in dieser Kompetenz zu unterrichten.

»Die mediale Mehrsprachigkeit ist eine wesentliche Grundvoraussetzung dafür, dass der Lehrer didaktisch reflektierte Entscheidungen darüber treffen kann, ob bzw. in welcher Weise Medium X im Deutschunterricht überhaupt sinnvoll einsetzbar ist« (Krommer/Dreier 2010, 672).

Aus der hier umrissenen Problemstellung lassen sich Rückschlüsse auf das Grundkonzept des medienintegrativen Deutschunterrichts ziehen. Im Folgenden werden zunächst mehrere Modelle verglichen und diskutiert. Danach soll aus den vorhandenen Erkenntnissen ein eigenes Modell konzipiert werden, welches in der eigenen Forschungssituation Anwendung finden soll. Dabei wird kein allgemeingültiges Definitionsschema des Begriffes Medienkompetenz entstehen, sondern ein Modell, welches möglichst brauchbar für die Untersuchung ist. Vorab soll jedoch noch ein kurzer Überblick über die Geschichte des Begriffes gegeben werden.

### ***3.2.2 Geschichte des Begriffes Medienkompetenz***

Die Frage, welche Kompetenzen Menschen im Umgang mit verschiedenen Medien besitzen sollten, lässt sich bis zu den Anfängen des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Die Überlegungen sind mit dem Thema Erziehung verbunden, also dem, was man Kindern und Jugendlichen mit auf den Weg geben muss, damit sie vollständige Mitglieder der Gesellschaft

werden. Wo es heute beispielsweise oft darum geht, Lesen der Kinder in all seinen Formen zu fördern, ging es Anfang des 18. Jahrhunderts bewahrpädagogisch darum, Kinder von bestimmten, vermeintlich schädlichen Büchern fernzuhalten. Man fürchtete, dass übermäßiger Konsum sogenannter Trivilliteratur – dazu zählten beispielsweise Liebes- und Schauerromane – Kinder moralisch gefährde und von ihren Alltagspflichten abhalten würde (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 68). Ein Beispiel dafür ist Jean-Jacques Rousseau, der in seinen Werken wiederholt darauf hinwies, Kinder von sogenannter Schundliteratur fernzuhalten, um soziale Verformungen zu vermeiden und Kinder einen glücklichen Naturzustand wiedererlangen zu lassen. Auch in der Folgezeit wurden heftige Kämpfe gegen bestimmte Themen in der Literatur ausgetragen. Man denke beispielsweise an die Darstellung von Sexualität in der Trivilliteratur (vgl. ebd.).

Mit dem Aufkommen weiterer Medien entwickelten sich auch neue Vorstellungen davon, was für ihre Handhabung wichtig sei. Meistens wurden zunächst Ängste formuliert, die mit den neueren Medien verbunden waren. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war häufig das Fernsehen Ziel der Kritik, z. B. in den Büchern von Neil Postman *Das Verschwinden der Kindheit* (1983) oder *Wir amüsieren uns zu Tode* (1985). Die darin vorgebrachten Thesen eröffnen eine konservativ-kulturkritische Sicht auf Medien. Viele sahen Gefahren heraufziehen aufgrund der leichten Konsumierbarkeit von Fernsehsendungen gegenüber dem Lesen von Büchern. Viele Kinder kämen so mit Inhalten in Berührung, die eigentlich nur Erwachsenen vorbehalten seien. Die Grenzen zwischen behüteter Kindheit und Erwachsensein verschwänden auf diese Weise. Die Kritik ging so weit, dass dem Fernsehen sogar gesundheitsschädliche Tendenzen zugeschrieben wurden (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 68).

Ein weiterer wichtiger Einschnitt, wenn es um die Veränderungen der menschlichen Lebenswelt geht, ist die Einführung der neuen Medien.<sup>26</sup> Dieser Schritt ist durch die Einführung von Computer und Multimedia in den 1990er-Jahren gekennzeichnet. In dieser Zeit fand eine rasante Entwicklung der digitalen Kommunikationstechnologien statt, die ebenfalls die Gesellschaft prägten. Auch dem Begriff Medienkompetenz wurde in diesem Zusammenhang immer mehr Bedeutung zugeschrieben. Nach dem Buch als schriftlichem Medium und dem Fernsehen als audiovisuellem kam nun eine weitere Dimension, die Multifunktionalität hinzu. Gerade die neuen Technologien sind gekennzeichnet durch die Digitalisierung, Vernetzbarkeit, Schnelligkeit, den direkten Zugriff auf Daten, die globale Aktualität und die Nicht-Kontrollierbarkeit (vgl. von Rein 1996, 11). Diese neuen Eigenschaften der am weitesten fortgeschrittenen Medien machen sich seit dieser Zeit im Alltag der Menschen immer mehr bemerkbar. Besonders der Umgang mit Informationen und ihrer Wahrnehmung veränderte sich schlagartig. Zum Beispiel benötigt ein Mensch, der sich im Hypertext bewegen will, andere Lesestrategien als die, die vom Medium Buch vertraut und dort angemessen sind. Webseiten mit spezifischen Text-Bild-Kombinationen stellen ebenfalls neue Anforderungen an die Verstehensleistung des Rezipienten und werfen erneut die Frage auf, über welche Kompetenzen ein Mensch verfügen muss, um sich sicher und

---

26 Eine ausführliche Definition des Begriffes Medien befindet sich in Kapitel 3.1.

selbstbestimmt in der Gesellschaft zu bewegen. Gegenüber den früheren medialen Revolutionen sind die Anforderungen an die Verarbeitungskapazität der Rezipienten deutlich gestiegen. Welche neuen Gefahren sind mit der Mediennutzung verbunden? Wovor müssen Menschen gegebenenfalls geschützt werden? Es ist nötig, diese und weitere Fragen zu klären. Ein wichtiger Unterschied zu Medienerlebnissen aus den früheren Zeiten ist, dass mit Aufkommen von Multimedia und Internet die Grenzen von privater und öffentlicher Kommunikation verschwimmen. In Foren und Chats ist für die Benutzer nicht immer ersichtlich, wie weit sie ihre Intimität offenlegen und welche Folgen dies haben kann (vgl. Schorb 2007, 258).<sup>27</sup> So eröffnen sich weitere Fragen: Welche Kompetenzen sollten in der Kindheit erlernt und daher auch Teil des Schulunterrichts sein? Gerade am Beispiel der Medienkompetenz wird klar, dass es sich dabei nicht um einzelne Kompetenzen, sondern um einen Komplex von Fähigkeiten und Fertigkeiten handeln muss, die für die Bewältigung des Alltags notwendig sind (vgl. Hurrelmann 2002, 301).

Die Frage bleibt jedoch, wie der Begriff Medienkompetenz weiter operationalisiert werden kann, sodass er die Bedürfnisse von Kindern in Bezug auf Medien realitätsnah abbildet. Sicher scheint, dass die Lesekompetenz innerhalb der Medienkompetenz eine wichtige Rolle spielt, da sie eine Voraussetzung für das Verstehen vieler unterschiedlicher Medien (besonders auch der neuen Medien) darstellt.

»Lesefähigkeit ist eine der wichtigsten Kulturtechniken, die Schülerinnen und Schüler erlernen. Sie stellt eine Basis dar für jegliches Lernen, für die persönliche Entwicklung und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben« (Marci-Boehncke 2009, 343).

In der Vergangenheit wurden diese Zusammenhänge von der Pädagogik jedoch nur recht oberflächlich behandelt. Erst in neuerer Zeit wird diese Verknüpfung intensiv erforscht (vgl. Hurrelmann 2002; Rosebrock 2008). Auch entwickelte sich die Aufgabe, Individuen zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien zu führen, zu einer wichtigen schulischen Teilkompetenz. Die Forderung nach Persönlichkeitsbildung und vernünftigem sozialen Handeln (vgl. Hurrelmann 2002, 308) ist eng damit verbunden. Daher stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen in der Gesellschaft geschaffen werden müssen, um eine derartige Entwicklung von Kindern gewährleisten zu können. Aus diesem Grund kommen durch die Veränderungen im Mediensektor im gleichen Zug auch veränderte Aufgaben auf die Schule zu. Es gibt zum Beispiel Stimmen wie die des kanadischen Medienwissenschaftlers McLuhan, die behaupten, dass sich Kinder in ihrer Freizeit mehr Bildung über Massenmedien aneignen als in der Zeit des Unterrichts in der Schule. Dies geht im Extrem so weit, dass konstatiert wird, sie müssten während der Schulzeit ihre persönliche Weiterbildung unterbrechen (vgl. Gapski 2006, 66). An diesem Beispiel werden die veränderten Aufgaben sichtbar, die auf die Schule zukommen. Es geht weniger darum, Wissen zu vermitteln, sondern das Wissen, welches über Medien allzeit verfügbar zu sein scheint, zu organisieren und damit umzugehen. Gerade die außerschulischen Medienerlebnisse gewinnen diesbezüglich an Bedeutung. Ziel muss es sein, die Dimensionen

---

27 Weitere Gefahren sind beispielsweise Formen von Gewalt im Netz (Stalking, Mobbing), Vereinzelung, veränderte Beziehungsstrukturen, finanzielle Aspekte oder Sucht.

der schulischen und außerschulischen Medienerlebnisse miteinander zu verknüpfen und die Medialität in wirklich jeder Kommunikationsform zu reflektieren.<sup>28</sup> Auch dieser Aspekt spiegelt sich im Begriff Medienkompetenz wider. Wie im Folgenden zu sehen sein wird, werden zwei zentrale Richtungen deutlich, die unter dem Begriff Medienkompetenz zusammentreffen. Dazu zählt jeweils eine kognitive und eine moralisch-emotionale Richtung (vgl. Staiger 2007, 82). In den kognitiven Ansätzen geht es mehr um die Beherrschung und Aneignung eines Mediums. Die moralisch-emotionale Perspektive bezeichnet den selbstbestimmten Umgang mit den Medien und ihren Inhalten sowie deren Reflexion. Medienkompetenz ist in der heutigen Zeit keine untergeordnete Kompetenz mehr, sondern Teil der allgemeinen Bildung.<sup>29</sup> Auch im Deutschunterricht sollte Medienkompetenz nicht mehr als Appendix des Literatur- und Sprachunterrichts betrachtet werden, sondern als die Befähigung, sich in einer durch Medien immer stärker geprägten Kultur zurechtzufinden. Ziel ist also eine fächerübergreifende Medienkulturkompetenz.

»In der Forderung nach fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten mit und über Medien wird die Tendenz verstärkt, sich als Fachdidaktik für diese Fragen nicht mehr zuständig zu fühlen. Ein medienkulturdidaktischer Ansatz widerspricht sowohl der einseitigen Ausrichtung an computerbasierten Medien als auch der Trennung zwischen Medienbildung und fachlicher Bildung: Gerade Deutschunterricht versteht sich ja als Fach, das seinen Schülern Kompetenzen vermitteln will, »die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten« (Staiger 2007, 223).

Es zeigt sich, dass ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz sinnvoll sein könnte, um diesen Ansprüchen zu entsprechen und Schülern verstärkt die Möglichkeit zu geben, aus selbst gewonnenen Erfahrungen zu lernen und diese im Rahmen des Unterrichts weiterzuentwickeln (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 69).

Wie bereits erwähnt, ist je nach Fachrichtung eine genauere Spezifizierung erforderlich, um mit dem Komplex Medienkompetenz zu arbeiten. Im vorliegenden Kontext soll es daher zunächst um Medienkompetenzen gehen, die für Schüler im medienintegrativen Deutschunterricht wichtig sind. Des Weiteren muss erörtert werden, inwieweit man die Kompetenzen mithilfe qualitativer oder quantitativer Forschungsmethoden erheben kann. Im Folgenden wird zuerst eine Übersicht über wichtige Modelle geliefert, die versuchen, Medienkompetenz abzubilden.

### **3.2.3 Modelle der Medienkompetenz**

Die meisten Modelle zu dem Thema haben gemeinsam, dass sie den Begriff Medienkompetenz eher auf ein Subjekt, also auf ein Individuum, und weniger auf eine ganze Gesellschaft beziehen. Dementsprechend beschreiben sie meist ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Gapski 2001, 169). In vielen Modellen finden sich dabei die beiden großen Bereiche kritischer Umgang und kreative selbstbestimmte Gestaltung wieder.

»Kompetenzen definieren wir als Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gemeinsam mit motivationalen Voraussetzungen ein Individuum dazu befähigen, ein bestimmtes Verhalten – im

---

28 Staiger (2007, 223) verwendet hierfür den Begriff der Mehrdimensionalität.

29 Medienkompetenz steht daher neben Sach-, Fachkompetenz etc.

vorliegenden Kontext Kommunikations- und Medienverhalten – in kompetenter Weise auszuüben, d.h. funktional und kreativ, selbstbestimmt und selbstreguliert, aber auch sozial und persönlich angemessen und verträglich. Kompetenzen sind somit wesentliche, wenn auch keineswegs die einzigen Einflussfaktoren für individuelles Verhalten und Handeln« (Six/Gleich/Gimmler 2007, 272).

Eine kompakte Definition aus dem pädagogischen Bereich bietet Bernd Schorb:

»Medienkompetenz ist die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten« (Schorb 2005, 262).

Frederking, Krommer und Maiwald verfassen eine mehr auf das Fach Deutsch bezogene Definition:

»Mit der im Fach Deutsch zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden Medienkompetenz bezeichnen wir die kognitive Fähigkeit und Fertigkeit zum fachspezifischen Umgang mit Medien und zur Lösung aller damit verbundenen theoretischen und praktischen Problemstellungen sowie die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, diese auf medienspezifische Fragen bezogenen Problemlösungen zielführend im Umgang mit Sprache und Literatur und ihren medialen Grundlagen zu verwirklichen« (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 89).

Der Ursprung dieser Modelle ist mit der Frage verbunden, wie eine Kompetenz allgemein definiert werden kann. Der Kompetenzbegriff wird häufig mit dem amerikanischen Sprachforscher Noam Chomsky (1972) verknüpft, der im Rahmen seiner Syntaxtheorie erstmals die Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* verwendete. Als *Kompetenz* bezeichnet Chomsky das abstrakte Sprachwissen einer Person, welches beispielsweise die grammatischen Regeln umfasst. Darunter fällt das intuitive Regelwissen, über das ein Mensch von Geburt an verfügt und das es ihm prinzipiell ermöglicht, unendlich viele Sätze zu äußern und zu verstehen. Als *Performanz* bezeichnet er wiederum die Sprachverwendung nach diesen inneren Regeln in konkreten Situationen. Das Problem an dieser Definition ist, dass die Kompetenz, hier Sprachkompetenz, als angeboren vorausgesetzt wird, was mögliche Entwicklungen oder Lernprozesse weitgehend ausschließt (vgl. Gysbers 2008, 32). Fähigkeiten sind meist nicht angeboren, sondern müssen vom Individuum selbst organisiert, angeeignet und erweitert werden (vgl. ebd.). Dieser Auffassung entsprechen auch die Bildungsziele der Schule, nämlich die Forderung nach einer »Problemlösekompetenz, d.h. die Fähigkeit und die Bereitschaft, unbekannte Situationen und Aufgabenstellungen auf Basis vorhandenen bzw. erworbenen Wissens zu meistern« (Gapski 2006, 18).

Ausgehend von Chomskys Kompetenzbegriff prägte Jürgen Habermas den Terminus der *kommunikativen Kompetenz* (vgl. Habermas/Luhmann 1971, 101ff.). Grundlage hierfür ist die psychologisch-sozialwissenschaftliche Annahme, dass Subjekte ihre Kompetenzen in der sozialen Interaktion entwickeln. Die Voraussetzung für die Ausbildung von Kompetenzen sei demnach die Fähigkeit der Subjekte, sich an Prozessen sozialer Interaktion zu beteiligen. Kommunikative Kompetenz ist demnach eine Art Grundqualifikation der Individuen (vgl. Sutter/Charlton 2002, 134). Habermas entwickelte ein Modell für die Verständigung von Individuen, nach dem diese mithilfe von sprachlichen Äußerungen Geltungsansprüche formulieren und kritisieren können. Mit jeder Äußerung nimmt ein Sprecher auf etwas aus

seiner Welt Bezug und erhebt dabei Geltungsansprüche.<sup>30</sup> Der Adressat kann auf diese Bezug nehmen und dem Sprecher gegenüber Stellung beziehen. Er kann beispielsweise die Geltungsansprüche akzeptieren oder sie zurückweisen (vgl. ebd.). Habermas unterstellt Sprechern und Adressaten, dass sie einerseits eine Kommunikation auf der Sachebene führen können und gleichzeitig auf einer Metaebene miteinander kommunizieren. Die unterschiedlichen Geltungsansprüche sollen dabei durch Diskurse zwischen den beteiligten Partnern entfaltet und dadurch offen und überprüfbar werden. Daraus entwickeln sich nach Habermas demokratische Strukturen. Ziel ist dabei die individuelle Mündigkeit als Grundlage einer Handlungskompetenz, die es dem Menschen erlaubt, in Würde, selbstbestimmt und verantwortungsvoll in der Welt zu agieren (vgl. Gapski 2001, 65). Dieses Grundkonzept wurde von zahlreichen Autoren aufgenommen und weiterentwickelt. Die kommunikative Kompetenz bleibt dabei immer eng mit der Medienkompetenz verknüpft. So heißt es bei Theunert:

»Da Aneignung von und kompetentes Handeln in der Realität an Kommunikation als der elementaren menschlichen Interaktionsebene gebunden sind, bezeichnet kommunikative Kompetenz die Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv orientierter Kommunikation, die Aneignungsfähigkeit und Handlungskompetenz in sich einschließt, und bildet somit die Grundlage, auf der Aneignung von, aktives Einwirken auf und Veränderung von Realität gründet« (Theunert 1999, 51).

Auch Dieter Baacke greift den Begriff von Habermas auf und entwickelt diesen zur *Medienkompetenz* weiter. Er geht von der Annahme aus, dass Menschen nicht hilflos allen medialen Einflüssen ausgeliefert sind. Daher bevorzugt er ein handlungsorientiertes Konzept:

»Medienkompetenz ist eine moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz, über die wir alle schon verfügen. Kommunikative Kompetenz meint, daß Menschen durch Sprechen und andere Ausdrucksgebärden sich Wirklichkeit aneignen und gestaltend verändern können. Medienkompetenz betont diesen neuen, hinzukommenden Aspekt, daß Kommunikation heute auch über technische Mittel, vom Druckmedium über das Fernsehgerät bis zum Computer geschieht. Dies hat zur Folge, daß wir uns heute Wirklichkeit über und mit Hilfe von Medien aneignen und sie gestalten. Diese Medienkompetenz ist ein »Globalbegriff«; er muß konzeptionell und praktisch ausgearbeitet werden« (Baacke 1999, 19).

Gerade der aktive Mediennutzer als kommunikativ kompetentes Lebewesen, welches Medien für seinen eigenen Ausdruck benutzen kann, steht hier im Vordergrund. Die Frage, die sich daraus ergibt, ist, wie man zu einer solchen Art von Mediennutzer wird oder wie man Kinder und Jugendliche dazu anleiten kann, diese Kompetenzen in Bezug auf Medien zu erwerben. Baacke entwickelte dazu seine bekannten vier Dimensionen von Medienkompetenz, die auch heute noch Grundlage der meisten Medienkompetenzmodelle sind: *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung*. Zur *Medienkritik* zählt Baacke, dass problematische gesellschaftliche Prozesse analytisch angemessen erfasst werden können. Außerdem sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und auf sein Handeln anzuwenden. Schließlich sollte jedes Individuum nach ethischen Kriterien sein Handeln sozial verantwortlich abstimmen können, also analytisches und reflexives Denken miteinander kombinieren.

---

30 Zum Beispiel: Wahrheit, Richtigkeit.

Unter *Medienkunde* versteht Baacke einmal die informative Seite, die die klassischen Wissensbestände umfasst. Hierzu zählt die Kenntnis der Grundstrukturen von Rundfunk und Fernsehen, die Kenntnis über Programmgenres oder das Wissen darüber, wie man Medien für seine persönlichen Zwecke effektiv nutzt. Außerdem beinhaltet der Bereich eine instrumentell-qualifikatorische Seite. Dies umfasst die Fähigkeit, sich auch neuer Geräte bedienen zu können und den Umgang damit selbstständig zu planen.

Im Bereich *Mediennutzung* geht es in doppelter Weise um die Nutzung. Damit ist einmal die rezeptiv anwendende Ebene gemeint, also zum Beispiel die reine Kompetenz, ein Computerprogramm anzuwenden. Andererseits enthält dieser Bereich eine interaktiv-anbietende Ebene. Diese Fähigkeit geht über das rein Rezeptive hinaus und beinhaltet das fordernde Anbieten (antworten können) und das interaktive Handeln. Dies geht vom Telebanking oder Teleshopping bis hin zum Fotografieren oder zum Erstellen eines Videofilms.

Der vierte Bereich umfasst die *Mediengestaltung*. Hier geht es um die Weiterentwicklung oder Veränderung eines Mediensystems innerhalb der von ihm angelegten Logik. Dies soll in jedem Fall kreativ geschehen, also einen Schwerpunkt auf ästhetische Variationen legen, die über die Grenzen der Kommunikationsroutine hinausgehen (vgl. Baacke 2007, 98f.).

Norbert Groeben nimmt in seinem Modell von Medienkompetenz auf einige Punkte von Baacke Bezug, schlüsselt aber einzelne Kategorien weiter auf und erhält so sieben einzelne Aspekte. Er nennt als erste Dimension ähnlich wie Baacke *Medienwissen* oder *Medialitätsbewusstsein*. Dabei geht es ihm allerdings darum, dass Mediennutzer ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie sich in ihrer Lebensrealität in einer medialen Konstruktion bewegen und daher zwischen Medialität und Realität zu unterscheiden lernen. Dafür ist ein Wissen über z. B. öffentliche und private Rundfunksender, Mediengattungen u. a. notwendig.

Zu den *medienspezifischen Rezeptionsmustern* zählt Groeben die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten bis hin zu komplexen Verarbeitungsschemata. Dabei geht es nicht nur um die Inbetriebnahme eines Videorekorders, sondern auch um Fähigkeiten, die mit dem Informationsfluss des Internets einhergehen. Dazu gehören beispielsweise Suchstrategien zum zielgerichteten Finden von Informationen oder die Sequenzierung und Strukturierung von einzelnen Produktteilen und angemessene Verarbeitungsstrategien.

*Medienbezogene Genussfähigkeit* umfasst das genussvolle Erleben von Medienereignissen. Diese Dimension bringt eine Emotions- und Motivationsperspektive hinein. Hauptsächlich geht es hier um die Grundbedürfnisse nach Unterhaltung, aber auch um deren negative Seite.<sup>31</sup> Ziel ist es, eine eigene spezifische Genussfähigkeit auszubilden und sich so vor schädlichen Einflüssen zu schützen.

Als *medienbezogene Kritikfähigkeit* bezeichnet Groeben den Kernbereich der klassischen Medienkompetenz-Konzeptualisierungen. Dabei geht es darum, sich von Medienangeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eine eigenständige, möglichst rational begründete Position aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dies geschieht anhand eigener Analyse- und Bewertungskriterien, die beispielsweise die Glaubwürdigkeit von Websites oder den

---

31 Hierzu zählen beispielsweise übermäßiger Mediengenuss oder Suchtverhalten.

Wahrheitsgehalt von Fernsehsendungen anzeigen können. Das Wissen über bestimmte Medienkulturen erweist sich hierfür als unerlässliches Mittel.

In der Dimension *Selektion/Kombination von Mediennutzung* geht es darum, aus der Vielzahl der Medienangebote jedes auszuwählen, was der derzeitigen Zielsetzung, Bedürfnislage und Problemstellung am ehesten angemessen ist. Bei einem schwer überschaubaren medialen Angebot geht es darum, die passendste Option auszuwählen. Dies gilt gleichermaßen in Bezug auf verschiedene Medien wie innerhalb eines einzigen Mediums. Hierzu sind ebenfalls geeignetes Orientierungswissen sowie Strategien der Navigation notwendig. Die Vernetzung der einzelnen Dimensionen wird an dieser Stelle erneut deutlich. Abbildung 2 stellt eine Übersicht über die wichtigsten Modelle dar.

Abbildung 2: Übersicht über die verschiedenen Medienkompetenzmodelle nach Gapski

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Groeben (2002)	Kübler (1999)	Tulodziecki (1998)
Kognitive Dimensionen	Medien-Kunde	Medienwissen / Medialitätsbewusstsein	kognitive Fähigkeiten	Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen
Moralische Dimensionen	Medien-Kritik	Medienspezifische Rezeptionsmuster	analytische und evaluative Fähigkeiten	eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten
Soziale Dimensionen	Medien-Nutzung	Medienbezogene Genussfähigkeit	sozial reflexive Fähigkeiten	Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten
Affektive Dimensionen	Medien-Gestaltung	Medienbezogene Kritikfähigkeit	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten
Ästhetische Dimensionen		Selektion/ Kombination von Mediennutzung		Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend zu erfassen ...
Handlungs-Dimension		Partizipationsmuster		
		Anschlusskommunikationen		

Quelle: Gapski 2006, 69.

Besonders bei den neuen, elektronischen Medien wird schnell deutlich, dass für ihre sinnvolle Nutzung aktive Partizipationsmuster möglich und nötig sind. Gerade bei internetbasierten Anwendungen wie E-Mail oder Chat geht eine angemessene Nutzung häufig über eine reine Rezeption hinaus. Es müssen nicht nur präsentierte Informationen aufgenommen werden, sondern der Nutzer muss selbst in einer bestimmten Form tätig werden. Dies kann das Schreiben von Nachrichten, das gezielte Suchen nach Informationen mit einer Suchmaschine, die Nutzung von Spielen im Netz oder die Gestaltung einer Homepage sein. Aber auch in anderen Medien kommen solche produktiven Muster vor. Zum Beispiel gibt es immer mehr



private Videoproduktionen oder auch die Möglichkeit, selbst geschriebene Artikel mithilfe des Internets zu veröffentlichen. Diese Dimension lässt sich mit Baackes Punkt *Gestaltung von Medien* vergleichen.

Der letzte Aspekt von Groebens Modell ist die *Anschlusskommunikation*. Internet, E-Mail etc. ermöglichen, dass eine bidirektionale Kommunikation zwischen Autor und Leser entsteht. Mit dieser Dimension sind Kommunikationen gemeint, die außerhalb der medienspezifischen Rezeptionsmuster ablaufen. Bei vielen Medien, zum Beispiel dem Fernsehen, ist eine solche Anschlusskommunikation wichtig, da sie Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen nehmen kann. Dabei handelt sich um Kommunikation über die rezipierten Medien im Elternhaus oder auch in der Peergroup. Diese Gespräche helfen bei der Ausprägung der eigenen medienbezogenen Genuss- und Kritikfähigkeit (vgl. Groeben 2002, 166ff.).

Das Modell von Groeben versucht, die einzelnen Aspekte von Medienkompetenz nochmals sehr differenziert aufzuspalten. Auch wenn dieses Modell vielen Arbeiten als Bezugspunkt dient, sind auch hier einige Kritikpunkte anzumerken. Bei den aufgezeigten Kompetenzen vermischt Groeben Prozess-, Gegenstands- und Fähigkeitsaspekte. Die einzelnen Punkte stehen dabei meist isoliert und die Verbindungen zwischen den jeweiligen Kompetenzen werden nur ansatzweise deutlich. Auch sind die Dimensionen sehr allgemein formuliert und nicht direkt auf den Deutschunterricht zugeschnitten (vgl. Frederking/Krommer 2014, 152). Besonders die Herausforderungen, die das Web 2.0. mit sich bringt, sind hier noch nicht erfasst, da zur Zeit der Entwicklung des Modells neue Tendenzen, zum Beispiel die Bedeutung von sozialen Medien, noch nicht absehbar waren. Problematisch erscheint auch hier die Abgrenzung der Medialität von der Realität. Dieser Punkt zielte ursprünglich auf die Unterscheidung von Fiktion und Nicht-Fiktion, welche heute immer noch wichtig ist. Hier schließen sich jedoch weitere Fragen an, zum Beispiel nach dem Verhältnis von Medienerfahrung zu Primärerfahrung und damit auch die Frage nach deren Einordnung. Außerdem ist in diesem Zusammenhang fraglich, ob ein solcher Dualismus in der heutigen Welt, in der häufig Lebens- und Medienwelt miteinander verschmelzen, überhaupt noch anwendbar ist<sup>32</sup> (vgl. ebd., 159). Frederking und Krommer schlagen deshalb eine Ergänzung des Modells durch übergeordnete Kriterien vor. Hinzukommen sollten Aspekte von mediengeschichtlichem Wissen, zum Beispiel das Medium Film als ein kulturhistorisches Phänomen zu begreifen, welches sich im Lauf der Zeit verändert hat. Als zweiter Punkt wird ein medientheoretisch und medienästhetisch fundierter Rezeptionshorizont genannt. Erst wenn man die Spezifika der einzelnen Medien kennt, kann man diese auch adäquat einschätzen. Der dritte Punkt beschreibt ein medienreflexives Selbst- und Weltverhältnis. Dazu gehört es beispielsweise nicht nur, mit Medien umgehen zu können, sondern auch deren Konsequenzen, also die Gefahren und Potenziale einschätzen zu können (vgl. ebd., 152; Abraham 2009, 12). Viele Autoren haben sich im Anschluss an Groeben mit dem Problem beschäftigt, den Komplex Medienkompetenz weg von einem allgemeinen Begriff und hin zu einem konkreten Modell zu formulieren. Eine gute Übersicht über die

---

32 Zu beachten sind zum Beispiel der zunehmende Einfluss der Smartphones auf die Alltagswelt oder Entwicklungen wie *Google Glass*, welche virtuelle Elemente direkt in die Lebenswelt integrieren.

vorhandenen Modelle, die sich manchmal nur in wenigen Punkten unterscheiden, findet sich bei Harald Gapski. Er hat versucht, die unterschiedlichen Ausdifferenzierungen der Autoren gegenüberzustellen (Abbildung 2, S. 47) und fasst die Begriffsmerkmale in sechs Punkten zusammen. In den meisten Modellen gibt es medienkundliche Begriffsmerkmale der Medienkompetenz. Hierzu zählen Wissen und Kenntnisse über Medienzusammenhänge und das Hintergrundwissen über die Kodierungen und Zeichensysteme. Ein weiterer Punkt sind die selbstreflexiven Merkmale der Medienkompetenz, die das Subjekt in der Beziehung zu seiner medialen Umwelt thematisieren. Schlüsselbegriffe sind hier Kritik, Selbstbestimmung u. a. Als nächstes nennt Gapski die praktisch-instrumentellen Begriffsmerkmale der Medienkompetenz. Damit meint er die konkrete Anwendung, Handhabung und Nutzung von Medien. Zu den kreativ-gestalterischen Merkmalen der Medienkompetenz zählt er alles, was über den vorherigen Punkt der Nutzung hinausgeht. Hier geht es um kreative Produktion, gestalterische Nutzung oder die Möglichkeit, sich selbst mithilfe von Medien auszudrücken. Die normativ sozial-reflexive Dimension von Medienkompetenz beinhaltet wertorientiertes Handeln im weitesten Sinne. Dazu zählen Verantwortlichkeit, ethisch moralische Prinzipien, politische Handlungsfähigkeit und Partizipation. Die Kategorie beschreibt einen überindividuellen sozialen Referenzrahmen. Als letzten Punkt beschreibt Gapski die affektiven Begriffsmerkmale der Medienkompetenz. In diesem Zusammenhang nennt er die emotional-affektive Auseinandersetzung der Menschen mit Medien und die individuelle Bewältigung von Medienwirkungen. Dazu zählen Genuss und Angst, aber auch die Bewältigung der Massen von Informationen im Rahmen medialer Kommunikation (vgl. Gapski 2001, 172).

Im Überblick über die Entwicklung der Modelle im Bereich Medienkompetenz erkennt man, dass es zu bestimmten Punkten eine gewisse Einigkeit unter den Autoren gibt, auch wenn bestimmte Fertigkeiten in unterschiedlichen Modellen unterschiedlichen Dimensionen zugeordnet werden. Für die Untersuchung von Medienkompetenz im Deutschunterricht genügt diese Ausdifferenzierung aber noch nicht. Vorab wurde bereits gezeigt, dass die Aussagefähigkeit des Begriffs Medienkompetenz steigt, je fachspezifischer man diesen fasst. Ein speziell auf die Deutsch-Didaktik bezogenes Modell findet sich bei Petra Josting. Dieses Modell geht, wie auch die oben beschriebenen Modelle, vom Konzept der kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas aus. Es geht also dabei in erster Linie um die selbstbestimmte, mündige und sozial verantwortliche Kommunikation mittels Medien. Aber in diesem Modell finden noch weitere Aspekte Berücksichtigung. Am Anfang stehen vier verschiedene Bereiche. Dazu zählen gedruckte, auditive, audiovisuelle und multimediale »Texte«. Jeder von diesen fordert ein spezielles Zeichensystem, welches jedoch nicht immer ausschließlich einem bestimmten medialen Text zugeordnet werden kann. So kommt Schriftsprache nicht nur in gedruckten, sondern auch in multimedialen Texten vor. Für Bilder und Text-Bild-Beziehungen gilt dasselbe. Weiter ausdifferenziert zählen zu den auditiven Medien nicht nur Stimmen, sondern auch Musik und Geräusche. Den visuellen Medien ordnet man zum Beispiel Licht, Kameraeinstellungen oder auch Kameraperspektiven zu. Ein wichtiges Merkmal der multimedialen Texte ist ihre Interaktivität. Für jede dieser medialen Ausprägungen sind spezifische Rezeptionsweisen und Wahrnehmungskompetenzen

notwendig. Diese bilden in dem Modell der Faktoren, die Einfluss auf Medienkompetenz haben, die nächste Bezugsgröße. Hierzu zählt das Hören, Sehen, Lesen und das Navigieren durch multimediale Texte. Diese Fähigkeiten beziehen sich jedoch nicht speziell auf ein bestimmtes Medium, sondern es werden z. B. für die Rezeption eines Computerspiels außer der Navigation auch Kompetenzen im Bereich Hören und Sehen benötigt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang außerdem die Genussfähigkeit, die im Umgang mit einem literarischen Text von Bedeutung ist. Weitere Bezugsgrößen in dem Modell sind, ähnlich wie bei Baacke, die vier Bereiche Analyse, Nutzung, Kritik und Gestaltung. Diese stehen eng im Zusammenhang mit der Anschlusskommunikation, die sowohl bei der Lese- als auch bei der Medienkompetenz eine wichtige Rolle spielt.

Die genannten Bezugsgrößen bilden in diesem Modell die Grundpfeiler der Medienkompetenz, die wiederum eng mit der literarischen und der ästhetischen Kompetenz gekoppelt und in das Konzept der kommunikativen Kompetenz eingebunden ist. Von dort geht der Blick dann wieder auf den Lernenden, der mithilfe unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen und seinen eigenen personalen Voraussetzungen vorhandene Medienkompetenz ausbauen oder neue erwerben soll. Die Aufgabe der Lehrpläne und Bildungsstandards besteht darin, diese Art von Förderung von Medienkompetenz in den Deutschunterricht einzubringen (vgl. Josting 2008, 78).

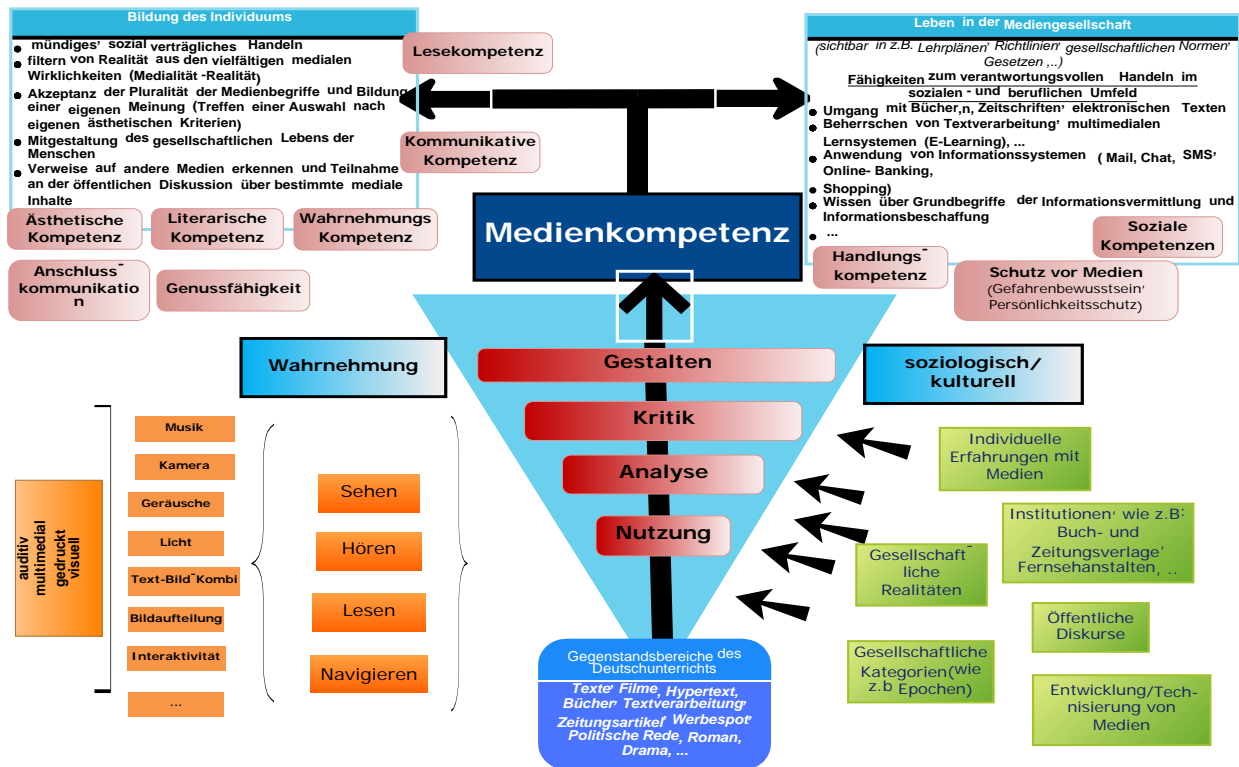
Die erläuterten Modelle kommen dem Ziel eines operationalisierten Modells von Medienkompetenz schon sehr nahe. Trotzdem wird in dieser Untersuchung ein Modell benötigt, das sich auf konkrete Unterrichtssituationen im medienintegrativen Deutschunterricht anwenden lässt und an dem sich auch konkrete Forschungsmethoden festmachen lassen. Darum wurde auf Basis der oben vorgestellten Ansätze ein eigenes Modell entwickelt, das im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

### ***3.2.4 Entwicklung eines eigenen Modells für die Untersuchung***

Das eigene Modell geht direkt von den Gegenstandsbereichen des Deutschunterrichts aus. Im medienintegrativen Deutschunterricht sollten passend zur Lebenswelt der Schüler alle medialen Ausprägungen von Texten Thema sein. Dazu gehören neben den klassischen gedruckten Texten somit auch Filme, Hypertexte, Hörmedien etc. Kern des Modells sind – ähnlich wie bei Baacke – vier Dimensionen von Medienkompetenz. Dazu zählen die Punkte: *Nutzung*, *Analyse*, *Kritik* und *Gestalten*. Im Modell sind diese Begriffe jedoch hierarchisch angeordnet. *Nutzung* stellt die erste Stufe und *Gestalten* die höchste Stufe des Modells dar. Die einzelnen Punkte bauen aufeinander auf. Der Gedanke dahinter ist, dass man mithilfe von Medien erst sinnvoll gestalten oder diese für Zwecke der eigenen Meinungsäußerung verwenden kann, wenn man mit deren *Nutzung* vertraut ist. Besser gelingt die *Gestaltung* noch, wenn man außerdem die Punkte *Analyse* und *Kritik* von Medien vertieft hat. Der Aspekt der *Nutzung* beinhaltet auch in diesem Modell mehr als das technische Bedienen von Geräten. Diese technische Kompetenz (vgl. dazu Six/Gleich/Gimmler 2007, 288f.) zählt zwar auch zu dem genannten Bereich, wird aber durch das Wissen ergänzt, wie man bestimmte Informationen in Medien auffindet oder aus einem vielfältigen medialen Angebot jenes auswählt, das den eigenen Bedürfnissen und

Rezeptionserwartungen entspricht. Nicht zuletzt sollen Medien zielgerichtet genutzt werden, um bestimmte Probleme lösen zu können.

Abbildung 3: Eigenes Medienkompetenzmodell



Quelle: Eigene Darstellung.

Der Punkt *Analyse* umfasst im weitesten Sinne Strategien, um unterschiedliche mediale Texte aufzunehmen, ihre Eigenheiten zu erkennen und sie ggf. Kategorien zuordnen zu können. Dazu sind spezifische Verarbeitungsmuster nötig, zum Beispiel Lesestrategien, um unter anderem Narrationsmuster in Büchern, Filmen oder Computerspielen zu erkennen, mediale Texte verschiedenen Genres zuordnen zu können, bestimmte Motive zu identifizieren und die ganz individuelle Sprache eines Mediums kennenzulernen.

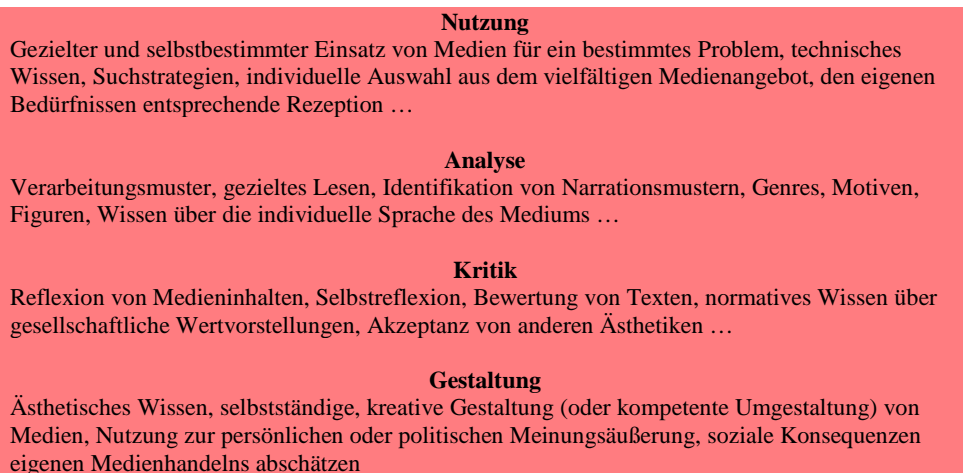
In der *Medienkritik* geht es vornehmlich um die Reflexion von Medieninhalten. Reflexion meint hierbei, rezipierte Medieninhalte nach bestimmten Maßstäben zu bewerten und den Inhalten gegenüber eine persönliche Position einzunehmen. Dazu muss im Rahmen einer Selbstreflexion auch das eigene Verhalten hinterfragt werden, beispielsweise das Nutzungs- und Rezeptionsverhalten. Vor allem normatives Wissen über gesellschaftliche Wertvorstellungen wird dafür benötigt. Ziel ist es, eine eigene Position zu finden, dabei aber auch andere Vorstellungen und Ästhetiken zu respektieren.

Der letzte Punkt ist die eigene *kreative Gestaltung* von medialen Texten. Hier werden die Erfahrungen, das Wissen über und der kompetente Umgang mit Medien gebraucht, um eigene Texte zu erschaffen oder umzuwandeln. Dabei steht nicht der Schaffensprozess im Vordergrund, sondern vielmehr sollen Medien dazu benutzt werden, die eigene persönliche (oder auch politische) Meinung zu veröffentlichen. Dies geschieht jedoch verantwortungsvoll, das heißt, dass auch die Konsequenzen des eigenen Medienhandelns abschätzbar sind, die

verschiedenen Ästhetiken der unterschiedlichen Medien gezielt eingesetzt werden und dass auch der eigene »Geschmack«<sup>33</sup> dabei deutlich wird:

»Diese ästhetischen Zustände umgreifen eine ganze Klasse von Eigenschaften jener Gegebenheiten, die wir in der Umgangssprache gewöhnlich mit den Ausdrücken wie schön, häßlich, entzückend, erhaben, reizvoll und dergleichen belegen. All diese Ausdrücke beziehen sich aber keineswegs nur auf Gegebenheiten, sondern beschreiben zugleich auch die Empfindungen, die wir ihnen gegenüber im Gefallen oder Mißfallen haben können« (Bense 1998, 259).

Abbildung 4: Erläuterung zum Medienkompetenzmodell



Quelle: Eigene Darstellung.

Diese vier Dimensionen bilden in dem Modell das Gerüst medienkompetenten Handelns. Eine knappe Erläuterung dieser Punkte befindet sich in Abbildung 4. Zwei weitere Faktoren nehmen einerseits Einfluss auf diese Dimensionen und schlüsseln diese andererseits nochmals auf. Der erste Faktor bezieht sich auf die *individuelle Wahrnehmung* des Menschen. Hier sind erst einmal die Fähigkeiten (Lesen, Hören, Sehen, Navigieren) zu nennen, die man zur Aufnahme von medialen Texten – in Form von Geräuschen, Licht, Bildern, Kameraperspektiven, interaktiven Elementen etc. – benötigt. Die dazu passenden medialen Ausprägungen wären dann gedruckte, visuelle, auditive oder auch multimediale Texte (vgl. hierzu Josting 2005, 79). Auf der anderen Seite stehen *soziologisch-kulturelle Gegebenheiten*, die ebenfalls die vier Dimensionen des Grundgerüsts beeinflussen. Hierzu zählen beispielsweise individuelle Erfahrungen mit Medien, gesellschaftliche Realitäten, Diskurse, Technisierung, gesellschaftliche Einteilungen u. a. Wenn man z. B. weiß, dass hinter bestimmten Zeitungsartikeln ein Verlag steht, der ggf. eigene wirtschaftliche Interessen verfolgt, so wird diese Kenntnis Einfluss auf die Dimension Kritik haben. Auch könnte der Technisierungsgrad von Medien den Punkt Gestaltung beeinflussen, da neue technische Möglichkeiten auch mit innovativen Ausdrucksformen verbunden sind.

Diese zuvor genannten Faktoren haben Einfluss auf die Medienbildung eines Individuums. Im oberen Teil des Modells soll nun das Ziel medienpädagogischer Bildung konkretisiert werden, also jene Fähigkeiten, die in Bezug auf Medienkompetenz von einem Menschen

33 Der Begriff »eigener Geschmack« bezieht sich darauf, dass bei der Rezeption verschiedener medialer Texte ein Mensch die unterschiedlichen Ästhetiken aufnimmt, verarbeitet und mithilfe dieser Erfahrungen seine eigenen Vorlieben entwickelt. Diese werden dann auch bei der Gestaltung von Medien deutlich.

erwartet werden und die somit zu den Zielen medienintegrativen Deutschunterrichts gehören. Wiederum gibt es zwei Perspektiven. Die eine nimmt stärker das Individuum und seine Bedürfnisse in den Blick, die andere benennt, was die Gesellschaft von dem Individuum verlangt. Beide werden in Form von Kompetenzen kurz zusammengefasst. Auf der Seite des Individuums stehen zum Beispiel die Ästhetische Kompetenz, Literarische Kompetenz, Wahrnehmungskompetenz, die Entwicklung der eigenen Genussfähigkeit, die Entfaltung einer kritischen Kompetenz gegenüber Medien und die Anschlusskommunikation im Vordergrund. Letztere meint (wie bei Groeben 2002, 167) den kompetenten Austausch über Medien mit anderen Personen. Zwei weitere wichtige Kompetenzen sind die Lese- und die kommunikative Kompetenz, die wie bei Habermas die Entwicklung zu einem mündigen, selbstbestimmten und sozial handelnden Individuum umfasst. Lesekompetenz ist, wie bereits erwähnt, eine Schlüsselfähigkeit in der heutigen Gesellschaft, die für das Verstehen der meisten medialen Texte nötig ist. Erwiesen ist auch die Verknüpfung von Lesekompetenz zu anderen Kompetenzen in Bezug auf Medien (vgl. Hurrelmann 2002, 307).<sup>34</sup>

Zur zweiten, gesellschaftlichen Perspektive könnte man die Handlungskompetenz, soziale Kompetenzen und den Schutz vor Medien zählen. Die Handlungskompetenz ist dabei sehr weit gefasst. Hierzu zählen der Umgang und die Handhabung von technischen Medien, wie Computern, Textverarbeitungsprogrammen u. a., aber auch das Wissen über Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und Informationsvermittlung. Schutz vor Medien bildet einen eigenen Punkt, da Gefahren aufgrund verschachtelter Informationswege nicht mehr so offensichtlich sind und sich ganz neue Bedrohungen ergeben. Man denke an Internetkriminalität generell, Diebstahl von persönlichen Daten, Computerviren oder die Veröffentlichung von vertraulichen Informationen auf Online-Plattformen und in Foren.

Das vorgelegte Modell dient als Rahmen der eigenen Untersuchung, wobei die genannten Kompetenzen dabei die Zieldimension abbilden. Diese werden im Lauf der Untersuchung gemessen und es wird untersucht, ob sie sich durch medienintegrativen Deutschunterricht verändern lassen. Das Grundgerüst mit den vier Dimensionen bildet den Ausgangspunkt für die Förderung im Unterricht. Auf dieser Grundlage wird in den folgenden Kapiteln das medienintegrative Unterrichtskonzept entwickelt.

### ***3.2.5 Medienkompetenz messen?***

Die Messung von Medienkompetenz und ihrer Förderung soll an dieser Stelle kurz umrissen werden. Medienkompetenzförderung ist kein Selbstläufer und bedarf einer genauen Planung. Das Problem ist, dass Kompetenzen nicht direkt beobachtbar sind, sondern lediglich anhand ihrer Aktualisierung (Anwendung) überprüft werden können. Viele Kompetenzen können nur durch ein Set von Fragen oder Beobachtungen sichtbar gemacht werden. Auch kann sich die Herausbildung dieser Kompetenzen über einen langen Zeitraum erstrecken. Ein Nachweis dieser Kompetenzen ist nur mittels einer genauen Operationalisierung möglich (vgl. Gapski 2006, 22). Medienkompetenz wird in unserer Gesellschaft oft als erfolgreicher Umgang mit

---

34 Einige Beispiele für die Aufschlüsselung dieser Kompetenzen befinden sich im anschließenden Kapitel »Medienkompetenz messen?«.

Medien definiert. Was dabei als positiv zu kennzeichnen ist, bleibt in diesem Zusammenhang oft vage oder bedarf der Diskussion. Auch scheint fraglich, was Qualität in Bezug auf Medienkompetenz überhaupt bedeutet (vgl. Trepte 2008, 106). Diese Problematik trat bei der Entwicklung des Fragebogens ebenfalls in Erscheinung. Für einige Kategorien, z. B. Medienbesitz, ist es fast unmöglich, Qualitätsabstufungen abzuleiten, bei anderen, zum Beispiel bei der Kritikfähigkeit, sind Bepunktungen mit Sicherheit diskutabel und können aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, einige Aspekte zwar zu erfassen, in diesen Fällen aber von einem Punktesystem abzusehen, da selbiges nicht seriös durchführbar gewesen wäre. Für die vorgenommenen Bepunktungen wurden die Qualitätskriterien als Maßstab genommen, die in den allgemeinen Standards der KMK, umgesetzt im Kernlehrplan NRW, vorgeschrieben sind. Außerdem wurde der Versuch unternommen, die Ergebnisse der Medienpsychologie (Kapitel 2.2) zu berücksichtigen. In jedem Fragenblock waren maximal 50 Punkte zu erreichen, insgesamt 250 Punkte.

Die Förderung in dem Unterrichtsjahr sollte in den Bereichen Nutzung, Analyse, Kritik und Gestaltung erfolgen. Die Kompetenzen, die im Fragebogen getestet werden sollen, sind jedoch diejenigen, die als Medienkompetenz im Deutschunterricht erwartet werden. Sie können somit als Ergebnis der Förderung verstanden werden. Im Modell (Abbildung 3, S. 51) sind diese im oberen Teil abgebildet. Wie zuvor erklärt, sollen sie unterschiedliche Facetten der Medienkompetenz bündeln. Literarische und Kommunikative Kompetenz stellen übergeordnete Ziele des medienintegrativen Deutschunterrichts dar. Lesekompetenz gehört ebenfalls zu den wichtigen Aspekten, soll jedoch in dieser Untersuchung nicht im Vordergrund stehen, da es hierzu umfangreiche Studien gibt und ihre Einbeziehung den Rahmen dieser Studie sprengen würde. Im Fragebogen befinden sich fünf Fragenkomplexe mit jeweils bis zu acht Fragen, die die erreichbaren Kompetenzen<sup>35</sup> abbilden sollen.

Der Fragebogen beginnt mit Fragen zum Medienbesitz, der Selbstwahrnehmung und dem Medienkonsum. Hier geht es darum, das eigene Nutzungsverhalten einzuschätzen und persönliche Nutzungsziele der Befragten in Bezug auf einzelne Medien zu erkennen. In diesem Bereich gibt es bepunktete (z. B. *Mit welchem Zweck nutzt du den Computer?*) wie auch nicht bepunktete Fragen (*Welche Geräte gibt es in deinem Haushalt?*).

Hierauf folgen Fragen, bei denen es um das gezielte Wahrnehmen von medialen Texten und das Erkennen medialer Muster geht. Dazu zählen beispielsweise Narrationsmuster, intermediale Bezüge, Medialitäts- und Realitätskonzepte, die individuelle Sprache eines Mediums sowie das Wissen über die Verbreitungsformen. Auf diese Weise wird vorrangig die Kompetenz Wahrnehmung beleuchtet.

Anschließend werden Aspekte der Handhabung von Medien und ihrer gezielten Nutzung erkundet. Medien sollen problem- und bedürfnisorientiert eingesetzt werden. Daneben sollen die Gefahren und auch die Potenziale bekannt sein. Die Fragen bilden demnach den Bereich der Handlungskompetenz ab. Auch die Kompetenz Schutz vor Medien und soziale Kompetenzen sind hier wichtig.

---

35 Siehe Medienkompetenzmodell, S. 52.

Unter den ästhetischen Aspekten von Medien wird auch der Bereich Genussfähigkeit abgefragt. Daher werden diese beiden Kompetenzen einer Gruppe zugeordnet. Es geht darum, fremde Ästhetiken (hier also Ungewohntes und Unbekanntes) zu erfahren und aufzunehmen, zu verarbeiten und eigene Vorlieben zu entwickeln, um eine gezielte Auswahl treffen zu können.

Es folgen Fragen zur Anschlusskommunikation und den sozialen Kompetenzen. Zusammenfassend geht es hier um die Fähigkeit zum kompetenten Austausch über Medien mit anderen Personen.

Fragen zur kritischen Kompetenz schließen den Fragebogen ab. Soziale Kompetenzen sowie der Bereich Schutz vor Medien werden hier ebenfalls thematisiert. Es geht also um die Bewertung von medialen Texten nach bestimmten Kriterien, normatives Wissen über gesellschaftliche Wertvorstellungen und auch die Fähigkeit, eigene Einstellungen zu entwickeln. Schließlich sollen diese Einstellungen auch transferiert werden, indem man selbst Medien zur Abbildung der eigenen Meinung auswählt.

Auch wenn hier eine weitgehende Operationalisierung der Aspekte angestrebt wurde, muss darauf hingewiesen werden, dass, wenn immer in der Öffentlichkeit und gerade in politischen Debatten über Medienkompetenz gesprochen wird, damit ein normativer Begriff von Qualität verbunden ist. Dies ist sicherlich diskussionswürdig und unterliegt Veränderungen der Medienwelt.<sup>36</sup>

»Wenn in Politik oder Forschung also Medienkompetenz gefördert wird, so werden damit eine Vorstellung von Qualität und Ziele formuliert (zum Beispiel dass Medienkompetenz ein Mittel zum Erhalt oder zur Vermehrung kognitiver Leistungsfähigkeit sein soll)« (Trepte 2008, 106).

Diese Anforderungen müssen in den Untersuchungsmethoden berücksichtigt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass ein hoher technischer Aufwand für die Erfassung von Kompetenzen in einer größeren Zielgruppe, besonders in Bezug auf die neuen Medien, nötig ist. Die Untersuchung wird direkt von dem zuvor entwickelten Modell ausgehen. Als Hauptinstrument fungiert dabei ein standardisierter multimedialer Fragebogen. Aber auch Portfoliomethoden liefern gute Möglichkeiten, Medienkompetenzen zu dokumentieren. Dies bringt eine weitere reflexive Perspektive in die Untersuchung ein.<sup>37</sup>

### *3.3 Medienintegrativer Deutschunterricht*

In Kapitel 2 wurde die Lebenswelt heutiger Jugendlicher beschrieben und dargestellt, welcher Wandel sich über die Jahre vollzogen hat, welche Unterschiede es zur Lebenswelt heutiger Erwachsener gibt und welchen Herausforderungen sich Jugendliche somit stellen müssen. Der rasante Wandel von medialen Kommunikationsformen stellt hier einen bedeutenden Aspekt dar, dem Jugendliche in vielfältiger Form – im Beruflichen wie im Privaten – begegnen.

---

36 Siehe dazu zum Beispiel die Entwicklung des Webs 2.0, welche die ursprünglichen Medienkompetenzen noch einmal erweitert.

37 Einige Beispiele für die Aufschlüsselung dieser Kompetenzen befinden sich in der Schema-Darstellung des Modells auf Seite 52. Siehe hierzu das Konzept des Portfolios Medienkompetenz NRW (vgl. Gapski 2006, 22). Nähere Informationen hierzu in Teil II, in dem die Forschungsmethoden beschrieben werden.



Damit geht auch eine neue Herausforderung für die Schule einher, die Jugendliche auf das Leben in einer von Medien geprägten Gesellschaft vorbereiten muss. Der Begriff Medienbildung dient hier als Schlüsselbegriff der medienpädagogischen Theoriebildung und als prozessbezogene Kategorie, die beschreibt, wie man Medienkompetenz erreicht (vgl. Frederking/Krommer 2014, 150). Im Folgenden sollen Konzepte eines notwendigen medienintegrativen Deutschunterrichts aufgezeigt werden, die eine Grundlage für die Unterrichtseinheit bilden.

### **3.3.1 *Schlüsselfragen der Medienintegration***

Die Relevanz eines Einbezugs von Medien in den Unterricht ist in der öffentlichen wie fachlichen Diskussion mittlerweile unstrittig. Ebenso kristallisiert sich heraus, dass auch Literatur nicht mehr nur in gedruckter Form vorhanden sein muss.

»Die gedruckte Literatur hat ihre Rolle als Werte- und Normgesellschaft in der Gesellschaft verloren. Literatur ist nun in anderen Medien präsent, in der Vorabendserie, im Kino, im Comic. Die Literatur will Leser finden, die nicht Leser sind, sondern Zuschauer. Literatur ist in die Massenmedien expandiert« (Werner Faulstich in Holstein 2010).

Deutschunterricht nimmt in Bezug auf Medien eine besondere Rolle ein. In diesem Fach sind Medien nicht nur Mittel zur Gestaltung des Unterrichts, sondern auch Gegenstand und damit selbst Teil der unterrichtlichen Diskussion (vgl. Staiger 2008, 133). Dies sollte man stets im Blick behalten, da sonst die Konzeption zu einseitig wird und wichtige Zieldimensionen unberücksichtigt bleiben. Es stellt sich die Frage, in welchem Umfang das jeweilige Fach – hier das Fach Deutsch – an der Medienentwicklung beteiligt ist und welche Konsequenzen sich für das Selbstverständnis des Faches ergeben. Dabei muss nicht nur berücksichtigt werden, inwieweit das Fach einen direkten Bezug zu Medien hat, sondern auch, wie der jeweilige Gegenstandsbereich gegebenenfalls durch Medien verändert wird und welche Schlussfolgerungen daraus für die unterrichtliche Praxis<sup>38</sup>gezogen werden können (vgl. Wermke 1997, 23f.).

Eine passende Zusammenfassung liefert das Drei-Säulen-Modell der Deutschdidaktik, in dem jeweils eine Säule für Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik steht. Nach dem Modell sind Literarische Bildung, Sprachliche Bildung und Medienbildung wichtige Ziele des Deutschunterrichts. Somit ist auch die Ausbildung von Medienkompetenz eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts, wie auch die Mediendidaktik zentraler Bestandteil der Deutschdidaktik ist (vgl. Frederking/Krommer 2014, 156).

Um diesen Ansatz zu verdeutlichen, soll nun in einem kurzen Abriss beschrieben werden, wie ein medienintegrativer Unterricht im Fach Deutsch aussehen sollte.

---

38 Aufgaben, Zielvorstellungen, Kompetenzerwartungen etc.

### 3.3.2 *Legitimation, Ziele, Gedanken*

Auch wenn sich die Wahrnehmung in der Gesellschaft ändert und die Öffentlichkeit langsam auf die veränderte Lebenswelt von Jugendlichen reagiert, gestaltet sich die Einbeziehung von anderen Medien in den vorwiegend buchorientierten Deutschunterricht als schwierig. Integration heißt hier, diese künstliche Trennung von Medien im Unterricht aufzuheben, denn:

»Es darf nicht dahin kommen, dass sich eine Trennung zwischen Schule und Freizeit als eine Trennung zwischen Buch- und Medienkultur manifestiert. Dies würde schon bald dazu führen, dass sich Schule selbst ins Abseits manövrierte« (Marci-Boehncke 1999, 8).

Die Umsetzung medienpädagogischer Forderungen stellt nicht nur ein Problem für die Schule dar, vielmehr müssen auch Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen für Lehrkräfte hier nachrüsten. Dies sollte allerdings nicht zu Lasten traditioneller Aufgabenfelder des Deutschunterrichts gehen. Vielmehr gilt, dass mediale Fragen immer in gesellschaftliche Diskurse eingebettet sind und so in bestehende Problemfelder des Deutschunterrichts integriert werden können (vgl. ebd., 13).

»Dabei bildet innerhalb des breiten Aufgaben-, Handlungs- bzw. Forschungsspektrums fachspezifischer Mediendidaktik die Frage nach der Theorie und Praxis einer gelungenen Medienintegration und eines sinnvollen Einsatzes von Medienverbundsystemen zweifelsfrei das Kernproblem« (Frederking/Josting 2005b, 1).

Der Deutschunterricht sollte angesichts dieses Kernproblems unter Einbeziehung aller Medien auf die Schüler und ihren Horizont zugehen und ihr Erfahrungsfeld erweitern. Dabei geht Deutschunterricht immer von der Analyse des jeweiligen Mediums aus und erörtert anschließend Aspekte des Wandels. Durch den vielfältig medial geprägten Alltag von Jugendlichen ergeben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte.<sup>39</sup> Ziel des Unterrichts muss es sein, Kindern und Jugendlichen mögliche mediale Fremdsteuerungsprozesse bewusst zu machen, identitätsbildende Prozesse zu fördern und sie hin zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien zu führen (vgl. ebd. 2005b, 4f.). Gerade die neuen Medien bieten diesbezüglich vielfältige Möglichkeiten. Dabei sollte nicht die Diskussion alt gegen neu im Vordergrund stehen, vielmehr geht es um eine Kombination nicht um Verdrängung. Es ist nicht so wie in vielen ökonomischen Prozessen,<sup>40</sup> in denen das Neue das Alte stets ersetzen muss. Im Deutschunterricht existiert beides nebeneinander (vgl. Gölitzer 2003, 9). Durch Analyse, Reflexion und Klärung der Zusammenhänge von Alt und Neu wird erst ein Verstehensprozess angeregt. Auch aktuelles Wissen hat immer einen Vergangenheitsbezug, der in diesem Kontext eine wichtige Rolle spielt. Der Computer bietet unter den neuen Medien vielfältige Chancen, denn er ist ein multimediales und integratives Medium, das sich für einen solchen Unterricht gut eignet. Er knüpft direkt mit seiner symbolischen Sprache an

---

39 In diesem Kontext wären konzeptionelle Unterschiede zwischen Fernsehsendungen, Chat- und E-Mailkommunikation, die alle zum Alltag der Kinder gehören, zu nennen.

40 Z. B. alte Maschinen, die zur Steigerung der Produktivität durch neue ersetzt werden.

die Lebenswelt der Jugendlichen an und bietet vielfältige Betätigungsfelder<sup>41</sup> (vgl. Frederking/Josting 2005b, 5). Oft wird der Blick in der öffentlichen Diskussion auf die Wichtigkeit solcher Eigenschaften in Bezug auf neue Medien geworfen.

»Im Kontext solcher Überlegungen machen wir uns Gedanken darüber, wie wir vermitteln, was wir noch nicht können und wissen, damit unsere Kinder in Zukunft ›wissen‹ und ›können‹ können.« (Gölitzer 2003, 9)

Gerade im Deutschunterricht ist das Potenzial von neuen Medien noch nicht ausgeschöpft. Ein Problem bestand vermutlich lange Zeit in der Ausstattung der Schulen. So klaffte 2002 eine große Lücke zwischen der privaten Ausstattung der Schülerinnen und Schüler und den Computern, die sie in der Schule vorfanden (vgl. Frederking/Kepser/Rath 2008, 7). Außerdem herrscht bei vielen Lehrern und Lehrerinnen eine Skepsis in Bezug auf neue Medien, insbesondere den Computer, vor. Grund dafür könnte ein neuer Expertenstatus sein, den manche Schüler in diesem Zusammenhang gegenüber dem Lehrpersonal besitzen. Außerdem kursieren viele Gerüchte, was schädlichen Medienkonsum oder triviale, unsinnige Medienformate betrifft, die so manche Lehrer zu kritischen Reaktionen veranlassen (vgl. Bart 1989, 11). Darüber hinaus schätzen Lehrerinnen und Lehrer den Medienkonsum ihrer Schüler häufig falsch ein<sup>42</sup> oder kennen viele neue mediale Formen nicht. In einer Untersuchung gaben 75 % der Lehrer an, keine Computerspiele zu kennen (vgl. Staiger 2008, 35). Dies ist im Hinblick auf die Verwirklichung neuer medialer Unterrichtsformen problematisch. Viele neuartige Möglichkeiten der Reflexion, die gerade diese Medien offerieren, bleiben den Schülern so verborgen. Man denke z. B. an Narrationsmuster von Fernsehsendungen, Aufbau und Intention von Webseiten oder die Schreibform Chat (vgl. Berndt 2008, 35). Dabei wären auf Lehrerseite praktische Fähigkeiten im Umgang mit diesen Technologien von Vorteil und würden neue Chancen, die dem Literaturunterricht früher nicht zur Verfügung standen, bereithalten. Die Vernetzung wäre ebenfalls ein wichtiger Punkt, der einen Ansatz für kooperatives Arbeiten bietet. In erster Linie sind hier Lernplattformen zu nennen, die neue Möglichkeiten der Kooperation enthalten (vgl. Rose 2008, 17). In diesem Zusammenhang kommt auch wieder der Reflexionsaspekt im Sinne des selbstbestimmten Lernens zum Tragen. Gerade der aktive Austausch von Eindrücken, Meinungen und Arbeitsergebnissen über Medien fördert einen tiefergehenden Verstehensprozess. Außerdem hat Schule die Aufgabe, Schüler auf die Anforderungen in einer Mediengesellschaft vorzubereiten und Chancengleichheit<sup>43</sup> unter ihnen herzustellen. Kinder haben die Möglichkeit, aufgrund ihrer Erfahrungen unterschiedliche Wahrnehmungsmodi zu verknüpfen. Viele gehören schon jetzt zu ihrem Alltag. Beispiele hierfür wären Musikvideos, die sich durch eine assoziative Abfolge von Bild und Ton auszeichnen (vgl. Wermke 1997, 58). Außerdem stellen Medienerlebnisse – man denke hier zum Beispiel an Sportler oder Fernsehstars – ein Mittel zur Identitätssuche

---

41 Man denke dabei an Bildlichkeit und Schriftlichkeit im Internet, Oralität im Chat oder die neue Form des Hypertexts.

42 Dies zeigt sich meist in einer Überschätzung beispielsweise der Nutzungszeiten.

43 Damit ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur auf die im häuslichen Umfeld vorhandenen Möglichkeiten des medialen Umgangs beschränkt bleiben.

dar.<sup>44</sup> Viele aktuelle Probleme sind fest an gesellschaftliche Aspekte gebunden (vgl. Bart 1989, 12). Dies soll nicht heißen, dass jeder Unterricht aus Seifenopern und Videoclips bestehen sollte, sondern dass auf die aktuellen Rezeptionserfahrungen der Schüler Rücksicht genommen wird. Insofern könnte ein ausschließlich buchorientierter Deutschunterricht diesen Anforderungen der Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder nicht entsprechen:

»Medienintegrativer Deutschunterricht möchte darauf hinwirken, dass SchülerInnen ihre bereits vorhandenen »Medienkompetenzen« ausbauen und differenzieren. Dieses Ziel muss er mit den traditionellen Aufgaben des Deutschunterrichts verknüpfen« (Bart 1989, 14).

Der Deutschunterricht muss seinen Gegenstandsbereich öffnen und neue Medien und deren spezifische Darstellungsweisen integrieren. Dabei können Schüler an neuen Kommunikationsformen teilnehmen, sich Zeit nehmen, diese zu strukturieren, darüber nachzudenken und in ihrer Komplexität zu verarbeiten. Auch traditionelle Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts, z. B. Erörterungen, Analysen, Protokolle etc., können in medialen Formen verarbeitet und mit ihnen zusammen reflektiert werden (vgl. Bart 1989, 16).

### ***3.3.3 Begriffserklärung und Entwicklung der Kerngedanken über die Zeit***

In der öffentlichen Diskussion existiert eine Vielzahl von Termini, die in unterschiedlichen Disziplinen eine voneinander abweichende Bedeutung haben. Oft wird von einer *Mediatisierung* des Alltags gesprochen. Dieser Begriff bezieht sich auf die zunehmende Medienkommunikation im Bereich des Alltags und der Kultur. Mediatisierung in der Literatur beschreibt medienbezogene Vorstellungen und Praktiken sowie soziale Organisationsformen von Literatur, die sich in der modernen Gesellschaft kulturell etablieren (vgl. Kruse 2014a, 8). Lange Zeit stellte das gedruckte Buch die vorherrschende Organisationsform von Literatur dar. Heute gehören darüber hinaus nicht nur Filme und Hörspiele dazu, sondern es entwickeln sich beispielsweise auch Diskurse über Literatur im Internet. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Begriffe, die im Rahmen des Deutschunterrichts eine Rolle spielen, geliefert. Schlagworte sind hier Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienerziehung. Medienpädagogik beschäftigt sich damit, wie Kindheit und Jugend im Zeichen einer mediatisierten Welt aussehen kann und welche medienerzieherischen Konzepte dazu entwickelt werden müssen.

»Mediendidaktik Deutsch fragt nach den medialen Bedingungen und Organisationsmöglichkeiten von Lernprozessen im Gegenstandsfeld Sprache und Literatur« (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 71).

Die Ausgangsfrage ist hierbei, wie eine Unterstützung des Faches mithilfe von Medien, die als technische Hilfsmittel im Unterricht zum Einsatz kommen, aussehen kann. Im Fach Deutsch besteht eine enge Bindung von Deutschdidaktik und Medienerziehung, die die Nutzungsmechanismen von Medien hinterfragt und Heranwachsende zu einem reflektierten Mediengebrauch anleiten soll (vgl. Hüther/Schorb 2005, 241). In diesen Kontext lässt sich die

---

44 Jutta Wermke (1997) nennt die veränderte Medienwelt der Jugendlichen hier ebenfalls einen Spiegel der Gesellschaft, in dem das Buch Leitmedium, aber oft auch Folgemedium sein kann.

Dimension der kritischen Bewertung und der Einbeziehung und Reflexion von Wertemaßstäben stellen. Mit zunehmender Bedeutung von Medien in der Gesellschaft entsteht auch aus literaturwissenschaftlicher Sicht die Notwendigkeit, die Schnittstellen von Medienpädagogik und Deutschdidaktik stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Barsch 2006, 77). Frederking, Krommer und Maiwald (2008, 73) beschreiben das Zusammenwirken von Deutschdidaktik und Medienpädagogik folgendermaßen:

»Auch wenn man Medienerziehung dergestalt fachspezifisch und fachbezogen auffasst, bleibt Medienpädagogik eine wichtige Bezugsdisziplin. Sie bearbeitet zwei auch für deutschdidaktisches Handeln relevante Fragen. Erstens: Wie formulieren Medienerfahrungen die Lebenswelt von Heranwachsenden? Zweitens: Was folgt daraus für Lehr-Lernprozesse (im engeren mediendidaktischen Sinn) und für Erziehung und Bildung (im weiteren pädagogischen Sinn)? Mediendidaktik Deutsch wiederum entwickelt Theorien über Sprache, Texte und Kommunikation. Daher kann sie gerade mit einer Sprachlichkeit reflektierenden Medienpädagogik in eine ergiebige Zusammenarbeit treten«.

Die Medialität von Sprache ist für das Fach Deutsch kein unbekanntes Phänomen. Sprache und Literatur waren auch vor der Einführung der elektronischen Medien durch unterschiedliche Formen medial geprägt. Der Deutschunterricht wurde mit den neuen Medien nur um einen Aufgabenbereich erweitert. Dadurch ist auch die Konstruiertheit des Deutschunterrichts ins Bewusstsein getreten und in die Diskussion geraten. Wie sollten mediale Grundlagen reflektiert werden? Welchen Einfluss hat dies auf Sprache und Literatur (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 75f.)? Das Vorurteil, dass neuere Medien den Wert der älteren schmälern, ist sehr alt. Schon Sokrates sagt nach der Erfindung der Schrift voraus, dass sie Vergessenheit schaffen werde, da es im Vertrauen auf die Schrift nicht mehr nötig sei, sich zu erinnern, und dadurch nur ein Schein von Weisheit entstehe (vgl. ebd., 32). Heute erscheint es schwierig, sich von einer langen Zeit buch- bzw. schriftzentrierten Kultur zu trennen und für andere mediale Formen offen zu sein. Das mediale Paradigma<sup>45</sup> ändert sich erneut und geht mit der Unsicherheit einher, wie man auf diese neuen Herausforderungen reagieren soll. Schrift war für lange Zeit die vorherrschende Form, die in der Entwicklung der Kultur einen wichtigen Platz eingenommen hat. Erst durch sie wurde die genaue Überlieferung von kulturellem Wissen möglich. Somit ist die Schrift das erste visuelle Speichermedium und hat das Selbst- und Weltverständnis der Menschen grundlegend verändert. Schriftlichkeit wurde zum Anzeichen für höhere Bildung und mit Beginn des Buchdrucks auch eine Rezeptions- und Ausdrucksform für die breite Bevölkerung. Es scheint nicht verwunderlich, dass viele der Veränderung dieses sehr erfolgreichen und prägenden Mediums skeptisch gegenüberstehen. Der Philosoph McLuhan spricht 1962 in diesem Zusammenhang vom Ende der Gutenberg Galaxis. Dabei ist das Buch erst nach der Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern im 15. Jahrhundert zu einem überwiegend schriftbasierten Medium geworden. Vorher waren unterschiedliche Schriftzeichen und Verzierungen gerade im religiösen Bereich üblich. Abgesehen davon wurden viele Informationen auf mündlichem Wege verbreitet (vgl. ebd., 33f.).

---

45 »Ein mediales Paradigma umfasst die durch ein Medium bzw. einen Medienverbund maßgeblich geprägte gesellschaftliche, technische, wissenschaftliche und kulturelle Wirklichkeit in einem spezifischen Entwicklungsstadium der Anthro- bzw. Phylogenese, d.h. der Menschheitsgeschichte« (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 26).

Auch die Deutschdidaktik ist immer eng mit dem Medium Buch verknüpft gewesen, was Kritik allerdings nicht ausschloss. Bereits im 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts wurde infolge der Verbreitung des Buches die sogenannte Lesesucht diskutiert, die man vornehmlich bei Frauen diagnostiziert zu haben glaubte. Auch damals existierte bereits die Frage, wie man besonders Kinder vor schädlichen Medieneinflüssen, Schundliteratur, übermäßigem Lesen etc. schützen könne. Eine vergleichbare bewahrpädagogisch-bevormundende Diskussion wurde dann besonders mit dem Aufkommen der audiovisuellen und auch heute der multimedialen Medien geführt (vgl. ebd., 42f.). Stets stellt sich die Frage, welche Qualitätskriterien es für die unterschiedlichen medialen Formen gibt, welche Gefahren damit verbunden sind und welche Anforderungen sich für eine didaktische Verwendung ergeben. Dabei spielen Ängste und Vorurteile eine wichtige Rolle in der Diskussion.<sup>46</sup> So ist auch die ambivalente Haltung von manchen Lehrerinnen und Lehrern zu kinematografischen Medien zu erklären. Im Hinterkopf mag ein Stück Bewahrpädagogik stecken, die in den 1970er- und 80er-Jahren vorherrschte und postulierte, es gebe eine Bedrohung durch audiovisuelle Medien (vgl. Barsch 2006, 91). In dieser Zeit gab es auch erste Kritik an einem Schulunterricht, der einen Schwerpunkt auf die Technologie legt und Medien als reines Lernmittel sieht.

»Sie richtet sich einmal gegen die totale Fixierung auf eine zweckrationale Denkweise, die durch die Funktion des Unterrichts auf das Erreichen vorgegebener Lernziele auf der Basis medialer Unterstützung reduziert wird« (ebd., 96).

Als wichtige Kritikpunkte lassen sich in diesem Zusammenhang der generelle Manipulationsverdacht gegen die Medien, die Unterdrückung kommunikativer Prozesse oder fehlende Emanzipation des Individuums nennen. Während im 20. Jahrhundert allein der Schutzgedanke dominierte, stellt sich in jüngster Zeit v. a. die Frage nach einem neuen, aktiven Umgang mit den Medien. Die ersten verbindlichen Vorschläge finden sich in einem Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission (BLK 1995). Damit wurden auch die ersten Weichen für eine integrierte Medienerziehung gestellt. Die Alternative wäre, ein eigenes Fach für die Medienerziehung einzuführen, was aber notwendigerweise zu Überschneidungen mit anderen Fächern führen würde. Es scheint effizienter zu sein, dass jedes Fach seinen eigenen Bezug zu den Medien reflektiert und in den Unterricht einbringt. Im Orientierungsrahmen der BLK werden auch dem Fach Deutsch medienerzieherische Aufgaben zugewiesen. Dies wurde auch positiv aufgenommen, da neue Medien im Fach Deutsch in mehrerlei Hinsicht präsent sind und nicht nur als Vehikel für Fachinhalte gelten. Außerdem hat das Fach schon immer einen starken Bezug zu anderen Medien gehabt. Man denke z. B. an die starke Bindung an Hörspiel oder Theater (vgl. Barsch 2006, 171). Daher erscheint es logisch, den Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts entsprechend zu erweitern. Damit geht auch ein erweiterter Text- und Literaturbegriff einher, wie ihn Jutta Wermke 1997 vorschlägt. Unter Bezugnahme auf den Orientierungsrahmen der BLK plädiert sie ebenfalls für eine integrierte Medienerziehung im Deutschunterricht.

---

46 Man denke an Postmans Kritik in »Das Verschwinden der Kindheit« oder an die Vorbehalte von Lehrerinnen und Lehrern, die negative Auswirkungen audiovisueller Medien auf Kinder und Jugendliche befürchten.

»Bezogen auf die im ›Orientierungsrahmen‹ geforderten Integrationsleistungen kann man für das Fach Deutsch feststellen, daß die Medien inzwischen nahezu unbestritten zu den Aufgaben des Unterrichts zählen, [...]« (Wermke 1997, 27).

Damit wird die Forderung unterstrichen, dass Deutschunterricht integrativ sein muss und die Buchkultur nicht isoliert betrachtet werden kann.

»Dass Deutsch ein Medienfach ist und die mediale Grundierung aller fachlichen Gegenstände zum Kern des disziplinären Selbstverständnisses gehört, ist eine Erkenntnis, die Jutta Wermke als erste in umfassender Weise herausgearbeitet hat« (Frederking/Krommer 2014, 154).

Abbildung 5: Akzentuierungen der Begriffe »Literatur«, »Text« und »Medium«

<i>Begriff</i>	<i>Aspekt</i>	<i>Fokus</i>
„Literatur“	ästhetischer Aspekt (literarische Sprachverwendung)	Literarizität
„Text“	struktureller Aspekt (Textkriterien wie Kohäsion, Kohärenz usw., Textsorten usw.)	Textualität
„Medium“	vermittelnder Aspekt (Kommunikation, Materialität usw.)	Medialität

Quelle: Staiger 2008, 216.

Das Buch ist, wie im vorherigen Kapitel schon thematisiert, nicht mehr das alleinige Leitmedium<sup>47</sup>, da Sprache sich in der Lebenswelt der Schüler nicht nur im Medium Schrift abbildet. Bücher und andere Mediensysteme sind mittlerweile in unserer Gesellschaft gleichberechtigt (vgl. Staiger 2008, 33). Dies muss auch im Deutschunterricht berücksichtigt werden, indem das Reflexionsspektrum der Schüler erweitert wird und sie andere Formate und Ästhetiken kennenlernen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 93). In diesem Zusammenhang wurde auch die Erweiterung des Text- bzw. Literaturbegriffs genannt. Einen Sammelbegriff dafür zu finden, scheint auch mit Blick auf die literaturwissenschaftliche Forschung schwierig, da der Terminus Medium nicht zwangsläufig synonym für Text oder Literatur stehen kann. Trotzdem ist die Mediendidaktik neben der Sprach- und Literaturdidaktik zur dritten festen Säule der Deutschdidaktik geworden (vgl. Staiger 2008, 39). Dementsprechend ist eine Ausdifferenzierung von Text, Literatur und Medien sinnvoll, da die Begriffe jeweils unterschiedliche Akzentuierungen vornehmen. Wie in Abbildung 5 sichtbar wird, beschreiben die Begriffe unterschiedliche Dimensionen. Literatur verweist dabei auf eine ästhetische Dimension, Text hingegen beschreibt strukturelle Eigenschaften wie zeichenhafte Einheiten oder syntaktisch-semantische Elemente. Das Medium wiederum zeigt die Dimension der Vermittlung im Sinne eines Interaktionsprozesses, z. B. zwischen Text und Leser, mit seinen vielfältigen Parametern des Darstellungs- und Rezeptionsprozesses (vgl. ebd., 217). In Staigers Beschreibung wird die Konkurrenz zwischen Buch bzw. Literatur und anderen Medien aufgelöst, sodass ein Konzept der medialen Mehrsprachigkeit entsteht.

In die Richtlinien und Lehrpläne der Kultusministerien halten dieser Orientierungsrahmen der KMK nur sehr langsam Einzug. Die letzte für alle Länder bindende Vereinbarung wurde

47 »Ein Leitmedium ist dasjenige Medium, an dem Nutzer ihre Rezeptionserwartungen, -gewohnheiten und -präferenzen in erster Linie ausbilden« (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 65).

im Rahmen der Bildungsstandards (Bildungsziele) im Jahre 2003 festgelegt. Zur Medienerziehung heißt es hier:

»Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständig lesen und auch Kreativität entfalten« (zit. n. Staiger 2008, 175; KMK 2003, 9).

Medienerziehung wird hier zwar explizit als Ziel genannt, doch es fehlt noch immer eine klare begriffliche Differenzierung. Michael Staiger (2008, 209) stellt dazu fest:

»Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz räumen den Medien neben den Bereichen Sprache und Literatur zwar einen festen Platz im Rahmen der Aufgaben und Zielsetzungen des Deutschunterrichts ein. Im Mittelpunkt stehen hier jedoch weniger Fragen der Medienreflexion oder die Analyse und Interpretation von Medienangeboten, der Fokus liegt eindeutig in einem technisch-instrumentellen Medienverständnis: Medien sollen in erster Linie im Unterricht als Werkzeuge dienen [...]«.

Auch wenn ein eher instrumenteller und kein integrativer Medienbegriff gemeint ist, scheinen sich die Felder Sprache, Literatur und Medien doch zumindest anzunähern. Eine weitere Ausdifferenzierung für das Feld Schule steht jedoch noch aus. Insgesamt mangelt es auch an praktischen Vorschlägen, wie eine solche medienintegrative Arbeit im Deutschunterricht aussehen könnte. Medienintegrativer Deutschunterricht hat auf der einen Seite einen Analyse-, auf der anderen Seite einen handlungsorientierten Schwerpunkt und verknüpft somit das Beobachten mit der Eigenproduktion, sodass Perspektivwechsel der Schüler stattfinden können. Dabei haben die Schüler die Chance, zum aktiven selbstständigen Mediennutzer zu werden. Meist sind z. B. für eine eigene Film- oder Videoproduktion jedoch größere Projekte nötig, für die in der Schule kaum Zeit bleibt.

### ***3.3.4 Wichtige Konzepte des medienintegrativen Deutschunterrichts***

Im Folgenden sollen nun einige theoretische Konzepte zum medienintegrativen Deutschunterricht vorgestellt werden, die weitere Perspektiven eröffnen und wichtige Bezugspunkte darstellen.

#### ***3.3.4.1 Medienverbund und Medienkonvergenz***

Oft wird der Begriff Medienkonvergenz im Rahmen der allgemeinen Pädagogik gebraucht. Er beschreibt die Verschmelzung von ursprünglich getrennten Medien (vgl. Kruse 2014a, 5). Somit wird er (nach Marci-Boehncke 2010) zum Sammelbegriff für Medienverbund, Medienkombination, Medienwechsel und Inter-, Intra- und Symmedialität. Die angestrebte Medienbildung dient hier als Schnittfläche der unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Frederking/Krommer 2014, 253). Der Begriff der Medienkonvergenz geht über den des Medienverbundes hinaus, da er ökonomische und technische Überlegungen ebenfalls beachtet (vgl. Marci-Boehncke 2010, 468). So wird der Begriff wie folgt umschrieben:



- »In der vorläufigen definitorischen Bestimmung bezeichnet *Medienkonvergenz* im Hinblick auf die Etymologie des Grundwortes von lat. *convergere*, sich hinneigen, zusammenneigen, eine Annäherung verschiedener Einzelmedien, die bis zu einem Verschmelzen führen kann; [...]« (Möbius 2014b, 220).
- »Medienkonvergenz ersetzt somit nicht gängige Begriffe, sondern beschreibt zum einen Phänomene des Medienwandels in Mediensystemen und / oder ihren Teilbereichen sowie Nachbarsystemen; zum anderen ist mit Medienkonvergenz eine spezifische Form von Medienkompetenz gemeint« (Josting 2014, 235).
- »Mediale Konvergenz bedeutet zunächst und auf die Medientechnik bezogen die Überführung von mindestens zwei distinkten Medien in ein neues Medium« (Marci-Boehncke 2010, 487).

Diese Beschreibungen schließen also nicht nur die Nutzer-, sondern auch die Produktionsseite ein. Ökonomisch führt Medienkonvergenz zu einer Mehrfachvermarktungsstrategie. Auf politischer Ebene stellt sich hierzu die Frage, welche medienpädagogische Begleitung Kinder benötigen, um sich in dieser Welt zurechtzufinden, und wie sie vor dem Hintergrund ihrer Interessen und Möglichkeiten ihr Leben gestalten können (vgl. ebd., 489). Sicher ist, dass sie eine aktive Rolle einnehmen müssen, da besonders die konvergenten Medien eine Rückkoppelung zwischen Sender und Empfänger erfordern (vgl. ebd., 491).

Der Begriff Medienkombination bezeichnet eine rein technische Verkoppelung verschiedener Einzelmedien. Zum Beispiel könnte dies eine Daten-CD zum gedruckten Kochbuch sein (vgl. Möbius 2014b, 229).

Ein Medienverbund kommt heute in vielerlei Weise vor. Oft gibt es ein Basismedium, woran sich die anderen Medien orientieren (vgl. Wermke 1997, 100f.). Ein Stoff taucht dann in vielen unterschiedlichen Medien auf. Als passendes Beispiel wäre *Harry Potter* zu nennen: Das Basismedium ist ein Roman, an den sich vielfältige Medien (Filme, Hörbücher, Computerspiele, Zeitungen, Zeitschriften, Webseiten usw.) anschließen. Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein neues Phänomen. So gab es beispielsweise früher bereits unterschiedliche Vertonungen und Verfilmungen von *Pippi Langstrumpf* oder von *Emil und die Detektive* von Erich Kästner (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 78). Mittlerweile ist es normal, Informationen über ein Buch im Netz zu suchen, dieses dort zu kaufen und evtl. noch einen Kommentar auf einer Website dazu zu hinterlassen (vgl. Josting 2014, 242). Dabei ist der Medienverbund nicht nur unter ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. Möbius 2014b, 225), obwohl diese eine wichtige Begründung für die Existenz solcher Verbünde darstellen. Interessant ist das Zusammenspiel der Medien, wie z. B. zwei unterschiedliche Medien miteinander verknüpft sind und in welcher Weise sie – einzeln wie auch im Zusammenhang – funktionieren. Diese gegenseitige Bezugnahme ist sehr individuell, da jedes Medium über eigene Möglichkeiten verfügt, Aspekte des anderen Mediums aufzunehmen.<sup>48</sup> Intermedialität ist insofern als eigene Kunstform zu sehen, die in der Verbindung zweier oder mehrerer Medien besteht. Medienverbünde sind, wie bereits erwähnt, Teil einer ökonomischen Verwertungskette. So wurde manchen Medienverbänden vorgeworfen, einen Stoff aus ökonomischen Überlegungen heraus zu sehr zu trivialisieren, indem Symbole, Mehrdeutigkeiten und Alterität reduziert wurden. Dieses Phänomen ist jedoch nicht zwangsläufig zu beobachten. Außerdem können auch trivialere Umsetzungen Verwendung im Unterricht finden. Die Auswahl der geeigneten Produkte aus dem Medienverbund ist hier entscheidend (vgl. Kruse 2014a, 5).

---

48 Weiteres dazu unter »Intermedialität«, S. 72ff.

Aktuell ist zu sehen, dass durch die neuen digitalen Medien Verbände nicht nur leistungsstärker, sondern auch komplexer werden, da es vielfältige Möglichkeiten der gegenseitigen Vernetzung gibt. Das Internet bietet dazu schnelle und für jeden gut zugängliche Optionen an. Man denke an Chatforen, Foren zu Fernsehserien oder interaktive Geschichten. Beispiele für Medienverbände, die auf filmischen Ausgangsmedien beruhen, wären die Serie *Simpsons* oder *GZSZ*. Gerade in der Kinder- und Jugendliteratur sind Medienverbände besonders stark vertreten.

»Literatur ist – das gilt es sich stets zu vergegenwärtigen – nicht an das Medium Buch gebunden, und Literatur ist auch kein Medium, wie häufig behauptet wird, sondern lediglich eine Formmöglichkeit eines oder mehrerer Medien« (Frederking/Josting 2005b, 7).

In Medienverbänden sind Figuren der Literatur zeitgleich in unterschiedlichen Medien sichtbar. So werden Kinder und Jugendliche auch mit mehreren Sinnen angesprochen. Lesen ist dadurch vielfältiger geworden und nicht mehr direkt an das Medium Buch gebunden. Damit bietet dieses Phänomen einen guten Anknüpfungspunkt für den Deutschunterricht (vgl. Frederking/Josting 2005b, 10f. und Kruse 2014a, 8). So lassen sich an einem solchen Beispiel medienspezifische Rezeptionsformen zeigen oder charakteristische Narrationsmuster in unterschiedlichen medialen Ausprägungsformen entdecken. Intermedialität stellt somit eine Erweiterung sprachlicher und künstlerischer Ausdrucksfähigkeit dar. Dabei soll es nicht zu einer Verengung auf elektronische oder bildgebende Medien kommen, sondern es geht um eine Erweiterung und sinnvolle Kombination (vgl. Haas 2005, 19). Die Nutzung des Medienverbands ist somit ein wichtiger Teil des medienintegrativen Deutschunterrichts, denn daraus resultiert, dass die Analysefähigkeit verfeinert, aber auch Lese- und Schreibförderung vielseitig gestaltet werden kann. Medienverbände können literarisches Lernen unterstützen, indem sie zum Beispiel Fiktionalitätsbewusstsein, Perspektivübernahme oder Figurenverstehen fördern. Dabei werden durch die verschiedenen Darstellungen unterschiedliche Eindrücke gewonnen, die mit den eigenen Erfahrungen in Bezug gesetzt werden und am Ende zu einem ästhetischen Werturteil führen können. Literarisches Lernen beginnt dort, wo Kinder die Grenzen von Bekanntem zu Unbekanntem überschreiten.

»Verstehen lassen sich folgende Überlegungen vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein kontinuierlicher Umgang mit Medienverbänden im Literaturunterricht der Grundschule Prozesse fundamentalen literarischen Lernens ermöglicht« (Kruse 2014a, 39).

*Anschlusskommunikation* bezeichnet das Gespräch über unterschiedliche ästhetische Merkmale in den verschiedenen medialen Ausprägungen und über verschiedene Maßstäbe, die dort angesetzt werden. Des Weiteren können Diskussionen über unterschiedliche Rezeptionsweisen, Verständnisprobleme und kulturelle Werte geführt werden. Auch bietet ein Medienverbund gute Möglichkeiten zur kritischen Reflexion der eigenen medial geprägten Umwelt (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 88f. und Wermke 1997, 103). Trotz der Chancen bleiben Medienverbände in Schulen oft eine Randerscheinung, da es an gut ausgearbeiteten didaktischen Konzepten mangelt.

Zuweilen taucht in diesem Zusammenhang auch die Bezeichnung *Crossmedia* auf, die häufig synonym für Medienverbund genutzt wird. Dabei steht jedoch die Vermarktungsstrategie im

Vordergrund. Subjekte können sich nicht crossmedial verhalten, sondern sich nur ein crossmediales Angebot ansehen.

»Crossmedia ist ein medienübergreifendes Konzept zur Produktion und Verwendung von Inhalten sowie um die jeweiligen Verweise einer Mediengattung auf die andere, also z.B. Wrestling-Spielkarten, die auf die Sportart verweisen, oder Bravo TV als crossmediales Angebot einer Jugendzeitschrift« (Möbius 2014b, 225).

Dies zeigt sich auch im Verlagswesen, wo ganze Mediensysteme zusammengeführt werden und sich dann Buch-, Film- und Hörsystem eines gemeinsamen Medienverbundes bedienen (vgl. Josting 2014, 242).

Ein Konzept, wie Medienverbünde im Unterricht genutzt werden können, stellt die intermediale Lektüre vor:

»Die so genannte intermediale Lektüre (IML), [...], ist ein unterrichtsmethodisches Konzept, das darauf beruht, eine literarische Narration im stetigen Medienwechsel zu entfalten« (Kruse 2014a,17).

Bei der intermedialen Lektüre geht es darum, eine spezifische intermediale Unterrichtssituation zu schaffen, in der die Schüler medienästhetische Kompetenz erlangen können. Dabei werden außerschulische Erfahrungen mit Medien genutzt, um literarästhetische Prozesse einzuleiten (vgl. Kruse 2014b, 179). Medienverbünde bieten ein vielfältiges Verweissystem mit formalen, ästhetischen, produktionslogischen »Knotenpunkten« (ebd., 181). Im Unterricht wird dann ein Wechsel zwischen medienspezifischen Wahrnehmungsmodi erreicht. Bücher bieten Beispiele für andere Muster und Zugriffsmöglichkeiten als Filme und je nach Rezipient ergeben sich unterschiedliche Komplexitätsgrade. Durch die Rezeption der unterschiedlichen medialen Umsetzungen sollen dann erweiterte Bedeutungskonstruktionen möglich werden. Ziel ist es, durch die Kombination von Film, Hörspiel, Buch etc. unterschiedliche Muster kennenzulernen und schon erworbene Muster zu verändern, z. B. zu erweitern. Somit werden Kinder dazu ermuntert, auch Medien zu nutzen, die ihnen (noch) unbekannt sind<sup>49</sup> (vgl. ebd., 182). Erreicht werden soll dies im Unterricht mit wiederholter Rezeption eines Stoffes in unterschiedlichen Medien, Vergleichen und auch Kontrastierungen unterschiedlicher medialer Umsetzungen. Hier werden alle Medien des Verbundes genutzt: Bücher, Bilderbücher, Comics, Hörspiele bis hin zu multimedialen Produkten können zum Einsatz kommen. Diese Medien werden nicht als Ganzes, sondern auszugsweise bearbeitet, sie werden miteinander verbunden, sodass am Ende ein zusammenhängendes Produkt sichtbar wird. Konkret könnte beispielsweise auf Unterschiede zwischen Figuren, Handlungen oder Orten hingewiesen werden. Dabei bieten sich zahlreiche Lernchancen für Schüler, diese Unterschiede in den verschiedenen Medien zu erkennen, und sie werden motiviert, ihre Erkenntnisse zu reflektieren (vgl. Kruse 2014a, 17). Medienverbünde mischen Triviales mit Komplexem und können so auch sehr unterschiedlichen Schülern einen Zugang zum Stoff ermöglichen. Zum Beispiel können Schüler mit Leseschwierigkeiten durch andere – evtl. auch vereinfachte –

---

49 »Das ›hörende und das lesende Kind‹ kann durch wechselseitige Bezugnahme der Rezeptionserfahrungen auf Grundlage unterschiedlicher Modalitäten zu umfassender literarästhetischer Medienrezeptionskompetenz kommen« (Kruse 2014b, 184).

Aufbereitungen des Stoffes motiviert werden, sich mit einem für sie komplizierten Text zu beschäftigen. Sie kennen dann vielleicht schon das Thema, wichtige Figuren und Teile der Handlung und können sich so leichter in die für sie komplizierte Lesesituation einfinden. Medienverbünde könnten z. B. auch Erzählräume leichter erfassbar machen, indem sie einen erzählten Raum abbilden. So erhalten die Schüler ein Bild, welches sie mit ihrer Vorstellung vergleichen können. Dies kann als Ausgangspunkt für eine tiefere Beschäftigung mit dem Stoff dienen, an die sich eventuell die Bewertung einer medialen Umsetzung anschließen lässt (vgl. Kruse 2014a, 16).

### 3.3.4.2 *Intermedialität*

Die nachfolgenden Überlegungen dienen dazu, einen bestimmten Effekt zu präzisieren, der im Kapitel zum Medienverbund bereits thematisiert wurde. Einzelne Kunstformen, die meist an ein bestimmtes Medium gebunden sind, entwickeln eine immer stärkere Beziehung zueinander. Diese Entwicklung, die sich in vielfältiger Weise auf Literatur, Kunst und Theater auswirkt, wird durch den Einfluss digitaler Medien weiter beschleunigt (vgl. Bönnighausen 2008, 52).

Charakteristisch für das Phänomen der Intermedialität ist, dass Mediengrenzen überschritten und (mindestens) zwei Medien vereint werden. Dabei wird eine bestimmte Ästhetik oder ein Stoff in mehreren Medien sichtbar. Entscheidend ist die Differenz, also die Zwischenräume zwischen den Medien. Diese bieten spezifische Zugangsmöglichkeiten zum jeweiligen Stoff. Diverse Differenzen und Ausdrucksformen werden erst im direkten Vergleich zu anderen Medien deutlich<sup>50</sup> (vgl. Bönnighausen 2010, 504). Bönnighausen unterscheidet drei grundlegende Formen, wie Medien miteinander in Beziehung treten können. Dazu gehören *Medienkombination*, *Medienwechsel* und *intermediale Bezüge*. Unter *Medienkombination* wird ein Zusammenspiel mehrerer Medien verstanden, die eine eigene Kunstform ausbilden. Dies ist zum Beispiel bei Opern, Filmen und Theaterstücken der Fall. Beim *Medienwechsel* wird ein Medium in ein anderes transformiert. Dies geschieht zum Beispiel, wenn ein Buch verfilmt wird. Eine interessante Kategorie, die für den Deutschunterricht vielfältige Möglichkeiten bietet, sind die *intermedialen Bezüge*. Dabei wird ein Medium in eine Relation zu seinem Ursprungsmedium gesetzt. Ein Film könnte sich beispielsweise auf ein anderes mediales Produkt beziehen. Es gibt unter anderem Bücher, die in einer speziellen filmischen Schreibweise verfasst sind, oder auch musikalisierte Texte. Dabei werden Verfahren verschiedener Medien miteinander gemischt. Das Produkt wird so mit den anderen (Ursprungsmedien) in Beziehung gesetzt. In diesem Kontext wird besonders die Wechselbeziehung der Künste deutlich (vgl. Bönnighausen 2008, 53f.). Die Frage, die hier

---

50 Zum Beispiel werden hier intermediale Bezüge (also Verweise auf andere Medien) sichtbar. Viele Medien sind grundsätzlich miteinander verbunden und es scheint unproduktiv, nur ein einzelnes Medium in den Blick zu nehmen. Somit ist das »Verstehen von Medienverbänden [...] auf die Fragestellung ausgerichtet, auf welche Weise die verschiedenen Medien in ihrer Kombination spezifische Wirkungen erzielen und damit bestimmte Aussagen transportieren« (Bönnighausen 2010, 509).

auch im Sinne des Deutschunterrichts gestellt werden muss, ist, welcher Mehrwert durch eine Kombination der Medien entsteht.

»Die interessantesten Fälle eines solchen Vergleichs bieten sicherlich intermediale Bezüge. Durch die Übernahme von Verfahrensweisen anderer Medien bzw. Künste entstehen Brüche, Übergänge, die Distanzen bei den Rezipienten entstehen lassen und so zu Reflexionen geradezu zwingen« (ebd., 55).

Ein Ziel derartiger Vergleiche könnte das Training in Bezug auf das Erkennen bestimmter Zeichen, Reflexionen dieser Zeichen in kultureller Hinsicht (z. B. Bedeutung von Symbolen in historischen Kontexten) und das Identifizieren von potenziell bedeutsamen Lücken sein (vgl. ebd., 67).

»Die Auseinandersetzung mit poetologischen Fragestellungen, der Erwerb von Wissen über die spezifische Medialität der einzelnen Künste bzw. über die historisch bedingte gegenseitige Einflussnahme der Medien aufeinander müssen einhergehen mit einer Schulung des Wahrnehmungsvermögens« (Bönnighausen 2010, 511).

»So ist es möglich, konventionelle Interpretationsmuster zu sprengen, um nach der Funktionsweise unterschiedlicher medialer Erzählweisen fragen zu können« (ebd., 512).

Ein Medienverbund bietet dafür zahlreiche Anknüpfungspunkte und Beispiele, an denen die jeweiligen individuellen ästhetischen Eigenschaften unterschiedlicher Medien deutlich gemacht werden können.

### 3.3.4.3 *Symmedialität*

Auch der Aspekt Symmedialität hat etwas mit dem Verschmelzen unterschiedlicher medialer Formen zu tun (vgl. Frederking 2010, 503). Hiermit ist die Verbindung unterschiedlicher medialer Wahrnehmungen gemeint. Zum Beispiel verbindet ein Computer Text, Ton und Bild miteinander und stellt somit ein sehr typisches *Sym-Medium* dar (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 96). Der Begriff umfasst potenziell das gesamte Spektrum an neuen und alten Medien. Im Gegensatz zur Multimedialität, welche sich häufig ausschließlich auf die neuen digitalen Medien bezieht, schließt der Terminus Symmedialität auch alle alten Medien mit ein.

»Im Unterschied zu intermedial trägt symmedial in stärkerem Maße der auf Komplementarität, Integration und Synergie gerichteten Beschaffenheit des mit den neuen Digitalmedien verbundenen medialen Paradigmenwechsels Rechnung« (Frederking 2004b, 38).

Auch hier geht es also nicht um ein beliebiges Nebeneinander der Medien, sondern um ein sinnvolles Miteinander-Wirken. Besonders interessant sind z. B. multimediale Texte, in denen Primärmedien wie die Stimme mit Tertiär- bzw. Quartärmedien verbunden werden (vgl. Frederking 2010, 524). Medien waren schon lange Zeit vor dem Computer symmedial, wenn man Lesen als eine Verarbeitung schriftlicher Zeichen versteht. Auch die Schriften selbst haben einen piktoralen Ursprung in den Bilderschriften der frühen Kulturgeschichte (ägyptische Hieroglyphen etc.). Auch war das Schreiben zu Beginn stark mit einem oralen Aspekt verknüpft. Man las selten leise, ein oralisiertes Lesen galt als Normalform (vgl. Frederking 2014a, 4). Heute wird dies noch an dem Zusammenhang von Lesen und Lernen

oder an Vorlesungen deutlich. Wie bereits erwähnt, trennte die Buchdruckkunst das Bild vom Text, und das Lesen wurde individueller und vielfältiger. Erst in der neueren Zeit lösen mediale Konkurrenten wie Radio, Film und Computer die Vormachtstellung des Buches auf (vgl. Frederking 2004b, 42f.). Nicht nur in Büchern, Zeitungen und Zeitschriften wird gelesen, sondern auch in Mails, SMS, Chats und anderen Formen. Der Lesefokus und mediale Rezeptionsformen wandeln sich.

»Der Deutschunterricht hat dieser Pluralisierung der Produktions- und Rezeptionsmodi und der damit verbundenen Erweiterung seiner fachlichen Gegenstandsbereiche Rechnung zu tragen. Ein symmedial ausgerichteter Umgang mit Sprache und Literatur erweist sich hierfür in meinem Urteil als Bedingung der Möglichkeit« (ebd., 45f.).

»Dabei verfehlt ein printmedial orientierter Deutschunterricht die kulturelle Wirklichkeit der Gegenwart und entspricht in keiner Weise mehr den Sozialisationserfahrungen heutiger Kinder- und Jugendlicher« (Frederking 2010, 521).

Schüler sollten im Unterricht also mit diesen vielfältigen medialen Konstruktionen konfrontiert und nicht monomedial unterrichtet werden, wie es in der Vergangenheit häufig der Fall war. Das Einbeziehen von Text-Bild-Kombinationen oder auch Ton-Text-Kombinationen, zum Beispiel bei der Vertonung von Gedichten, kann tiefere Verstehensprozesse fördern. Wichtige Leitfragen können lauten: Welche neuen Denkanstöße geben die kombinierten Medien? Wie wird das Verstehen erweitert? Welche Rezeptionsmodi werden angesprochen, welche Stärken und Schwächen hat diese Medienkombination und in welcher Weise könnte sie vielleicht noch genutzt werden? Das Lesen bleibt hierbei eine wichtige Schlüsselkompetenz, da es die Voraussetzung für das Verständnis der meisten Medien darstellt. Daher kann durch den Einsatz von Internet bzw. Computern auch die Lesekompetenz der Schüler verbessert werden.

Das Konzept der Symmedialität schafft eine Grundlage zur Analyse intermedialer Bezüge, beschäftigt sich primär aber nicht mit der Differenz zwischen Medien, sondern nimmt das mediale Ganze in den Blick (vgl. Frederking 2010, 528). Im Deutschunterricht lassen sich im Zusammenhang mit verschiedenen Medien auch Anreize für selbstgesteuerte Arbeitsprozesse schaffen. Hierbei ist der Aspekt der Emergenz der Medien wichtig: Aus dem Zusammenschluss sollte sich ein technischer und praktikabler Mehrwert ergeben (vgl. Frederking 2010, 529). Zum Beispiel ist die Produktion von Medien – sei es Film, Text, Hypertext oder Hörtext – heutzutage einfacher als früher, sodass der Deutschunterricht unterschiedliche mediale Möglichkeiten unkompliziert aufgreifen und verdeutlichen kann, wie man Medien für eigene Zwecke nutzbar macht. Hierbei kommt dem Computer als Paradebeispiel für ein Symmedium eine wichtige Bedeutung zu. Er verbindet multimediale, interaktive und ggf. telematisch vernetzte Medien. Im Unterricht ergibt sich auch die Möglichkeit, dass Computer und Computerkultur reflektiert werden können, was ebenfalls zur Förderung von Medienkompetenz beiträgt (vgl. Kepser 2010, 546). Hier wäre zum Beispiel der Einsatz von Computerspielen im Literaturunterricht zu nennen, die »ihren Nutzern in der Regel ohne direkte Instruktionen einen Kompetenzerwerb verschaffen« (Boelmann 2015, 20).

### 3.3.4.4 Medienkritik und Ästhetik

Medienkritik und Ausbildung einer eigenen Genussfähigkeit sind wichtige Aspekte medienintegrativen Deutschunterrichts. Im vorherigen Kapitel wurde bereits thematisiert, dass der Deutschunterricht an die medial geprägte Lebenswelt der Schüler anknüpfen sollte. Kinder und Jugendliche erleben in ihrem Alltag beispielsweise eine Ästhetik im audiovisuellen Bereich, zu der schnelle Schnittfolgen in Videoclips oder vielfältige Geräusche und Musik zählen. Deutschunterricht sollte diese gewohnte Ästhetik von Kindern und Jugendlichen akzeptieren und sie bei der weiteren Herausbildung eines eigenen Geschmacks unterstützen, indem auch für sie fremde Ästhetiken vermittelt werden (z. B. eine kulturell wertvolle Goethe-Verfilmung). Ziel ist es nicht, ihre Geschmacksbildung zu manipulieren, sondern ihren Horizont zu erweitern (vgl. Wermke 1997, 107f.).

Jedes Medium hat eigene Merkmale und demnach auch andere Maßstäbe, nach denen es beurteilt werden kann. Ein Film sollte z. B. nicht mit den Mitteln der Textanalyse untersucht werden.

Es stellt sich die Frage, wie ein auf ästhetische Bildungsziele ausgerichteter Unterricht aussehen kann. Thomas Zabka (2004, 251) liefert in seinem Aufsatz eine Auswahl von Orientierungsfragen zu diesem Thema:

»Woran liegt es, dass ich bestimmte Stellen und Zusammenhänge des Gegenstands deutlicher wahrgenommen habe oder deutlicher erinnere als andere? Woran liegt es, dass bestimmte emotionale Reaktionen wie Spannung und Langeweile, Neugierde oder Gleichgültigkeit, Überraschung oder Enttäuschung, Gefallen oder Missfallen entstehen? Welchen Anteil hat die ästhetische Gestaltung daran, dass ich auf die Inhalte des Medienprodukts bestimmte Gefühle, Vorstellungen und Wissensgehalte richte? Woran liegt es, dass der Gegenstand auf mich verständlich wirkt? (Dies soll kein vollständiger Fragenkatalog sein.)«

Zuweilen wird konstatiert, die Geschmacksbildung der Kinder sei durch Werbewirtschaft und Merchandising standardisiert worden. Unterricht soll Jugendlichen bewusst machen, warum sie etwas besonders anspricht. Gibt es für die Vorlieben z. B. persönliche Gründe oder entsprechen sie dem, was der Mehrheit gefällt (vgl. Bergala et al. 2006, 78)? Geschmacksbildung kann dabei kein vorbestimmter Prozess sein, denn *Geschmäcker sind verschieden* und über sie streiten lässt sich mit Sicherheit nicht. Sie kann nur durch die Begegnung mit Kunstwerken unterschiedlicher Reifegrade erfolgen. Eine weitere Aufgabe der Schule besteht darin, Kinder für Themen außerhalb des Konsums zu sensibilisieren, denn »man kann nur begehren, worauf man hingewiesen wird« (ebd., 80).

»Was die Entwicklung eines Bewusstseins für die moralische Dimension ästhetischer Formen angeht, so kann man den Prozess »beschleunigen«, doch man darf ihn nie auf eine Art »erzwingen«, die symbolisch wirkungslos und gefährlich dogmatisch ist« (Bergala et al. 2006, 39).

Eine langsame Schnittfolge im Film muss z. B. kein Manko darstellen, auch wenn sie den Sehgewohnheiten widerspricht. Schule und Deutschunterricht sollten Kindern Gegenstände und Themen aufzeigen, denen sie in ihrem Alltag eher nicht begegnen. Der Analyseaspekt ist ein wichtiger und beständiger Teil des Deutschunterrichts, jedoch sollte auch die künstlerische Begegnung (also ein emotionaler Zugang) dazugehören. Kunst ist etwas, was

sich den Regeln entzieht. Alain Bergala nennt die Kunst in Bezug auf Fritz Lang ein »Ferment der Anarchie« (Bergala et al. 2006, 30). Dies heißt auch, sich in die Bedingungen des Schaffenden und seines Schaffensprozesses hineinzusetzen. Im Deutschunterricht wurden Filme in der Vergangenheit eher instrumentell genutzt, z. B. im Rahmen von Filmvorführungen zum Ausklang vor den Ferien. Wichtige Potenziale des Films wurden somit nicht genutzt.

»Kamerafahrten sind durchaus eine Frage der Moral, aber um die Moral einer Kamerafahrt zu erfassen, muss man schon sehr viele verschiedenartige Kamerafahrten gesehen haben« (ebd., 39).

Dies lässt sich auch auf andere Kunstformen übertragen. Man sollte Schülern die Gelegenheit geben, neben dem analytischen Betrachten einer Lektüre oder eines Films auch ein Verständnis für den künstlerischen Schaffensprozess zu entwickeln. Im besten Fall lernen sie so den Unterschied zwischen der kurzfristigen Befriedigung durch Konsum und einer bewegten Kunsterfahrung, die bleibt, kennen.

An die Entwicklung eines eigenen Geschmacks und die Begegnung mit fremden Ästhetiken schließt sich die Ausbildung einer medienbezogenen Kritikfähigkeit an. Wie bereits erwähnt, sollen die Schüler im Rahmen einer Kritikkompetenz in der Lage sein, begründet ihre Medienerfahrungen zu analysieren und zu Wertungen zu gelangen. Nötig ist hierzu eine gewisse Sensibilität oder eine erweiterte Wahrnehmung (vgl. Bart 1989, 13). Dabei darf kein Medium ausgeschlossen oder im Sinne einer kulturpessimistischen Sichtweise ungeprüft als gut oder gefährlich eingestuft werden (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 73). Viel wichtiger ist, dass die Schüler als Handelnde lernen, Funktionsweisen von Medien zu erkennen und einen selbstbestimmten Umgang mit ihnen zu praktizieren.

»Zum anderen kann Medienkritik eine Zieldimension des Deutschunterrichts sein und damit Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten umfassen, die Schülerinnen und Schüler in der Schule erlernen bzw. ausbauen sollen« (Kepser 2004, 8).

Konkret müsste daher überlegt werden, welche Medien- bzw. Literaturangebote für den Deutschunterricht ausgewählt werden sollten und wie den Jugendlichen diese Angebote mit einer optimistischen, lustbetonten und kreativen Haltung nähergebracht werden können (vgl. ebd.).

#### *3.3.4.5 Kooperationsformen mit Medien*

Kommunikationsformen stellen ebenfalls einen wichtigen Eckpunkt im medienintegrativen Deutschunterricht dar. Einerseits ist der Bereich der Kommunikation und Anschlusskommunikation eine wichtige Medienkompetenz, andererseits bieten besonders auch neue Medien Möglichkeiten, sich mit anderen über Texte auszutauschen, Texte zu produzieren oder über sie nachzudenken bzw. sie gemeinsam zu überarbeiten. Im nachfolgend entwickelten Unterrichtskonzept (S. 73ff.) und Projekt konnten diesbezüglich nicht alle Potenziale ausgeschöpft werden. Gerade in der Zeit nach der Erhebung haben sich in diesem



Bereich viele neue Möglichkeiten ergeben, die zumindest an dieser Stelle skizziert werden sollen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass gerade moderne Kommunikationsmedien in der Öffentlichkeit sehr konträr betrachtet werden. Auf der einen Seite werden ihnen ausnahmslos positive Effekte zugeschrieben, an anderer Stelle ist das Bild genau umgekehrt (vgl. Krommer 2014, 290). Dies ruft besonders auch im pädagogischen Bereich starke Unsicherheiten hervor.

Dabei steht fest, dass es längst nicht mehr um einen reinen Datenaustausch geht und dass zu der oft als randständig betrachteten E-Mail mittlerweile Blogs, Wikis, Chats und zahlreiche soziale Netzwerke hinzugekommen sind, die in der Lebenswelt der Schüler eine Rolle spielen und somit auch didaktisch nutzbar gemacht werden könnten. Viele dieser Medien werden aus den genannten Gründen in der Schule eher restriktiv eingesetzt. So treten Kooperationsmöglichkeiten in den Hintergrund. Beispielsweise schränken manche Bundesländer den Gebrauch von *Facebook* stark ein oder verbieten ihn ganz. Die Potenziale dieser Kommunikationsformen sollen an dieser Stelle kurz aufgezeigt werden. Dabei ist jedoch anzumerken, dass es an Erfahrungen und Beispielen in Bezug auf soziale Netzwerke in der Schule mangelt. Problematisch ist hier die Unsicherheit im Umgang mit personenbezogenen Daten, der die aussichtsreiche Möglichkeit der Kommunikation, Kooperation und Information gegenübersteht. Es ist ein feines Gespür dafür notwendig, welche Funktionen sinnvoll sind und welche nicht. Schüler bringen hier teilweise instinktiv Wissen mit, welches im Unterricht thematisiert werden kann (vgl. Krommer 2014, 300).

Neben den sozialen Netzwerken gibt es auch unterschiedliche Chatmöglichkeiten, die ein didaktisches Potenzial bereithalten. Chat meint in diesem Fall computervermittelte Individual- und Gruppenkommunikation (vgl. ebd., 291), die einen synchronen Austausch ermöglicht. Mit der Verwendung von Instant Messengern kommt ein erweiterter Funktionsumfang einher, da Bilder und Videos angehängt werden können. Videotelefonie, beispielsweise über Skype, ermöglicht ebenfalls eine synchrone Kommunikation. Die unterschiedlichen Chatformen bieten in vielfältiger Weise die Möglichkeit, auf Sprache einzugehen und Entwicklungstendenzen zu erkunden. Hier würden zum Beispiel das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Abkürzungen oder sprachliche Ökonomie interessante Themen darstellen. Auch im Literaturunterricht können Chats neuartige Möglichkeiten schaffen, indem z. B. unterschiedliche Identitäten angenommen und aus verschiedenen Perspektiven Gedanken präsentiert werden können (vgl. Krommer 2014, 293). Dramen könnten online weitergeführt oder interaktive Figurengespräche erstellt werden. Auch Computerspiele bieten vielfältige Potenziale, um in Kooperation mit anderen Mitspielern Kommunikationsfähigkeiten zu fördern (vgl. Boelmann 2014, 323).

Der Nachrichtendienst *Twitter* kann ebenfalls im Unterricht eingesetzt werden. Hierbei handelt es sich um eine Art soziales Netzwerk, in dem Personen, Fakten oder Themen gesucht werden können.

Neben dem Einsatz von *Google* und *Wikipedia* gibt es viele Möglichkeiten, im Internet nach Informationen zu suchen. Die Schüler benötigen hier eine präzise Suchkompetenz, um aus der Vielzahl der im Internet vorhandenen Daten die für sie wichtigen Inhalte herauszufiltern (vgl. Krommer 2014, 304). Im durchgeführten Projekt werden dafür Grundlagen gelegt, die sich jedoch zunächst auf den Einsatz der Suchmaschine beschränken.

Wichtig ist es, die Schüler darin zu unterweisen, wie sie an gesichertes Wissen gelangen und wie Suchmaschinen funktionieren. Wissen verändert sich im Internet ständig und ist daher dynamisch. Auch diesbezüglich eröffnet sich eine Lernchance für Schüler (vgl. ebd., 305). Besonders am Beispiel von *Wikipedia* wird deutlich, dass Einträge einen Redaktionsprozess durchlaufen und sich über die Zeit auch durch die Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse verändern können.

Lernplattformen werden im durchgeführten Projekt ebenfalls genutzt. Mittlerweile offeriert *Google* Funktionen, die die Schüler auch ohne Anmeldung nutzen können. Dementsprechend bieten sich ganz neue Kooperationsmöglichkeiten an. Es ist zum Beispiel denkbar, kooperativ an einem Schriftstück zu arbeiten und den Entstehungsprozess sichtbar zu machen. Dabei können z. B. Projekte auch nach der Schule in Kooperation weitergeführt werden.

### 3.3.5 Zusammenfassung

Aus den vorherigen Ausführungen geht hervor, wie ein medienintegrativer Deutschunterricht aussehen und an welchen Leitlinien er sich orientieren sollte. Im Folgenden werden zentrale Punkte, die als Orientierung während der Konzeption und Durchführung des Unterrichts dienen, nochmals zusammengefasst. Der Unterricht sollte:

- alle Medien in einer sinnvollen Kombination nutzen
- den Schülern die individuellen Merkmale eines jeden Mediums zeigen (dabei soll es kein sinnloses Nebeneinander der Medien geben, sondern der Mehrwert digitaler und nicht digitaler Medien soll genutzt werden)
- gleichermaßen zu einem analytisch-diskursiven und zu einem produktiv-handelnden Umgang mit Medien führen
- einen Beitrag zu kritischem Nachdenken über Medien leisten sowie die Möglichkeit zu erweiterter Wahrnehmung und Geschmacksbildung bieten
- Austauschmöglichkeiten über Medien nutzen

Nachfolgend werden nun wichtige Eckpunkte der einzelnen Unterrichtsvorhaben erläutert.

### 3.4 Planung des konkreten Unterrichtskonzepts

Bei der Entwicklung des Unterrichtskonzepts für die medienintegrativen Reihen waren folgende Aspekte besonders wichtig: Einleitend sollten die Förderschwerpunkte eine herausragende Rolle spielen, die im Medienkompetenzmodell thematisiert worden sind. Ausgehend von der Annahme, dass das Fördern von Medienkompetenz eine grundlegende Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sollte unter Berücksichtigung weiterer Kompetenzen und Vorgaben ein schlüssiges Gesamtkonzept entwickelt werden. Dabei sollten die Grundprinzipien des oben beschriebenen Deutschunterrichts nachweisbar auch über den Zeitraum von einem ganzen Schuljahr verwirklicht und nicht zu einer Randerscheinung werden, die abhängig vom Zeitbudget mehr oder weniger in den Unterricht einfließt. Die Schule, in der die Untersuchung und das Projekt stattfanden, befindet sich in Nordrhein-Westfalen, sodass sich an den rechtsverbindlichen Kernlehrplan des Faches Deutsch in

diesem Bundesland gehalten werden muss. Diese Anforderungen sollen zunächst erläutert werden, bevor die Beschreibung der konkreten Ausgestaltung des Projekts folgt.

### ***3.4.1 Verknüpfung des medienintegrativen Konzeptes mit den Standards der KMK und den Kernlehrplänen NRW***

Der Kernlehrplan für das Fach Deutsch in Nordrhein-Westfalen stammt aus dem Jahr 2007 und wurde direkt aus den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz 2003 entwickelt. In diesen sind die drei großen Kompetenzbereiche (1) *Sprechen und Zuhören*, (2) *Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen* sowie (3) *Sprache und Sprachgebrauch* vorgegeben (vgl. KMK 2003, 8). Diesen grundlegenden Kompetenzbereichen sind dann im Folgenden zahlreiche Kompetenzen zugeordnet. Der Kernlehrplan für das Land NRW orientiert sich weitgehend an dieser Aufteilung der KMK. Folgende übergeordnete Kompetenzen werden genannt: Zum Bereich *Sprechen und Zuhören* gehören die Kompetenzen Sprechen, Gespräche führen, Zuhören und Gestaltend sprechen/ szenisch spielen. Zum Kompetenzbereich *Schreiben* gehört Schreiben als Prozess, Texte schreiben und produktionsorientiertes Schreiben. Zum Bereich *Lesen – Umgang mit Texten und Medien* gehören die Kompetenzen Lesetechniken und Lesestrategien, Umgang mit Sachtexten und Medien sowie Produktionsorientierter Umgang mit Texten und Medien. Zum Bereich *Reflexion über Sprache* gehören die Bereiche Sprache als Mittel zur Verständigung, Sprachliche Formen und Strukturen ihrer Funktion, Sprachvarianten sowie Sprachwandel und richtig Schreiben (vgl. MfSW 2007, 14ff.). Die Konkretisierungen dieser Kompetenzen sind überwiegend aus den Bildungsstandards übernommen.

Der Lehrplan erfüllt im Detail alle Voraussetzungen für einen medienintegrativen Deutschunterricht, nur ist die Wahl der Begrifflichkeiten teils irreführend. Im vorherigen Kapitel wurde beschrieben, dass der medienintegrative Deutschunterricht von einem erweiterten Textbegriff ausgeht. Somit lassen sich unter dem Begriff *Medien* sowohl gedruckte Texte, Filme, Hörtexte, multimediale Texte und auch Sprachprodukte fassen. Daher ist besonders der Kompetenzbereich *Lesen – Umgang mit Texten und Medien* nach dem Verständnis dieser Arbeit nicht korrekt benannt. Mit Blick auf das in diesem Kapitel (3.2.4) entwickelte Medienkompetenzmodell lassen sich die Kompetenzkonkretisierungen des Lehrplans entsprechend anders zuordnen. Dies soll im Folgenden kurz erläutert werden.

### ***3.4.2 Anbindung der Unterrichtsreihe an das Medienkompetenzmodell***

Dass es alternative Möglichkeiten gibt, die Standards der KMK umzusetzen, sieht man beispielsweise im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg (vgl. MfKJS 2004, 77f.). Hier sind den Standards der KMK im Vorfeld einzelne übergeordnete Bildungsziele für das Fach Deutsch vorangestellt. Im Zentrum der Betrachtung stehen die Punkte *Methodenkompetenz*, *Kulturelle Kompetenz*, *Medienkompetenz*, *Sprachkompetenz*, *Kommunikative Kompetenz*, *Lese- und Schreibkompetenz* sowie *Sprachreflexion*. Erst an diese grundlegenden Ziele des Deutschunterrichts schließen die Standards der KMK an. Auch diese

Aufteilung eignet sich nicht für das Projekt, da die Medienkompetenz immer noch deutlich von einer Sprach- und Schreibkompetenz abgegrenzt ist. Aus diesem Grund wurden die KMK-Vorgaben auf das Medienkompetenzmodell übertragen, wie nachfolgend einmal beispielhaft gezeigt wird.

Man würde z. B. unter dem Aspekt *Wahrnehmung* die konkretisierten Kompetenzen »Textschemata erfassen« (MfSW 2007, 16) oder »Satzstrukturen kennen und funktional gebrauchen« (ebd., 20) zuordnen können. Zum Bereich *Handlung* würden dann beispielsweise die Punkte »Nachschlagewerke nutzen« (ebd., 21) oder »Texte sprachlich gestalten« (ebd., 16) gehören. Unter den Aspekten *Ästhetik und Genussfähigkeit* könnte man beispielsweise »produktive Schreibformen nutzen« (ebd., 17) oder »Texte mithilfe von neuen Medien erfassen« (ebd., 16) subsumieren. Dem Bereich *Handlung* könnte »Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten« (ebd., 19) oder »eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen« (ebd.) zugeordnet werden. Dem Komplex *Anschlusskommunikation* ließen sich »unterschiedliche Sprechsituationen gestalten« (ebd., 16) oder »eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen« (ebd., 15) zuordnen.

Es wird deutlich, dass die Ziele eines medienintegrativen Deutschunterrichts den allgemeinen Bildungsstandards nicht widersprechen, sondern sich in großen Teilen in ihnen wiederfinden. Somit ist die Annahme, dass mit den aktuellen Lehrplänen im Land NRW kein medienintegrativer Deutschunterricht möglich sei, nicht korrekt, da die konkretisierten Kompetenzen des Kernlehrplans, die aus den Standards der KMK abgeleitet worden sind, zahlreiche Möglichkeiten offenlassen. Das für die Untersuchung entwickelte Unterrichtskonzept leitet sich aus den Vorgaben des medienintegrativen Deutschunterrichts ab und orientiert sich dabei an den zuletzt beschriebenen Standards. Dieses Unterrichtskonzept in seiner Entwicklung und Durchführung wird im Folgenden näher beschrieben.

### **3.4.3 Grundsätze des Konzepts**

Das Konzept orientiert sich grundlegend an den im Kapitel 3.3 erarbeiteten Kennzeichen des medienintegrativen Deutschunterrichts. Bei der Konzeption des Unterrichts wurde jeweils Wert darauf gelegt, in den folgenden Unterrichtsreihen die einzelnen Kompetenzen zu fördern. Dabei sollten die in der Medienkompetenz ausgewiesenen Stufen abgebildet werden. In jeder durchgeführten Reihe sollten die Stufen *Nutzung, Analyse, Kritik* und *selbst gestalten* vorkommen. Des Weiteren wurden von den Teilbereichen der Medienkompetenz in jeder Reihe immer zwei als Schwerpunkt gewählt und direkt in den Vorhaben ausgewiesen. Grundsätzlich wurde in jeder Reihe versucht, immer mit je zwei Medien vergleichend zu arbeiten. Dabei sollte jedoch nicht der reine Gebrauch im Vordergrund stehen, sondern die jeweiligen Medien sollten in ihrer Kombination sinnvoll den Unterricht gestalten bzw. ergänzen. Darüber hinaus sollte kontinuierlich Wissen über die individuellen Merkmale der jeweiligen Medien vermittelt werden, sodass den Schülern im Verlauf auch der individuelle ästhetische Eigenwert der Medien bewusst wird.

### 3.4.4 Präsentation und Beschreibung des Gesamtprojekts und den einzelnen Reihen (die drei Eckpunkte des Projekts)

Das geplante Vorhaben besteht aus mehreren Elementen. Zum einen werden über das Schuljahr verteilt sechs Unterrichtsreihen durchgeführt, die sich direkt am Lehrplan orientieren und demnach verbindlich sind. Wie zuvor beschrieben, können hier in Verbindung mit dem Lehrplan die einzelnen Teilkompetenzen der Medienkompetenz gefördert werden. Zum anderen soll es nach jeder Reihe ein medienintegratives Schwerpunktprojekt geben, in dem nach und nach einzelne Kompetenzen besonders gefördert werden. Neben den Projekten werden weitere Hilfsmittel eingeführt, die über das gesamte Schuljahr zum Einsatz kommen und dabei helfen sollen, Medienkompetenz zu fördern. Dabei handelt es sich jedoch meist um technische Hilfsmittel, deren Umgang erlernt wird und die anschließend im Unterricht eingesetzt werden. Im Folgenden sollen die Unterrichtsreihen und danach die Schwerpunktprojekte vorgestellt werden. Zunächst wird ein Überblick über das erste Projekt-Halbjahr gegeben.

Die grobe Planungsübersicht ist in Tabelle 1 abgebildet. Die beiden Halbjahre gliedern sich in je drei Unterrichtseinheiten. Im ersten Halbjahr geht es in erster Linie um schriftliches Erzählen. In der ersten Reihe sollen Aspekte der neuen Schule schriftlich dargelegt werden. Darauf folgt eine Reihe zu piktoralen Texten. Comics und Bildgeschichten stehen im Mittelpunkt. Im letzten Thema des Halbjahres geht es um die Analyse von geschriebenen Texten in Form von Gruselgeschichten sowie um die Produktion eigener Texte nach dem vorgegebenen Muster.

Tabelle 1: Planung: Klasse 5 Deutsch

Teile der Medienkompetenz	Handlung, Analyse	Handlung, Anschlusskommunikation	Handlung, Ästhetik	Ästhetik, Analyse	Handlung, Anschlusskommunikation	Ästhetik, Handlung
Klassenarbeit	Typ 1	Typ 5/4	Typ 6	Typ 4	Typ2/ Typ 3	Typ 5
Projekt	Schreiben einer E-Mail	Vertonung von Geschichten	Gestalten eines Comics	Analyse eines Computerspiels	Kurzprojekt Lernplattformen/ Schreiben von Artikeln mit Textverarbeitung	Kurzprojekt: Fotostory
Zeitraum	September Oktober	November	Dezember/ Januar	bis Ostern	Mai	bis Juli

Quelle: Eigene Erhebung.

Im zweiten Halbjahr steht die erste Ganzschrift mit Astrid Lindgrens *Ronja Räubertochter* an, die auch im Medienverbund bearbeitet wird. Sach- und Gebrauchstexte bilden das zweite Thema des Halbjahres. Das Halbjahr schließt mit einem produktionsorientierten Zugang zu dialogischen Texten und einem Schwerpunkt sprachlicher Formen. Eine Reflexion über Sprache ist in jedes der Unterrichtsvorhaben eingearbeitet. Die medienintegrativen Projekte finden jeweils am Ende der Reihe statt.

### 3.4.5 Unterrichtsvorhaben der Reihe

Die einzelnen Unterrichtsvorhaben sollen nun in ihren Grundzügen vorgestellt und besondere Schwerpunkte genannt werden. Die Beschreibung der medienintegrativen Projekte erfolgt im Anschluss.

Tabelle 2a: Planung Klasse 5 Deutsch, Teil 1

<b>Unterrichtsschwerpunkt (nach Lehrplan NRW)</b>	<b>Erzählen / Lesen</b> (Schule kennenlernen und darüber berichten)	<b>Umgang mit unterschiedlichen Texten (und Medien)</b> (Bildgeschichten und Comics)	<b>Zuhören / Gestaltend sprechen</b> (Gruselgeschichten)
<b>Inhalte</b>	sich in einer neuen Umgebung orientieren;  Meine neue Schule; Steckbrief; Interview mit Personen der Schule; Briefe für verschiedene Anlässe (verschiedene Normierungen);  Vergleich von Brief und E-Mail;  Meine Traumschule  Reflexion über Sprache: Wortarten: Überblick/ Wissen abfragen; mit Nomen umgehen; Groß- und Kleinschreibung	Text-Bild-Beziehungen in unterschiedlichen Kontexten; Merkmale von Comics; Lesen von Comics mit Text-Bild-Beziehungen und Bildfolgen; Merkmale von Bildgeschichten; Bilderbücher; Bildgeschichten vertexten; Schreibkonferenz  Reflexion über Sprache: Wortarten: Verben und Zeitformen Übung: Rechtschreibung am Computer	betont lesen/ vortragen (gruselige Erlebnisse)  Spannungsbogen  Von Erlebnissen erzählen Verschiedene Gruselgeschichten lesen Merkmale Gruselgeschichten/ Genreabgrenzung Horrorgeschichte Geschichten selbst schreiben, Wirkung von Geräuschen und Musik nutzen  Hörspiel-/ Hörbuch  Reflexion über Sprache: Gestaltungsmerkmale (Adjektive, Verben ...) Wörtliche Rede
<b>Medienform</b>	multimedial, textuell, oral	textuell, auditiv, oral	textuell, piktoral, multimedial

Tabelle 2b: Planung Klasse 5 Deutsch, Teil 2

<b>Unterrichtsschwerpunkt (nach Lehrplan NRW)</b>	<b>Umgang mit literarischen Texten</b> (Medienverbände von Texten/ Ganzschrift)	<b>Umgang mit Sachtexten (und Medien)</b>  (Beschreibung: Tiere, Vorgänge/Mediennutzung reflektieren)	<b>Produktionsorientierter Umgang mit Texten/ Sprachliche Formen und Strukturen</b> (Texte in Dialogform/ Grammatik/ Training: Rechtschreibung)
<b>Inhalte</b>	eigene Lieblingsmedien der Klasse vorstellen; <i>Harry Potter</i> als Beispiel für einen Medienverbund kennenlernen; Einführung in filmische Mittel; Eine Ganzschrift lesen: <i>Ronja Räubertochter</i> Lesetraining mit Hörbuchunterstützung  Vergleich Romanvorlage und Film Themen: Orte im Roman Figuren	Situationsbezogen sprechen; Diskussion zu Anliegen, die die Klasse betreffen (DB S. 23-37) Vorgangsbeschreibung (Unfall Personenbeschreibung) Tiersteckbriefe (Haustiere, Pflegehinweise); Fantasietiere;  Sachtexte verstehen; Richtiges Markieren; Mediennutzung reflektieren (Medientagebuch) Probleme der Mediennutzung (Die Facebook-Party); Fernsehserien, Sehgewohnheiten	Übungen zu Theaterarbeit; Merkmale eines Dialogs; Improvisieren einer Rolle und Präsentation; Eine Geschichte in Dialogform schreiben (DB S. 262, 238);  Reflexion über Sprache Rechtschreibtraining: Silbentrennung; Laute; Gedichte mit lautmalerischen Elementen;  Grammatik: Satzteile;

	Handlung Räuberwesen Freundschaft Familie Zukunftsvisionen Analyse ausgewählter Textstellen; Anschauliche Wörter, die Gefühle und Stimmung erzeugen; Redewendungen; Astrid Lindgren als Autorin;  Merkmale eines multimedialen Spiels (Navigieren)	(Die kommerzielle Seite des Fernsehens, Persönlichkeitspräsentation im Internet);  Reflexion über Sprache: Sachlich beschreibende Adjektive für Gegenstände Rechtschreibung: Dehnung  Übung: Wie sollte ein Profil im Sozialen Netzwerk aussehen?	Zeichensetzung;  Übung: Partnerdiktat; Überarbeitungsstrategien; Umgang mit dem Wörterbuch (Klassenwettkampf); Suchstrategien im Internet; Eine Bibliothek besuchen (Katalog, ...)
<b>Medienform</b>	textuell, multimedial, visuell	textuell, oral, visuell	textuell, oral, visuell

### 3.4.5.1 Erzählen/Lesen

Die erste Reihe erforderte eine etwas längere Vorlaufphase. Die Schüler waren im August von der Grundschule in die weiterführende Schule gekommen und mussten sich erst an die neuen Gegebenheiten anpassen, sodass es sich anbot, diese Umbruchsituation im Deutschunterricht thematisch aufzugreifen. Daher ging es in dieser Reihe darum, die neue Schule kennenzulernen und anderen davon zu berichten. Dazu wurden zuerst Gespräche innerhalb der Klasse organisiert, um die eigenen Klassenkameraden und die Umgebung kennenzulernen und erste Eindrücke zu sammeln. Diese Ergebnisse wurden dann in Form von Steckbriefen (vgl. Diekhans 2004, 15) präsentiert. Auch wurden Interviews mit wichtigen Beteiligten der Schule in einer Form, die vorher mit den Schülern abgesprochen wurde, geführt. Im weiteren Verlauf ging es darum, anderen Personen etwas von diesen neuen Erfahrungen mitzuteilen. Hierzu wurden verschiedene Versionen von Briefen thematisiert und es gab anschließend Schreibenanlässe zu unterschiedlichen Themen. Einmal sollte einem Brieffreund geschrieben werden, zum anderen einer weniger bekannten Person (evtl. dem alten Klassenlehrer), wofür der Brief dann in der Form variiert werden musste. Daran schlossen sich auch sprachliche Besonderheiten an, die beim Briefeschreiben wichtig sind, zum Beispiel verschiedene Grußformeln oder das Verfassen einer Anrede. Danach ging es um Erfahrungen, die andere Menschen mit Schule gemacht haben. Die Schüler lasen kurze Schulgeschichten (wie z. B. in Hein 1996, 8) und schrieben auch selbst kurze Texte, wie Schule sein könnte (vgl. Diehm/Schurf 2005, 15). An diese Reihe schloss sich dann das erste Projekt an. Dazu wurde mit den Schülern zuerst diskutiert, wie zeitgemäß das Briefeschreiben heute noch ist (vgl. ebd., 13). Dabei stellten sie fest, dass die elektronische Kommunikation in ihrem Alltag weit verbreitet ist und dass sie nur wenige *echte* Briefe schreiben, die mit der Post verschickt werden. Im Unterricht wurde dann überlegt, wie sich elektronische Post und handschriftliche Briefe unterscheiden. Dies fungierte als Einstieg in das E-Mail-Projekt, so wie es in Kapitel 3.4.6.1 (S. 84) beschrieben ist.

### 3.4.5.2 *Umgang mit unterschiedlichen Texten (und Medien)*

Auf die Reihe, in der es um das erste Kennenlernen und einen Einstieg ins Schulleben ging, folgte eine Einheit, die bereits unterschiedliche mediale Ausprägungen von Geschichten zum Thema hatte. Zuvor hatten die Schüler bereits fiktionale geschriebene Texte kennengelernt, nun sollte es um bildbasierte Geschichten gehen. Innerhalb der Unterrichtsreihe werden die Kompetenzen *Analyse* und *Ästhetik* berührt, da die Schüler lernen, die spezifischen Merkmale von Comics und Bildgeschichten herauszuarbeiten, und dabei auch etwas über die spezifische Ästhetik dieser Medien erfahren. Dieses Wissen benötigen sie später, um selbst Geschichten in dieser Medienform zu erstellen. Zu Anfang der Reihe gab es eine kurze Information dazu, welche Bedeutungen Bilder transportieren können und in welchen Kontexten Bilder gebraucht werden. Dabei wurde auch thematisiert, wie alt Zeichnungen sein könnten und es wurde ein Blick auf frühzeitliche Höhlenmalereien geworfen, in denen auch schon Handlungen und Geschichten dargestellt wurden (vgl. Baurmann 2001, 28). Von da aus wurde zu kürzeren, später zu längeren Geschichtensequenzen übergeleitet. Hierzu bieten sich Erich Ohser's Bildgeschichten von »Vater und Sohn« (Ohser/Plauen 2003) an, da man in vielen von ihnen den Handlungsverlauf einfach nachvollziehen kann und viele dieser Geschichten auch eine echte Pointe enthalten, welche die Schüler aus den Bildern herauslesen können. Nachdem die Schüler die Merkmale dieser Geschichten erkannt hatten, konnten sie die Bildgeschichten verschriftlichen (vgl. Nutz 2004, 57). Mithilfe dieses Medienwechsels wurden die Merkmale von geschriebenen Texten wiederholt und beide Medien miteinander verglichen. Die selbst geschriebenen Geschichten wurden von den Schülern in Partnerarbeit wechselseitig auf die vorgegebenen Merkmale überprüft und überarbeitet.

Als Vorbereitung auf das Projekt wurden den Schülern unterschiedliche Comicauszüge präsentiert, um die Sprache der Comics deutlich zu machen und sie von den Bildgeschichten abzugrenzen (vgl. Baurmann 2001, 30). Das Medium *Comic* wurde im Unterricht dann auch reflektiert, indem zum Beispiel der literarische Wert dieser Textsorte mit den Schülern diskutiert wurde (vgl. Schmitz/Sonderhaus 2006, 148). Das Projekt zur Produktion eigener Comics schloss sich an diese Unterrichtssequenz an.

### 3.4.5.3 *Zuhören/ gestaltend sprechen*

In der folgenden Unterrichtssequenz sollte die Fähigkeit der Schüler im Umgang mit fiktionalen Texten erweitert werden. Dazu wurde thematisch passend zur dunklen Jahreszeit das Genre *Gruselgeschichten* gewählt. Die Analysefähigkeit der Schüler im Umgang mit diesen Texten sollte verbessert werden. Daher lernten sie unterschiedliche Spannungsverläufe kennen und erfuhren, was in den einzelnen Phasen in der Geschichte passiert. Am Anfang stand eine Leseübung. Zusammen mit den Schülern wurden Strategien erarbeitet, wie Geschichten so vorgelesen werden können, dass sie eine entsprechende Wirkung auf die Zuhörer entfalten. Dazu gehörte beispielsweise die Lesegeschwindigkeit, richtiges Betonen oder auch die Lautstärke der Stimme. Des Weiteren erarbeiteten die Schüler verschiedene Merkmale der Gruselgeschichte wie die genaue Beschreibung von innerem Handeln der



Figuren, Vorausdeutungen, verzögerte Spannung oder plötzliches Geschehen (vgl. Diehm/Schurf 2005, 189). Damit sich die Schüler die Merkmale besser einprägen konnten, gab es dazu jeweils Beispiele. Sie suchten dabei auch nach weiteren Möglichkeiten, wie spannende Vorausdeutungen oder Verben und Adjektive eine gruselige Atmosphäre erzeugen können. Passend dazu wurden unterschiedliche Geschichten gelesen und an ihnen die Analyse geübt (vgl. Schmitz/Sonderhaus 2006, 80). Hier kamen auch auditive Texte zum Einsatz, in denen die Schüler das Genre in einer anderen Medienform erlebten. Im Anschluss daran schrieben die Schüler kleine Geschichten weiter, deren Erzählanfänge vorgegeben waren. Dies stellte den Einstieg in das Schreiben eigener Geschichten dar. Hierzu sammelten die Schüler zuerst Eindrücke in einer Mindmap und brachten diese anschließend in eine sinnvolle Abfolge. Außerdem wurden passende Verben und Adjektive für die Geschichte gesammelt. Die Schüler verfassten dann mit Begeisterung diese Geschichten. Manchen fiel es am Anfang schwer, das Genre korrekt wiederzugeben. Aus ihrer Alltagswelt waren einige Schüler eher Horrorgeschichten gewohnt, also Geschichten, in denen die Beteiligten in offensichtlicher Lebensgefahr schwebten. Aus diesem Grund trafen sie das Genre nicht richtig und schrieben Geschichten von Zombie-Invasionen und Co., die eher blutig als gruselig waren. Deshalb (und auch im Hinblick auf das Projekt) wurden die Genre Grenzen noch einmal genau definiert und es wurde gezeigt, dass es in den Geschichten nicht um größtmögliche Brutalität, sondern um Spannung gehen sollte, die sich aus einer ungewissen Situation ergibt, in der sich die Figuren zurechtfinden müssen. Nach dieser Unterscheidung gelang den Schülern das Schreiben solcher Geschichten besser. Sie tauschten untereinander ihre Geschichten in einer Schreibkonferenz aus (vgl. Beckmann/Levold 2012, 305), verglichen diese und formulierten gegenseitige Vorschläge für eine Überarbeitung. Einige dieser Geschichten wurden dann an einem gemeinsamen Präsentationsabend, zusammen mit den im Projekt entstandenen Hörspielen, vorgestellt.

Das Projekt schloss sich an diese Reihe an, indem die Schüler überlegten, mit welchen Mitteln sie ihre Geschichten vertonen könnten und welche Änderungen dazu nötig sind.

#### *3.4.5.4 Umgang mit literarischen Texten*

In der folgenden Sequenz des Schuljahres, in der es schwerpunktmäßig um fiktionale Texte gehen sollte, waren anfangs die Lieblingsmedien der Schüler das Thema. Dabei war es wichtig, die Vorstellung nicht nur auf geschriebene Romane zu beschränken, wie es sonst üblich ist, sondern den Schülern auch die Möglichkeit zu geben, andere Texte mitzubringen, seien es Hörspiele, Computerspiele oder Filme.<sup>51</sup> Die Vorstellung der Medien sollte nach einer bestimmten Struktur durchgeführt werden: Einerseits sollte das jeweilige Medium inhaltlich beschrieben bzw. Handlung und Personen sollten vorgestellt werden, andererseits sollten sie in ihrer Präsentation auch beschreiben, was sie an diesem Medium besonders interessant fanden.

---

51 Beispiele für die Analyse von Filmen sind auch bei Hickethier 2007 zu finden.

Im Anschluss daran wurde den Schülern ein Medienverbund präsentiert und damit gearbeitet. Am Beispiel von *Harry Potter* konnten mit den Schülern einzelne mediale Erscheinungsformen des Textes thematisiert werden. Dabei wurde auch auf Merkmale der einzelnen Medien Bezug genommen und der Mehrwert diskutiert, den eine Umsetzung eines Textes in eine andere mediale Form dem Rezipienten bieten kann. Neben dem Film und dem Buch spielten auch weitere Medien wie zum Beispiel das Internet oder die Realisation von Stoffen in verschiedenen Hörspielen und Büchern eine Rolle (vgl. Ewald-Spiller 2004, 181). Dabei erkannten die Schüler, dass es auch innerhalb eines Mediums Unterschiede in der Umsetzung geben kann. So variierten die Internetseiten über *Harry Potter* in Form und Inhalt, und auch die Hörspiele unterschieden sich. In diesem Zusammenhang wurde auch über Qualität einzelner medialer Inszenierungen diskutiert und Vergleichskriterien wurden entwickelt. Etwas mehr Zeit wurde dann für die Verfilmung von *Harry Potter und der Stein der Weisen* (Chris Columbus 2001) verwandt. An diesem Beispiel wurden die spezifischen Merkmale des Films herausgearbeitet und auch einzelne filmische Mittel erprobt (vgl. Ewald-Spiller 2004, 187). Hier spielten auch die Wirkung von Bild und Ton sowie die Funktion von einzelnen Kameraperspektiven, Einstellungsgrößen und von Hintergrundmusik eine Rolle (vgl. Döring 2008, 51).

Im Anschluss daran stand die Beschäftigung mit *Ronja Räubertochter* im Mittelpunkt. Die Schüler hatten die Aufgabe, die Erzählung während der Ferien zu lesen, sodass im Unterricht zügig mit der Erarbeitung begonnen werden konnte. Zuerst wurden die Leseindrücke gesammelt und dabei noch einmal auf das Medium Buch eingegangen. Mithilfe der Romanvorlage wurden dann verschiedene Eckpunkte des Textes mit den Schülern erschlossen (vgl. Schmitz/Sonderhaus 2006, 92). Dazu gehörten unter anderem Orte, Figuren, Zeit und Handlung im Roman. Am Beispiel der Räuberfamilie wurden typische Familienstrukturen reflektiert und z. B. erarbeitet, welchen Stellenwert die Familie für die Protagonistin hat (vgl. Müller-Schamell 2006, 28). Weitere Themen im Unterricht waren dann die Freundschaft zwischen Ronja und Birk, Naturbegegnungen sowie verschiedene Motive, die im Roman verarbeitet sind.<sup>52</sup> Auch gab der Text Anlass, verschiedene sprachliche Besonderheiten zu thematisieren, zum Beispiel die indirekte Rede oder das Beschreiben von Stimmungen und Gefühlen mit treffenden Wörtern (vgl. Kohl 2009, 30).

Anschließend wurden einzelne Aspekte des Films *Ronja Räubertochter* (Tage Danielsson 1984) analysiert. Hierzu konnten die Schüler ihre Kenntnisse vom Anfang der Reihe nutzen und vertiefen. Besonders interessant war hier der Filmbeginn, der zum Medienvergleich einlud. Das Gewitter, die Burg und auch die Einführung der Figuren sind in den beiden Medien unterschiedlich dargestellt (vgl. Schubert-Felmy 1999, 22), was von den Schülern herausgearbeitet werden konnte. Abschließend wurde der Blick im Projekt auf ein weiteres Medium gelenkt, was bis dato im Unterricht noch weitgehend unberücksichtigt war. Das Projekt zum Computerspiel (3.4.6.4, S. 94) sollte den Schülern noch einmal eine weitere mediale Ausprägung des Stoffes zeigen und ihnen auch die medienspezifischen Merkmale von Computerspielen näherbringen.

---

52 Damit könnte zum Beispiel ein Friedensmotiv gemeint sein oder wie Astrid Lindgren das Zusammenleben verschiedener Gruppen beschreibt (vgl. Schubert-Felmy 1999, 54).

### 3.4.5.5 Umgang mit Sachtexten (und Medien)

Diese Unterrichtsreihe entfernt sich von den bisher schwerpunktmäßig behandelten fiktionalen Texten und nähert sich Gebrauchstexten, Sachtexten und der Reflexion über Medien an.

Zu Beginn wurde ein Gespräch darüber initiiert, wie man über bestimmte Vorkommnisse in der Klasse berichten könnte. Thematische Schwerpunkte waren Streitigkeiten auf dem Schulhof, Probleme im Sportunterricht oder Organisationsschwierigkeiten im Unterricht. Dabei erfuhren die Schüler, dass eine treffende Beschreibung der Vorgänge ihren Alltag erleichtern könnte. Anschließend wurde überlegt, in welchen Situationen genaue Beschreibungen noch nötig sind, um Sachverhalte zu klären. Dabei wurde das Thema »Suchmeldung für verschwundene Haustiere« aufgeworfen und diskutiert, welche Aspekte in solch eine Meldung hineingehören, damit das verschwundene Tier möglichst schnell gefunden werden kann. Dazu wurden in Tiersteckbriefen einzelne Merkmale für Haustiere gesammelt und diese untereinander verglichen (vgl. Ninnemann/Schäpers 2009, 79). Um die Beschreibung der Merkmale zu üben, fertigten die Schüler Fantasietiere an, die aus speziellen Merkmalen unterschiedlicher Tiere stammten. Anschließend ging es darum, Vorgänge aus diesem Themenkomplex zu beschreiben. Falls das Tier zum Beispiel in den Ferien weggegeben wird, muss die Pflegeperson alle Hinweise für eine gute Pflege bekommen. Die Schüler informierten sich im Internet und anhand einzelner Informationstexte (vgl. Menzel 2010, 55) über wichtige Aspekte der Pflege bestimmter Haustiere und verfassten anschließend kurze Pflegeanleitungen nach zuvor erarbeiteten Kriterien (vgl. Diehm/Schurf 2005, 61).

In der zweiten Sequenz dieser Reihe ging es schwerpunktmäßig darum, Sachtexte zu verstehen. Diese sollten in Zusammenhang mit der Nutzung unterschiedlicher Medien stehen und den Schülern die Gelegenheit geben, ihre eigene Mediennutzung zu reflektieren sowie Strategien zu entwickeln, wie man im Alltag verantwortungsvoll mit Medien umgehen kann. Hiermit sollte der Bereich *Handlung* und *Kritik* der Medienkompetenz schwerpunktmäßig gefördert werden.

Zuerst ging es darum, sich bestimmte Mediengewohnheiten bewusst zu machen. Mithilfe von Bild- und Filmimpulsen wurden dazu einzelne Eindrücke der Schüler gesammelt (vgl. ebd., 249), die zu Kategorien gebündelt wurden, z. B. Fernsehprogramm, Einschaltquote, verschiedene Nachrichtensendungen. Anschließend sollte das eigene Mediennutzungsverhalten reflektiert werden. Dazu erstellten die Schüler ein Medientagebuch (vgl. Brunner 2009, 65) und verschafften sich so einen Überblick über die eigene Mediennutzung. Sie konnten ihre Ergebnisse auch mit denen ihrer Klassenkameraden vergleichen. Im Tagebuch wurden für eine Woche Fernsehkonsum, Internet, Handy, Konsole sowie Hörtext- und Buchkonsum notiert und ausgewertet. Dabei kamen Grafiken und Tabellen aus aktuellen Befragungen von anderen Schülergruppierungen zum Einsatz, mit denen die Arbeitsgruppe ihre Mediengewohnheiten vergleichen konnte. Um die Mediennutzung und ihre Folgen bewerten zu können, wurden verschiedene Sachtexte zu Hilfe genommen. Dabei ging es einerseits um die kommerziellen Aspekte von Fernsehen und Internet (vgl. Döring 2008, 45), aber auch darum, welche Wirkungen Medien auf den

Einzelnen haben können (vgl. Nutz 2004, 139). Anhand dieser Texte konnten außerdem Methoden der Sachtextanalyse wie richtiges Markieren, Einteilen in Sinnabschnitte oder Erklären von Fremdwörtern einstudiert werden.

Als spezielle Übung ging es in dieser Sequenz um das Verhalten in sozialen Netzwerken. Das Thema der *Facebookparty*, zu der Jugendliche ungewollt mehrere hundert Menschen über die Internetplattform einladen, was zu zahlreichen Problemen führte, war zu dieser Zeit aktuell. Als Einstieg wurde hierfür ein aktueller Zeitungsartikel verwendet.<sup>53</sup> Anschließend wurden verschiedene Eigenschaften von sozialen Netzwerken thematisiert und Chancen und Risiken herausgestellt. Mithilfe des Materials des Projektes »Klicksafe.de«<sup>54</sup> wurde ein virtuelles Profil erstellt und im Anschluss reflektiert, welche persönlichen Daten in einem Profil stehen sollen und welche evtl. zu Problemen führen könnten (vgl. Fileccia 2008, 138).

Das Projekt zu Lernplattformen und computergestütztem Schreiben ergänzte diese Unterrichtsreihe. Es eröffnete den Schülern Möglichkeiten, ihre Arbeitsergebnisse angemessen zu präsentieren.

#### *3.4.5.6 Produktionsorientierter Umgang mit Texten/Sprachliche Formen und Strukturen*

Die letzte Unterrichtsreihe in diesem Schuljahr beschäftigte sich schwerpunktmäßig mit Strategien zum Erkennen sprachlicher Strukturen und einem kurzen Einstieg in dialogische Texte.

Zuerst wurde anknüpfend an die letzte Reihe über Suchstrategien zum Auffinden von Informationen gesprochen. In diesem Zusammenhang haben die Schüler bereits das Internet dazu benutzt, ihre Tiersteckbriefe zu verfassen oder Informationen zu einem Thema nachzusehen. Nun sollte es darum gehen, wie man im Internet möglichst effizient nach Informationen suchen kann. Dazu wurden den Schülern unterschiedliche Detektivaufgaben gestellt, die mithilfe von kindgerechten Suchmaschinen gelöst werden mussten (vgl. Diekhans 2009, 285). Anschließend reflektierten die Schüler, welche Strategien am schnellsten zum Erfolg geführt haben, und notierten sich diese in Form von kurzen Merksätzen, die in der Klasse aufgehängt wurden. Dafür sollte aber nicht nur das Internet als Informationsquelle genutzt werden. In der städtischen Bibliothek wurde eine Führung organisiert, um den Schülern zu zeigen, wie sie Informationen in einer Bibliothek finden können. Auch hier spielt der digitale Katalog<sup>55</sup> eine wichtige Rolle, der den Schülern ähnliche Fertigkeiten abverlangt wie die Suchmaschinen im Internet, um gezielt an Informationen zu kommen (vgl. Nutz 2004, 162).

Im Anschluss daran wurde der Gebrauch von Nachschlagewerken geübt. Dies konnte in dem Fall gut mit einzelnen Schwerpunktthemen der Rechtschreibung verknüpft werden.

---

53 Vgl. hierzu Rheinische Post vom 06.06.2011, B6: »Facebook: Thessa-Party eskaliert«

54 »klicksafe ist ein gemeinsames Projekt der Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) Rheinland-Pfalz (Projektkoordination) und der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)« (Klicksafe 2014).

55 Hier war das der digitale Katalog der Stadtbibliothek Bocholt, den die Schüler auch vom heimischen PC erreichen konnten: <http://www.bocholt.de/rathaus/kultur-und-bildung/stadtbibliothek-bocholt/webopac>.

Hierzu wurden erst einzelne Fehlerschwerpunkte an Beispielen erschlossen, Regeln wiederholt und dann in Übungen vertieft. Besonders die Bereiche *S-Laute*, Dehnung, Schärfung und Vokale spielten eine Rolle (vgl. Diehm/Schurf 2005, 130f.). Am Schluss übten die Schüler in Partnerdiktaten ihre Fertigkeiten ein, wobei das Wörterbuch immer wieder zum Einsatz kommen konnte (vgl. Diekhans 2009, 249).

Den Schluss der Reihe und somit auch des Schuljahres bildete die Arbeit mit dialogischen Texten. Dabei wurden erst kurze Texte mit verteilten Rollen gelesen. In diesem Rahmen wurde auch überlegt, wie man diese Texte auf einer Bühne präsentieren könnte. Dazu wurden kurze Übungen mit unterschiedlicher Mimik und auch verschiedenen Körperhaltungen durchgeführt (vgl. Diehm/Schurf 2005, 238f. oder Herrig/Hörner 2012, 33). Danach wurden die Schüler aufgefordert, im Anschluss an Alltagssituationen kleine Rollen zu improvisieren und diese in der Klasse zu zeigen. Daran knüpfte das Projekt zur Produktion von Fotostorys an, in dem sie ihre Kenntnisse nutzten und in produktiver Weise umsetzten. Dies stellte das Ende der Reihe und des Gesamtprojektes dar.

### **3.4.6 Die Projekte**

Die einzelnen Projekte sind fest an den Unterricht und damit auch an das Grundkonzept gebunden. Sie bilden jeweils den Schluss einer Unterrichtsreihe und sollen noch einmal vertiefend ausgewählte Kompetenzen fördern. Im Schuljahr wurden vier *große* Projekte durchgeführt. Die zwei weiteren geplanten Projekte konnten in Form von Kurzprojekten verwirklicht werden. Die Projektart orientiert sich an der Unterrichtsreihe und führt diese logisch fort. Dabei wurde Wert auf einen produktiv-handelnden Zugang zum Thema gelegt und darauf geachtet, in den verschiedenen Projekten auch unterschiedliche Kompetenzen zu fördern. Die Ergebnisse der Projekte wurden von den Schülern in ihrem Portfolio gesammelt. Dort konnten sie ihre Arbeit der letzten Monate betrachten, aber auch mithilfe des Selbstbewertungsbogens ihre eigenen Lernfortschritte verfolgen. Das Portfolio dient außerdem der Erfassung von Ergebnissen über den Verlauf der Reihe und ergänzt somit die Anfangs- und Schlussbefragung des multimedialen Fragebogens. Daneben ist es für jüngere Schüler wichtig, eine Möglichkeit zu haben, ihre eigenen Produkte auch Mitschülern und Eltern zu präsentieren. Die sechs Projekte werden nun kurz vorgestellt.

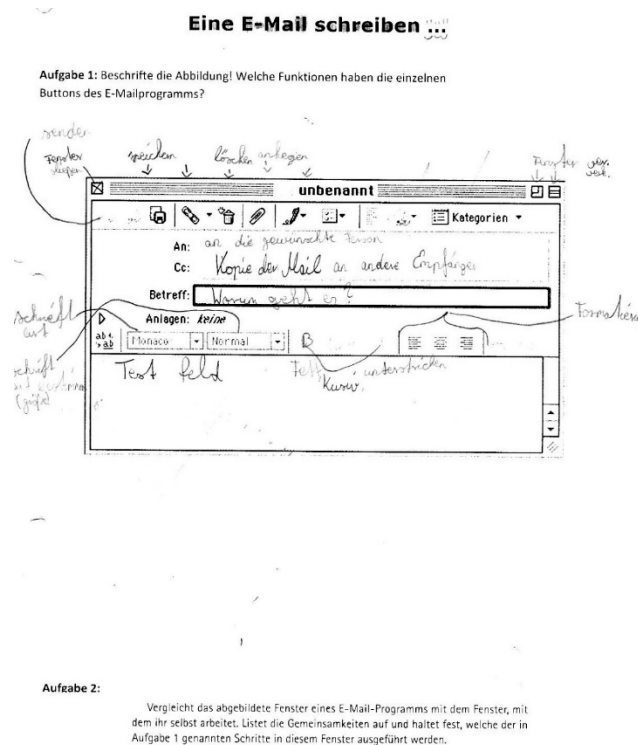
#### **3.4.6.1 E-Mail**

Das erste Projekt dieser Reihe schließt den Themenbereich »Schule kennenlernen« ab. Traditionellerweise werden hier häufig Briefe an Verwandte und Freunde geschrieben, in denen die Schüler von ihrer neuen Schule und ihren Erlebnissen berichten. Dabei werden meist die Formalien für einen Standardbrief erschlossen und eingeübt. Eine ähnliche Aufgabe wurde den Schülern im Unterricht gestellt. Bei dem medienintegrativen Projekt ging es nun darum, ihnen zu zeigen, dass auch andere Medien als der geschriebene Brief ähnliche Funktionen können. Die Schüler haben dazu die E-Mail als alternative Möglichkeit kennengelernt, brieflich zu kommunizieren. In diesem Projekt wurde hauptsächlich auf die

Kompetenzen *Handlung* und *Analyse* Wert gelegt. Erst einmal mussten viele technische und formale Voraussetzungen für das Schreiben einer E-Mail erarbeitet werden, was zum Bereich *Handlung* zählt. Das Verfassen eines Textes unter diesen Voraussetzungen wäre auch eine Handlungskompetenz. Zum Bereich *Analyse* würde hier zählen, die beiden Medien in ihren Eigenheiten zu erfassen und gleichzeitig wesentliche Unterschiede zwischen den Medien zu erkennen. Im Projekt ging es darum, Sachwissen aufzubauen, selbstständig mit den erlernten Fähigkeiten zu arbeiten und am Ende auch entscheiden zu können, zu welchem Zweck welches Medium sinnvoll einzusetzen ist.

Die Schüler wurden dafür zuerst mit der Frage konfrontiert, wie zeitgemäß es sei, heute Briefe zu schreiben und welche weiteren Möglichkeiten es gebe, in schriftlicher Form zu kommunizieren. Neben dem traditionellen Brief kamen Postkarten, SMS bzw. Messenger-Nachrichten und E-Mails zur Sprache. Trotzdem war der Hälfte der Schüler die E-Mail als Textsorte wenig bekannt. Die meisten hatten auch keine eigene E-Mail-Adresse. Somit bestand die erste Aufgabe im Unterricht darin, die technischen Voraussetzungen zu klären. Dazu bekamen die Schüler die Möglichkeit, im Computerraum der Schule eigene E-Mail-Adressen anzulegen. Mithilfe eines Fallbeispiels wurde dann die Vorgehensweise beim Schreiben einer E-Mail eingeübt. Zunächst ging es dabei nur um die technische Seite. Außerdem mussten die Grundzüge von E-Mail-Programmen sowie die Funktion der einzelnen Buttons besprochen werden. Dazu erstellten die Schüler eine Anleitung, wie beispielhaft in Abbildung 6 zu sehen ist.<sup>56</sup>

Abbildung 6: Arbeitsergebnisse zu Formalia der E-Mail

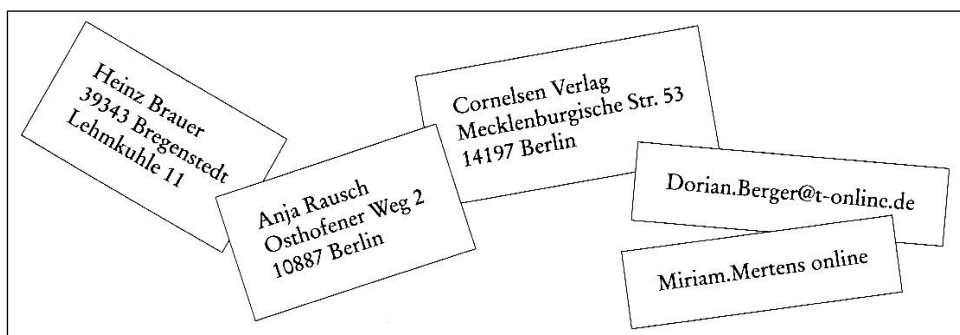


Quelle: eigenes Arbeitsblatt, angelehnt an (Esel/Fenske 2006, 25)

<sup>56</sup> Die Fragen sind angelehnt an Esel/Fenske 2004, 25.

Anschließend wurden die neu entdeckten Merkmale eingeübt. Dazu dienten unterschiedliche Aufgaben, beispielsweise sollten Fehler in vorhandenen Adressen gesucht (vgl. Abbildung 7) oder auch eigene Schreibversuche unternommen werden (vgl. Abbildung 8). Danach wurden die Schüler aufgefordert, die Medien *Brief*, *E-Mail* und *Postkarte* einander gegenüberzustellen, die wesentlichen Merkmale zu benennen sowie Vor- und Nachteile der einzelnen Medien herauszuarbeiten. Das Ergebnis ist ein Medienvergleich, der in Abbildung 9 dargestellt ist. Wichtig war dabei, dass die Schüler den Medien keine grundsätzlichen Bewertungen geben, sondern jedes Medium immer *von seinen spezifischen Merkmalen aus* betrachten. Als Übung dazu wurden den Schülern verschiedene Schreibansätze geboten und sie mussten dann selbst wählen, welches Medium ihnen für diesen Zweck am geeignetsten erschien.<sup>57</sup>

Abbildung 7: Aufgabenbeispiele mit fehlerhaften Adressen



Quelle: Grohé/ Kreisel 2004, 7.

Abbildung 8: Übung: Eine E-Mail verfassen (Ergebnisse des Medienvergleichs Brief vs. E-Mail)

**Aufgabe: Schreibe eine E-Mail an deinen Deutschlehrer!**

Erzähle, wie dir der Start an der neuen Schule gelungen ist!

Was ist dir schwergefallen? Was war besonders leicht?

Berichte, was du dir für das kommende Schuljahr in der Klasse vornimmst!

Schreibe auch über deine Wünsche und Träume für deine Zeit an der Schule und in der neuen Klasse!

Adressiere deine Mail an *XYZ@gmx.de*!

*Du kannst auch zusätzlich einem Freund oder einer Freundin aus der Klasse eine E-Mail schicken und von deinen Wünschen und Träumen erzählen.*

Quelle: Eigene Produktion

Zum Schluss des Projektes hatten die Schüler dann die Möglichkeit, mithilfe eines Schreibansatzes von ihrer eigenen E-Mail-Adresse aus eine Nachricht zu schreiben. Hierzu sollten dann auch die erarbeiteten Formalia genutzt werden. Die Ergebnisse wurden gesammelt und Eindrücke und Probleme diskutiert. Zuletzt wurde die E-Mail ausgedruckt im Portfolio abgeheftet und anschließend mithilfe des Reflexionsbogens evaluiert.

<sup>57</sup> Dies waren zum Beispiel die Situationen: Geburtstags Einladung, Schreiben ans Rathaus, Grüße aus dem Urlaub, den Handyvertrag kündigen.

Abbildung 9: Schülerergebnisse des E-Mail-Projektes: Vergleich Brief vs. E-Mail (Ergebnis)

E-Mail	Brief
Adressen müssen sehr exakt eingegeben werden, da sonst die Mail den Empfänger verfehlt. – Datum wird automatisch angegeben – E-Mails haben ein gesondertes Feld für das Thema des Schreibens (Betreff) – Es gibt eine Anrede und eine Grußformel wie im Brief	Der Briefumschlag muss die vollständige Adresse des Absenders enthalten. – (Adresse & Absender des Schreibers) – Datum des Schreibens muss auf dem Briefbogen vermerkt sein – Anredepronomen: du, dich, dir, ihr, euer, euch können großgeschrieben werden. – Sie, Ihrer, Ihnen müssen großgeschrieben werden – Anrede und Grußformel bilden eine Einheit und richten sich an den Empfänger
– Anwendung: Eine Mail ist sinnvoll, wenn man schnell über weite Strecken eine Nachricht versenden möchte.	– Ein Brief ist besser geeignet für offizielle Anfragen, beispielsweise bei Hotels, Ämtern, ... oder um vertrauliche Gedanken und Gefühle mitzuteilen.
Info: Postkarten und SMS eignen sich nur für kurze, schnelle Botschaften wie Urlaubsgrüße oder Terminabsprachen, da der Zeicheninhalt begrenzt ist.	

Quelle: Eigene Erhebung

Abbildung 10: Schülerergebnisse

<p>Hallo Herr Bückmann,</p> <p>wie gehts es ihnen??          Mir gehts es eigentlich gut.          Ich bin jetzt schon 6 Wochen auf der neuen Schule.</p> <p>Ich komme eigentlich gut auf der Schule zurecht          und wir haben eine gute Klasse.          alle verstehen sich gut und bei fast jedem ist der Start gut gelungen.          Wir Mädchen haben schon am 3. Tag vieles gemeinsam gemacht.          Das war ganz leicht Freundschaft zu schließen.          Manchmal habe ich mich noch verirrt,aber jetzt kenne ich mich gut aus!!          Ich nehme mir für das kommende Schuljahr vor,dass ich gut mitkomme.          Ich hoffe das ich nicht von der Schule heruntergehen muss.</p> <p>Gehen sie auch auf die Kirmes??          Ich schon!!!viele Grüße und schöne Ferien          Katrin</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abbildung 10: (Forts.)

<p>Hallo Herr Bückmann!</p> <p>Der Start an der Schule viel mir nicht schwer,weil ich schon ziemlich viele aus der Klasse kannte.Ein paar auch aus der Schule.Natürlich hatte ich Am Anfang noch Schwierigkeiten alle Räume auswendig zu lernen.Aber meine Freunde haben mir          Noch ein bisschen geholfen.Jetzt finde ich mich mittlerweile gut zurecht.Besonders leicht          War es siech nehr kennen zu lernen.Auch mit denen die ich davor noch nicht kannte.          Schwer war,wie gesagt die Räume und Gänge auswendig zu lernen!Das weiter so machen,wie jetzt.Ich wünsche mir sehr,das wir gut miteinander umgehen werden und das wir          eine schlaue Klasse werden!</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Viele Grüße  
Ihr Schüler Emil

Hallo Herr Bückmann!  
Der Schulstart war sehr gut, nur mit den Namen der Lehrer bin ich ein bisschen durcheinander gekommen.  
Ich hätte nicht gedacht dass ich so viele neue Freunde aufeinmal finde.  
Ich hoffe es wird so bleiben, und ich strenge mich für die Schule auch an damit ich nicht so schlechte Noten bekomme. Ich fände es toll, wenn wir mal eine Klassenfahrt nach Österreich oder Bayern machen würden zum Skyfahren.

Grüße von Cara

Quelle: Schülerergebnisse im Verlauf des Unterrichts

Es hat sich gezeigt, dass relativ wenige Schüler dieses Alters bereits Erfahrungen mit diesem Medium gemacht haben. Aus diesem Grund nahmen sie am Anfang die ausführliche Arbeit zu den Formalia der E-Mail dankbar an. Schwierig war es an dieser Stelle, die nötigen technischen Voraussetzungen zu schaffen. Einige mussten erst eine eigene E-Mail-Adresse erstellen, andere mussten sich mit ihrem Passwort in ein vorhandenes Konto einloggen. Dass sich die Onlinemasken der einzelnen Anbieter leicht unterscheiden, kann für Schüler in dieser Altersgruppe eine Herausforderung darstellen. Des Weiteren sind manche Seiten von bestimmten Anbietern von der Schule gesperrt, sodass für die Schüler dort kein Zugang möglich war. Die Bereinigung dieser Probleme verbrauchte am Anfang viel Zeit, was zu Verzögerungen führte, weil der Unterrichtende immer wieder auf individuelle Probleme der Schüler eingehen musste. Nach dem Überwinden dieser Schwierigkeiten sind die Schüler aber auch in der Lage, selbstständig zu arbeiten. Einige Ergebnisse sind in Abbildung 10 dargestellt.

### 3.4.6.2 Comicprojekt

Dieses Projekt schloss sich an die Unterrichtsreihe zu den Comics und Bildgeschichten an, in der anhand einer Beispielgeschichte die Aspekte Text-Bild-Kombination, die spezifischen Merkmale von Comics und das Umsetzen von Bildgeschichten in Texte behandelt und damit wichtige Grundlagen der Analyse vermittelt wurden. Hierbei stand besonders der enge Zusammenhang von Text und Bild sowie die Tatsache, dass Töne und Bewegungen zeichnerisch dargestellt werden, im Vordergrund – aber auch, dass bei Comics eine ganz eigenständige Art des Erzählens entsteht. Deshalb müssen z. B. auch keine vollständigen, grammatikalisch korrekten Sätze vorkommen (vgl. Baurmann 2001, 20). Außerdem wurden die beiden Medien Comic und Bildgeschichte einander gegenübergestellt. Im Projekt sollten dann die Kompetenzen *Handlung* und *Ästhetik* eine übergeordnete Rolle spielen (vgl. Schmitz/Sonderhaus 2006, 144). Das in der Theorie erworbene Wissen über das Medium sollte bei der Entwicklung eines eigenen Produktes angewendet werden.

Abbildung 11: Arbeitsblatt zur Projektaufgabe

**Kurzprojekt - Ein eigenes Comic erstellen**

Nachdem du nun so viel über Comic, seine Ursprünge und Eigenarten kennengelernt hast, sollst du nun einmal selbst einen Comic in einer Gruppe erstellen. Der Vorteil dabei ist, dass einige von euch sicher gut zeichnen können, andere dafür gute Ideen haben, was in die Sprechblasen gehören kann. Somit könnt ihr euch die Arbeit gut teilen.

1. Überlegt, wovon euer Comic handeln soll. Einigt euch auf ein Thema und schreibt es auf

Thema: \_\_\_\_\_

2. Überlegt nun gemeinsam, aus wie vielen Bildern der Comic bestehen soll (Maximal 8!) und wer die Personen sind, die auf diesen Bildern vorkommen.

Macht euch nun eine kurze Übersicht (Skizze, Notizen), was die einzelnen Bilder zeigen sollen. Macht euch auch Gedanken über Sprechblasen. Schreibt auf, was in den Sprechblasen stehen soll. Welche Gefühle sollen in den Bildern ausgedrückt werden? (Mimik, Gestik, Text)

3. Bevor ihr nun endgültig anfangt, legt noch fest, welche comictypischen Elemente noch in die Zeichnungen eingefügt werden sollen (z. B. Bewegungslinien, Geräusche, ...).
4. Beginnt nun mit der Zeichnung eures Comics (DinA3-Blatt). Teilt euch auch hier die Arbeit ein. Einer kann Vorzeichnungen machen, ein anderer kann ausmalen, ein weiterer Sprechblasen erstellen, ein anderer kann aufpassen, dass euer Plan eingehalten wird.

Am Ende werden wir eure Ergebnisse in der Klasse aushängen und gemeinsam betrachten.

Quelle: Eigene Erhebung.

Da nicht alle Schüler gleich gern zeichneten, wurden Gruppen gebildet. So konnten einige aus dieser Gruppe die Aufgabe übernehmen, entsprechende Texte zu schreiben, andere sollten sich die zeichnerische Umsetzung überlegen. Die Schüler hatten dann vier Schulstunden für die Umsetzung zur Verfügung. Daran schloss sich eine Präsentations- und Reflexionsphase an, in der die Ergebnisse für alle sichtbar ausgehängt und in einer gemeinsamen Betrachtungsphase erläutert wurden. Hier gab es dann auch für die anderen Gruppen die Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen, Anregungen und Kritik zu geben. Grundlage der Bewertung war die Frage, ob die typischen Comicmerkmale deutlich zu erkennen waren.

Eine Schwierigkeit im Rahmen der Präsentation bestand darin, dass hierfür sehr viel Platz benötigt wird, der im Klassenraum nicht zur Verfügung stand. Eigentlich sollten alle Schüler das jeweilige Ergebnis gut sehen können, da die mündliche Präsentation bei Comics nicht ausreicht.

Abbildung 12: Arbeitsergebnis: Comic mit zusätzlichen Bildelementen



Quelle: Eigene Erhebung.

Die Ergebnisse sind insgesamt durchaus innovativ, wenn auch unterschiedlich gehaltvoll ausgefallen. Dies könnte auch daran liegen, dass die jeweiligen Gruppen sich intern auf eine Geschichte einigen mussten und daher nicht jeder seine persönlichen Vorstellungen durchsetzen konnte. Grundsätzlich waren die Gruppen jedoch mit viel Freude bei der Sache und entdeckten auch neue Gestaltungselemente, wie zum Beispiel die Verbindung von zwei Bildelementen durch einen Tunnel (Abbildung 12).

Abbildung 13: Schülerergebnis: Beispiel für ein Endprodukt



### 3.4.6.3 Hörspielprojekt

Das Hörspiel-Projekt schloss an eine weitere Einheit zum Analysieren und Erzählen von Geschichten an. In der Unterrichtsreihe wurden passend zum vergangenen Halloween-Fest Gruselgeschichten thematisiert. Betontes Lesen, also die Präsentation von Geschichten, Merkmale wie Spannungsbogen sowie treffende Verben und Adjektive waren hier Thema (vgl. Schmitz/Sonderhaus 2004, 89).

Im darauffolgenden Projekt sollten die Schüler nun ein auditives Medium in seinen Merkmalen kennenlernen und im Themenfeld *Geschichten* produktiv bearbeiten. Hier spielte wieder die Kompetenz *Handlung*, aber auch *Anschlusskommunikation* eine Rolle, da die Schüler erneut in Gruppen zusammenarbeiten, sich Aufgaben teilen und am Ende gegenseitig Rückmeldungen zu den Produkten geben sollten. Außerdem hatten sie die Aufgabe, sich mit ihren Partnergruppen über das Medium, seine Chancen und Probleme auszutauschen. Die Gruppenarbeit erforderte einen noch stärkeren Grad der Zusammenarbeit, da besonders bei der Tonaufnahme alle Handlungen der Gruppenmitglieder exakt aufeinander abgestimmt werden müssen. Am Ende wurden die Ergebnisse nicht nur der eigenen Klasse, sondern auch einer Parallelklasse auf einem gemeinsamen Literaturabend präsentiert (vgl. Diehm/Schurf 2005, 200).

Abbildung 14: Eigenschaften von Hörmedien

<b>Merkmale von Hörmedien</b>	
a)	Hörspiel
-	Enthält meist mehrere Rollen, die von unterschiedlichen Sprechern dargestellt werden.
-	Stimme, Geräusche und Musik sind fester Bestandteil.
b)	Hörbuch
-	Ein Sprecher liest eine Geschichte vor.
-	Es ist meist nur eine Stimme vorhanden.
➤	Beide Formen von Hörgeschichten werden im Radio übertragen oder es gibt sie auf CD bzw. Kassette zu kaufen.
➤	<u>Besonderheiten (Nennungen der Schüler):</u>
-	Man kann dabei selbst seine Fantasie nutzen.
-	Es ist entspannend, man kann die Augen schließen und zuhören.
-	Man kann dabei gut einschlafen.
-	Es ist möglich, dabei noch andere Dinge zu tun.

Quelle: Eigene Erhebung.

Zuerst war es auch in diesem Kontext wieder bedeutsam, die Eigenheiten des Mediums Hörspiel genau zu kennen. Hierzu wurden den Schülern verschiedene Hörspiele vorgestellt, die Merkmale gesammelt und auch gegen das verwandte Medium Hörbuch abgegrenzt (Abbildung 14). Die Schüler hatten in der Unterrichtsreihe bereits die Möglichkeit, eigene Gruselgeschichten in Textform zu verfassen. In Arbeitsgruppen sollten sie nun aus dem vorhandenen Fundus eine Geschichte aussuchen und diese für die Hörbuchaufnahme überarbeiten. Aus den Geschichten entstanden so kurze Skripte, in denen Betonungen und Geräusche eingezeichnet wurden (Abbildung 15). Anschließend hatten die Gruppen die

Aufgabe, ihre Geschichten nach ihren Plänen zu vertonen. Dazu wurde ihnen ein Aufnahmegerät zur Verfügung gestellt, welches im MP3-Format Audiodateien erstellen konnte. Die erste Gruppe bekam vom Lehrer eine kurze Einweisung in das Gerät. Nach dem Vollenden ihrer Arbeit sollte sie dann die nächste Gruppe in die Technik des Gerätes einweisen. So entstanden nach und nach Ergebnisse, die den Schülern auch über die Onlineplattform *Moodle* zur Verfügung gestellt werden konnten. Die Präsentation erfolgte dann, wie bereits beschrieben, in größerer Runde, in der die Schüler auch die Möglichkeit hatten, sich ungezwungen über die Produkte auszutauschen.

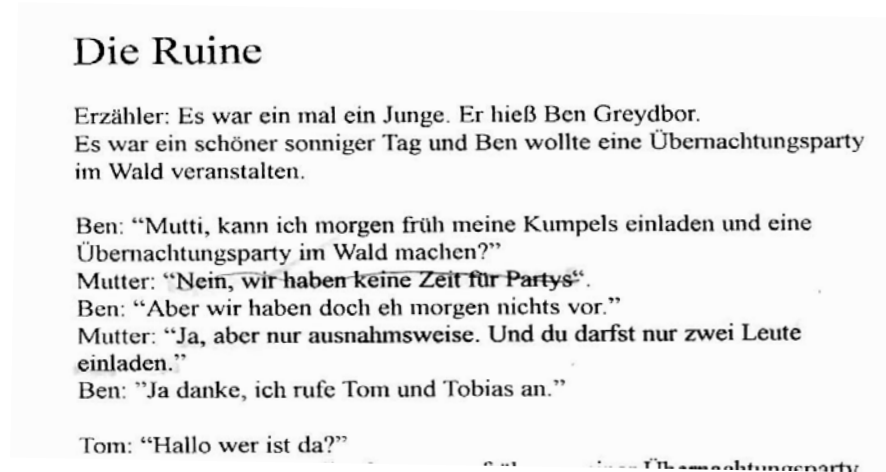
Abbildung 15: Arbeitsanleitung zur Erstellung eines Hörspiels

#### **Hörspielprojekt Gruselgeschichte**

1. Finde dich in einer Gruppe mit mindestens 5 Schülern zusammen und schiebe gemeinsam 4 Tische zu einem Gruppentisch zusammen, sodass ihr gemeinsam daran sitzen könnt.
2. Dieser Kreis, der aus allen Gruppenmitgliedern besteht, ist nun der Redaktionskreis. Alle Schüler haben ihre selbstgeschriebenen Gruselgeschichten vor sich liegen. Zuerst sollt ihr euch in der Gruppe auf eine Geschichte einigen, die ihr dann gemeinsam vertonen wollt.  
Beachtet dabei, dass diese Geschichte bestimmten Anforderungen entsprechen muss. Es soll wirklich eine Gruselgeschichte sein, also müssen sich alle unsere erarbeiteten Merkmale wiederfinden. Außerdem ist es hilfreich, wenn die Geschichte auch schon gute Möglichkeiten für den Einsatz von Geräuschen, Tönen usw. beinhaltet.
3. Die anderen Geschichten werden nun zur Seite gelegt. Eure ausgewählte Geschichte wird für alle kopiert, sodass jedes Gruppenmitglied die Geschichte vorliegen hat. Jeder nimmt sich einen Stift. Überlegt gemeinsam, was ihr noch an der Geschichte ändern wollt. Sicher gibt es noch viele gute Ideen in eurer Gruppe. Fügt die Änderungen in den Text ein!
4. Überlegt nun, an welcher Stelle Geräusche, Musik vorkommen können. Markiert die Stellen in einer anderen Farbe. Überlegt, welche Materialien ihr für die Geräusche braucht. Wer von eurer Gruppe kann sie zur nächsten Stunde mitbringen?
5. Legt verschiedene Rollen in der Gruppe fest. Wer übernimmt die Erzähler- und Sprecherrollen, wer macht die Geräusche, wer kümmert sich um die Technik? Wer übernimmt die Regie? Markiert diese Dinge ebenfalls auf dem Blatt. (Schaut euch außerdem im Deutschbuch auf Seite 198 den gelben Kasten zum *Sinngestaltenden Lesen* an!)
6. Probt nun einmal eure Geschichte mit den verteilten Rollen! Vielleicht könnt ihr eure Geschichte der Klasse vor der Aufnahme einmal vorstellen.

Der Vorteil bei diesem Projekt bestand darin, dass die Schüler nach einer kurzen Einweisung selbstständig arbeiten konnten. Einige hatten in ihrer frühen Kinderzeit auch schon Erfahrungen mit Hörspielen wie *TKKG* oder *Die drei ???* gesammelt und konnten somit ihr Wissen in den Unterricht einbringen.

Abbildung 16: Teil eines Schülerergebnisses: Skript für die Umsetzung eines Hörspiels



Quelle: Schülerergebnis

Das Aufnahmegerät richtig einzusetzen, verlangte den Schülern etwas Feingefühl ab. Man benötigt ein Gerät mit einem guten Mikrofon. Die Schüler müssen bei der Aufnahme von Sprache und Geräuschen die Entfernung zum Mikrofon richtig abschätzen, damit die Sprache und die Töne am Ende weder über- noch untersteuert aufgenommen werden. Dazu brauchen die Schüler Zeit, um Optionen auszuprobieren und Erfahrungen mit dem Gerät zu sammeln. Der Vorteil dieser Variante ist, dass eine zeitaufwendige Nachbearbeitung der Audiospuren am PC nicht notwendig ist. Diese würde die Schüler dieser Altersstufe überfordern, wäre aber sicher bei älteren Schülern eine sinnvolle Maßnahme, um die Qualität der Produkte noch zu steigern.

#### 3.4.6.4 Computerspielanalyse

Das Computerspiel-Projekt ist das vom Faktor Zeit her umfangreichste Projekt des Schuljahres und basiert auf der Ganzschrift *Ronja Räubertochter*. Im Rahmen des Projekts wird ein Zugriff auf die multimedialen Elemente eines Computerspiels ermöglicht, die Kompetenzen *Ästhetik* und *Analyse* spielen demnach eine übergeordnete Rolle. Die Schüler haben in diesem Projekt wieder vornehmlich selbstständig gearbeitet. Ziel war es, die multimedialen Elemente eines Computerspiels zu erkennen und so einen Zugang zu den speziellen ästhetischen Merkmalen dieses Mediums zu erhalten. Am Schluss konnte dann auf Basis dieser Erkenntnisse ein Vergleich der unterschiedlichen Medien *Roman* und *Computerspiel* erfolgen. Dabei sollten die Schüler dann auch in der Lage sein, zu beurteilen, ob es sich bei dem Computerspiel um eine angemessene mediale Umsetzung handelt und ob die Möglichkeiten des Mediums angemessen genutzt wurden.

Im Unterricht haben sich die Schüler zuerst mit dem Roman, also der Textquelle, beschäftigt und an diesem Beispiel wichtige Methoden der Textanalyse erlernt. Zum Unterricht gehörten auch einzelne Filmausschnitte aus dem Film *Ronja Räubertochter* von Tage Danielsson aus dem Jahr 1984, an denen die Schüler Merkmale des Films erarbeiteten. Außerdem konnten sie einen Medienvergleich üben, indem sie lernten, unter welchen

Bedingungen man zwei Medien miteinander vergleichen kann (vgl. Schubert-Felmy 1999, 21). Das Computerspiel-Projekt schloss sich an diese Reihe an.

Abbildung 17: Beispiel für eine Aufgabe aus dem Spieletagebuch

Beschreibung des Lieblingsortes im Spiel	
➤	Sucht euch einen bestimmten Ort im Spiel aus und bereitet euch vor (macht Notizen!), ihn euren Mitschülern vorzustellen.
➤	Was kann man an diesem Ort erleben/ Welche Personen kann man treffen?
➤	Welche Aufgabe(n) hat Ronja hier? Was hat sie zu tun? Wie wichtig ist der Ort für das Spiel?
➤	Welche besonderen Geräusche gibt es an dem Ort?

Quelle: Schubert-Felmy/Schubert 2005, 112f.

Der Blick der Schüler wurde noch einmal auf eine andere mediale Umsetzung des Stoffes *Ronja Räubertochter* gelenkt. Die Schüler bekamen das Spiel auf einem USB-Stick. Damit konnten sie das Spiel sowohl auf den Schulrechnern als auch zu Hause starten sowie eigene Spielstände darauf abspeichern. Die erste Stunde fand mit allen Schülern gemeinsam im Computerraum statt. Hier mussten zunächst wichtige technische und auch inhaltliche Rahmenbedingungen des Spiels geklärt werden. Dazu gehörte das Starten des Spiels vom Desktop, das Abspeichern von Spielständen und eine grobe Einführung in die Steuerung des Spiels. Den Schülern wurde der Vorspann gezeigt und danach gemeinsam überlegt, welches Ziel hinter dem Spiel stecken könnte. Das Computerspiel beginnt ähnlich wie im Buch mit dem Blitzeinschlag in der Mattisburg und nun hat der Spieler die Aufgabe, die Figur Ronja zu steuern. Diese befindet sich zuerst auf der Burg und kann sich hier frei bewegen, sie kann mit den Leuten reden, Gegenstände aufnehmen und an bestimmten Stellen kleine Rätsel lösen. Wie der Spieler nun genau vorgeht, bleibt ihm überlassen. Man muss an bestimmten Stellen viel ausprobieren, um weitere Stationen des Spielgeschehens zu erreichen, welches sich an die Romanvorlage anlehnt, aber medienbedingt einige typische Änderungen aufweist, die es für den medienintegrativen Deutschunterricht interessant machen.

Nach dieser Einführung bekamen die Schüler die Aufgaben für die nächsten zwei Wochen. Sie sollten ein Spieletagebuch, ähnlich einem Lesetagebuch, anfertigen und dabei verschiedene Pflicht- und Wahlaufgaben erfüllen. Diese wurden aus dem Aufsatz *Medienintegrativer Deutschunterricht am Beispiel von Ronja Räubertochter* (Schubert-Felmy/Schubert 2005, 112f.) in leicht veränderter Form übernommen. Hierbei mussten die Schüler zuerst einzelne Merkmale des Computerspiels herausarbeiten und auch ihre Spielhandlungen protokollieren. Dazu gehörten die Spieldauer, Handlungsorte sowie einzelne Probleme und Schwierigkeiten, die die Schüler an verschiedenen Stellen des Spiels hatten. Zu den Aufgaben gehörte auch die Erstellung eines Personenregisters und die Ausarbeitung einzelner Charaktereigenschaften der Figuren. Auf diese Weise sollten die Schüler herausarbeiten, inwiefern einzelne Personen im Computerspiel von der Buchvorlage abwichen und inwieweit sie diese Änderung als gelungen oder nicht gelungen ansahen. Als weitere Aufgabe sollten sie kurze Kritiken an den Hersteller des Spiels schreiben, die auch Änderungsvorschläge enthalten. Eine zu diskutierende Frage war, in welchem der



kennengelernten Medien (Buch, Film, Spiel) bestimmte Aspekte am besten oder interessantesten dargestellt wurden (vgl. ebd.).

Das Spieletagebuch wurde im Portfolio gesammelt und die Schüler bekamen im Anschluss ein Feedback vom Lehrer zu ihrer Arbeit. Darüber hinaus wurde das Spiel mit dem klasseninternen Chatraum verknüpft. Die Schüler arbeiteten während der zwei Wochen meist selbstständig, konnten aber ihre Erfahrungen mit dem Spiel über die Plattform austauschen. So entstanden rege Diskussionen über einzelne Spielorte und vor allem gab es dort Tipps zum Lösen einzelner Rätsel. Gerade aufgrund dieses Rätselcharakters arbeiteten die Schüler mit sehr viel Spaß und Neugier, auch wenn sie dies hauptsächlich zu Hause tun mussten.

Der Einsatz des Spiels verursachte relativ wenige technische Schwierigkeiten. Bei zwei Schülern funktionierte das Spiel nicht auf Antrieb auf dem heimischen Rechner. Diese Probleme konnten aber nach kurzer Zeit behoben werden. Die Technik stellt einen Faktor dar, den man bei der Arbeit mit Computerspielen im Unterricht einplanen muss. Am Anfang ist viel Zeit für die Einrichtung und Einführung nötig, damit die Schüler selbstständig arbeiten können. Gerade die jüngeren Schüler sind schnell überfordert, wenn das Spiel nicht auf Antrieb funktioniert. Es hat sich als großer Vorteil erwiesen, dass jeder Schüler eine persönliche Version des Spiels in portabler Form bekommen hat. So konnten sie bequem zu Hause arbeiten, Teile (bzw. einzelne Spielstände) im Unterricht präsentieren oder auch in Unterrichtsstunden an ihrem Spieletagebuch weiterarbeiten. Die Kopie der Version des Spiels auf Datenträger erfordert eine Genehmigung des Verlags, der die Rechte innehat. Für den Unterricht sind diese Lizenzen oft kostengünstig zu bekommen. Wichtig sind Präsentationsphasen im Unterricht, die den einzelnen Schülern auch die Möglichkeit geben, Fragen zu klären. Außerdem hilft dies den Schülern, einen vorgegebenen Zeitrahmen einzuhalten. Insgesamt brauchten die Schüler etwas länger als geplant, um sich an das für sie neue Medium im Deutschunterricht zu gewöhnen, am Ende kam jedoch ein durchaus positives Feedback. Sie führten an, dass besonders die Arbeit mit einem Computerspiel im Deutschunterricht für sie etwas Besonderes gewesen sei, was auch ihr Interesse für die Thematik geweckt und ihnen einen anderen Blick auf den Unterrichtsstoff gegeben habe (siehe Portfolioauswertung Kapitel 6.2).

#### *3.4.6.5 Kurzprojekt: Lernplattform kennenlernen / Schreiben eines Artikels mit Computerunterstützung*

Die folgenden Projekte wurden in Form von Kurzprojekten verwirklicht, da das Schuljahr schon weit fortgeschritten war (besonders die Arbeit mit dem Computerspiel hatte viel Zeit erfordert). Außerdem zeigten sich viele Schüler schon als sehr kompetent im Umgang mit computergestützter Textverarbeitung, sodass die Projekte auch in kürzerer Zeit umgesetzt werden konnten.

Lernplattformen kennenzulernen sollte ein zentrales Element dieses Projekts sein. Ihnen wächst eine zunehmende Bedeutung im Unterricht zu, besonders wenn es um Formen von *Blended Learning* geht (vgl. Dexheimer 2012, 2).

Auch für den medienintegrativen Unterricht können Lernplattformen eine wichtige Unterstützung darstellen. Hier ist es möglich, nicht nur mit textuellen, sondern auch mit auditiven oder visuellen Inhalten zu arbeiten und diese unter den Schülern zu verbreiten. Der Umgang mit Lernplattformen wird jedoch nicht immer intuitiv beherrscht, die Schüler sind entsprechend anzuleiten, damit sie diese effektiv nutzen können.<sup>58</sup> Die Kompetenzen, die dem Projekt zugrunde liegen, ergeben sich nicht aus der technischen Einrichtung der Lernplattform, sondern aus dem Stoff, der damit behandelt wird. Die Lernplattform ermöglicht den Schülern eine Kommentar- und Bewertungsfunktion (Anschlusskommunikation) und fördert Handlungskompetenz, da sie sich über die Gestaltung ihres Produktes auf der Plattform Gedanken machen müssen.

Zuerst wurde den Schülern die Lernplattform in Grundzügen vorgestellt. Gerade viele jüngere Schüler sind in ihrer bisherigen Schulzeit kaum damit in Kontakt gekommen. Für die Reihe fiel die Wahl auf die Plattform *Moodle*, weil es sich dabei erstens um eine populäre Plattform handelt, die an vielen Einrichtungen eingesetzt wird, sie zweitens kostenlos ist und außerdem bereits an der Schule installiert war. Die Arbeit mit der Plattform fällt den meisten Schülern am Anfang nicht ganz leicht, da zunächst einige Grundzüge der Bedienung erlernt werden müssen, um damit zielgerichtet umgehen zu können.

Den Schülern wurden anschließend im Computerraum jeweils zu zweit Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt. Auf der Plattform war ein entsprechender Übungskurs vorbereitet, in dem die Schüler Schritt für Schritt in die einzelnen Funktionen der Plattform eingeführt wurden. Die Aufgaben beinhalteten das Herunterladen einer Datei, Verfassen eines Kommentars, Erstellen eines Ordners bis hin zu eigenen Einträgen in Datenbanken. Die Schüler führten später im Plenum den anderen die Arbeitsschritte vor.

Diese Stunden waren sehr wichtig, damit die Schüler zumindest einen ersten Einblick in die Einsatzmöglichkeiten der Lernplattform bekommen konnten und eine grobe Vorstellung davon erhielten, wie einzelne Aufgaben mithilfe von Lernplattformen gelöst werden können. Sie zeigten großes Interesse an dem Thema. Ein Problem stellten jedoch die Passwörter dar, die sich bei den Schülern mit der Zeit ansammelten. E-Mail-Passwort, Schulrechnerpasswort, Lernplattformenpasswort waren für manche Schüler nur noch mit Mühe unterscheidbar und führten oft zu Verzögerungen des Unterrichts. Diesbezüglich fehlt den jüngeren Schülern noch eine gute Strategie zum Passwortmanagement.

Die zweite Lerneinheit bestand aus einer Einführung in das Textverarbeitungsprogramm *Word* von Microsoft. Auch dieses war auf den Privat- wie Schulrechnern vorhanden und konnte so leicht im Unterricht aufgegriffen werden. In den Unterrichtsreihen zum Schreiben von E-Mails und Drehbuchskizzen hatten die meisten Schüler bereits Erfahrungen mit der Textverarbeitung gesammelt, sodass nun einzelne Funktionen vertieft werden konnten. In den Übungen waren neben der Bedeutung einzelner Schaltflächen auch die Textformatierung und der Umgang mit Bildelementen ein Thema. Hierzu gibt es zahlreiche Materialien (z. B. Krebsbach 2007) oder auch kindgerechte Nachschlagewerke (z. B. Schnoor 2007), die in

---

58 Dies wurde im Hörspielprojekt bereits erfolgreich genutzt.

illustrierter Form Kindern und Jugendlichen einzelne Vorgehensweisen bei der Textverarbeitung anschaulich erklären.

Nach dieser kurzen Einführung hatten die Schüler die Möglichkeit, im Anschluss an den Unterricht Tiersteckbriefe zu erstellen (s. o., S. 82). Der Themenkomplex Beschreibungen wurde zuvor an verschiedenen Beispielen geübt. Mithilfe der Merkmale eines Steckbriefs und der Textverarbeitung konnten die Schüler nun ihre eigenen Steckbriefe anschaulich gestalten. Anschließend nutzten sie ihre Kenntnisse über Lernplattformen, um ihren Mitschülern die Ergebnisse effektiv zu präsentieren. Im dazugehörigen Gesprächsforum konnte dann über die Ergebnisse diskutiert werden.

Das Zusammenspiel der einzelnen Medien gelang am Ende nahezu reibungslos. Manchen Schülern bereitete jedoch die Oberfläche der Lernplattform *Moodle* noch Schwierigkeiten, da sie schnell wieder vergessen hatten, hinter welchen Buttons einzelne Funktionen versteckt waren. Die Lernpartner konnten einander jedoch gegenseitig helfen, ihre Probleme zu lösen, und alle kamen zu respektablen Ergebnissen.

#### 3.4.6.6 Kurzprojekt: Szenische Umsetzung einer Bildgeschichte

Dieses letzte Kurzprojekt war anfangs als ein produktives Projekt zum Umgang mit einem Film geplant. Aufgrund der knappen Zeit wurde es in ein Fotostory-Projekt umgewandelt. Erstens war die Ausstattung mit Fotokameras leichter als die mit guten Videogeräten. Leistungsstarke Handys für die Videoaufnahme waren bei den Schülern nicht vorhanden. Außerdem konnten die Schüler ihre Kenntnisse der Textverarbeitung aus dem vorangegangenen Projekt nutzen, um ihre Geschichten zu gestalten. Da es hier gleichermaßen um direkte Bildeindrücke sowie Elemente des Films ging, war die Nähe zu einem Filmset gegeben. Die Kompetenzen *Ästhetik* und *Handlung* sollten hierbei im Vordergrund stehen.

Abbildung 18: Storyboard für die Fotostory

Storyboard Fotostory: _____				
Szene	Skizze	Kameraperspektive	Personen/ Requisiten	Textblasen

Quelle: Nach Diehm/Schurf 2005, 238.

Im Unterricht wurden im Vorfeld kurze Übungen zur Theaterarbeit durchgeführt. Dazu zählten das Vortragen von Dialogen in wechselseitigen Rollen (vgl. Diehm/Schurf 2005, 238), das Schreiben eigener Dialoge, aber auch die Wiederholung bestimmter filmischer Mittel, wie sie im Projekt zu *Ronja Räubertochter* vorkamen. Danach wurden die Schüler in die Thematik *Fotoroman/Fotogeschichte* eingeführt. Den Anfang bildete eine Präsentation verschiedener Beispiele zur Darstellung von Fotostorys. Es folgte eine Phase der Diskussion über die Merkmale dieses Mediums (vgl. Biesemann/Burgert 2005, 90). Wichtig war in diesem Zusammenhang, dass die Texte und die Bilder eine Einheit darstellen. Anschließend wurde zusammen mit den Schülern eine Vorgehensweise erarbeitet und überlegt, welche

Materialien benötigt werden. Bevor sie mit dem Fotografieren und Texten begannen, sollten die Schüler sich genau überlegen, welche Art von Geschichte sie gestalten wollen und welche Bilder und Texte zur Umsetzung geschaffen werden müssen. Hierzu wurde die Klasse wieder in Kleingruppen aufgeteilt. Dies war sinnvoll, da für die Umsetzung der Geschichte mehrere Personen notwendig waren. Die Schüler einigten sich auf eine Geschichte und arbeiteten dann am Storyboard. Mithilfe ihrer eigenen Digitalkameras konnten sie an den geplanten Orten ihre Fotos machen, verschiedene Perspektiven ausprobieren und jeweils deren Wirkung erproben. Einige nutzten im Anschluss die Möglichkeiten der Textverarbeitung, um ihre Ergebnisse zu einer Geschichte zusammenzustellen. Andere druckten ihre Fotos aus und stellten ihre Ergebnisse handschriftlich auf einem großen Plakat vor. In beiden Fällen entstanden sehr anschauliche Ergebnisse, die dann im Plenum präsentiert und reflektiert wurden.

Die Schüler waren auch hier sehr motiviert und konnten ohne viele Hilfestellungen von der Lehrperson arbeiten, da die einzelnen Techniken bekannt waren. In einigen Gruppen zeigte sich das Problem, sich in kurzer Zeit auf eine sinnvolle Geschichte zu einigen. Hier könnten evtl. unterstützende Materialien in Form von Handlungsskizzen zur Verfügung gestellt werden, die die Schüler leichter und in kürzerer Zeit mit Inhalt füllen können.

### ***3.4.7 Allgemeine, laufende Förderung von Medienkompetenz***

Die im Folgenden beschriebenen Maßnahmen fanden meist angegliedert an einzelne Projekte oder direkt im Rahmen des Unterrichts statt. Wichtig war, dass diese Maßnahmen nicht auf einen Zeitraum begrenzt, sondern an verschiedenen Stellen über das gesamte Schuljahr durchgeführt wurden. Oft dienten sie als Hilfsmittel, um verschiedene Projekte zu unterstützen, und waren darum meist technischer oder methodischer Natur.

#### ***3.4.7.1 Moodle***

*Moodle* begleitete die Schüler über das gesamte Schuljahr. Die Plattform war auf dem Schulserver fest installiert und somit für die Schüler von den Schulrechnern und von zu Hause aus zugänglich. Am Anfang des Schuljahres diente die Plattform nur der Dateiablage (z. B. im Hörspielprojekt). Nach dem Projekt zu Lernplattformen und computergestütztem Schreiben konnten die Einsatzmöglichkeiten erweitert werden, sodass die Schüler mithilfe der Plattform selbst Inhalte gestalten, an Diskussionen teilnehmen und Ergebnisse bewerten konnten. Für den medienintegrativen Deutschunterricht erweist sich eine Plattform wie *Moodle*, die etliche Erweiterungen ermöglicht, als sehr hilfreich.

#### ***3.4.7.2 Rechtschreibprogramme (Oriolus)***

Oriolus Deutsch<sup>59</sup> für die Klassen 5 und 6 ist ein Übungsprogramm für Rechtschreibung und Grammatik. Über die Fachschaft Deutsch der Schule wurde hierfür eine Schullizenz

---

59 Weitere Informationen finden sich auf der Homepage der Firma Oriolus: <http://www.oriolus.de>.

angeschafft. Der Vorteil dieses Programms ist, dass man es relativ einfach installieren und im Schulnetz verwenden kann. Außerdem wird es für Schulen preisgünstig angeboten.

Für den medienintegrativen Deutschunterricht stellte das Programm eher einen Randaspekt dar. In der Jahrgangsstufe 5 müssen viele Rechtschreib- und Grammatikthemen wiederholt und teils auch neu eingeführt werden, da die Schüler oft mit unterschiedlichem Wissensstand an die weiterführende Schule kommen. Die Einführung der Themen fand im klassischen Unterricht statt. Das Programm wurde vorrangig in der Freiarbeit genutzt. Hier konnten die Schüler ganz individuell vorgegebenen Themen oder auch selbst gewählten Schwerpunkten nachgehen. Zu den einzelnen Themen gibt es die Möglichkeit der »Übung«, wobei den Schülern im Programm Hilfen zur Lösung der Aufgaben angeboten werden. Darüber hinaus kann aber auch die Variante des »Tests« gewählt werden, in der die Schüler einzelne Aufgabenfelder abarbeiten und danach ein Feedback zu ihrem Lernfortschritt bekommen. Mittels der Netzwerkfunktion kann sich der Lehrer über den Lernfortschritt einzelner Schüler informieren. Zentrale Themen waren in diesem Zusammenhang beispielsweise: wichtige Wortarten, Fremdwörter oder der Gebrauch von Präpositionen. Die Aufgabentypen sind meist Zuordnungs- oder Einsatzübungen.

Für die medienintegrative Reihe war dieses Programm von sekundärer Bedeutung, da es der reinen Einübung grammatischer Themen und nicht dem produktiven Umgang mit Medien diente. Es stellt eine Möglichkeit dar, wie man mithilfe von Medien eigenes Wissen festigen oder gezielt üben kann. Trotzdem darf man den Motivationsfaktor dieser Programme nicht unterschätzen. Da sich die Schüler ständig über ihren Lernfortschritt informieren konnten, hatten sie auch oft den Wunsch, daran weiterzuarbeiten und diesen zu verbessern. Interessant wären hier noch Programme, die den Schülern die Erstellung eigener Aufgaben ermöglichen.

### *3.4.7.3 E-Mail-Kontakt, Rechtschreibung, Textverarbeitung, Internetumgang*

Diese Aspekte wurden jeweils im Unterricht oder in den Projekten eingeführt und kamen auch über das gesamte Schuljahr kontinuierlich vor. Es handelt sich meist um reine technische Fertigkeiten, die den Umgang mit Medien betreffen. Gerade der E-Mail-Kontakt am Anfang erwies sich als ein großer Vorteil, da über einen vorhandenen E-Mail-Verteiler schnell Informationen an die Schüler weitergegeben werden konnten. Dies ist besonders praktisch, wenn es um organisatorische Aspekte geht, die kurzfristig geklärt werden müssen. Es kostet natürlich zu Beginn etwas Zeit, die Schüler an diese Kommunikation heranzuführen. Die Arbeit mit der Textverarbeitung wurde im Verlauf des Schuljahres einstudiert. Manche Schüler brachten hier Grundkenntnisse mit, die sie dann ausbauen und für die Erledigung ihrer schulischen Aufgaben einsetzen konnten (s. Hörspielprojekt, S. 92ff.). Ebenso systematisch wurde der Umgang mit dem Internet vermittelt. Suchstrategien und Aspekte der Datensicherheit waren direkt Thema im Unterricht und auch die Arbeit im Forum oder an den E-Mails sensibilisierte die Schüler für solche Themen. Gerade Strategien des Auffindens von Informationen im Internet wurden im Lauf des Schuljahres immer weiter vertieft und eingesetzt.

#### 3.4.7.4 Diskussionsforum und Gespräche über Medien

Ein Diskussionsforum wurde zur Mitte des Schuljahres eingeführt, da die Anschlusskommunikation im Deutschunterricht oft schwierig zu fördern ist. Es fällt häufig nicht leicht, im Unterricht entsprechende Gespräche zu initiieren. Auch die Eingangsuntersuchung hat gezeigt, dass Gespräche über Medien unter den Schülern im schulischen Umfeld kaum stattfinden (Anfangsbefragung Kapitel 6, S. 154). Das Forum sollte einerseits die Kommunikation im Unterricht über die Aufgaben und Themen unterstützen, andererseits eine Plattform schaffen, auf der die Schüler auch über den Unterricht hinaus über die Medien sprechen können, mit denen sie in ihrer Freizeit in Kontakt kommen (s. Abbildung 19, S. 101).

Eine sorgfältige Einführung war hier besonders wichtig. Zuerst wurde ein entsprechendes Gesprächsforum angelegt. Man kann solche Foren auf dem schuleigenen Server installieren, es ist aber auch möglich, kostengünstige Drittanbieter zu nutzen,<sup>60</sup> die die Administration des Forums vereinfachen. Hier gibt es entsprechende Tools, mit denen man online die notwendigen Einstellungen wie das Einpflegen der Nutzer oder die Verwaltung der einzelnen Gesprächsthemen leicht verwirklichen kann. Für die Schüler war es sehr wichtig, sich von Anfang an auf bestimmte Regeln zu einigen, die in dem Forum gelten sollten. Diese wurden gemeinsam im Unterricht erarbeitet. Dazu gehörten zum Beispiel Regeln wie die Folgenden: in den Beiträgen höflich zueinander sein, dem Beitrag eine aussagekräftige Überschrift geben oder auch Links zu vermeiden, die nichts mit dem Thema zu tun haben. Für die einzelnen Sparten wurden Moderatoren bestimmt, die die Gespräche in den einzelnen Abteilungen leiten und organisieren sollten. Diese Sparten wurden nach Art der Medien organisiert. Es gab jeweils eine Sparte für gedruckte, für visuelle und für multimediale Medien. Der Austausch sollte sich nicht an den im Unterricht behandelten Themen orientieren, sondern an den Medien, die die Schüler in ihrer Freizeit konsumieren. Das Forum sollte die Schüler hier zu einem kompetenten Austausch über diese Medien anleiten. Als Vorgabe wurde jeder Schüler dazu verpflichtet, bis zu einer gewissen Zeit einen Post über ein Medium zu verfassen. Zu diesem Zweck wurde den Schülern eine Anleitung (Abbildung 19) an die Hand gegeben. Darüber hinaus waren die Schüler in ihren Beiträgen frei.

Abbildung 19: Anleitung zur Besprechung von Medien im Forum

#### **Besprechungen von Büchern, Filmen und Videospielen**

Unser Forum soll nach der kurzen Einführungsphase nun einen Zweck bekommen. Wir wollen es nutzen, um über Bücher, Filme, Videospiele, die wir in unserer Freizeit gesehen, gelesen oder gespielt haben, zu berichten. Vielleicht bekommen eure Mitschüler nach eurem Bericht auch Lust auf dieses Buch, diesen Film oder dieses Spiel und können dann wiederum ihre Meinung unter eure schreiben. So bekommen wir mit Glück am Ende des Schuljahres eine tolle Sammlung und alle können auf dem neusten Stand sein, wenn viele über ihre Filme, Bücher und Spiele berichten.

Nun wollen wir damit anfangen. Ihr seht in unserem Forum ([www.klasse5b.net.ms](http://www.klasse5b.net.ms)), dass drei neue Spalten entstanden sind. Hier wollen wir nun mit unseren Berichten anfangen. Am Anfang soll jeder einmal kurz über sein Lieblingsspiel, Lieblingsbuch oder seinen Lieblingsfilm berichten. (Sucht euch **EINS** aus!) Eröffnet dazu

<sup>60</sup> Hier wären zum Beispiel »Boards 2 go« oder »Proboards« möglich.

einen Beitrag in der jeweiligen Sparte und nennt den Beitrag so, wie euer Film, Buch oder Spiel heißt. Schreibt dann eine kurze Vorstellung, sodass man im Groben weiß, worum es dabei geht, und man neugierig auf diesen Film, dieses Buch oder dieses Spiel wird. Bitte achtet darauf, dass nicht 2 Leute über dasselbe Thema schreiben. Wenn es schon einen Post dazu gibt, so müsst ihr ein anderes Buch/Film oder Spiel wählen. Ihr könnt natürlich immer einen Kommentar schreiben, falls ihr ein Buch, worüber euer Mitschüler geschrieben hat, auch gelesen habt.

In eurer Vorstellung soll Folgendes kurz vorkommen:

- ✓ **Formuliert einen vollständigen Text.**
- ✓ Nennt den Titel, Art des Films/Buchs/Spiels (Bsp. Abenteuerroman, Sportspiel, Actionfilm).
- ✓ Sagt, von wem das jeweilige Buch ist, wer in diesem Film Regie geführt hat.
- ✓ Gibt es eine Geschichte oder Handlung? Welche Personen kommen vor? Wo spielt die Handlung? Wann?
- ✓ Bei Videospielen sagt auch, welches die Aufgabe des Spielers ist und was das Ziel, das man erreichen muss.
- ✓ Berichtet bei Filmen über Geräusche oder Bilder, die besonders beeindruckend sind.
- ✓ Erzählt über eure eigenen Erfahrungen. Was findet ihr daran besonders gut? Warum ist es euer Lieblingsbuch oder -Film?
- ✓ Gebt eine Empfehlung, für wen dieses Spiel/Buch oder Film interessant sein könnte.

Falls etwas mit dem Forum noch nicht so recht klappt, so könnt ihr mich gerne ansprechen oder mir euren Beitrag per Mail schicken. Dann werde ich ihn im Forum veröffentlichen. Bitte denkt dran, euren Beitrag bis spätestens zum 28. März zu schreiben, weil wir anschließend im Unterricht darüber reden wollen.

Quelle: Eigene Erhebung.

Das Forum wurde am Anfang sehr gut angenommen. Fast alle Schüler schafften es in der vorgegebenen Zeit, einen Beitrag über ein Medium zu verfassen. Noch besser kam die Kommentarfunktion an, mit der die Schüler auf die Beiträge der anderen reagieren konnten. Gerade Bewertungen zu Filmen und Büchern führten oft zu sehr kontroversen Diskussionen, in denen sich auch interessante Gesprächsfäden entwickelten. Man muss dazu leider sagen, dass nach einer anfänglichen Euphorie die Begeisterung für das Forum abnahm. Später stellten nur noch bestimmte Schüler der Klasse freiwillig weitere Bewertungen ein. Die Kommentarfunktion wurde jedoch weiterhin allgemein genutzt. Innerhalb der Forenverwaltung ist es auch möglich, weitere Anreize für die Userbeteiligung zu schaffen, z. B. indem einzelne Belohnungen für Nutzer festgelegt werden, die sich nach der Anzahl der geschriebenen Beiträge richten. Diese werden dann in Form von kleinen Sternen hinter dem Profilnamen angezeigt. Für die Schüler entstand so ein Wettbewerb. Leider führte dies auch zu sinnlosen Beiträgen, da das System nicht nach der Qualität der Beiträge differenzieren kann.

Insgesamt stellt dieses Forum ein sehr interessantes Instrument dar, ist jedoch nicht als Selbstläufer zu bezeichnen. Damit es kontinuierlich zum Erfolg führt, müssen z. B. im Unterricht immer wieder neue Schreibanlässe geschaffen werden, die das Forum beleben.

---

# Teil II

---

## 4. Datenerhebungsmethoden und Untersuchungsaspekte

Im Folgenden soll das empirische Forschungsprojekt mit seinen Ergebnissen vorgestellt werden. Hierzu sollen grundlegende Überlegungen zur wissenschaftlichen Untersuchung, die eingesetzten Methoden und die Rahmenbedingungen beschrieben werden. Darauf folgt die Diskussion der Ergebnisse. Besonders bei einem so offen angelegten Forschungsdesign müssen auch Störquellen thematisiert werden.

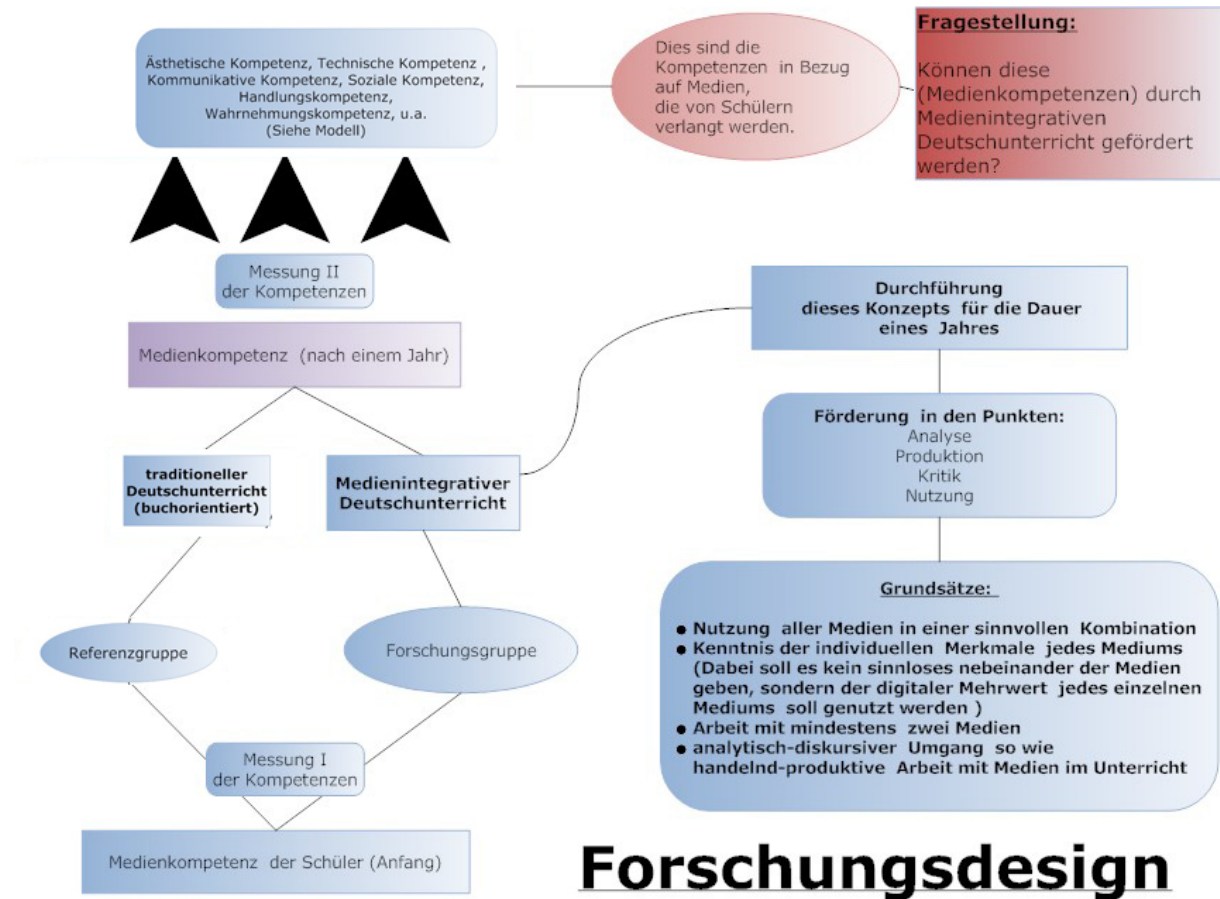
### 4.1 *Ziel der Untersuchung und allgemeines Vorgehen der Untersuchung*

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, herauszufinden, ob ein konsequent nach den im Theorieteil beschriebenen Prinzipien durchgeführter medienintegrativer Deutschunterricht die Medienkompetenz von Schülern besser fördert als ein rein buchorientierter Unterricht.

Dazu wurden zwei Klassen eines Bocholter Gymnasiums ausgewählt: Eine Klasse sollte dabei die Untersuchungs- oder Forschungsgruppe sein, die andere als Kontroll- bzw. Referenzgruppe dienen. Zuerst wurde in beiden Klassen der Istzustand der Medienkompetenz festgestellt. Auch Lieblingsmedien und Gewohnheiten der Mediennutzung wurden erfasst. Eine Klasse wurde dann ein Jahr lang nach medienintegrativen Prinzipien unterrichtet, die andere nach denen eines traditionell buchorientierten Unterrichts. Am Ende des Jahres wurde wieder die Medienkompetenz beider Gruppen gemessen und dieser Entwicklungsstand mit dem Anfangswert verglichen. Die Forschungsgruppe führte außerdem ein Portfolio, in dem die unterrichtliche Arbeit mit verschiedenen Medien dokumentiert wurde.



Abbildung 20: Forschungsdesign der Untersuchung



Quelle: Eigene Erhebung.

Zur Erfassung der Medienkompetenz dient ein für das vorliegende Projekt konzipierter multimedialer Fragebogen (S. 196ff.). Die empirischen Grundlagen, die zur Konstruktion und statistischen Auswertung herangezogen wurden, sollen im Folgenden geschildert werden.

## 4.2 Empirische Grundlagen

Jeder wissenschaftlichen Untersuchung geht als Grundlage eine plausible Theoriebildung voraus. Diese bestimmt dann auch die genauen Bedingungen der Untersuchung.

»Die relativen Bedeutungen der unabhängigen Variablen für die abhängige Variable sowie die Beziehungen der unabhängigen Variablen untereinander konstruieren ein erklärendes Netzwerk für die Variabilität einer unabhängigen Variablen oder kurz: eine Theorie« (Bortz/Döring 2009, 15).

An die oben entwickelte Fragestellung schließt sich zuerst die Überlegung an, ob es sich um eine Hypothese handelt, die mithilfe von empirischen Forschungsmethoden beantwortet werden kann.

»Die empirische Wissenschaft ist daran interessiert, Hypothesen und Theorien zu den Fragen zu entwerfen, mit denen man sich gerade beschäftigt. Diese Hypothesen und Theorien werden nun ihrerseits mit der Realität konfrontiert. Man vergleicht also – wie in anderen Naturwissenschaften auch – die gedankliche Antwort auf die Frage mit den in der Realität diesbezüglich vorfindbaren Sachverhalten« (Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 3).

Ein empirisches Vorgehen erscheint sinnvoll, da Effekte gemessen werden sollen, die direkt an einer Gruppe beobachtet bzw. gemessen werden können. Die Frage, die sich hier aus erkenntnistheoretischer Sicht stellt, ist, wie die Realität der Unterrichtssituation am besten zu erfassen ist (vgl. ebd., 2).

Wissenschaftliches Handeln ist in diesem Fall gleichzusetzen mit einem Problemlösekomplex. Die Methoden sind hierbei das Handwerkszeug, um zu gesicherten Antworten zu kommen (vgl. ebd., 7). Es stehen quantitative und qualitative Forschungsmethoden zur Wahl. Die quantitativen dienen einer exakten Messung an einer großen Gruppe. Die qualitativen haben eher den Zweck, die Folgen eines Sachverhaltes aufzuklären. Freie Gespräche und Interviews stellen dafür wichtige Methoden dar (vgl. ebd., 9). Der zu untersuchende Sachverhalt bestimmt die Forschungsmethode.

»Man muss dabei allerdings sehr genau betrachten, in welcher Weise die verwendeten Verfahren das Ergebnis bedingen, denn wissenschaftliche Erkenntnis ist auch ein Produkt der eingesetzten Methoden. Nicht nur deshalb empfiehlt es sich häufig, beide methodische Ansätze zu kombinieren« (ebd., 10).

Diese Herangehensweise empfiehlt sich auch für die vorliegende Untersuchung, da nicht nur die objektiv messbaren Werte des Mediengebrauchs der Schüler ermittelt werden sollen, sondern auch die individuellen Erfahrungen und Fertigkeiten eine Rolle spielen, die die Schüler im Laufe des Projekts erworben haben. Einigen Ergebnissen werden sich hier konkrete Zahlen zuordnen lassen, bei anderen müssen die subjektiven Eindrücke der Schüler festgehalten und ausgewertet werden. Aus diesem Grund empfiehlt sich hier ein Methodenmix. Das bedeutet, dass zum Beispiel im Fragebogen auch offene Fragen vorkommen müssen, die am Ende mit in die Auswertung einfließen. Dieses Vorgehen wird im Allgemeinen als *Mixed Methods* bezeichnet.

»Mixed Methods bezeichnet eine Forschungsmethode, die eine Kombination von Elementen qualitativer und quantitativer Forschungstraditionen beinhaltet. Typischerweise (aber nicht notwendig) innerhalb einer Untersuchung« (ebd., 290).

Im Anschluss an die Darstellung der Konstruktion des Fragebogens wird noch einmal genau erläutert werden, welche Teile der Untersuchung eher qualitativer und welche quantitativer Natur sind. Im Zuge der besseren Vergleichbarkeit von zwei Gruppen werden in dieser Studie die quantitativen Methoden überwiegen. Die qualitativen Ergebnisse könnten Erklärungsansätze bieten.

Bei der Methode handelt es sich um ein Experiment, nämlich die systematische Beobachtung einer abhängigen Variablen (hier die Medienkompetenz der Schüler) unter den Bedingungen unterschiedlicher unabhängiger Variablen (Unterrichtsmerkmale) (vgl. ebd., 120).

Genauer gesagt handelt es sich um ein Feldexperiment, das nicht im Labor, sondern unter möglichst natürlichen Bedingungen durchgeführt wird. Diese Vorgehensweise geht zwar mit einer geringen internen Validität, jedoch auch mit einer größeren externen Validität einher. Da das Experiment im normalen Unterricht stattfindet, erscheint für die Schüler die Situation auch weniger künstlich (vgl. ebd., 141). Dadurch, dass die Schüler alle zusammen neu an der weiterführenden Schule ankommen und von verschiedenen Grundschulen stammen, kann

man von einer Art Randomisierung der Versuchspersonen sprechen, auch wenn die Selektion hier in erster Linie auf der Schulwahl der Probanden beruht.

Bei einem Experiment sollte darauf geachtet werden, die Störfaktoren möglichst eng zu kontrollieren. Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung sind es besonders Störfaktoren, die durch die Messwiederholung zustande kommen (Übertragungseffekte müssen minimiert werden). Außerdem ist noch eine große Anzahl an Positionseffekten zu bedenken. Hier sind zum Beispiel Ermüdungserscheinungen der Schüler, institutionelle Rahmenbedingungen der Schule oder auch die unterschiedlichen Herangehensweisen der Lehrperson zu berücksichtigen (vgl. ebd., 120). Diese Störgrößen werden im Kapitel *Evaluation* ausführlich diskutiert.

Bei der Auswertung der Ergebnisse kommen vornehmlich statistische Methoden zum Einsatz. Dabei stellt sich die Frage, wie gut sich theoretisch verdichtete Hypothesen anhand von Beobachtungen in der Realität untersuchen lassen. Statistische Ereignisse sagen erst einmal nichts über die Verifizierbarkeit oder Falsifizierbarkeit einer Theorie aus, da eine Wahrscheinlichkeitsprüfung alle möglichen Ereignisse einschließt (vgl. Bortz/Döring 2009, 22). Daher ist es nötig, Falsifizierbarkeitskriterien in Form von Signifikanzniveaus aufzustellen. Auf dieser Grundlage ist es dann möglich, zu einer Entscheidung für oder gegen eine Hypothese zu kommen.

»Die Möglichkeit, sich dabei falsch zu entscheiden, soll möglichst minimiert werden; sie ist jedoch niemals gänzlich auszuschließen« (ebd.).

Dies ist auch in Bezug auf die zuvor genannte Hypothese von Bedeutung. Gerade beim Erfassen einer Medienkompetenz, die aus vielen einzelnen Merkmalen besteht, ist eine genaue Messung nicht möglich. Daher können die Ergebnisse nur eine näherungsweise Aussage über die Gültigkeit der Hypothese liefern.

In dem Forschungsdesign ist deutlich geworden, dass vier Messungen stattfinden: Forschungs- und Kontrollgruppe zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten. Daraus ergibt sich für die statistische Auswertung:

»In unserem Beispiel ist der **t-Test**, der genau für den Mittelwertvergleich zwischen zwei Gruppen konstruiert ist. Für Mittelwertvergleiche zwischen mehreren Gruppen wäre dagegen die Varianzanalyse indiziert, für die Zusammenhangshypothese würde man Korrelationstests heranziehen usw.« (ebd., 25).

Dementsprechend stellen für die Untersuchung der t-Test und die Varianzanalyse die am besten geeigneten Analysemethoden dar. Dazu kommen, besonders bei der Präsentation des Mediennutzungsverhaltens der Gruppe, einzelne deskriptivstatistische Verfahren. Ziel der Untersuchung ist es, statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen herauszuarbeiten.

»Ein vernachlässigbar geringer Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe schlägt sich in einer hohen Irrtumswahrscheinlichkeit im Signifikanztest nieder und wird als nicht signifikantes Ergebnis bezeichnet« (ebd.).

Bei der bereits genannten Falsifikation wäre die Untauglichkeit der Theorie bewiesen. Eine Theorie kann jedoch auch durch ein signifikantes Ergebnis nicht vollständig bestätigt werden, sondern nur die vorläufige Annahme der Forschungshypothese stützen.

Als statistische Tests kamen demnach die Varianzanalyse und deskriptivstatistische Verfahren zum Einsatz.

»Die deskriptive Statistik beschäftigt sich mit der Organisation, Darstellung und Zusammenfassung von Daten, um sie übersichtlich und für den Betrachter leicht fassbar zu machen« (Rasch 2010a, 1).

Damit ist in erster Linie die beschreibende Darstellung der einzelnen Variablen gemeint. Darüber hinaus kommen in dieser Untersuchung Häufigkeitstabellen, verschiedene statistische Kennwerte und Grafiken zum Einsatz (vgl. Bühl 2009, 149).

Statistische Kennwerte können einmal nach der *zentralen Tendenz* und nach der *Variabilität* geordnet sein. Mittelwert, Median und Modalwert beschreiben die zentrale Tendenz. Diese Maße geben an, welcher Wert die Mitte einer Verteilung am besten abbildet. Die Variabilität hingegen informiert über die Unterschiedlichkeit der Werte. Hierzu zählen Varianz und Standardabweichung (vgl. Bortz/Schuster 2010, 25). Da die Standardabweichung in der gemessenen Dimension vorliegt, die Varianz dagegen in deren Quadrat, wird in dieser Studie der besseren Anschaulichkeit wegen die Standardabweichung bevorzugt.

Bei einem Großteil der Daten handelt es sich um nominalskalierte Daten, sodass nur wenige statistische Kennwerte ermittelt werden können (zum Beispiel bei den Fragen, die von der Testperson eine Zuordnung verschiedener Medienformate verlangen).

Daneben kommen ordinal- und intervallskalierte Daten vor. Hier geht es zum Beispiel um die Einschätzung, wie beliebt ein Medium ist oder wie oft es genutzt wird. Zur Auswertung werden dabei der Median und die beiden Quartile (25 % und 75 %) berechnet. Bei den intervallskalierten Daten wird der Mittelwert mit der Standardabweichung angegeben (vgl. Bühl 2009, 149).

Diagramme spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in diesem Forschungsprojekt. Besonders durch Balkendiagramme können Unterschiede zwischen Gruppen auch optisch gut sichtbar gemacht werden (vgl. ebd., 934). Außerdem können Informationen so aufbereitet werden, dass Schwerpunkte leicht erfasst werden können (vgl. Bortz/Schuster 2010, 25). Im Balkendiagramm können die jeweiligen Fehlerbalken als zusätzliche Information mit angegeben werden. Liniendiagramme werden eingesetzt, um zeitliche Veränderungen im Hinblick auf die Medienkompetenz der beiden Gruppen deutlich zu machen. Mithilfe von Kreisdiagrammen können die kategorialen Variablen gut verdeutlicht werden. Dies kommt besonders bei der Präsentation der Mediennutzung zum Einsatz. Der Boxplot ist in diesem Zusammenhang ebenfalls eine gut geeignete Darstellungsmethode.

»Eine beliebte Darstellung des Medians, des ersten und dritten Quartils, des kleinsten und größten Werts sowie gegebenenfalls von Ausreißern und Extremwerten ist der sogenannte Boxplot« (Bühl 2009, 981).

Die statistischen Methoden kommen zum Einsatz, wenn Mittelwerte miteinander verglichen werden müssen. Dabei wird angezeigt, ob sich Mittelwerte oder Mediane signifikant voneinander unterscheiden und es möglicherweise einen realen Effekt zwischen den beiden

untersuchten Schulklassen gibt. Hierzu sind intervallskalierte Daten erforderlich, weil die Verhältnisse eine wichtige Rolle spielen (vgl. ebd., 483). Sie kommen auch zum Einsatz, wenn an einer Stichprobe zwei Messungen durchgeführt werden. Diese werden dann auch als Beobachtungspaare bezeichnet (vgl. Bortz/Schuster 2010, 125).

Der t-Test ist ein Verfahren für Beobachtungspaare, mit dem beurteilt werden kann, ob sich innerhalb der Forschungs- oder der Kontrollgruppe zu den verschiedenen Messzeitpunkten ein signifikanter Effekt eingestellt hat.

»Der t-Test kann nur bei intervallskalierten Daten angewendet werden. Er gehört zu der Gruppe der parametrischen Verfahren« (Rasch 2010a, 44).

Mithilfe dieses Tests kann man somit beurteilen, ob sich die Mittelwerte zweier Gruppen signifikant unterscheiden – ob ein Mittelwert also zufällig zustande gekommen ist oder ein wirklicher Unterschied zwischen den Gruppen besteht.

Die Varianzanalyse untersucht im Unterschied zum t-Test, inwieweit sich die Mittelwerte von mehr als zwei Gruppen unterscheiden.

»Die einfaktorielle Varianzanalyse überprüft die Auswirkung einer gestuften, unabhängigen Variablen auf eine abhängige Variable« (Bortz/Schuster 2010, 205).

Daran anschließend kann die zweifaktorielle Varianzanalyse eine abhängige Variable von mehreren Faktoren prüfen.

Im Unterschied zum t-Test werden in der Varianzanalyse mehrere Mittelwerte simultan miteinander verglichen. Dies verringert die Fehlerkumulation und führt zu einer höheren Teststärke. Der F-Wert ist der Kennwert der Varianzanalyse, der aus den Varianzen der einzelnen Gruppen gebildet wird (vgl. Rasch 2010b, 6). Da in der aktuellen Untersuchung zwei Gruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht werden, ist hier das Verfahren der Messwiederholung sinnvoll. Dies erlaubt eine flexible Versuchsanordnung. Diese Vorgehensweise findet z. B. in der Therapie- und Gedächtnisforschung Anwendung, um zu prüfen, ob erworbene Lerninhalte nachhaltig gefestigt worden sind. In der Wahrnehmungspsychologie werden auch Medienwirkungen so erforscht. Dort geht es insbesondere um Veränderungen über die Zeit (vgl. Bortz/Schuster 2010, 285). Da das Forschungsvorhaben in dieser Untersuchung mit den beiden Lerngruppen ebenfalls nach Änderungen im Zeitverlauf sucht, kann auf diese Methodik zurückgegriffen werden.

#### ***4.2.1 Fragebogenmethode/ Entwicklung und Item-Erstellung***

Zur Erfassung der spezifischen Medienkompetenz der Schüler war es notwendig, einen eigenen Fragebogen zu entwickeln, der ihre Kompetenzen im Umgang mit allen schulisch relevanten Medien ermittelt. Die Erhebung des Mediennutzungsverhaltens war relativ einfach, da der Gegenstandsbereich recht eindeutig ist und ein Formulieren konkreter Fragen möglich macht. In diesem Zusammenhang war es sinnvoll, sich an den Themen der KIM-Studie (KIM-Studie 2010) zu orientieren, um einzelne Nutzungswerte so mit einem validen Durchschnitt vergleichen zu können.

Bei den Fragen zur spezifischen Medienkompetenz war dies nur bedingt möglich, da es zu dieser Thematik nur vereinzelt Fragebögen, Items oder Beispieluntersuchungen gibt, an denen man sich hätte orientieren können. Außerdem wurde bereits in Kapitel 3.2.5 gezeigt, dass die Dimensionen der Medienkompetenz – ähnlich wie bei der literarischen Kompetenz (vgl. Spinner 2006, 4) – teilweise schwer zu operationalisieren sind. Daneben ist zu bedenken, dass auch finanziell, zeitlich und personell nur begrenzte Ressourcen für die Item-Testung und Validierung zur Verfügung standen. Vorweg einige allgemeine Überlegungen zur Erstellung eines Fragebogens.

Die Bildung von Items für einen Fragebogen dient der Erfassung von bestimmten Merkmalen. Mehrere Items bilden ein solches Merkmal ab und werden in einer Testskala erfasst. Diese muss vier Bedingungen entsprechen. Dazu gehören neben den allgemeinen Kriterien der wissenschaftlichen Güte die Kriterien Homogenität, Differenzierung sowie Distinktionsfähigkeit (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 86).

*Homogenität* verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass jedes Item einer Skala nur ein einziges Merkmal erfassen soll und nicht mehrere. *Differenzierung* bedeutet hier, dass der Test möglichst viele Ausprägungsgrade eines Merkmals misst. *Distinktionsfähigkeit* meint, dass die Testskala eine eindeutige Entscheidung zwischen Personen zulassen muss, die das Merkmal in hohem Maße bzw. in geringem Maße aufweisen (vgl. ebd.).

Probleme, die bei der Testerstellung auftreten können, sind die der Schwierigkeit und der Trennschärfe. Die Schwierigkeit bezieht sich hier nicht nur auf Leistungstests. Der gemessene Testwert soll am Ende Auskunft über das gesamte Leistungsspektrum einer Gruppe geben.

Die Trennschärfe gibt an, wie gut ein einzelnes Item den gesamten Test repräsentiert (vgl. ebd., 87). Es stellt sich also die Frage, inwieweit die einzelnen Items die jeweilige Dimension der Medienkompetenz abbilden können.

Im Fragebogen kommen sowohl offen und halboffen formulierte Items als auch Fragestellungen mit Antwortvorgaben vor. Bei der Beantwortung offener Fragen werden der Testperson keinerlei Vorgaben gemacht (wenn es z. B. darum geht, Lieblingsfilme oder Lieblingsspiele zu nennen). Diese Items sind aufgrund ihrer quantitativ schwer einzuhegenden Antwortvielfalt meist etwas weniger reliabel als die geschlossenen Items. Dafür gewähren sie dem Beantworter aber auch mehr Raum, was gerade im Hinblick auf Kreativität oder die Wiedergabe von Assoziationen wichtig ist.

Halboffene Fragen nehmen den größten Teil des Fragebogens ein. Hier werden Antwortoptionen vorgegeben, die ggf. von der untersuchten Person vervollständigt werden müssen. Im Fragebogen bietet sich dies beispielsweise bei Wahrnehmungstests an, wenn es um die Beschreibung eines speziellen Details eines Films oder eines Spiels gehen soll.

Bei den geschlossenen Fragen sind alle Antworten vorgegeben und die Testperson muss nur noch die richtige Antwort auswählen. Solche Tests besitzen eine hohe Reliabilität und Objektivität, können aber nur eine sehr begrenzte Anzahl von Ausprägungen eines Merkmals erfassen. Diese Form bietet sich an, wenn der Blick auf ein bestimmtes Detail gelenkt werden soll und hier auch nur bestimmte Antwortmöglichkeiten realistisch sind (zum Beispiel bei Fragen zum Mediennutzungsverhalten). Dies führt zwar zu einer leichteren Vergleichbarkeit

der Teilnehmer, spezielle Ausprägungen könnten allerdings nicht verwertbar erfasst werden<sup>61</sup> (vgl. ebd., 87).

Bei einer solchen Gestaltung von Fragebögen ist immer eine Verfälschung möglich, die im Vorfeld bedacht und zum Teil durch vorsorgende Maßnahmen vermindert werden muss. Problematisch kann beispielsweise die positive Selbstdarstellung von Probanden sein. Möglicherweise möchten Schüler ihren erhöhten Fernsehkonsum gerne vor anderen verbergen oder geben nur die Dinge an, die vielleicht in der Klasse gerade im Trend liegen oder sie in ein positives Licht rücken. Außerdem könnten Schüler Fragen nur unvollständig oder schemenhaft beantworten (vgl. ebd., 88).

Um diesen Problemen entgegenzuwirken, wurde der Test anonymisiert und den Schülern auch erklärt, dass die Antworten nicht auf ihre Person zurückgeführt werden können. Des Weiteren wurden sie mehrfach zu einem korrekten Testverhalten angehalten und die Bedeutung von ehrlichen Antworten wurde hervorgehoben. Besonders wichtig war es, den Schülern klarzumachen, dass die Ergebnisse keinesfalls Auswirkungen auf ihre Benotung haben. Um die Testmotivation und die allgemeine Motivation aufrechtzuerhalten, wurden zahlreiche Pausen mit Entspannungsübungen eingeplant. Außerdem gab es zu jedem Item mehrere Fragen, sodass Verfälschungen herausgefiltert werden konnten.

Die Konstruktion des Fragebogens ging vom Medienkompetenzmodell aus und wurde dann Schritt für Schritt weiterentwickelt. In dem einjährigen Unterricht wurden die Schüler speziell in den Punkten *Nutzung*, *Analyse*, *Kritik* und *Gestaltung von Medien* gefördert. Wie in Kapitel 3 (v. a. 3.2.3, S. 43ff. und 3.2.4, S. 50ff.) beschrieben, würde sich eine zentrale Medienkompetenz im Deutschunterricht in die Bereiche Wahrnehmungskompetenz, Handlungskompetenz, Ästhetische Kompetenz, Anschlusskommunikationsfähigkeit und Kritikfähigkeit gliedern. Diese Bereiche sollten neben dem Mediennutzungsverhalten im multimedialen Fragebogen<sup>62</sup> getestet werden. Das Nutzungsverhalten wurde mit geschlossenen Fragen, z. B. »Wie häufig guckst du Fernsehen in deiner Freizeit?«, erkundet. Hier waren dann sieben Möglichkeiten vorgegeben, wobei die Befragten diejenige auswählen mussten, die am besten das eigene Nutzungsverhalten widerspiegelt. Neben dem Medienkonsum konnten so auch Angaben z. B. zum Besitz einzelner Medien gesammelt werden. Für die Bereiche von Medienkompetenz reichten diese Möglichkeiten jedoch nicht aus. Eines der wichtigsten Kriterien des medienintegrativen Deutschunterrichts ist, dass immer mehrere Medien in gleichberechtigter Form nebeneinander ihren Einsatz finden. Ein nur textbasierter Fragebogen würde dieser Voraussetzung widersprechen. Um die Kompetenzen adäquat abzu prüfen, mussten also ebenfalls audiovisuelle, piktorale und multimediale Elemente ergänzt werden. Dabei sollte der Test in einer Schulklasse durchführbar bleiben, also mit einem überschaubaren technischen Aufwand auskommen. Es bot sich die Variante an, den Schülern einen Fragebogen in gedruckter Form zu geben, der aus zwei Teilen besteht. Einen Teil konnte jeder für sich lösen, der andere Teil wurde gemeinsam im Klassenverband mithilfe von Audio- und Videoaufzeichnungen bearbeitet.

---

61 Wenn die Skala zur Angabe der Häufigkeit der Computernutzung nur täglich, wöchentlich, jährlich angibt, kann ein Proband, der den Computer nur freitagmorgens benutzt, seine Nutzungshäufigkeit nicht angeben.

62 Eine vollständige Version des Fragebogens ist im Anhang (S. 201ff.) zu finden.

Um die fünf Dimensionen der Medienkompetenz abzubilden, wurden jeweils fünf Beispielfragen konstruiert. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden dann die einzelnen Bereiche mit Punkten versehen, welche dem Ausprägungsgrad der jeweiligen Kompetenz entsprechen sollten. In jedem der fünf Bereiche waren jeweils 50 Punkte möglich, sodass im Fragebogen maximal 250 Punkte erreicht werden konnten. Die Bepunktung sollte in erster Linie keinen erwünschten Leistungsstandard charakterisieren,<sup>63</sup> sondern eine bessere Vergleichbarkeit der Gruppen untereinander sicherstellen. Die Auswertung erfolgte dann nach folgendem Muster: Im Bereich Kritik war ein Bewertungskriterium, ob überhaupt eine differenzierte Meinung zu dem Thema zu erkennen ist. Konnte diese dann auch noch schlüssig begründet werden, wurde die volle Punktzahl für die Frage gegeben.

An dieser Stelle sollen nun beispielhaft einige Fragen präsentiert werden, um das Prinzip der Fragebogenkonstruktion deutlich zu machen. Im Bereich *Wahrnehmung* wird beispielsweise ein kurzer Filmausschnitt präsentiert. Anschließend wird die dazugehörige Tonspur abgespielt. Die Schüler versuchen nun, die Stimme einer Person im Film zuzuordnen. Dafür müssen sie sich in die Filmszene hineinversetzen und auch die Mimik und Gestik der Personen beachten. In einer anderen Aufgabe sollen missverständliche Formulierungen in Plakatwerbungen aufgedeckt und diese korrigiert werden. Auch werden Verweise in Medien auf andere Medien gesucht oder es wird (an anderen Beispielen) das Verhältnis von Medialität und Realität beschrieben.

Im Bereich *Handlung* werden zum Beispiel unterschiedliche Botschaften präsentiert. Daraufhin müssen die Schüler ein passendes Medium zur Übermittlung der Botschaft wählen und ihre Wahl begründen. Dabei sind aufwendige Formen und Farben eher mit einem visuellen Medium abzubilden, abstrakte Gegenstände und Gedanken besser mit einem textuellen. Eine andere Frage zielte auf treffende Suchbegriffe ab, die man in eine Suchmaschine eingeben muss, um spezielle Produkte zu finden. Auch musste in einer Aufgabe beschrieben werden, welche Gefühle eine bestimmte Filmszene auslösen könnte. Daneben ging es um Verarbeitungsstrategien (was zu tun ist, wenn einem eine Geschichte nahegeht), aber auch um den richtigen Umgang mit Lernplattformen. Letzterer wurde anhand einer anderen Lernplattform thematisiert als derjenigen, die im Unterricht benutzt wurde.

---

63 Ziel ist hier nicht, zu konstatieren, dass, wer die Hälfte der erreichbaren Punkte sammelt, eine mittelmäßige Medienkompetenz aufweist und ab 150 Punkten ggf. eine gute Kompetenz erreicht ist. Die Bepunktung soll in erster Linie eine Beschreibung des Istzustandes ermöglichen, der als Grundlage für einen späteren Vergleich der beiden Gruppen und auch für einen Vergleich innerhalb der Gruppe dient. Wie viele Punkte in welchem Bereich bei dem Test wünschenswert wären, um eine gute Medienkompetenz attestiert zu bekommen, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert.



Abbildung 21: Beispiel für eine Frage aus dem Bereich *Wahrnehmung*.

Quelle: Pommaux/Kroger. 2005, 11.

Ein Aspekt aus dem Bereich *Ästhetik* ist zum Beispiel, wie gut sich der Schüler in fremde Ästhetiken hineinversetzen kann. Hier wurde den Schülern ein für sie fremder Filmausschnitt (Verfilmung von Goethes *Faust*) vorgespielt und sie mussten einschätzen, warum dieser Ausschnitt für andere Menschen eine gewisse Qualität haben könnte. In einer anderen Aufgabe ging es darum, anhand eines Medienprodukts Punkte zu benennen, die den eigenen Geschmack treffen, und zu definieren, wie ein bestimmtes Medium gestaltet sein müsste, damit es einem selbst gefällt.

Eine Anweisung im Bereich *Anschlusskommunikation* war, nach der Präsentation eines Medienprodukts (hier ein Ausschnitt aus einem Computerspiel) passende Gesprächsthemen zu nennen, die man in einer Konversation über das Produkt mit einem Freund aufgreifen könnte. In einer weiteren Aufgabe ging es darum, konkret mit einer Person ein Gespräch über ein Medium anzufangen.

Mit den Fragen zum Bereich *Kritik* wurde untersucht, inwieweit die Befragten eine differenzierte Meinung über Medien haben und diese begründen können. Hier ging es zum Beispiel um mögliche Gefahren in sozialen Netzwerken, die Einschätzung von Casting Shows oder eine Haltung zu Geschlechterklischees in der Werbung.

Aus den Fragen wurden dann entsprechend dem Medienkompetenzmodell Testpunkte generiert und den einzelnen Aufgaben zugeordnet. Diesen Test absolvierte sowohl die Forschungs- als auch die Kontrollgruppe. Das nachfolgend fokussierte Portfolio dokumentierte den Lernfortschritt der Forschungsgruppe in den einzelnen medialen Projekten.

Abbildung 22: Umgang mit Lernplattformen

**BSCW**

1 Nachricht verschicken 2 Beitrag verfassen 3 suchen 4 Ordner erstellen 5 Datei hochladen

Ihre Position: :VolkerBue / Bückmann

Fraunhofer FIT:

- Share your experiences using BSCW in our new **BSCW best practices blog** (english version)
- Diskutieren Sie mit uns Ihre Erfahrungen und Tipps zur **BSCW-Nutzung im Blog** (deutsche Version)

6 kopieren 7 verweisen 8 ausschneiden 9 entfernen

**Bückmann A** 4 Einträge

Ordner von Volker Bückmann

	Name	Größe	Erzeugt von	Letzte Änderung	Neu	Aktion
x1	<b>Deutsch B</b>	1	VolkerBue	2009-05-28 10:08		
x2	<b>Schulaufsatz C</b> Hausaufgabe vom 28.5.2009	31.0 K	VolkerBue	2009-05-28 09:58		
x3	<b>Deine Meinung zur Klassenfahrt im nächsten Jahr D</b>	1	VolkerBue	2009-05-28 10:16		
x4	<b>Hausaufgabe (WICHTIG!) E</b>	1	VolkerBue	2009-05-28 10:12		

BSCW 4.4.5 © 1995-2009 FIT and OrbiTeam

Quelle: Eigene Darstellung nach <https://public.bscw.de/pub>.

Auch in der Schule werden immer häufiger Lernplattformen benutzt, die dazu da sind, dass Schüler und Lehrer auch von zu Hause aus miteinander arbeiten können. Solch eine Seite im Internet kann verschiedenartig aussehen. Hier ist ein Beispiel für eine solche Seite. Die roten Zahlen und Buchstaben stehen für Knöpfe, mit denen man verschiedene Funktionen ausführen kann.

Beispielfrage:

Welche Tasten müssen betätigt werden, wenn du die aktuelle Hausaufgabe sehen willst?

Abbildung 23: Beispielfrage aus dem Bereich *Handlung*

**57. Deine Oma wünscht sich eine Zeitung, mit der sie sich möglichst genau darüber informieren kann, was am Tage Wichtiges in der Welt passiert ist. Nun stehst du im Kiosk und hast 3 Zeitungen in der engeren Wahl. Für welche entscheidest du dich?**

<b>Zeitung A</b>	<p>Brustkrebs – Wie gefährdet bin ich?            prominenter Bürger Fordert: Urlaubsstopp für faule Politiker  <u>Red Bull Cola</u> ungefährlich            Wie viel Angst müssen wir vor diesem Mann haben?            Der Mann, der Brad Pitt an die Leinwand spielt</p>
<b>Zeitung B</b>	<p><u>Obama</u> tief bewegt in Buchenwald            Europa wählt ein neues Parlament            Karstadt vor Übernahme durch Metrokonzern            Brown bildet Kabinett um und schließt Rücktritt aus            Jupp <u>Heynkes</u> wird neuer Trainer von Bayer Leverkusen</p>
<b>Zeitung C</b>	<p>Hertie und Deutsche Bank: Bürgermeisterin Weiss fährt zu Treffen            Vier Gänge Menü für Europa in Dinslaken            Hallenbad bleibt am Dienstag geschlossen            Hochwasserschutz in <u>Möllen</u> sicherstellen            An den Datensystemen im Rathaus wird gearbeitet</p>

Quelle: Eigene Erhebung

### 4.2.2 Portfolio

Als ergänzendes Messinstrument kommt ein Portfolio zum Einsatz, um die Ergebnisse weiter zu untermauern und einige der erfassten Kategorien etwas genauer zu beschreiben. Auf dieser Grundlage werden am Ende ggf. Erklärungsansätze für die Ergebnisse erhalten. Im Folgenden wird diese Methode vorgestellt.

Der Begriff *Portfolio* wird sehr vielseitig verwendet, weshalb er für das Forschungsprojekt näher bestimmt werden muss: Es gibt einfache Sammelmappen, Bewertungs-, Prüfungs- und Leistungsportfolios, aber auch Entwicklungs- und Kursportfolios (vgl. Winter 2010, 191). Der Ausdruck leitet sich vom italienischen Wort *portafoglio* ab<sup>64</sup> und wird schon seit der frühen Renaissance verwendet (vgl. Häcker 2008b, 27). Über die Jahrhunderte fand der Begriff bei Künstlern, Fotografen und Architekten Anklang, die für ihre Bewerbungen Arbeitsergebnisse gesammelt haben, mit denen sie ihre Fähigkeiten nachvollziehbar präsentieren wollten (vgl. ebd., 28). In die deutsche Schullandschaft zog dieses Verfahren erst in den 1970er-Jahren langsam ein, wohingegen es in den USA schon seit längerer Zeit Standard ist.

64 Das Wort kommt von *portare* (tragen) und *foglio* (Blatt).

Im konkreten Fall wurde der individuelle Leistungsstand von Schülern und dessen Entwicklung dokumentiert (vgl. Winter 2010, 187). Aufgrund der Vielseitigkeit lässt sich der Begriff nur grob umreißen:

»Mit den Aspekten der Kompetenzdarstellung, der Verbindung von Produkt und Prozess, der Veränderung der Leistungsbewertung, der Weiterentwicklung der Lehr- Lernkultur ist ein grober Rahmen für das Verständnis des pädagogischen Portfoliokonzeptes gesteckt« (Häcker 2008b, 27).

Andere Umschreibungen nehmen hierbei den Lernenden stärker in den Fokus:

»Ein Portfolio ist eine zweck- und zielgerichtete Auswahl eigener Arbeiten einer Schülerin bzw. eines Schülers, in welcher die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen in einem oder mehreren Bereichen dargestellt und reflektiert werden« (Schmidinger 2008, 68).

Portfolios sollen als Alternative zu den klassischen, schulischen Leistungstests (wie zum Beispiel Klassenarbeiten oder andere klassische Werkzeuge der schulischen Leistungsmessung) eingesetzt werden. Oft wird konstatiert, dass sie nicht nur die bloßen Fertigkeiten testen, sondern dass mit ihnen auch der Aufbau von Kompetenzen besser überprüft werden könne, die sich nur schwer mit den klassischen Methoden ermitteln ließen. Dazu gehören beispielsweise Aspekte wie Selbstständigkeit, Organisation und Kreativität (vgl. Keller 2012, 19; Schmidinger 2008, 71). Gerade im Hinblick auf die Selbstbestimmtheit kommt dem Portfolio eine Schlüsselrolle zu. Häcker bezeichnet das Portfolio als ein »Entwicklungsinstrument« der Selbstbestimmung und Wertschätzung (vgl. Häcker 2007, 3). Selbstbestimmtes Handeln ist hier in dem Sinne gemeint, dass jedes Schülerhandeln subjektiv begründet ist und daher auf das eigene Lebensinteresse zurückgeht (vgl. ebd., 7). Portfolios helfen Schülern somit, selbst nach Verknüpfungen zwischen dem Thema und ihrer Lebenswelt zu suchen und diese aktiv herzustellen. Besonders das Sichtbarmachen von Kompetenzen ist in diesem Zusammenhang wichtig:

»Portfolioarbeit erfordert es, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie erarbeiten und dokumentieren sollen, daher tendiert der Unterricht mit Portfolios dazu, dass hier Ziele explizit und relevante Kompetenzen benannt werden. Eine Verbindung zum kompetenzorientierten Unterricht ist daher sinnvoll« (Winter 2012a, 27).

Aus den genannten Gründen ist das Portfolio für die vorliegende Studie gut geeignet. Die medienintegrative Unterrichtsreihe geht über ein Jahr und beinhaltet verschiedene Projekte, in denen die Schüler nach und nach ihre Medienkompetenzen entwickeln können. Ein anderer wichtiger Punkt kommt jedoch hinzu. Schüler dokumentieren nicht nur ihre Ergebnisse, sondern reflektieren diese auch und kommen über die Produkte miteinander ins Gespräch (vgl. Winter 2012b, 42). Auf diese Weise erlangen sie eine kritische Sicht auf die eigene Arbeit und können in einen kreativen Prozess einsteigen (vgl. Winter 2010, 202). Dies offeriert eine weitere Perspektive für die Untersuchung. Neben der objektiven Erhebung mithilfe des multimedialen Fragebogens können hier auch die subjektiven Eindrücke der Schüler in die Überlegungen einbezogen werden. Von Interesse wird sein, wie sie ihren Kompetenzzuwachs in den jeweiligen Bereichen einschätzen. Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass die Stellungnahme zu eigenen Ergebnissen auch eine Kompetenz für Schüler darstellt, die erst erlernt werden muss (vgl. Winter 2012b, 51).

Das für die Untersuchung genutzte Portfolio wird im Folgenden näher beschrieben. Es handelt sich um ein Kurs- oder Projektportfolio, in dem die Schüler über einen längeren Zeitraum Ergebnisse sammeln. Im Portfolio sind bestimmte Aufgaben zu den Projekten vorgegeben, es gibt aber auch die Möglichkeit, eigenen Interessen nachzugehen und weitere Themen in das Portfolio einfließen zu lassen.

»Ein solches Portfolio entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler – z.B. im Rahmen eines Oberthemas – einer eigenen Frage nachgehen bzw. ein Teilthema übernehmen und ihre Arbeiten in Form eines kleinen Portfolios dokumentieren. Sie haben dabei Freiheiten der interessenbezogenen Wahl, müssen aber dennoch etliche Vorgaben erfüllen [...]« (ebd., 57).

Im Portfolio können außerdem nicht nur Einzelprodukte, sondern auch Prozesse über einen längeren Zeitraum verfolgt und die Bandbreite der Arbeiten eines Schülers deutlich dokumentiert werden, sodass diese auch für Dritte nachvollziehbar sind (vgl. Winter 2010, 195). Vielleicht sind die ersten Arbeiten zu einem Projekt von mittelmäßiger Qualität, aber mit der Zeit sammeln sich mehrere Ergebnisse an, die einen Kompetenzzuwachs dokumentieren. So entsteht ein Arbeitsprofil des jeweiligen Schülers (vgl. ebd., 209). Die Ergebnisse, die dort eingefügt werden, müssen nicht nur schriftlicher Natur sein. Möglich sind darüber hinaus weitere mediale Ausprägungsformen wie Zeichnungen, Videos und Hörprodukte (vgl. ebd., 190 oder Schmidinger 2008, 71). Aus praktischen Gründen wurden die Ton- und Bildprodukte aus der Unterrichtsreihe nicht direkt im Portfolio »abgeheftet«, sondern auf einem Server<sup>65</sup> abgelegt, über den die Schüler dann auf das Produkt Bezug nehmen konnten.

Damit ist der theoretische Rahmen für das Portfolio in diesem Projekt umrissen. An festgelegten Stellen der Unterrichtsreihe erhalten die Schüler zu dem jeweiligen Oberthema (passend zu den Projekten der multimedialen Unterrichtskonzeption) eine Aufgabenstellung mit einer Anleitung. Hier sollen sie dann im Rahmen einer Projektarbeit zu einem Produkt kommen, welches den zuvor behandelten multimedialen Unterrichtsschwerpunkt widerspiegelt. Die Realisation dieses Projekts obliegt dann den Schülern. Der zweite wichtige Pfeiler ist die Selbstbewertung der Schüler. Sie sollen nicht nur in jedem Projekt beschreiben, was sie erarbeitet haben, sondern auch jeweils ihren Wissensstand vor und nach der Reihe einschätzen und Probleme benennen. Dies geschieht mithilfe des Reflexionsbogens, der im Folgenden (S. 174) noch genauer beschrieben werden soll.

Den Schülern werden zu Beginn des Gesamtprojekts die Portfolios in Form eines grünen Hefters ausgehändigt. Dieser enthält eine genaue Anleitung, wie es im folgenden Jahr zu führen ist. Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, Klarheit zu schaffen über das, was getan werden soll und was ggf. bewertet wird (vgl. Winter 2012b, 49). In der Anleitung wird noch einmal ausführlich auf die unterschiedlichen Aufgaben hingewiesen, die die Schüler begleitend über das Schuljahr zu erledigen haben. Dies gilt für die Bearbeitung der Projekte und die Reflexion vor und nach der Projektphase. Mehr zum genauen Aufbau des speziellen Portfolios ist im Ergebniskapitel 6.2.2.3 vermerkt.

---

65 Hier ist die Lernplattform *Moodle* gemeint.

Im Folgenden soll die Vorgehensweise bei der Entwicklung des Fragebogens für die Hauptuntersuchung beschrieben werden.

### **4.2.3 Erhebung und Durchführung**

Die Erfassung der Ergebnisse erfolgte, wie bereits beschrieben, mittels eines standardisierten multimedialen Fragebogens. Wichtig hierbei ist, dass Forschungs- und Kontrollgruppe unter möglichst denselben Bedingungen getestet werden. Dies setzt eine genaue Planung und Operationalisierung der Maßnahmen voraus (vgl. Bortz/Döring 2009, 31). Die Methode *Testen* benennt in diesem Fall das Verfahren zur Erfassung der Medienkompetenz und legt somit auch die späteren statistischen Maßnahmen zur Auswertung fest (vgl. ebd., 189).

Die erste Erhebung erfolgte am Anfang des Schuljahres, im September 2010. Die Schüler waren erst wenige Wochen in ihren neuen Klassen der weiterführenden Schule angekommen. Für die Befragung war es nötig, vier Schulstunden zu blocken, damit auch das individuelle Arbeitstempo der einzelnen Schüler berücksichtigt werden konnte. Neben den offiziellen Pausen wurden Entspannungsphasen eingeplant, in denen kurze Bewegungsspiele durchgeführt wurden. Darüber hinaus gab es auch ein kleines Buffet, wo Getränke und etwas zu Essen bereitstanden. Zuerst war der Teil des Fragebogens zu beantworten, der wegen der Präsentation der unterschiedlichen Medien mit der ganzen Gruppe gemeinsam gelöst werden musste. Den zweiten Teil, der zum Beispiel das Nutzungsverhalten abfragte, konnten die Schüler dann in individuellem Lerntempo bearbeiten. Die Durchführung der Erhebung in der Forschungs- und Kontrollgruppe erfolgte innerhalb einer Woche. Der Abschlusstest lief ähnlich ab und erfolgte im Juli des darauffolgenden Jahres, kurz vor Schuljahresende. Hier wurden für die Durchführung nur drei Schulstunden benötigt, da die Fragen zum Mediennutzungsverhalten nicht ein zweites Mal gestellt werden mussten.

## **4.3 Rahmenbedingungen**

Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen konkretisiert werden, unter denen das Projekt stattfand. Dazu sollen die Schule und die jeweiligen Lerngruppen vorgestellt werden.

### **4.3.1 Klasse, Schule, Milieu**

Die Untersuchung wurde in einem Gymnasium in Bocholt durchgeführt, welches im westlichen Münsterland liegt. Bocholt ist eine mittelgroße Stadt mit ca. 71.000 Einwohnern und bietet sowohl eine Schülerklientel, die aus dem städtischen Raum kommt, als auch Schüler, die aus dem benachbarten ländlichen Raum stammen. Es handelt sich bei der Schule um ein mittelgroßes Gymnasium mit ca. 800 Schülern und ca. 60 Lehrern, das Teil eines Schulzentrums ist, in dem ebenfalls ein Berufskolleg und eine Realschule beheimatet sind. Die Schullaufbahn endet hier in der Regel nach der QII (früher 12) mit dem bestandenen Abitur. Es kann aber auch die Fachhochschulreife, Fachoberschulreife und der Hauptschulabschluss erworben werden. Zur Ausstattung gehören neben den Fachräumen auch

modern ausgestattete Computer- und Medienräume. Aufgrund der Nähe zur niederländischen Grenze wird als Fremdsprache Niederländisch neben Englisch, Französisch und Latein angeboten.

### **4.3.2 Unterricht**

Der Unterricht fand in der Untersuchungsgruppe nach dem zuvor (Kapitel 4.2) beschriebenen Muster statt. Hier habe ich als Forscher selbst die Klasse unterrichtet. Nach dem Eingangstest folgten chronologisch die einzelnen Themen. Die Projekte bildeten jeweils den Abschluss eines Themas. Die Kontrollgruppe unterrichtete eine Kollegin, die die Anweisung hatte, den Unterricht traditionell buchorientiert zu gestalten. Die Themen des Unterrichts waren (abgesehen von den medialen Projekten) in beiden Klassen identisch, da die Schule dies im hausinternen Lehrplan vorsieht. So bearbeiteten beide Gruppen beispielsweise den Roman *Ronja Räubertochter*, aber auf unterschiedlichen Wegen. Während in der Untersuchungsgruppe mediale Projekte durchgeführt wurden, wurden in der Kontrollgruppe klassische buchorientierte Projekte (Lesetagebuch zum Roman, ...) initiiert. Es erfolgten wöchentliche Absprachen unter den Fachlehrern, um die entsprechenden Unterrichtsvorhaben zu koordinieren.

### **4.3.3 Untersuchungs- und Kontrollgruppe**

Bei den beiden untersuchten Gruppen handelt es sich um je eine 5. Klasse des beschriebenen Gymnasiums. Wichtig ist, dass die Gruppen zum Schuljahresanfang neu zusammengesetzt worden sind (Übergangsstelle von der Grundschule zur weiterführenden Schule). Zu diesem Zeitpunkt finden bei den Kindern im Bereich der Mediensozialisation noch wichtige Entwicklungsprozesse statt (siehe Kapitel 2, S. 22f.). Die Schüler kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen zur weiterführenden Schule, da sie in den Grundschulen auch eine unterschiedliche mediendidaktische Grundbildung erfahren haben. Die neuen Klassen wurden am Anfang der Jahrgangsstufe nach dem Zufallsprinzip gebildet, sodass eine gute Durchmischung nach demografischen und schulischen Merkmalen gewährleistet war. Untersuchungs- und Kontrollgruppe zeigten auf den ersten Blick keine besonderen Auffälligkeiten (Migrationshintergrund, ADHS oder Inklusion).

---

## 5. Aufbereitung der Daten

Wissenschaftliches Arbeiten verlangt im Gegensatz zu Alltagshandeln eine besondere Vorgehensweise. Zum Beispiel ist eine genaue Systematik und Dokumentation des Vorgehens während des Forschungsvorhabens nötig. Eine präzise Terminologie ist ebenfalls notwendig, die das Ziel hat, eine widerspruchsfreie Theorie zu formulieren, die wiederum den Rahmen für das Forschungsvorhaben vorgibt. Zur Auswertung werden angemessene Analyseverfahren verwendet und eine genaue Interpretation der Ergebnisse sollte erfolgen. Am Ende steht die Evaluation, die Überprüfung von Gültigkeitskriterien und eine mögliche Fehlerquellensuche (vgl. Bortz/Döring 2009, 31).

Ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung des multimedialen Fragebogens war der Pretest. Er wurde ein Jahr zuvor an einem Dinslakener Gymnasium und ein weiteres Mal am besagten Bocholter Gymnasium durchgeführt. Die zahlreichen Pretests halfen dabei, die zuvor ungetesteten Items zu justieren. So konnten einige Unklarheiten im Fragebogen beseitigt werden, die auf den ersten Blick nicht ins Auge gefallen sind (es gab in den Fragen teilweise Begrifflichkeiten, die den Schülern nur wenig oder nicht bekannt waren). Des Weiteren zeigte sich, dass der Gegenstandsbereich auch den Schülern bewusst gemacht werden und der Test mit einer schülergerechten Mediendefinition beginnen musste. Außerdem mussten in der Präsentation vor der gesamten Klasse teilweise Grafiken und Symbole ausgetauscht werden, da sie von den Schülern aus großer Entfernung nur schlecht wahrgenommen werden konnten. Auch die Video- und Tonqualität musste an einigen Stellen weiter verbessert werden.

Bei der mehrfachen Auswertung der Testdaten konnten zum Beispiel nicht trennscharfe Items ersetzt oder modifiziert werden. Auch zeigte sich, dass einige Items missverständliche Ergebnisse erzielten oder ihren eigentlichen Sinn verfehlten. So wurden viele Varianten ausprobiert, bis die endgültige Version des Fragebogens zustande kam.

Der Pretest erhöhte die Chancen, am Ende zu möglichst aussagekräftigen Daten zu gelangen. Es wurde versucht, den gesamten Test – sowohl die inhaltlichen Fragen als auch die Testbedingungen – an den allgemeinen wissenschaftlichen Gütekriterien auszurichten.

Wie bereits erwähnt, ist es nicht einfach, bei einem abstrakten Komplex wie dem der Medienkompetenz Validität zu erzielen.

»Die Validität eines Tests gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt« (Bortz/Döring 2009, 200).

Eine wichtige Zielgröße ist die *Inhaltsvalidität*. Der Test soll den Inhalt des zu messenden Konstrukts in seinen wesentlichen Zügen erfassen. Dies ist nicht durch Kennzahlen zu belegen, sondern nur durch eine genaue Zielformulierung möglich (vgl. ebd.).

Der Test soll ebenfalls *kriterienvalid* sein: Korrespondierende Merkmale müssen auch dementsprechend im Test abgebildet werden.<sup>66</sup> *Konstruktvalid* ist der Test, wenn aus den

---

66 Ein Beispiel hierfür wäre Schuleignung und dazu korrespondierender Schulerfolg.



Zielformulierungen Hypothesen ableitbar sind, die auch mithilfe der Testwerte bestätigt werden können.

Darüber hinaus unterscheidet man die interne und die externe Validität. *Interne Validität* bedeutet, dass Veränderungen der Antworten der Versuchspersonen ausschließlich von den im Experiment hervorgerufenen Bedingungen ausgelöst wurden. Dazu müssen potenzielle Störvariablen eindeutig benannt und möglichst ausgeschaltet werden, da andernfalls die Generalisierbarkeit des Experiments leidet (vgl. ebd.).

Es gestaltet sich als schwierig, für den Bereich Medienkompetenz passende Items zu erstellen, da es sich hier teilweise um sehr abstrakte Dimensionen handelt. Auch ist teilweise schwierig zu beurteilen, ob eine bestimmte Frage zur Wahrnehmung auch jeden Probanden nach denselben Aspekten fragt. So sind es ja oft Medientexte, in denen bereits eine Polysemie angelegt ist. Diesem Problem war nur durch zahlreiche Tests in verschiedenen Lerngruppen beizukommen. An einigen Stellen wurde klar, dass Gruppen teilweise zu Fragen eine bestimmte Einführung benötigen, um eine Prüfungsfrage korrekt zu verstehen. Zum Beispiel musste in einigen Texten der historische Kontext erläutert werden. In Bezug auf den Bereich *Inhaltsvalidität* wurde sichergestellt, dass im Vorfeld die einzelnen Bereiche der Medienkompetenz und ihrer Teildimensionen möglichst umfassend erarbeitet wurden. Der Bereich Ästhetik ist dabei eine Dimension, die ein sehr weites Feld umfasst und von diversen wissenschaftlichen Richtungen unterschiedlich verstanden wird. Für die Untersuchung wurde aus dieser Vielfalt von Bedeutungen und Richtungen jedoch nur ein kleiner Teil herausgegriffen. Die *Kriterienvalidität* konnte mithilfe der zahlreichen Vortests verbessert werden, da so widersprüchliche Items aufgedeckt werden konnten. Um die *interne Validität* zu gewährleisten, wurde versucht, möglichst viele Störquellen im Auge zu behalten und zu berücksichtigen.

Störquellen können einen beträchtlichen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse nehmen und spielen besonders in Felduntersuchungen eine große Rolle (vgl. Bortz/Döring 2009, 57).

Bei Felduntersuchungen ist es allerdings schwierig, Störvariablen auszuschalten, da dies zu einer künstlichen Untersuchungssituation führen kann (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 138).

Gerade in einer Schulklasse sind viele Störvariablen vorhanden, die zumindest in die Überlegungen einbezogen werden müssen. In der Beschreibung der Durchführung wurden bereits einige Maßnahmen genannt. Wichtig ist, dass es sich bei einer Schulklasse um Personen handelt, die nicht zu jedem Zeitpunkt motiviert sind, verschiedene Tests durchzuführen. Auch haben sie nur eine bestimmte Zeitspanne, in der sie sich konzentrieren können. Somit ist in der betrachteten Schulstufe ein Test über sechs Stunden unmöglich, der aus wissenschaftlicher Sicht sicher sinnvoll wäre, um die Kompetenzen genauer zu erfassen. Diesen Problemen wurde durch eine möglichst genaue Planung begegnet. Stunden wurden auf den Vormittag verlegt, es wurden regelmäßige Pausen eingehalten, Schüler konnten sich während des Tests bewegen und hatten die Möglichkeit, zu essen und zu trinken. Die Künstlichkeit der Situation ist zumindest während des Tests kaum zu vermeiden. Den Schülern wurde sehr genau erklärt, dass der Test einerseits aus erkenntnistechnischer Sicht eine Bedeutung hat, aber trotzdem nicht negativ in ihren persönlichen Leistungen vermerkt

werde. Außerdem wurden die Schüler streng darauf hingewiesen, in Einzelarbeit zu arbeiten, um Verfälschungen im Test zu vermeiden. Auch sollten die Schüler nicht genötigt werden, zum Beispiel bei den Fragen zu ihrem Medienkonsum sozial erwünschte Antworten zu geben. Dabei war es sinnvoll, während der Tests eine zweite Lehrkraft mit im Raum zu haben, die dabei half, die Schüler zu konzentriertem Arbeiten anzuleiten.

Die *externe Validität* ist die mögliche Übertragbarkeit des Experiments. Eine gute externe Validität ermöglicht eine breite Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

Die *statistische Validität* gibt Auskunft über die Güte und Auswahl der statistischen Verfahren und ihrer Interpretation (vgl. ebd., 139).

Über die *statistische Validität* wurde im vorherigen Kapitel ausführlich gesprochen. Interessant ist jedoch bei diesem Forschungsdesign die *externe Validität*. Einerseits handelt es sich um eine Feldstudie, die nicht unter Laborbedingungen durchgeführt wurde. Auch sind die Klassen zumindest vordergründig zufällig zusammengesetzt. Trotzdem bleiben die Probanden immer noch eine Gruppe von Schülern, die meist mit einer Gymnasialempfehlung an diese Schule gekommen sind. Auch sind manche Störquellen wie Nervosität oder Konzentrationsdefizite nicht vollständig auszuschließen. Des Weiteren handelt es sich um eine relativ kleine Stichprobe. Da der Vergleich zu einer größeren Gruppe nicht möglich ist, bleibt die Aussage streng genommen erst einmal auf die untersuchte Gruppe beschränkt. Ob bestimmte Effekte auch in anderen Gruppen sichtbar werden, müsste in Nachfolgestudien noch bewiesen werden.

Die Reliabilität gibt Auskunft über die Zuverlässigkeit eines Tests.

»Die Reliabilität eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird« (Bortz/Döring 2009, 196).

Um die Reliabilität sicherzustellen, könnten zum Beispiel Wiederholungen des Tests genutzt werden, wobei gleiche Personen auch zu gleichen Ergebnissen beim Test kommen sollten. Ursachen für Abweichungen können Störgrößen sein, die es aufzudecken gilt: Müdigkeit, Missverständnisse oder Raten können die Reliabilität verringern (vgl. ebd.).

Durch die zahlreichen Pretests (s. S. 119) konnte die Reliabilität immer wieder verbessert werden, da man bei starken Abweichungen innerhalb einzelner Fragen diese entsprechend verändern konnte, sodass auch bei Messungen in unterschiedlichen Klassen widerspruchsfreie Ergebnisse erzielt werden konnten. Im Forschungsprojekt wurde der Test doppelt durchgeführt, und zwar als Eingangs- und als Endbefragung. Um die Ergebnisse nicht zu verfälschen und mögliche Störquellen nicht noch zu verstärken, wurde entschieden, denselben Test an zwei Stellen einzusetzen. Erst einmal liegt zwischen den Tests fast ein komplettes Jahr, was es den Probanden schwierig macht, sich noch an Details zu erinnern. Außerdem wurde der Test nicht mit den Schülern besprochen, Lösungsmöglichkeiten nicht diskutiert. Häufig sind auch mehrere Antworten möglich. Eine Meinung zu einem Thema kann sich beispielsweise innerhalb eines Jahres gewandelt oder differenziert haben.

Das letzte zu diskutierende Gütekriterium ist die Objektivität.

»Die Objektivität eines Tests gibt an, in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender abhängig sind« (ebd., 195).

Verschiedene Testanwender sollen also zum selben Ergebnis kommen. Hieran knüpft die *Durchführungsobjektivität* an, die stark vom Versuchsleiter abhängig ist. Unter mangelnder Objektivität in der Auswertung, also bei der Vergabe von Testpunkten, kann die *Auswertungsobjektivität* leiden. Zum Schluss spielt die *Interpretationsobjektivität* eine Rolle, also in welcher Weise die Ergebnisse wie interpretiert werden. Dies sollte ebenfalls personenunabhängig sein (vgl. ebd.).

Den meisten Problemen wurde durch eine enge Standardisierung begegnet. Die Fragebögen hatten durch Layout und Formulierung eine bestimmte Form, die dabei half, die einzelnen Tests immer nach demselben Muster ablaufen zu lassen. Auch der Unterricht folgte einem fest geplanten Schema. Während der Auswertung und Interpretation der Daten wurden verschiedene Varianten im Doktorandenkolloquium diskutiert sowie unterschiedliche Sichtweisen in die Betrachtung aufgenommen. Die Bepunktung im Rahmen der Auswertung der Fragebögen wurde in der Testphase von verschiedenen Personen durchgeführt. Abweichungen wurden hier ebenfalls diskutiert und führten zu einem Anmerkungskatalog zu den einzelnen Items, mit dessen Hilfe die Auswertung der Hauptbefragung dann durchgeführt wurde.

Die Objektivität wird etwas eingeschränkt, da in diesem Fall der Forscher auch der Unterrichtende gewesen ist. Trotz genauer Planung und Absprachen sind hier wahrscheinlich kleine subjektive Prägungen nicht zu vermeiden gewesen. Andererseits war auf diese Weise gewährleistet, dass das Unterrichtsprojekt theoriegerecht durchgeführt werden konnte und mögliche Störquellen bereits bei der Entstehung erkannt werden konnten. Außerdem war es so möglich, das Projekt über ein komplettes Schuljahr durchzuführen, was etwaige Effekte deutlicher sichtbar werden lässt.

---

## 6. Auswertung der Daten

Im Folgenden sollen die Ergebnisse des Projekts dargestellt werden. Die Grundlage hierfür bildet der multimediale Fragebogen, mit dem am Anfang und am Ende der Trainingsphase Daten erhoben worden sind. Zuerst sollen nun Zusammensetzung und Mediennutzungsverhalten der Teilnehmenden skizziert werden.

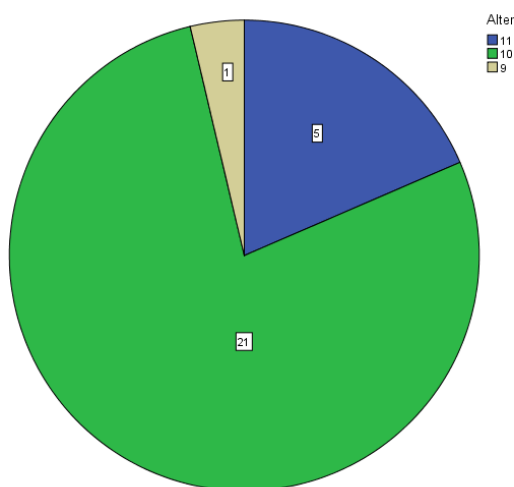
### 6.1 Soziodemografische Zusammensetzung des Samples

An dem Forschungsprojekt nahmen insgesamt 52 Schülerinnen und Schüler<sup>67</sup> aus zwei Parallellassen teil. Die Forschungsgruppe wurde über ein Jahr medienintegrativ unterrichtet. Sie bestand aus 27 Personen (davon 11 weiblich). Die Kontrollgruppe bestand aus 25 Personen (davon 12 weiblich). Die folgende Vorstellung der Gruppen wirft einen genauen Blick auf den Medienbesitz und -konsum aller Befragten, da diese Aspekte eine besondere Bedeutung für das Projekt haben.

#### 6.1.1 Untersuchungsgruppe

Die Altersstruktur der Klasse ist relativ einheitlich, wie es für eine 5. Klasse der Erprobungsstufe üblich ist. Die meisten Schüler sind im Alter von 10 oder 11 Jahren. Es gibt nur einen Schüler, der jünger in die 5. Jahrgangsstufe eingetreten ist (Abbildung 24). Da das Schulwesen auf der Einrichtung altershomogener Klassen beruht, ist aber nicht verwunderlich, dass die Modalgruppe (10 Jahre) in der Auszählung nach Alter fast 80 % der Befragten einschließt.

Abbildung 24: Altersstruktur der Untersuchungsgruppe



---

<sup>67</sup> Um den Text weiterhin flüssig lesbar zu halten, wird auch in diesem Kapitel die männliche Bezeichnung gleichermaßen für alle Probandinnen und Probanden verwendet.

Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 3 zeigt, wie viele Mediengeräte in den Haushalten der Befragten vorhanden sind. Die meisten Geräte waren mehrfach vorhanden, wie zum Beispiel Fernseher oder Radios. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der KIM-Studie 2010, nach der in *allen* befragten Haushalten ein Fernsehgerät vorhanden ist und auch die Versorgung von CD-Playern und Videorekordern fast bei 100 % liegt (vgl. KIM-Studie 2010, 9). Nur bei den Kassettenrekordern ergibt sich bei den Jugendlichen der Untersuchungsgruppe ein höherer Anteil als im Jahr 2010.

Tabelle 3: Anzahl der verfügbaren Medien in der Familie

	<b>Median</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Std.-Abw.</b>
Fernsehen	2	2,3	1,1
Video	1	2,3	3,6
Kassettenabspielgeräte	2	2,1	1,6
Radio	2	2,7	1,9
CD-Player	2	2,5	1,5
MP3-Player	1	2	1,2
PC	2	2,3	1,5
Internetzugang	2	2,2	1,2
E-Mail	2	2,3	1,3
Laptop	1	1,3	1
Handy	4	3,7	1,1
Spielkonsole	1	1,2	1,2
Tragbare Spielkonsole	1	1,5	1,4

Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 4 (S. 125) zeigt, wie diese Medien in der Familie verteilt sind. Hier weichen die Ergebnisse etwas von denjenigen der KIM-Studie ab, nach der die Kinder fast zur Hälfte ein eigenes Fernsehgerät besitzen (vgl. KIM-Studie 2010, 10). In der untersuchten Schulklasse sind es jedoch nur 11 Prozent. Die restlichen Medien sind ähnlich verteilt wie in der KIM-Studie. An der Spitze steht auch hier der CD-Player mit 77,8 % im eigenen Besitz. Auch die Ausstattung mit Handys liegt im Sample dieser Untersuchung mit 76 % gegenüber knapp 50 % über dem Durchschnitt der KIM-Studie. Auch der Besitz von Spielekonsolen liegt in der Untersuchungsgruppe mit 33 % etwas über dem Durchschnitt. Interessant hierbei ist die gute Verfügbarkeit eigener E-Mail-Adressen (fast 40 %). Dies war auch in der Planung und Durchführung des Forschungsprojekts von Vorteil, da eine eigene E-Mail-Adresse eine wichtige Voraussetzung für das medienintegrative Arbeiten war. So konnte auf die hohe Ausstattung mit dem eigenen E-Mail-Zugang zurückgegriffen werden.

Tabelle 4: Verteilung der Geräte in der Familie

Gerät	Frage	Anzahl	Anteil
<b>Fernsehgerät</b>	besitzt du allein	3	11,1 %
	teilst du dir mit Geschwistern	3	11,1 %
	teilt sich die Familie	21	77,8 %
	haben wir nicht	0	0,0 %
<b>Videogerät</b>	besitzt du allein	5	20,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	4,0 %
	teilt sich die Familie	17	68,0 %
	haben wir nicht	2	8,0 %
<b>Radio</b>	besitzt du allein	13	50,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	0	0,0 %
	teilt sich die Familie	13	50,0 %
	haben wir nicht	0	0,0 %
<b>Kassettenrekorder</b>	besitzt du allein	14	56,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	2	8,0 %
	teilt sich die Familie	2	8,0 %
	haben wir nicht	7	28,0 %
<b>CD-Player</b>	besitzt du allein	21	77,8 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	3,7 %
	teilt sich die Familie	3	11,1 %
	haben wir nicht	2	7,4 %
<b>Laptop</b>	besitzt du allein	1	4,3 %
	teilst du dir mit Geschwistern	0	0,0 %
	teilt sich die Familie	16	69,6 %
	haben wir nicht	6	26,1 %
<b>Spielekonsole</b>	besitzt du allein	9	33,3 %
	teilst du dir mit Geschwistern	7	25,9 %
	teilt sich die Familie	5	18,5 %
	haben wir nicht	6	22,2 %
<b>Tragbare Spielekonsole</b>	besitzt du allein	14	53,8 %
	teilst du dir mit Geschwistern	3	11,5 %
	teilt sich die Familie	2	7,7 %
	haben wir nicht	7	26,9 %
<b>Handy</b>	besitzt du allein	19	76,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	40,0 %
	teilt sich die Familie	4	16,0 %
	haben wir nicht	1	4,0 %
<b>MP3-Player</b>	besitzt du allein	18	69,2 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	3,8 %
	teilt sich die Familie	2	7,7 %
	haben wir nicht	5	19,2 %
<b>PC</b>	besitzt du allein	8	30,8 %
	teilst du dir mit Geschwistern	6	23,1 %
	teilt sich die Familie	11	42,3 %
	haben wir nicht	1	3,8 %
<b>Internet</b>	besitzt du allein	8	30,8 %
	teilst du dir mit Geschwistern	2	7,7 %
	teilt sich die Familie	16	61,5 %
	haben wir nicht	0	0,0 %
<b>E-Mail</b>	besitzt du allein	9	40,9 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	4,5 %
	teilt sich die Familie	11	50,0 %
	haben wir nicht	1	4,5 %

Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 5: Mediennutzung der Befragten

Gerät	Häufigkeit	Anzahl	Anteil
<b>Fernsehen</b>	mehrmals täglich	7	26,9 %
	(fast) täglich	17	65,4 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	1	3,8 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	0	,0 %
	seltener	1	3,8 %
	nie	0	,0 %
<b>Lernprogramme</b>	mehrmals täglich	2	8,0 %
	(fast) täglich	5	20,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	6	24,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	6	24,0 %
	seltener	5	20,0 %
	nie	1	4,0 %
<b>Am Computer Texte verfassen</b>	mehrmals täglich	0	,0 %
	(fast) täglich	2	8,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	6	24,0 %
	seltener	7	28,0 %
	nie	7	28,0 %
<b>Bücher</b>	mehrmals täglich	11	44,0 %
	(fast) täglich	9	36,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	1	4,0 %
	seltener	1	4,0 %
	nie	0	,0 %
<b>Comics</b>	mehrmals täglich	3	12,0 %
	(fast) täglich	3	12,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	4	16,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	6	24,0 %
	seltener	4	16,0 %
	nie	5	20,0 %
<b>Tageszeitung</b>	mehrmals täglich	3	12,0 %
	(fast) täglich	8	32,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	1	4,0 %
	seltener	7	28,0 %
	nie	3	12,0 %
<b>Zeitschriften</b>	mehrmals täglich	1	4,0 %
	(fast) täglich	4	16,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	6	24,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	1	4,0 %
	seltener	8	32,0 %
	nie	5	20,0 %
<b>Video/ DVD</b>	mehrmals täglich	0	,0 %
	(fast) täglich	1	4,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	12	48,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	6	24,0 %
	seltener	5	20,0 %
	nie	1	4,0 %
<b>Radio</b>	mehrmals täglich	10	40,0 %
	(fast) täglich	4	16,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	1	4,0 %
	seltener	4	16,0 %
	nie	3	12,0 %
<b>Hörbuch</b>	mehrmals täglich	3	13,0 %
	(fast) täglich	6	26,1 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	13,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	4	17,4 %
	seltener	2	8,7 %
	nie	5	21,7 %
<b>Musik/ MP3</b>	mehrmals täglich	4	16,0 %
	(fast) täglich	10	40,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	8	32,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	0	,0 %

Gerät	Häufigkeit	Anzahl	Anteil
	seltener	1	4,0 %
	nie	2	8,0 %
<b>Computerspiele</b>	mehrmals täglich	3	12,5 %
	(fast) täglich	5	20,8 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	9	37,5 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	3	12,5 %
	seltener	3	12,5 %
	nie	1	4,2 %
<b>Konsolenspiele</b>	mehrmals täglich	2	7,7 %
	(fast) täglich	6	23,1 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	10	38,5 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	1	3,8 %
	seltener	3	11,5 %
	nie	4	15,4 %
<b>Im Internet surfen</b>	mehrmals täglich	3	11,5 %
	(fast) täglich	5	19,2 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	11,5 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	3	11,5 %
	seltener	5	19,2 %
	nie	7	26,9 %
<b>E-Mails schreiben</b>	mehrmals täglich	1	4,0 %
	(fast) täglich	1	4,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	4	16,0 %
	seltener	4	16,0 %
	nie	12	48,0 %
<b>Chatten</b>	mehrmals täglich	2	7,7 %
	(fast) täglich	3	11,5 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	2	7,7 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	1	3,8 %
	seltener	4	15,4 %
	nie	14	53,8 %
<b>Telefonieren</b>	mehrmals täglich	10	40,0 %
	(fast) täglich	10	40,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	0	0,0 %
	seltener	2	8,0 %
	nie	0	0,0 %

Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 6 dokumentiert die Anzahl der in den Haushalten der Untersuchungsgruppe vorhandenen Medien. Hier sollten die Schüler schätzen, wie viele Medien sich in ihrem Besitz befinden. Diese Werte müssen mit Vorsicht betrachtet werden, da es 10-Jährigen erfahrungsgemäß sehr schwerfällt, die Anzahl der im Haushalt tatsächlich vorhandenen Medien realistisch einzuschätzen. So ließe sich auch die große Spannweite der Ergebnisse erklären. Auffällig ist auch die hohe Zahl an Hörbüchern. Diesbezüglich liegt die Vermutung nahe, dass es sich dabei zu einem bedeutenden Anteil um Kinderhörspiele wie *Benjamin Blümchen* handelt. Bei den Büchern scheint ein relativ umfangreicher Besitz vorzuherrschen, aber es zeichnet sich auch eine sehr große Schwankungsbreite ab. Lernprogramme und PC spielen kaum eine Rolle. Die Standardabweichung, die teilweise weit über dem Mittelwert liegt, dokumentiert, dass einige Schüler extrem hohe Angaben gemacht haben.

Tabelle 6: Anzahl der Medien im Haushalt (Untersuchungsgruppe)

	Mittelwert	Std.-Abw.
<b>DVD/ Video</b>	20	32
<b>Musik/ CD</b>	41	75
<b>Hörbücher</b>	75	256
<b>Konsolenspiele</b>	12	19



<b>PC-Spiele</b>	9	22
<b>Lernprogramme</b>	3	3
<b>Zeitschriften</b>	11	18
<b>Bücher</b>	92	132
<b>Comics</b>	14	22
<b>Romane</b>	6	12

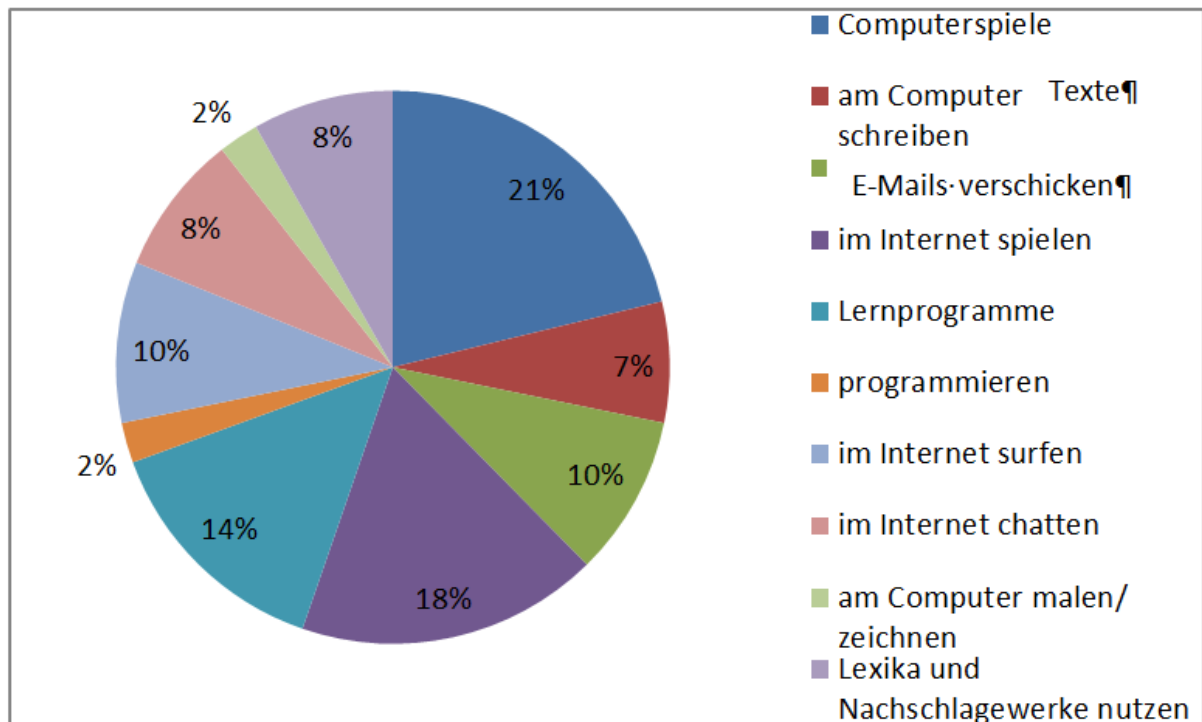
Quelle: Eigene Erhebung.

In Tabelle 5 (S. 126) wird die Mediennutzungsintensität betrachtet. Auch hier sollten die Schüler Selbsteinschätzungen vornehmen, wobei fraglich ist, inwieweit die Zeit realistisch eingeschätzt werden kann. Aus diesem Grund wurden hier relative Kategorien vorgegeben wie *wöchentlich* oder *täglich*, um den Befragten Referenzpunkte zu bieten. In Tabelle 5 fällt auf, dass Fernseher und Radio bei den befragten Jugendlichen eine große Rolle spielen. Auch das Telefon scheint mit 40 % täglicher Nutzung einen wichtigen Stellenwert für die Jugendlichen einzunehmen. Schaut man in die KIM-Studie, so bemerkt man, dass das Internet hier mit 43 % einen deutlich größeren Stellenwert aufweist (vgl. KIM-Studie 2013, 12) als in der vorgestellten Untersuchung: Innerhalb der Untersuchungsgruppe nutzen nur 11,4 % das Internet mehrmals am Tag. Auch das Bücherlesen nimmt hier mit 44 % einen relativ hohen Anteil an der täglichen Mediennutzung ein. Die Tabelle zeigt außerdem, dass der Computer eher zum Spielen als zu anderen Tätigkeiten genutzt wird.

Der DVD-Konsum verläuft ungefähr parallel zur KIM-Studie mit 2 % täglicher Nutzung (vgl. ebd.) gegenüber 4 % täglicher Nutzung in der Untersuchungsgruppe. Auch Zeitungen und Zeitschriften scheinen im täglichen Leben der Schüler eine größere Rolle zu spielen: 32 % gaben an, fast täglich eine Zeitung zu lesen. Auch Musikhören nimmt bei den Schülern der Untersuchungsgruppe mit 20 % täglicher Nutzung einen hohen Stellenwert ein. Die E-Mail liegt mit 4 % täglicher Nutzung hinter dem Chatten (11 %). Allerdings sind die Abweichungen in diesem Bereich in Anbetracht des Gesamtbildes nicht so stark ausgeprägt, dass man von einer Besonderheit sprechen kann. Aufgrund der Größe der hier untersuchten Stichprobe kann dieser Unterschied auch nicht auf eine Signifikanz hin untersucht werden. Viele Schüler dieser Gruppe scheinen einen Hang zu gedruckten Medien zu besitzen und die digitalen Medien etwas weniger zu nutzen. Dies könnte damit zu tun haben, dass die Schülerschaft aus einer kleineren Ortschaft kommt, in der eher traditionelle Medien eine wichtige Rolle spielen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die differenzierte Computernutzung der Jugendlichen, die in Abbildung 25 dargestellt wird.

Abbildung 25: Computernutzung (Angaben in %)



Quelle: Eigene Erhebung.

Es wird deutlich, dass der Computer von den Schülern mit etwa 40 % Nutzung vornehmlich als Spielgerät gesehen wird, sei es lokal (21 %) oder im Internet (18 %). Mit 14 % folgen Lernprogramme. Diese Gewichtung der Nutzung ist für Jugendliche dieses Alters zu erwarten. Es zeigt sich aber, dass für die Nutzung des PCs als Multimediagerät durchaus noch Erweiterungsmöglichkeiten gegeben sind, die in der Unterrichtsreihe vermittelt werden können (siehe auch Kapitel 3.3.4.3, *Symmedialität*).

In Tabelle 7 erkennt man die Funktionen, die das Buch für die Befragten hat. Dabei sticht der Punkt *Spannung erleben* mit 66,7 % der Nennungen hervor.

Tabelle 7: Funktion des Mediums Buch

Buch		Anzahl	Prozente
<b>Entspannung</b>	trifft voll zu	2	10,5 %
	trifft teilweise zu	13	68,4 %
	stimmt weniger	4	21,1 %
<b>Ablenkung/ Zeitvertreib</b>	trifft voll zu	7	36,8 %
	trifft teilweise zu	8	42,1 %
	stimmt weniger	4	21,1 %
<b>aus dem Alltag fliehen</b>	trifft voll zu	4	26,7 %
	trifft teilweise zu	4	26,7 %
	stimmt weniger	7	46,7 %
<b>etwas Neues kennenlernen</b>	trifft voll zu	5	31,3 %
	trifft teilweise zu	8	50,0 %
	stimmt weniger	3	18,8 %
<b>etwas Spannendes erleben</b>	trifft voll zu	10	66,7 %
	trifft teilweise zu	3	20,0 %
	stimmt weniger	2	13,3 %

Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 8: Funktion des Mediums Film

Film		Anzahl	Prozente
Entspannung	trifft voll zu	3	18,8%
	trifft teilweise zu	8	50,0%
	stimmt weniger	5	31,3%
Ablenkung/ Zeitvertreib	trifft voll zu	6	46,2%
	trifft teilweise zu	3	23,1%
	stimmt weniger	4	30,8%
aus dem Alltag fliehen	trifft voll zu	2	16,7%
	trifft teilweise zu	5	41,7%
	stimmt weniger	5	41,7%
etwas Neues kennenlernen	trifft voll zu	2	16,7%
	trifft teilweise zu	8	66,7%
	stimmt weniger	2	16,7%
etwas Spannendes erleben	trifft voll zu	7	50,0%
	trifft teilweise zu	5	35,7%
	stimmt weniger	2	14,3%

Quelle: Eigene Erhebung.

Der Wert liegt sogar über dem Wert, der sich in derselben Kategorie zum Nutzen des Films (Tabelle 8) zeigte. In der KIM-Studie nimmt Lesen, um Spannung zu erleben, mit 9 % einen eher untergeordneten Platz ein (vgl. KIM-Studie 2010, 19). Dies unterstreicht, wie bereits anhand des Medienbesitzes gesehen, eine tendenziell starke Orientierung der Untersuchungsgruppe am Buch. Der Film scheint dagegen das ausschlaggebende Medium zum Zeitvertreib zu sein. So sieht man in Tabelle 8, dass 70 % der Schüler dieses Medium zum Zeitvertreib nutzen. Wenn es um das Entfliehen aus dem Alltag und die Entwicklung von Fantasie geht, scheint das Buch immer noch einen kleinen Vorsprung zu haben. Der PC scheint, wie man in Tabelle 9 sieht, am wenigsten geeignet, um Fantasie zu entwickeln. Hier werden relativ hohe Werte bei »etwas Neues kennenlernen« mit 54 % und »etwas Spannendes erleben« mit 75 % erreicht. Wie bereits in Abbildung 25 zu sehen ist, wird der Computer von den Schülern vorwiegend zu Spielzwecken gebraucht. Auch in der KIM-Studie erreicht der Computer hinter dem Fernsehen die zweithöchsten Werte in der Rubrik *Spannung und Zeitvertreib* (vgl. ebd.).

Tabelle 9: Funktion des Mediums PC

PC		Anzahl	Prozente
Entspannung	trifft voll zu	2	12,5 %
	trifft teilweise zu	6	37,5 %
	stimmt weniger	8	50,0 %
Ablenkung/ Zeitvertreib	trifft voll zu	5	27,8 %
	trifft teilweise zu	8	44,4 %
	stimmt weniger	5	27,8 %
aus dem Alltag fliehen	trifft voll zu	0	,0 %
	trifft teilweise zu	4	33,3 %
	stimmt weniger	8	66,7 %
etwas Neues kennenlernen	trifft voll zu	4	30,8 %
	trifft teilweise zu	3	23,1 %
	stimmt weniger	6	46,2 %
etwas Spannendes erleben	trifft voll zu	5	41,7 %
	trifft teilweise zu	4	33,3 %
	stimmt weniger	3	25,0 %

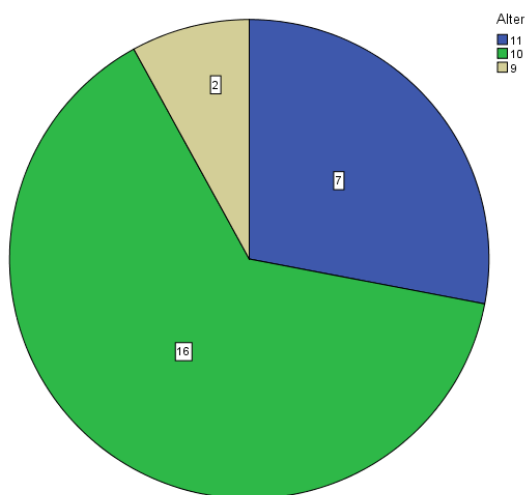
Quelle: Eigene Erhebung.

Die Anfangserhebung zu Medienbesitz und Mediennutzung der Untersuchungsgruppe zeigt somit, dass diese Schüler mit allen Medien zumindest in Ansätzen vertraut sind. Der spielerische Umgang steht bei den meisten Medien im Vordergrund. Eine leichte Orientierung hin zum Buch ist zu erkennen und der Computer scheint vornehmlich als Spielgerät wichtig zu sein.

### 6.1.2 Referenzgruppe

Die Referenzgruppe dient als Kontrollgruppe, um am Ende der Unterrichtsreihe Unterschiede in der Leistung empirisch auf die verschiedenen Unterrichtsverfahren zurückführen zu können. Die Altersstruktur der Gruppe unterscheidet sich kaum von der der Untersuchungsgruppe (Abbildung 26).

Abbildung 26: Altersstruktur der Kontrollgruppe



Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 10: Anzahl der Geräte in der Familie (Kontrollgruppe)

	Median	Mittelwert	Std.-Abw.
<b>Fernsehen</b>	2	2,6	1,3
<b>Video</b>	1	1,9	2
<b>Kassettenabspielgeräte</b>	1	1,5	1,5
<b>Radio</b>	1	1,8	1,2
<b>CD-Player</b>	2	1,9	1,3
<b>MP3-Player</b>	1	1,5	0,9
<b>PC</b>	1	2	1,4
<b>Internetzugang</b>	2	1,8	1
<b>E-Mail</b>	3	2,9	1,6
<b>Laptop</b>	1	1,3	1,1
<b>Handy</b>	3	3,1	1,2
<b>Spielkonsole</b>	1	1,6	1,3
<b>Tragbare Spielkonsole</b>	1	1,6	2

Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 10 zeigt die Anzahl unterschiedlicher Geräte in der Familie. Hier zeigen sich gegenüber der Untersuchungsgruppe nur geringe Unterschiede. Auch hier scheint das Handy das am weitesten verbreitete Gerät zu sein. Häufig besitzt jedes Familienmitglied ein Handy.

Es fällt auf, dass im Durchschnitt die Anzahl der E-Mail-Accounts größer ist als in der Untersuchungsgruppe. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schüler der Kontrollgruppe mit diesem Medium bereits über etwas größere Erfahrung verfügen als diejenigen der Untersuchungsgruppe.

Tabelle 11: Besitz von eigenen Medien (Kontrollgruppe)

	Median	Mittelwert	Std.-Abw.
DVD/ Video	2	7	16
Musik/ CD	10	13	19
Hörbücher	1	5	10
Konsolenspiele	6	14	22
PC-Spiele	2	5	10
Lernprogramme	1	2	2
Zeitschriften	3	15	41
Bücher	30	36	26
Comics	1	7	17
Romane	1	2	15

Quelle: Eigene Erhebung.

Bei der Anzahl der Medien (Tabelle 11), die sich im Besitz der Befragten befinden, fällt auf, dass diese insgesamt niedriger angegeben wird als in der Untersuchungsgruppe. Auch hier stellen die Bücher das umfangreichste Medienkontingent im Haushalt dar, jedoch ist deren Verbreitung mit durchschnittlich 36 Exemplaren deutlich kleiner als in der Untersuchungsgruppe. Auffällig ist auch die geringe Anzahl an Büchern im Besitz der Befragten (durchschnittlich nur 5) im Gegensatz zu 36 in der Untersuchungsgruppe.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Gruppen, abgesehen vom eigenen Buchbesitz, nur geringe Unterschiede beim Medienbesitz aufweisen. Die Schwankungsbreiten sind bei der Untersuchungsgruppe jedoch wesentlich größer als bei der Kontrollgruppe.

Tabelle 12: Medienbesitz in der Familie (Kontrollgruppe)

Gerät	Frage	Anzahl	Anteil
Fernsehgerät	besitzt du allein	12	23,5 %
	teilst du dir mit Geschwistern	6	11,8 %
	teilt sich die Familie	33	64,7 %
	haben wir nicht	0	,0 %
MP3-Player	besitzt du allein	29	56,9 %
	teilst du dir mit Geschwistern	5	9,8 %
	teilt sich die Familie	5	9,8 %
	haben wir nicht	12	23,5 %
PC	besitzt du allein	13	26,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	12	24,0 %
	teilt sich die Familie	22	44,0 %
	haben wir nicht	3	6,0 %
Internet	besitzt du allein	6	12,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	5	10,0 %
	teilt sich die Familie	38	76,0 %
	haben wir nicht	1	2,0 %
E-Mail	besitzt du allein	14	56,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	4,0 %
	teilt sich die Familie	7	28,0 %
	haben wir nicht	3	12,0 %
Laptop	besitzt du allein	4	16,7 %
	teilst du dir mit Geschwistern	3	12,5 %
	teilt sich die Familie	14	58,3 %
	haben wir nicht	3	12,5 %

Gerät	Frage	Anzahl	Anteil
<b>Videogerät</b>	besitzt du allein	4	16,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	4,0 %
	teilt sich die Familie	18	72,0 %
	haben wir nicht	2	8,0 %
<b>Radio</b>	besitzt du allein	9	36,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	0	,0 %
	teilt sich die Familie	15	60,0 %
	haben wir nicht	1	4,0 %
<b>Kassettenrekorder</b>	besitzt du allein	12	48,0 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	4,0 %
	teilt sich die Familie	7	28,0 %
	haben wir nicht	5	20,0 %
<b>CD-Player</b>	besitzt du allein	15	62,5 %
	teilst du dir mit Geschwistern	3	12,5 %
	teilt sich die Familie	4	16,7 %
	haben wir nicht	2	8,3 %
<b>Spielkonsole</b>	besitzt du allein	7	29,2 %
	teilst du dir mit Geschwistern	6	25,0 %
	teilt sich die Familie	6	25,0 %
	haben wir nicht	5	20,8 %
<b>Tragbare Spielkonsole</b>	besitzt du allein	13	54,2 %
	teilst du dir mit Geschwistern	5	20,8 %
	teilt sich die Familie	1	4,2 %
	haben wir nicht	5	20,8 %
<b>Handy</b>	besitzt du allein	15	62,5 %
	teilst du dir mit Geschwistern	1	4,2 %
	teilt sich die Familie	6	25,0 %
	haben wir nicht	2	8,3 %

Quelle: Eigene Erhebung.

In Tabelle 12 wird die Verteilung der Geräte in der Familie zusammengefasst. Hier fällt auf, dass mit 23,5 % fast doppelt so viele Schüler einen eigenen Fernseher besitzen wie in der Untersuchungsgruppe. Trotzdem scheint auch hier die Regel zu sein, dass das Fernsehgerät mit der Familie geteilt wird (64,7 %). Die zuvor genannte Vermutung, dass mehr Schüler eine eigene E-Mail-Adresse haben (67,3 %) als in der Untersuchungsgruppe (40,9 %), bestätigt sich hier. Die Anzahl derjenigen, die einen eigenen PC oder Laptop zur Verfügung haben, scheint hingegen leicht niedriger zu sein (26 % in der Vergleichsgruppe gegenüber 30,8 % in der Untersuchungsgruppe). Bei den restlichen Geräten sieht der Besitz im Vergleich beider Gruppen recht ähnlich aus.

Dazu zählen Radio, Videogeräte sowie CD-Player. Auch zeichnet sich hier eine relativ hohe Anzahl eigener Kassettenrekorder und Spielkonsolen ab. Die Verbreitung der Handys ist mit 74 % ähnlich groß wie bei der Untersuchungsgruppe. Auch hier wird deutlich, dass Handys und tragbare Spielkonsolen eher Individualgeräte sind, wohingegen Video- und Fernsehgeräte eher im Familienbesitz sind. Trotzdem ist die Tendenz zu erkennen, dass die Kontrollgruppe etwas mehr Geräte im eigenen Besitz hat, die sie nicht mit anderen teilen muss (z. B. E-Mail und Laptop).

Tabelle 13: Medienkonsum der Kontrollgruppe

Tätigkeit	Ausprägung	Anzahl	Anteil
<b>telefonieren</b>	mehrmals täglich	5	20,8 %
	(fast) täglich	5	20,8 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	5	20,8 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	4	16,7 %

<b>Tätigkeit</b>	<b>Ausprägung</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Anteil</b>
	seltener	5	20,8 %
	nie	0	,0 %
<b>Bücher lesen</b>	mehrmals täglich	9	37,5 %
	(fast) täglich	6	25,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	7	29,2 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	0	,0 %
	seltener	2	8,3 %
	nie	0	,0 %
<b>Comics lesen</b>	mehrmals täglich	1	4,2 %
	(fast) täglich	3	12,5 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	9	37,5 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	2	8,3 %
	seltener	3	12,5 %
	nie	6	25,0 %
<b>Tageszeitung lesen</b>	mehrmals täglich	0	,0 %
	(fast) täglich	2	8,7 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	7	30,4 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	3	13,0 %
	seltener	6	26,1 %
	nie	5	21,7 %
<b>Zeitschriften lesen</b>	mehrmals täglich	1	4,2 %
	(fast) täglich	3	12,5 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	4	16,7 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	5	20,8 %
	seltener	7	29,2 %
	nie	4	16,7 %
<b>fernsehen</b>	mehrmals täglich	6	25,0 %
	(fast) täglich	13	54,2 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,5 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	1	4,2 %
	seltener	1	4,2 %
	nie	0	,0 %
<b>Videos sehen</b>	mehrmals täglich	1	4,0 %
	(fast) täglich	1	4,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	8	32,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	5	20,0 %
	seltener	9	36,0 %
	nie	1	4,0 %
<b>Radio hören</b>	mehrmals täglich	8	32,0 %
	(fast) täglich	6	24,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	4	16,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	0	,0 %
	seltener	3	12,0 %
	nie	4	16,0 %
<b>Hörbuch anhören</b>	mehrmals täglich	5	20,0 %
	(fast) täglich	5	20,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	1	4,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	0	,0 %
	seltener	5	20,0 %
	nie	9	36,0 %
<b>MP3/ Musik anhören</b>	mehrmals täglich	8	32,0 %
	(fast) täglich	4	16,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	6	24,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	2	8,0 %
	seltener	2	8,0 %
	nie	3	12,0 %
<b>am Computer spielen</b>	mehrmals täglich	4	16,7 %
	(fast) täglich	8	33,3 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	7	29,2 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	3	12,5 %
	seltener	1	4,2 %
	nie	1	4,2 %
<b>an der Konsole spielen</b>	mehrmals täglich	1	4,0 %
	(fast) täglich	9	36,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	6	24,0 %

<b>Tätigkeit</b>	<b>Ausprägung</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Anteil</b>
	ca. 1-2 Mal im Monat	3	12,0 %
	seltener	3	12,0 %
	nie	3	12,0 %
<b>Lernprogramme nutzen</b>	mehrmals täglich	3	12,0 %
	(fast) täglich	8	32,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	6	24,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	0	,0 %
	seltener	5	20,0 %
	nie	3	12,0 %
<b>am Computer Texte verfassen</b>	mehrmals täglich	2	8,3 %
	(fast) täglich	6	25,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	2	8,3 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	4	16,7 %
	seltener	8	33,3 %
	nie	2	8,3 %
<b>im Internet surfen</b>	mehrmals täglich	3	12,0 %
	(fast) täglich	7	28,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	6	24,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	3	12,0 %
	seltener	2	8,0 %
	nie	4	16,0 %
<b>E-Mails schreiben</b>	mehrmals täglich	4	16,0 %
	(fast) täglich	6	24,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,0 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	1	4,0 %
	seltener	4	16,0 %
	nie	7	28,0 %
<b>chatten</b>	mehrmals täglich	3	12,5 %
	(fast) täglich	6	25,0 %
	ca. 1-2 Mal die Woche	3	12,5 %
	ca. 1-2 Mal im Monat	3	12,5 %
	seltener	3	12,5 %
	nie	6	25,0 %

Quelle: Eigene Erhebung.

In Bezug auf die Mediennutzung kann man in Tabelle 13 erkennen, dass der Punkt »Bücher lesen« mit 37 % die Tätigkeit ist, die von den Schülern am häufigsten angegeben wurde. Trotzdem liegt sie etwas unter dem entsprechenden Wert der Untersuchungsgruppe (44 % tägliche Nutzung). Das Fernsehen nimmt hier mit 25 % den zweiten und Telefonieren mit 20,8 % den dritten Platz in der täglichen Nutzung ein. In der Untersuchungsgruppe ist diese Reihenfolge umgekehrt. Ein Unterschied ist auch, dass in der Kontrollgruppe kein Schüler angab, sich täglich mit der Tageszeitung zu beschäftigen. In der Untersuchungsgruppe gaben 12 % eine tägliche und 32 % eine fast tägliche Nutzung an.

Die Zahlen zu Zeitschriften und Comics sind ähnlich. Das Radio scheint in beiden Gruppen ein sehr wichtiges Medium zu sein, da es mit 32 % und 40 % einen relativ hohen Stellenwert bei der täglichen Nutzung einnimmt. In der Zeile Hörbücher fällt auf, dass ein relativ hoher Anteil (20 %) diese auch täglich nutzt. In der Untersuchungsgruppe waren es nur 13 %. Mit 36 % ist in der Kontrollgruppe der Anteil derjenigen, in deren täglichem Leben Hörbücher gar keine Rolle spielen, am höchsten. In diesem Kontext muss bedacht werden, dass der Bereich Hörbuch für die Schüler sehr weit gefasst sein könnte. Eventuell liegt auch eine im Forschungsprozess nicht erkannte Schwierigkeit in Bezug auf die Abgrenzung dieses Mediums vor.

Die Werte für das tägliche Hören von Musik und Radio sind gleich (mehrmals täglich: 32 %). Dabei ist anzumerken, dass das Radio auch die Funktion »Musik hören« erfüllt.

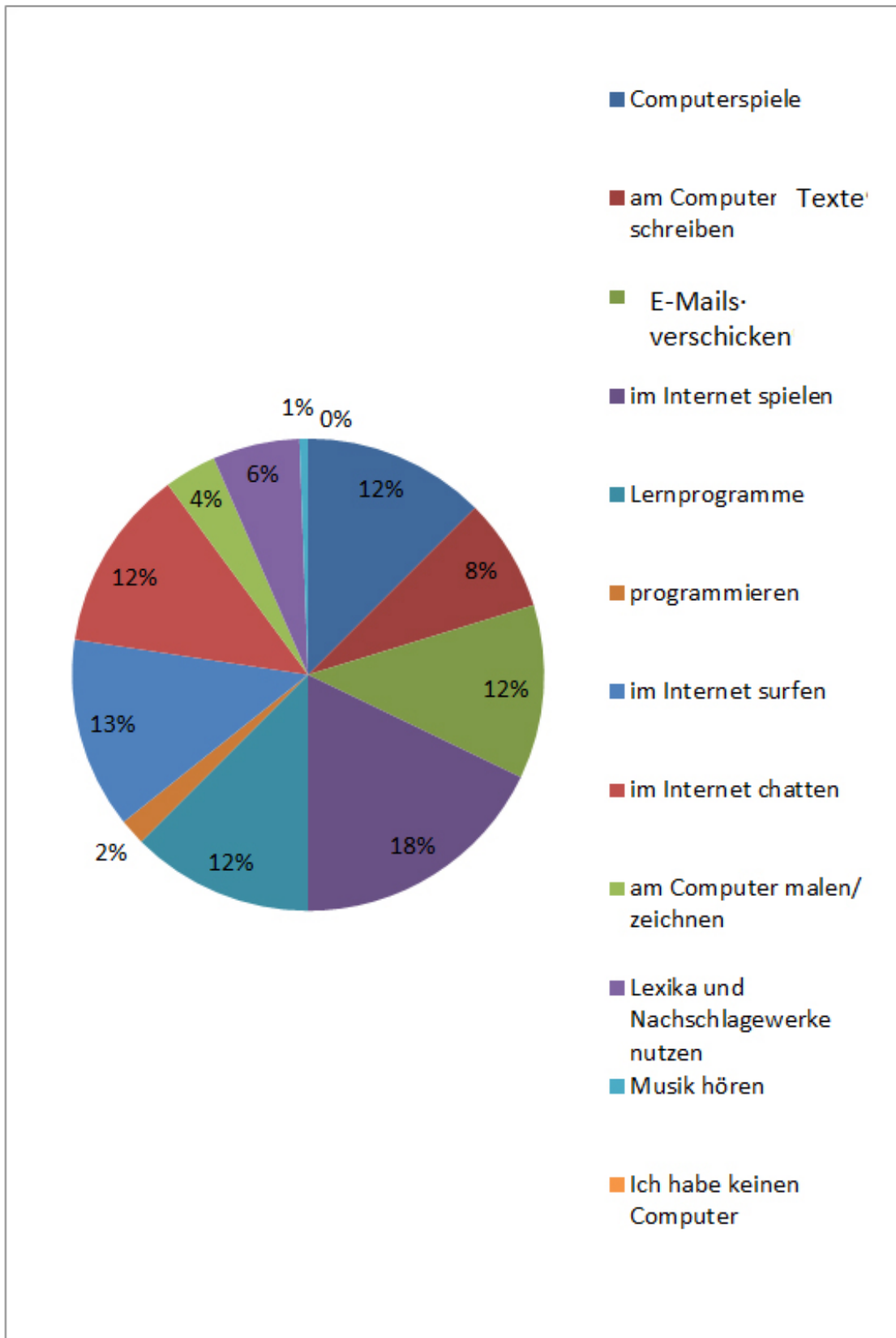


Der Computer scheint in der Kontrollgruppe eine etwas wichtigere Funktion einzunehmen als in der Untersuchungsgruppe. 16,7 % nutzen den Computer mehrmals täglich als Spielmedium. In der Kontrollgruppe gibt es aber auch 8,3 % der Schüler, die den Computer mehrmals täglich zur Textverarbeitung nutzen, sowie 25 %, die ihn (fast) täglich hierfür nutzen. In der Untersuchungsgruppe gab niemand an, regelmäßig den Computer zur Textverarbeitung zu nutzen. Auch werden in der Kontrollgruppe mit 16 % häufiger E-Mails geschrieben, und zu 12,5 % wird regelmäßig gechattet. In der Untersuchungsgruppe gaben 28 % an, nie E-Mails zu schreiben, 16 % gaben an, dies seltener zu tun. Die tägliche Nutzung von Lernprogrammen am Computer ist mit 16 % etwa ähnlich groß wie in der Untersuchungsgruppe. Das Internet nimmt mit 12 % täglicher Nutzung ebenfalls einen ähnlichen Stellenwert ein wie in der Untersuchungsgruppe. Auch hier fällt auf, dass die Zahl der Nichtnutzer mit 16 % deutlich geringer ist als bei der Untersuchungsgruppe mit 26 %.

Insgesamt sind die Unterschiede jedoch nur marginal. Man könnte annehmen, dass die Schüler der Kontrollgruppe häufiger mit dem Computer umgehen und ihn vielseitiger für ihre Aktivitäten nutzen können. Die Untersuchungsgruppe scheint etwas mehr an gedruckte Medien gebunden zu sein, wenngleich die Nutzung des Buchs in beiden Gruppen Höchstwerte erzielt.

Dies untermauert auch Abbildung 27, die eine etwas vielseitigere Nutzung des Mediums Computer in der Kontrollgruppe veranschaulicht.

Abbildung 27: Computernutzung Kontrollgruppe (Angaben in %)



Quelle: Eigene Darstellung.

Zum Schluss sollen noch die Funktionen der wichtigsten drei Medien verglichen werden. Tabelle 14 (S. 138) zeigt die Funktion des Buches in der Kontrollgruppe. Hier zeigt sich im Gegensatz zur Untersuchungsgruppe, dass das Buch vornehmlich als Entspannungsmedium (53 %) gesehen wird. In der Untersuchungsgruppe gaben dies nur 10 % an. Auch der Wert im Bereich *etwas Neues kennenlernen* (63,3 %) unterscheidet sich deutlich von dem der Untersuchungsgruppe (31,3 %). Im Bereich *Spannung erleben* und *aus dem Alltag fliehen* ähneln sich die Werte.

Tabelle 14: Funktion des Mediums Buch (Kontrollgruppe)

Buch		Anzahl	(%)
<b>Entspannung</b>	trifft voll zu	24	53,3 %
	trifft teilweise zu	14	31,1 %
	stimmt weniger	7	15,6 %
<b>Ablenkung/ Zeitvertreib</b>	trifft voll zu	13	32,5 %
	trifft teilweise zu	22	55,0 %
	stimmt weniger	5	12,5 %
<b>aus dem Alltag fliehen</b>	trifft voll zu	8	22,2 %
	trifft teilweise zu	16	44,4 %
	stimmt weniger	12	33,3 %
<b>etwas Neues kennenlernen</b>	trifft voll zu	24	63,2 %
	trifft teilweise zu	10	26,3 %
	stimmt weniger	4	10,5 %
<b>etwas Spannendes erleben</b>	trifft voll zu	19	50,0 %
	trifft teilweise zu	13	34,2 %
	stimmt weniger	6	15,8 %

Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 15: Funktion des Mediums Film (Kontrollgruppe)

		Anzahl	Anteil
<b>Entspannung</b>	trifft voll zu	20	47,6 %
	trifft teilweise zu	19	45,2 %
	stimmt weniger	3	7,1 %
<b>Ablenkung/ Zeitvertreib</b>	trifft voll zu	22	52,4 %
	trifft teilweise zu	16	38,1 %
	stimmt weniger	4	9,5 %
<b>aus dem Alltag fliehen</b>	trifft voll zu	11	33,3 %
	trifft teilweise zu	11	33,3 %
	stimmt weniger	11	33,3 %
<b>etwas Neues kennenlernen</b>	trifft voll zu	12	32,4 %
	trifft teilweise zu	18	48,6 %
	stimmt weniger	7	18,9 %
<b>etwas Spannendes erleben</b>	trifft voll zu	15	44,1 %
	trifft teilweise zu	10	29,4 %
	stimmt weniger	9	26,5 %

Quelle: Eigene Erhebung.

Zur Funktion des Films fällt in Tabelle 15 auf, dass der Aspekt *Zeitvertreib*, *Ablenkung* mit 52,4 % in der Kontrollgruppe den höchsten Wert erreicht. In der Untersuchungsgruppe war dies mit 50 % der Punkt *etwas Spannendes erleben*. Entspannung spielt in der Kontrollgruppe eine geringere Rolle. Die restlichen Werte weichen nur geringfügig voneinander ab.

In Tabelle 16 wird deutlich, dass die Funktion *Ablenkung/ Zeitvertreib* in der Kontrollgruppe auch beim PC den höchsten Stellenwert einnimmt. Dies stützt die These, dass der Computer im Rahmen der Nutzung von Computerspielen (off- und online) meist als Unterhaltungsmedium genutzt wird. Zur *Entspannung* scheint der Computer (17,6 %) in der

Kontrollgruppe weniger wichtig zu sein als die anderen Medien. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen in der Untersuchungsgruppe.

Tabelle 16: Funktion des Mediums PC (Kontrollgruppe)

PC		Anzahl	Anteil
<b>Entspannung</b>	trifft voll zu	3	17,6 %
	trifft teilweise zu	4	23,5 %
	stimmt weniger	10	58,8 %
<b>Ablenkung/ Zeitvertreib</b>	trifft voll zu	12	70,6 %
	trifft teilweise zu	5	29,4 %
	stimmt weniger	0	0,0 %
<b>aus dem Alltag fliehen</b>	trifft voll zu	2	13,3 %
	trifft teilweise zu	5	33,3 %
	stimmt weniger	8	53,3 %
<b>etwas Neues kennenlernen</b>	trifft voll zu	3	17,6 %
	trifft teilweise zu	9	52,9 %
	stimmt weniger	5	29,4 %
<b>etwas Spannendes erleben</b>	trifft voll zu	2	11,8 %
	trifft teilweise zu	5	29,4 %
	stimmt weniger	10	58,8 %

Quelle: Eigene Erhebung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Untersuchungs- und Kontrollgruppe sich nur in wenigen Punkten des Medienbesitzes und der Mediennutzung geringfügig unterscheiden. Die Kontrollgruppe scheint über Fähigkeiten zu verfügen, die Multimediafunktionen des Computers etwas vielseitiger einzusetzen, da hier nicht nur Computerspiele, sondern auch andere Aktivitäten einen hohen Stellenwert erreichen. Das Buch erzielt in beiden Gruppen hohe Werte, wobei es in der Kontrollgruppe eher ein Entspannungs-, in der Untersuchungsgruppe eher ein Entdeckungsmedium ist. Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der multimedialen Untersuchung (am Anfang und am Ende der Unterrichtsreihe) vorgestellt, um die Entwicklung der Medienkompetenzen sichtbar zu machen.

## 6.2 Vorstellung der Ergebnisse des multimedialen Fragebogens

Zur Erfassung der Medienkompetenz dient der multimediale Fragebogen, dessen Entwicklung in Kapitel 4.2 dargestellt wurde. Es wurde in beiden Gruppen eine Anfangsmessung zu Schuljahresbeginn (Oktober 2010) und eine Messung am Ende des Schuljahres (Juni 2011) durchgeführt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Messzeitpunkte vorgestellt und miteinander verglichen. Zunächst wird die Untersuchungsgruppe und anschließend die Kontrollgruppe fokussiert. Abschließend werden die beiden Gruppen miteinander verglichen.

### 6.2.1 Ergebnisse der Untersuchungsgruppe im zeitlichen Verlauf

Aus allen Antworten der Probanden errechnet sich, wie in Kapitel 4 erwähnt, eine Gesamtpunktzahl, um Gruppen und Entwicklungen leichter miteinander vergleichen zu können. Die Gesamtpunktzahl addiert sich aus den Bereichen Handlung, Wahrnehmung,

Ästhetik, Anschlusskommunikation und Kritik. Entwicklungen in diesen Bereichen werden nun vorgestellt.

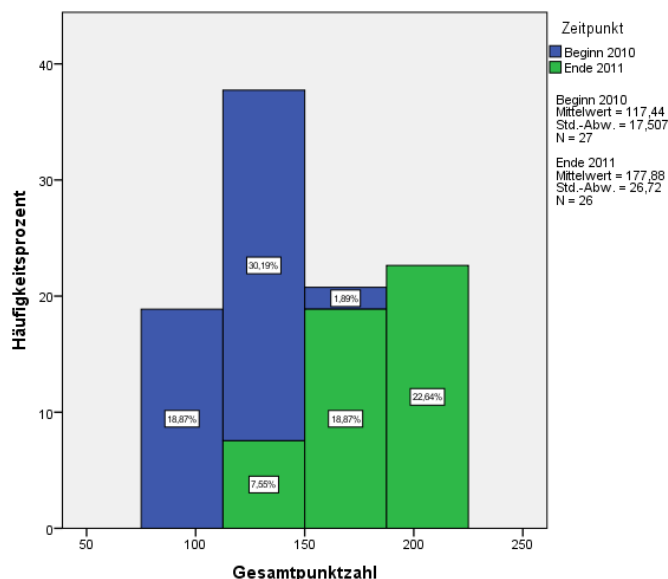
Tabelle 17: Vergleich der Gesamtpunktzahlen der Untersuchungsgruppe am Beginn und Ende des Projekts

	Zeitpunkt									
	Beginn 2010 (Schuljahresanfang, n=27)					Ende 2011 (Schuljahresende, n=26)				
	Med.	MW	Std.- Abw.	Max.	Min.	Med.	MW	Std.- Abw.	Max.	Min.
Gesamtpunktzahl	116	117	18	150	87	178	178	27	220	122

Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 17 zeigt für die Untersuchungsgruppe die Entwicklung der Gesamtpunktzahl. Hier sind neben dem Mittelwert (MW) und der Standardabweichung (Std.-Abw.) auch noch der Median (Med.) sowie zur Dokumentation der Streuung die Mindest- und die Höchstwerte angegeben.

Abbildung 28: Entwicklung der Gesamtpunktzahlen über den Untersuchungszeitraum



Quelle: Eigene Erhebung.

Tabelle 18: Aufteilung der Gesamtpunktzahl innerhalb der Untersuchungsgruppe

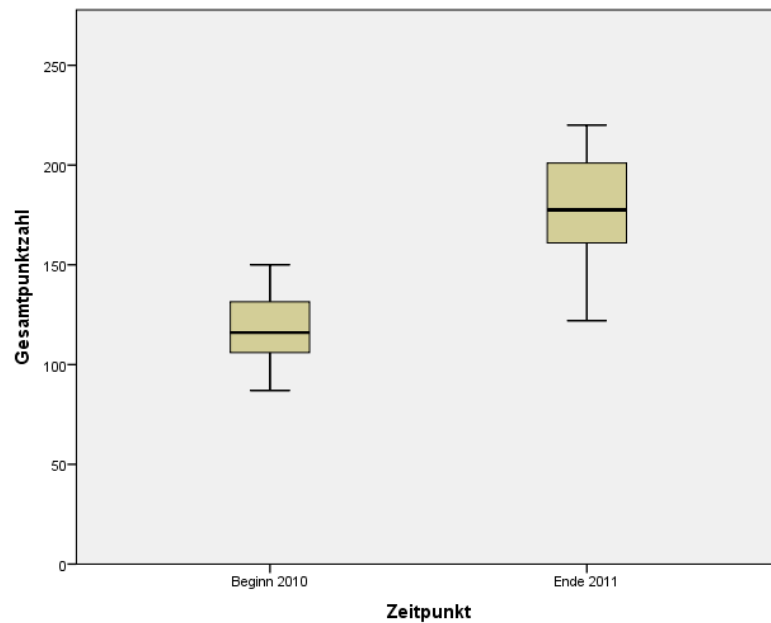
		Gesamtpunktzahl Beginn 2010	Gesamtpunktzahl Ende 2011
<b>N</b>	<b>Gültig</b>	27	26
	<b>Fehlend</b>	1	2
<b>Median</b>		116,00	177,50
<b>Perzentile</b>	10	89,80	138,70
	25	106,00	162,50
	60	124,60	192,80
	75	133,00	201,00
	90	141,20	210,50

Quelle: Eigene Erhebung.

Maximal waren 250 Punkte erreichbar. In Abbildung 28 (S. 140) und Tabelle 18 ist zu erkennen, dass es am Ende des Forschungszeitraums einen deutlichen Zuwachs in der erreichten Punktzahl gibt. Die maximal erreichte Punktzahl ist zum zweiten Messzeitpunkt 220, der Median verschiebt sich von 116 auf 177,5 Punkte. Die Ergebnisse deuten darauf hin,

dass sich einige Schüler in der Zeit verbessert haben. Schüler mit niedriger Punktzahl konnten am Ende mehr Punkte erreichen, aber auch die Spitzengruppe konnte ihren Stand ausbauen.

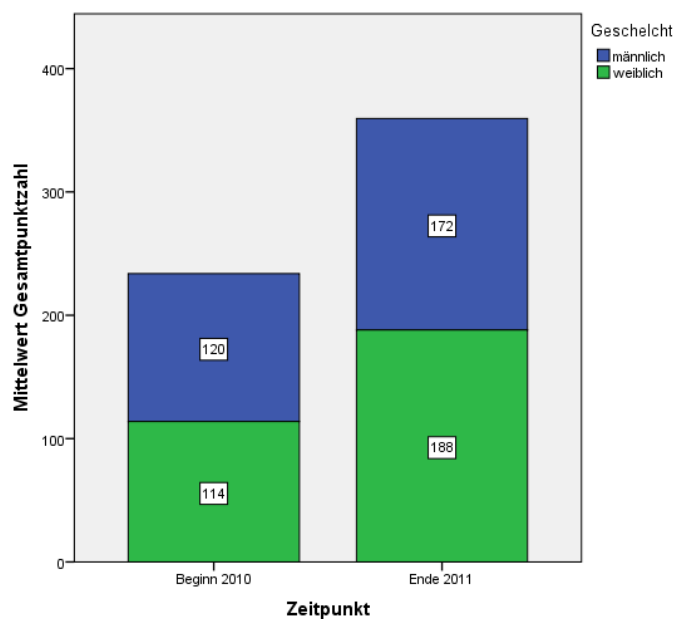
Abbildung 29: Boxplot der Gesamtpunktzahl am Anfang und Ende des Projekts (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

Sieht man sich die Mittelwerte nochmals genauer an, so bestätigt dies noch einmal die zuvor festgestellten Effekte. Die durchschnittlich erreichte Punktzahl stieg von 117 auf 178 Punkte (+52 %), wobei der Effekt statistisch signifikant ist [ $F = (1 / 28,366)$ ;  $p < 0,001$ ]. Dies ist im Boxplot (Abbildung 29) zu erkennen. Auffällig ist, dass die Streuung der Punktzahlen am Ende gegenüber dem Anfang etwas höher ist. Trotzdem ist die Verbesserung gegenüber dem ersten Messzeitpunkt deutlich zu erkennen. Die Steigerung der erreichten Punktzahl und die erhöhte Streuung deuten darauf hin, dass die Schüler sich in der Zeit unterschiedlich stark entwickelt haben.

Abbildung 30: Mittelwerte der Gesamtpunktzahl getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

In Abbildung 30 ist die Punkteverteilung nach Geschlecht dargestellt. Die Jungen erreichten am Anfang mit 120 Punkten einen leichten Vorsprung vor den Mädchen (114 Punkte). Am Ende der Befragung kehrt sich das Bild um. Hier liegen die Mädchen nun mit 188 (Jungen: 172) Punkten vorne. Dieser Effekt ist jedoch nicht signifikant [ $F = (1 / 1,873; p = 0,184)$ ]. Beide Geschlechter haben das Schuljahr mit ähnlichen Fähigkeiten begonnen, wobei die leichten Abweichungen vermutlich den individuellen Voraussetzungen der Schüler geschuldet sind.

Tabelle 19 gibt Aufschluss darüber, wie sich die Gesamtpunktzahl zusammensetzt und zeigt die Veränderungen der Schüler der Untersuchungsgruppe nach Thema.

Tabelle 19: Änderungen in der Punktzahl zwischen den Erhebungszeitpunkten nach Themenbereichen (Untersuchungsgruppe)

	Zeitpunkt								
	Beginn 2010 (n=27)				Ende 2011 (n=26)				
	Med.	Std.-Abw.	Max.	Min.	Med., Veränd.	Std.-Abw.	Max.	Min.	
Wahrnehmung	25	7	35	4	41	+16	5	48	29
Handlung	24	7	37	6	32	+8	6	45	22
Ästhetik	30	5	39	23	42	+12	7	47	20
Anschlusskommunikation	18	7	35	6	31	+13	11	47	7
Kritik	18	7	36	8	38	+20	9	50	15

Quelle: Eigene Erhebung.

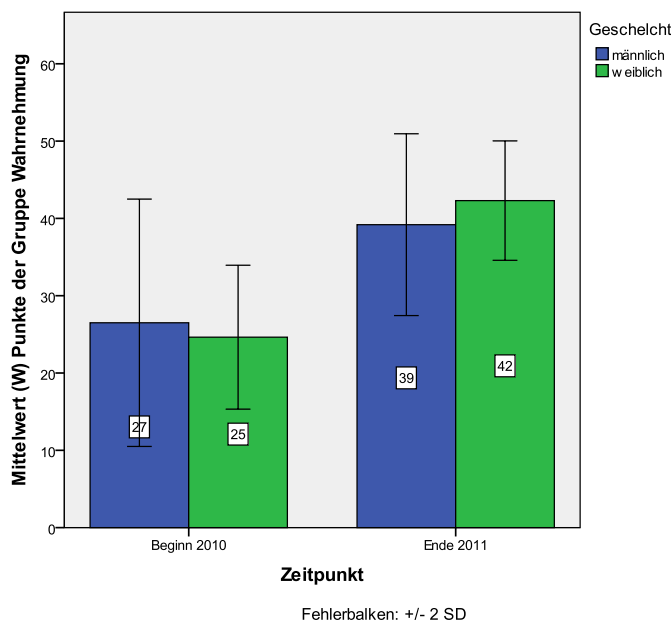
In der Übersicht zeigt sich, dass zu Beginn des Projektes *Ästhetik* mit durchschnittlich 30 von 50 erreichbaren Punkten der stärkste Bereich war. Dieser steigt im Laufe des Projektes auf 42 Punkte. In der Endbefragung erreicht der Bereich *Wahrnehmung* mit 41 Punkten den zweithöchsten Mittelwert und auch die zweithöchste Steigerung. Der Bereich *Anschlusskommunikation* zeigt am Ende der Befragung den schwächsten Wert von allen. Daraus ergibt sich, dass bei den teilnehmenden Schülern zu Projektbeginn und -ende die Bereiche *Handlung* und *Anschlusskommunikation* am wenigsten ausgeprägt sind. Dies könnte

ein Hinweis darauf sein, in welchen Bereichen im Deutschunterricht vornehmlich gearbeitet worden ist. Das medienintegrative Projekt scheint bei den Schülern besonders die Bereiche *Wahrnehmung* und *Kritik* gefördert zu haben. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Bereiche noch einmal genauer betrachtet werden. Um die Ergebnisse zu verdeutlichen, wird exemplarisch auch auf einzelne Fragen eingegangen.

### 6.2.1.1 Ergebnisse im Bereich Wahrnehmung

Der Bereich *Kritik* hat insgesamt den stärksten Zuwachs erfahren, doch auch im Bereich der *Wahrnehmung* konnten deutliche Verbesserungen erzielt werden. Abbildung 31 zeigt die Darstellung nach Geschlecht und Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 31: Mittelwerte im Bereich Wahrnehmung getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe)



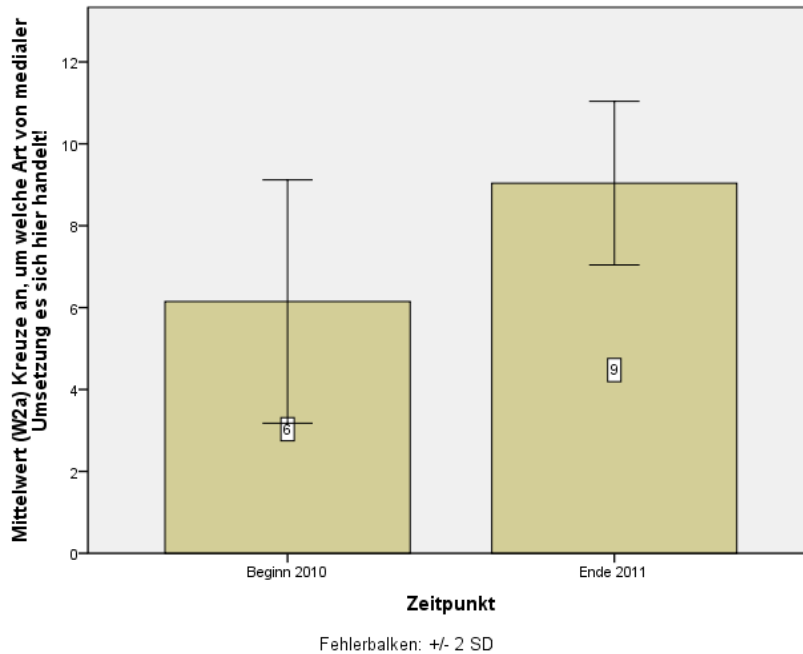
Quelle: Eigene Erhebung.

Man erkennt den erheblichen Zuwachs der durchschnittlichen Punktzahl vom Anfang 2010 bis zum Ende 2011 von 25 auf 41 Punkte. Dieser Zuwachs ist statistisch signifikant [ $F = (1/76,97)$ ;  $p < 0,001$ ]. Die Streuung hat insgesamt abgenommen, die Unterschiede innerhalb der Gruppe haben sich demnach verringert. Bei den Mädchen ist gegenüber den Jungen ein stärkerer Zuwachs von einem geringeren Basiswert aus zu erkennen. Die Veränderung ist hier statistisch aber nicht signifikant [ $F = (1/1,065)$ ;  $p = 0,312$ ]. *Wahrnehmung* als wichtiger Bereich der Medienkompetenz scheint durch den Unterricht besonders gefördert worden zu sein. Wie im Kompetenzmodell (Kapitel 3.2, S. 39ff.) veranschaulicht, nimmt dieser Bereich eine Schlüsselstellung ein, da *Wahrnehmung* oft eine Voraussetzung für die weiteren Kompetenzen darstellt. Es wäre auch denkbar, dass die *Wahrnehmung* mit der Förderung der anderen Kompetenzen automatisch mit verbessert wird. Wenn man sich z. B. kritisch zu einem Text äußern soll, muss dieser erst einmal in Inhalt und Struktur erfasst werden. Dazu



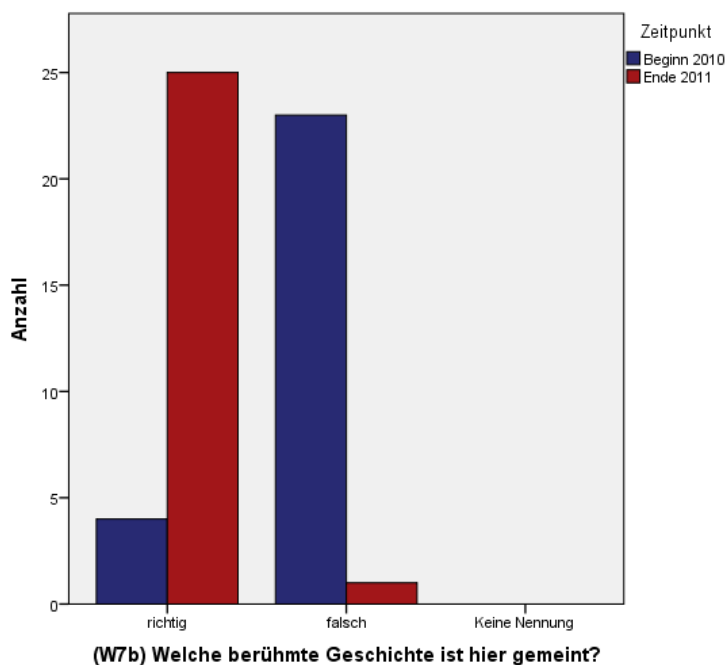
ist Wahrnehmungskompetenz nötig. Nun folgen zwei Beispielfragen aus dem Fragebogen, die diesen Zuwachs veranschaulichen.

Abbildung 32: Ergebnisse der Frage zur Erkennung der jeweiligen Art der Medioumsetzung (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 33: Fragebeispiel zur Erkennung von intertextuellen Bezügen (Untersuchungsgruppe)

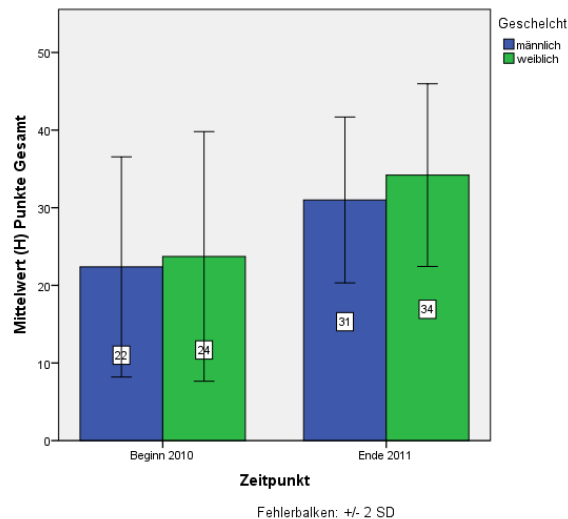


Quelle: Eigene Erhebung.

Im ersten Beispiel in Abbildung 32 wurde nach der Art der jeweiligen Medioumsetzung gefragt. Dazu wurden zehn verschiedene Ausschnitte vorgeführt und die Schüler mussten bestimmte Medienformate erkennen. Die Spannweite reichte von Comics und Bilderbüchern

über Werbeanzeigen bis hin zu Adventure-Spielen. Für richtig zugeordnete Formate gab es jeweils einen Punkt. Man sieht in Abbildung 32, dass sich die Schüler im Durchschnitt von anfangs sechs auf schließlich neun Punkte verbessern konnten. Bei der Aufgabe zu Abbildung 33 geht es darum, intertextuelle Bezüge zu erkennen. Hier mussten aus der Bildgeschichte *Detektiv John Chatterton* (Pommaux/Kroger 2005) die originalen Märchenursprünge abgeleitet werden. Diese Aufgabe gelang den meisten Schülern am Anfang nicht. Am Ende der Reihe war dies fast allen Schülern möglich.

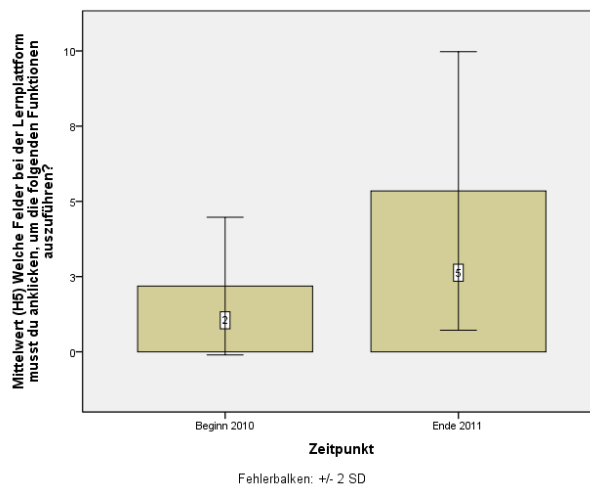
Abbildung 34: Mittelwerte im Bereich Handlung getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

### 6.2.1.2 Ergebnisse im Bereich Handlung

Abbildung 35: Bedienung von Lernplattformen (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

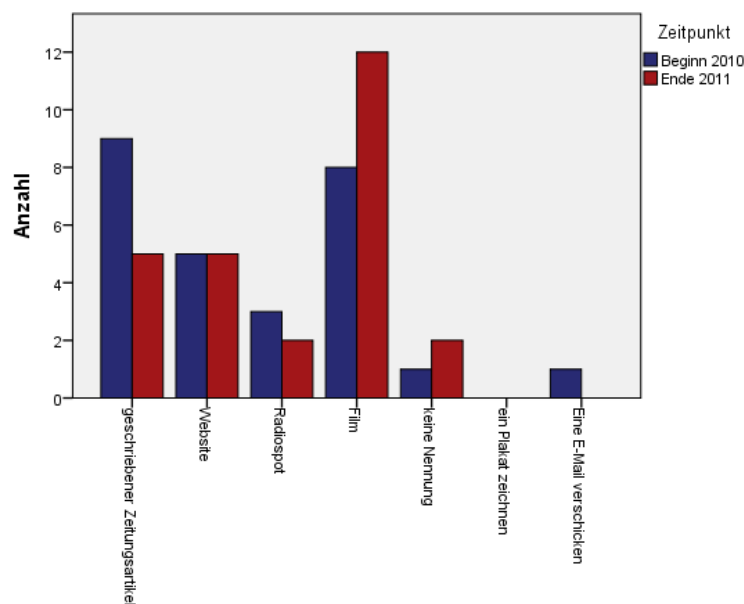
Auch im Bereich *Handlung* zeigt sich ein signifikanter Zuwachs [ $F = (1 / 25,452)$ ;  $p < 0,001$ ]. Anhand der Mittelwerte von 23 im Jahre 2010 und 32 im Jahre 2011 ist dies deutlich zu erkennen. Besonders am Anfang des Projekts im Jahre 2010 zeigte sich eine relativ hohe

Schwankungsbreite der Ergebnisse. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Schüler, was den Bereich *Handlung* anbelangt, mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen zur weiterführenden Schule kommen. Einige scheinen in der Grundschule oder im privaten Bereich bereits Strategien für den Umgang mit verschiedenen Medien entwickelt zu haben, andere wiederum nicht. Dies bestätigen auch die Beobachtungen aus dem Unterricht. Einige Schüler benötigten anfangs im Umgang mit E-Mails und Filmmedien vermehrt Hilfe, andere konnten als Experten selbst Hilfestellungen leisten. Die Grafik (Abbildung 34) zeigt auch, dass es nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, die statistisch nicht signifikant sind [ $F = (1 / 0,145; p = 0,707)$ ].

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse ebenfalls anhand von zwei Beispielfragen veranschaulicht werden.

In der zu Abbildung 35 gestellten Aufgabe wurde überprüft, wie gut sich Schüler in virtuellen Lernumgebungen zurechtfinden. Hier wurde die Benutzeroberfläche von BSCW<sup>68</sup> gezeigt und die Schüler sollten durch Ankreuzen erklären, wie sie bestimmte Aufgaben erledigen würden. Für richtige Lösungen gab es entsprechend Punkte. In der Abbildung sieht man, dass sich die Schüler vom ersten Zeitpunkt zum zweiten verbessert haben. Die bereits am Anfang sichtbare Streuweite hat während des Projekts noch deutlich zugenommen. Es scheinen somit immer noch Schüler Probleme mit dem Umgang zu haben, andere konnten ihr Wissen im Umgang mit Lernplattformen dagegen perfektionieren.

Abbildung 36: Frage zur Auswahl eines bestimmten Mediums zum Übermitteln einer Botschaft (Untersuchungsgruppe)



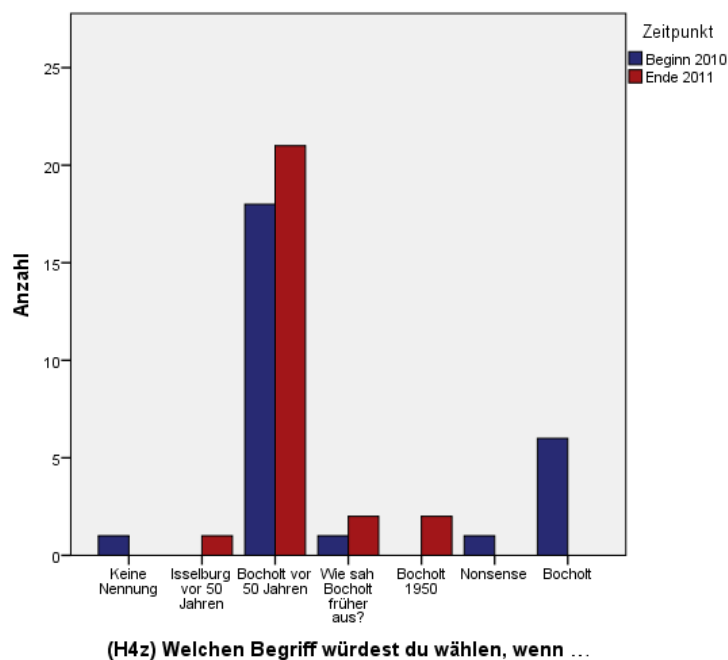
(H3a) Welches Medium würdest du wählen, um folgende Botschaft zu übermitteln: "In den Alpen gibt es zahlreiche Blumen in unterschiedlichen ..."

Quelle: Eigene Darstellung.

68 BSCW (*Basic Support for Cooperative Work*) ist eine Lern- und Kooperationsplattform des Fraunhofer-Instituts für Angewandte Informationstechnik FIT (<http://public.bscw.de/de/>).

Abbildung 36 zeigt die Ergebnisse zu einer Frage zur gezielten Auswahl von Medien. Die Schüler sollten für die Botschaft »In den Alpen gibt es zahlreiche Blumen in unterschiedlichen Farben« ein geeignetes Medium auswählen. Der *geschriebene* Artikel eignet sich nur bedingt für die Mitteilung, da man diese Gegend darin sehr genau mit Worten beschreiben muss und auch dann die Vorstellung nicht exakt ist. Besser würde sich hier ein Bildmedium eignen. Dafür gab es dann Punkte. Abbildung 36 zeigt, dass dies einigen Schülern bewusst geworden ist. Sie wählten zu Beginn *Artikel* und *Radiospots* aus, entschieden sich am Ende des Schuljahres jedoch eher für die Bildmedien *Film* und *Website*.

Abbildung 37: Frage zur Auswahl von Suchbegriffen (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

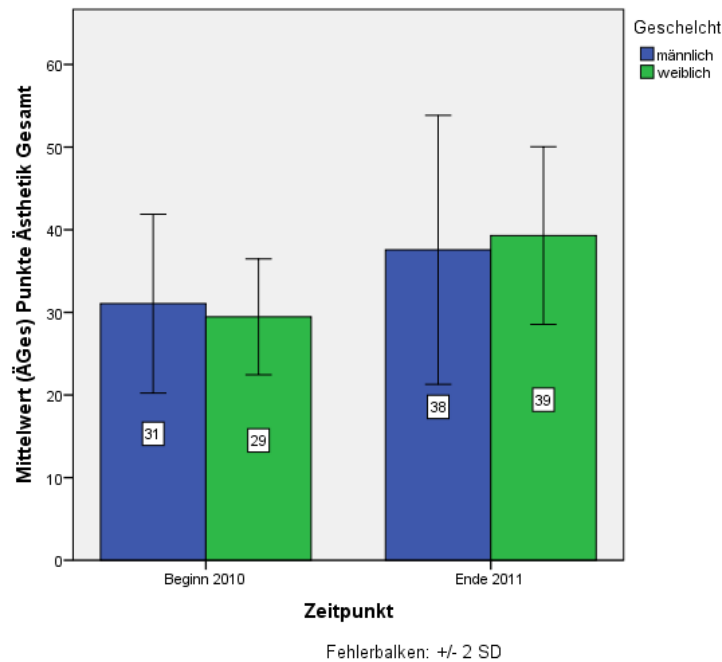
Als problematischer stellte sich eine Frage nach bestimmten Suchbegriffen im Internet heraus. Hier sollten die Schüler herausfinden, wie ihre Heimatstadt vor 50 Jahren aussah. Um zu sinnvollen Ergebnissen zu kommen, mussten sie zuerst »Heimatstadt« durch einen konkreten Stadtnamen ersetzen und außerdem eine konkrete Jahreszahl finden. In Abbildung 37 sieht man die Ergebnisse. Leider war es den Schülern meist nicht möglich, konkrete Suchanfragen zu formulieren. Das Abstraktionsvermögen von Schülern in Bezug auf konkrete Suchanfragen müsste also noch geschult werden. Dies könnte durch konkrete Übungen und in Verbindung mit spezifischen Aufgaben, z. B. Referaten, geschehen.

### 6.2.1.3 Ergebnisse im Bereich Ästhetik

Wie bereits erwähnt, findet im Bereich *Ästhetik* keine wesentliche Entwicklung statt. Trotzdem sind die Unterschiede statistisch signifikant [ $F = (1 / 24,116; p < 0,001)$ ]. Am Ende des Projekts steigt die Punktzahl im Schnitt nur leicht und die Streuung erhöht sich. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass Schüler bereits mit vielen Medien in Kontakt gekommen

sind und sich schon einen breiten Erfahrungsschatz an Medienästhetiken haben aneignen können. Dieser wird dann im Lauf des Projekts nur geringfügig ausgebaut, was nicht heißt, dass sich Sichtweisen auf bestimmte Medien nicht verändert oder sich noch differenziertere eigene Vorlieben ausgebildet haben können. Zwischen den Geschlechtern gibt es auch hier nur geringfügige, insignifikante Unterschiede [ $F = (1 / 0,143; p = 0,708)$ ].

Abbildung 38: Mittelwerte im Bereich Ästhetik getrennt nach Geschlechtern (Forschungsgruppe)

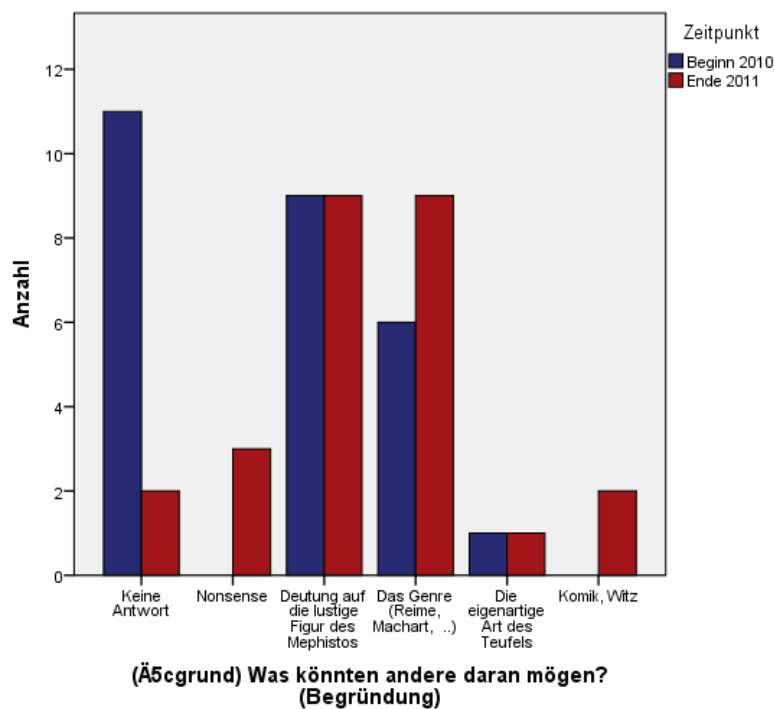


Quelle: Eigene Erhebung.

Im Folgenden sollen auch diese Ergebnisse anhand von zwei Beispielfragen veranschaulicht werden.

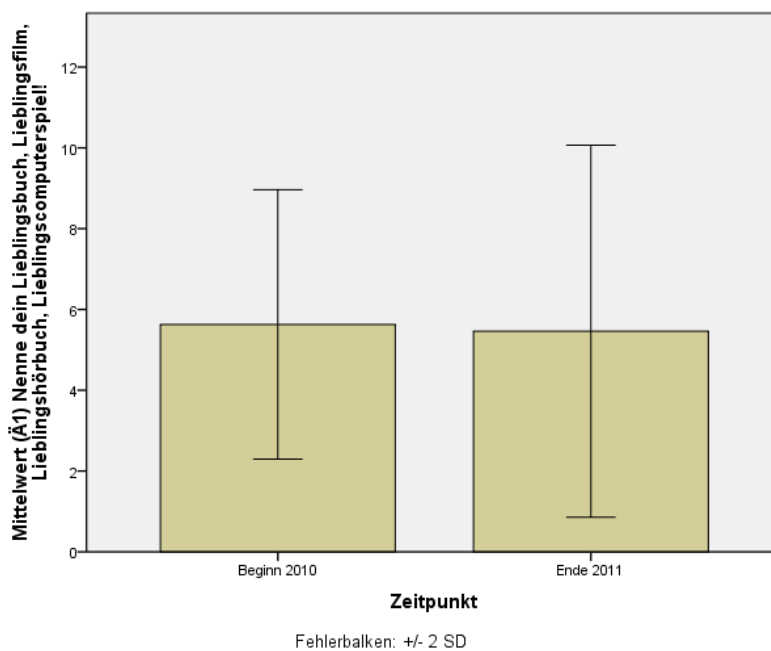
Abbildung 39 dokumentiert, wie gut sich Schüler in fremde Medienästhetiken einfinden können. Dazu wurde ihnen ein Ausschnitt aus dem Drama *Faust* in einer Inszenierung von Peter Gorski vorgeführt, welche vermutlich nicht ihren sonstigen Sehgewohnheiten entspricht. Die Schüler sollten aufschreiben, was andere an diesem Ausschnitt mögen könnten. Punkte gab es für jede sinnvolle Idee. Man sieht, dass viele am Anfang auf diese Frage nicht antworten konnten. In der Endbefragung 2011 gab es merklich mehr Ideen und weniger nicht beantwortete Fragen.

Abbildung 39: Frage zur Erfassung fremder Medienästhetiken (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 40: Frage nach konkreten Lieblingsmedien (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

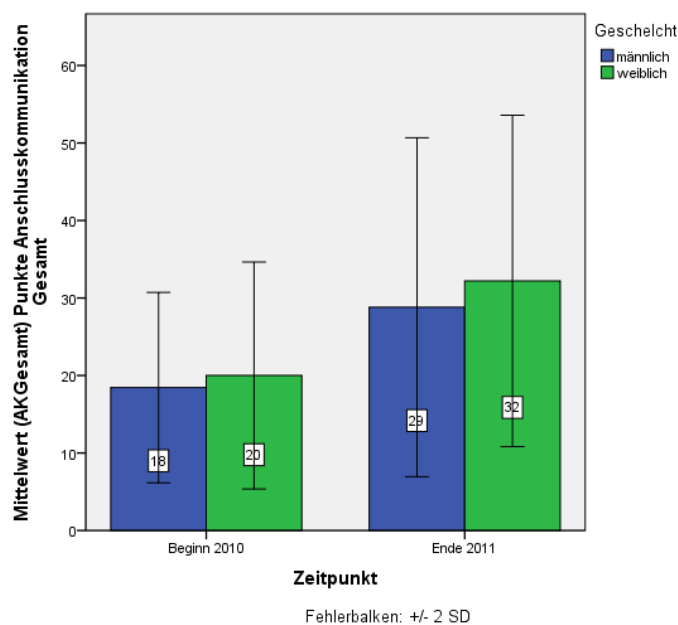
Abbildung 40 zeigt, inwieweit die Schüler Lieblingstitel aus verschiedenen Medien nennen konnten. Dies spiegelt auch die Fähigkeit der Schüler wider, sich selbstbestimmt in den jeweiligen Medien zu bewegen und einen eigenen Geschmack zu entwickeln. Wenn sie hier Lieblingstitel nennen können, zeigt dies, dass sie hier bereits selbstständig Erfahrungen gemacht haben. Es sollte mindestens ein Buch, ein Hörbuch, ein Film und ein Computerspiel

genannt werden. Die Abbildung zeigt jedoch, dass in diesem Bereich kaum Veränderungen erzielt wurden, die Schüler konnten ihren Horizont nur ansatzweise erweitern und neue Ästhetiken für sich entdecken.

#### 6.2.1.4 Ergebnisse im Bereich Anschlusskommunikation

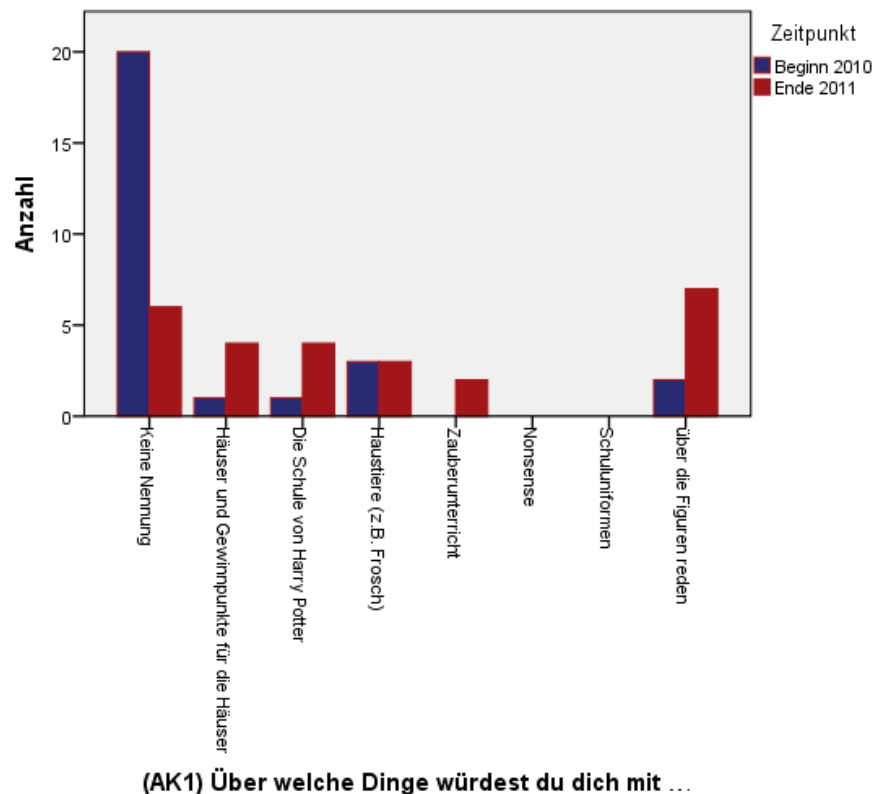
Im Bereich *Anschlusskommunikation* ergibt sich ein sehr vielschichtiges Bild. Die Spannweiten sind auch hier relativ weit. Trotzdem zeigt sich vom Jahr 2010 zum Jahr 2011 ein signifikanter Zuwachs [ $F = (1 / 18,373)$ ;  $p < 0,001$ ] in diesem Kompetenzbereich. Die *Anschlusskommunikation* scheint kein besonders leicht zu fördernder Aspekt zu sein. Es soll darum gehen, sich kompetent mit anderen über Medien austauschen zu können. Hier ist der Kompetenznachweis nicht immer einfach, da es Schülertypen gibt, die eher die Neigung haben, sich auszutauschen, wogegen andere dies nur selten tun. Es zeigt sich auch, dass die Ansprechpartner für Schüler recht unterschiedlich sind, was die Entwicklung eines universalen Förderansatzes in dieser Kategorie erschwert. An den Ergebnissen zeigt sich, dass eine Förderung sehr wohl möglich ist. Sie sollte allerdings noch stärker darauf ausgelegt sein, auch kommunikationsschwache Schüler zu aktivieren. Dies scheint in dem hier vorgestellten Projekt nicht immer gelungen zu sein. Einen signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gibt es aber nicht [ $F = (1 / 0,21)$ ;  $p = 0,886$ ].

Abbildung 41: Mittelwerte im Bereich Anschlusskommunikation getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 42: Themen aus einem konkreten Film, über die du mit deinem Lehrer sprechen würdest (Untersuchungsgruppe)



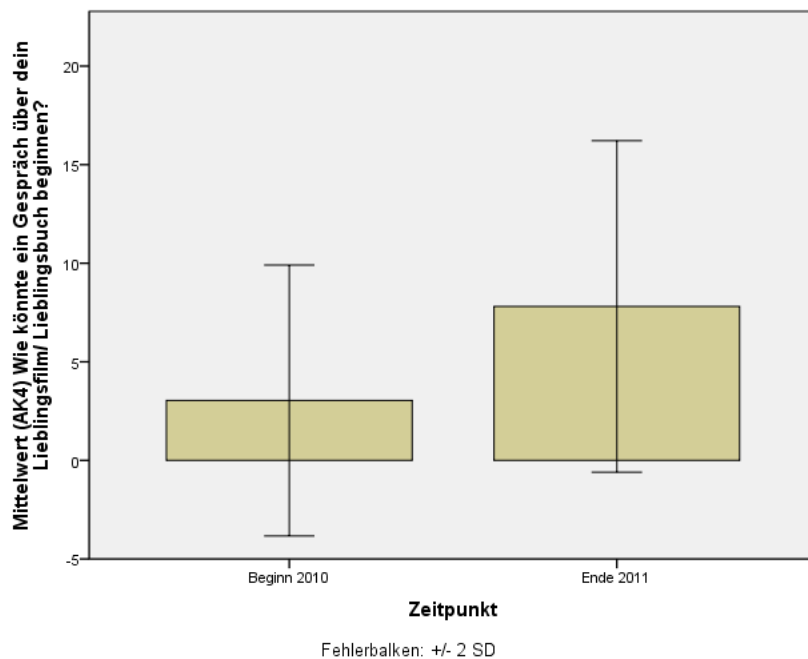
Quelle: Eigene Erhebung.

In Abbildung 42 sind die Ergebnisse zur Frage visualisiert, über welche Themen die Schüler mit ihrem Lehrer reden würden. Dazu wurde ein kurzer Ausschnitt aus *Harry Potter* vorgespielt und anschließend sollten konkrete Themen aufgeschrieben werden. Punkte gab es für jeden sinnvollen Beitrag. Es zeigt sich, dass die Zahl der Nichtnennungen vom Untersuchungsanfang 2010 bis zum Ende 2011 deutlich zurückgegangen ist und die Themen etwas an Vielfalt gewonnen haben.

Abbildung 43 bildet Ergebnisse zu der Frage ab, wie die Schüler ein Gespräch über ihr Lieblingsmedium beginnen würden, um es für einen Freund oder eine Freundin interessant zu machen. Punkte gab es auch hier für jede sinnvolle Antwort. Dabei ist die Ergebnislage nicht ganz eindeutig. Insgesamt scheinen die Schüler in der Kommunikation über ihre Lieblingsmedien aber kompetenter zu werden.



Abbildung 43: Gesprächsthemen über Lieblingsmedien (Untersuchungsgruppe)

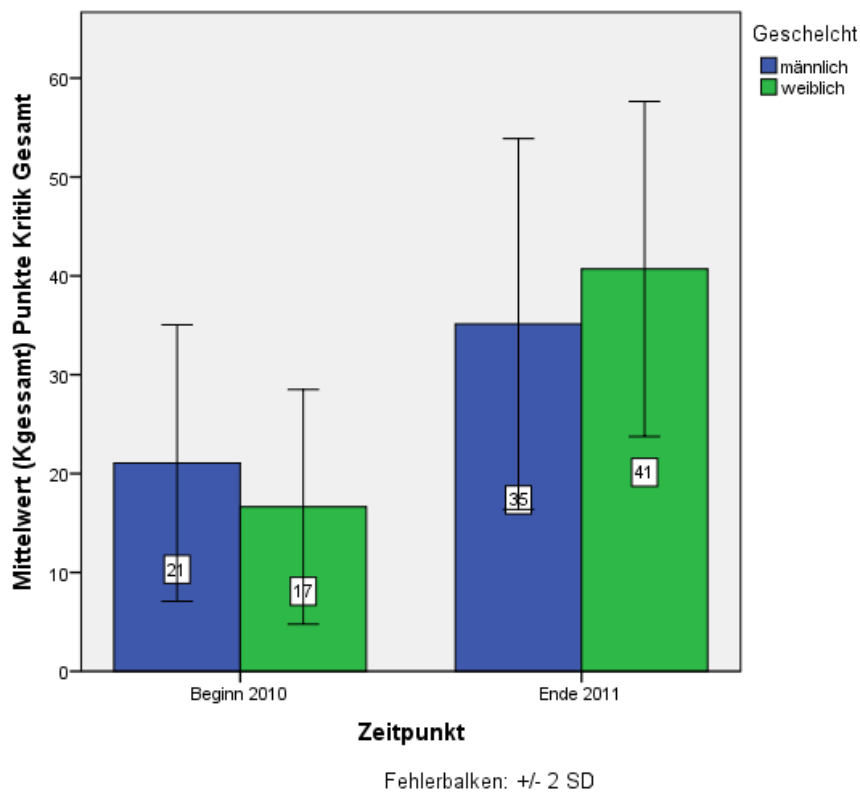


Quelle: Eigene Erhebung.

### 6.2.1.5 Ergebnisse im Bereich Kritik

Im Bereich *Kritik* zeigt sich ein sehr eindeutiger Effekt [ $F = (1 / 62,341)$ ;  $p < 0,001$ ], jedoch wiederum eine relativ große Streuung innerhalb der Gruppe. Die Anfangserhebung ergab einen recht niedrigen Durchschnittswert (19), am Projektende konnte eine Steigerung um mehr als 90 % (37) festgestellt werden. In diesem Bereich war demnach ein sehr großes Förderungspotenzial vorhanden. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Schüler mit einer Zunahme an Alter und Erfahrung auch in diesem Bereich kompetenter werden. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern lässt sich nicht feststellen [ $F = (1 / 0,836)$ ;  $p = 0,370$ ]. Es folgen nun Beispiele aus dem Fragebogen.

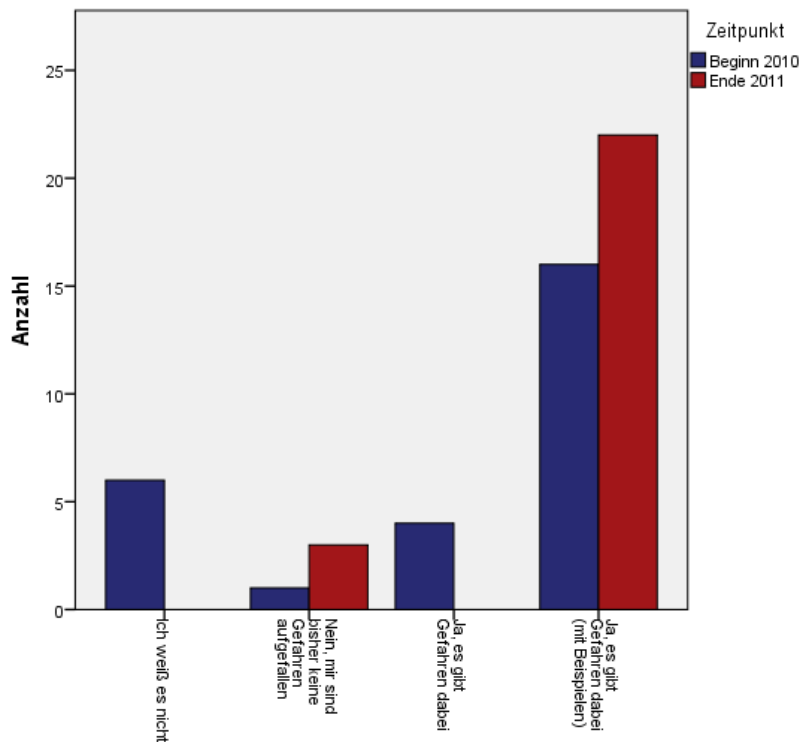
Abbildung 44: Mittelwerte im Bereich Kritik getrennt nach Geschlechtern (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

In Abbildung 45 ist das Ergebnis der Frage dargestellt, ob die Schüler im Internet Gefahren für sich sehen. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt lässt sich diesbezüglich eine Veränderung ausmachen.

Abbildung 45: Frage nach Gefahren im Internet (Untersuchungsgruppe)

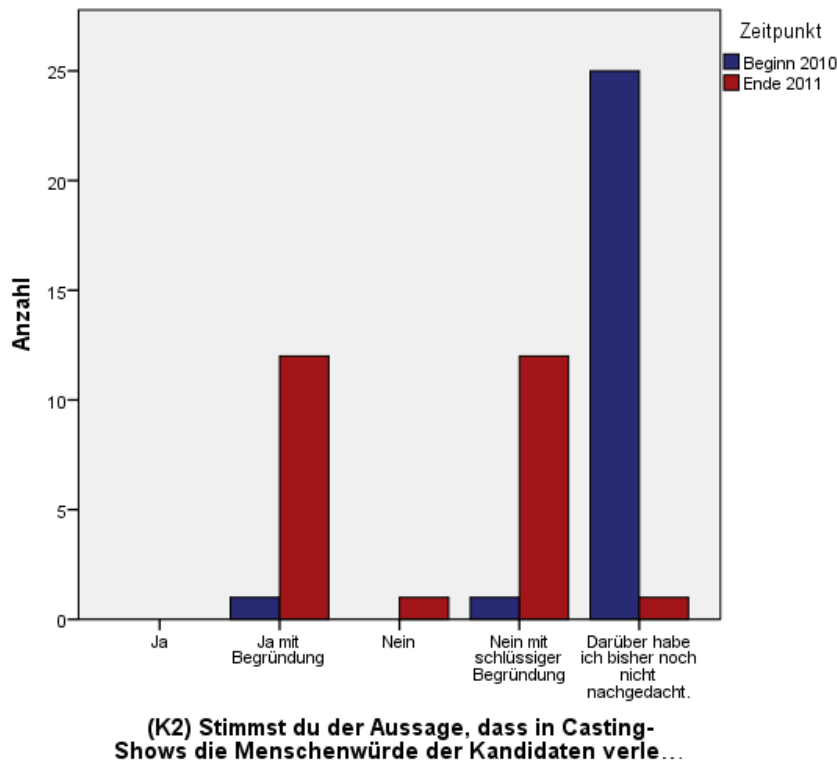


Quelle: Eigene Erhebung.

Die Zahl derjenigen, die potenzielle Gefahren sehen, steigt während des Projektes deutlich an. Man sieht auch, dass die Gruppe, die gar keinen Bezug zu diesem Thema hatte, verschwindet.

Es wird sichtbar, dass die Schüler mit zunehmender Zeit ein besseres Gespür für Gefahren entwickeln. Besonders der Bereich Mobbing und Persönlichkeitsverletzung scheint ihnen stärker in den Blick zu kommen.

Abbildung 46: Frage, ob Casting-Shows die Menschenwürde verletzen (Untersuchungsgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 46 zeigt, wie kritisch die Schüler mit bestimmten Fernsehformaten umgehen. Dazu wurde ihnen ein Beispiel aus einer ihnen unbekanntem österreichischen Casting-Show vorgespielt und sie mussten diese bewerten. Punkte gab es für positive und negative Antworten. Für gute Begründungen wurden Extrapunkte verliehen. Zum Zeitpunkt der Erstbefragung hatten sich viele Schüler noch nicht mit dieser Thematik beschäftigt. Am Ende kamen sie zu durchaus kritischen Betrachtungen dieser Sendungen. Die Schüler zeigten durch ihre Begründungen, dass sie dazu eine klare Meinung entwickelt haben.

Nach dieser Präsentation der Ergebnisse der Untersuchungsgruppe sollen im Folgenden die Resultate der Kontrollgruppe vorgestellt werden.

### 6.2.2 Ergebnisse der Kontrollgruppe im zeitlichen Verlauf

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe werden zunächst beschrieben und anschließend mit den Ergebnissen der Untersuchungsgruppe verglichen. Dabei soll sich zeigen, inwieweit ein Unterschied zwischen den Ergebnissen der Gruppen auszumachen ist.

Tabelle 20 (S. 156) zeigt die Übersicht über den Projektverlauf. Diesbezüglich galten für die Kontrollgruppe dieselben Bedingungen wie für die Untersuchungsgruppe. Die Daten wurden mit dem multimedialen Fragebogen jeweils am Anfang des Schuljahres im Herbst 2010 und am Ende des Schuljahres im Juni 2011 erhoben und entsprechend dem vorliegenden Schema ausgewertet und bepunktet. Es zeigt sich, dass die Kontrollgruppe mit einem relativ hohen Durchschnittswert von 136 Punkten startet. Dieser Wert ist deutlich höher als der

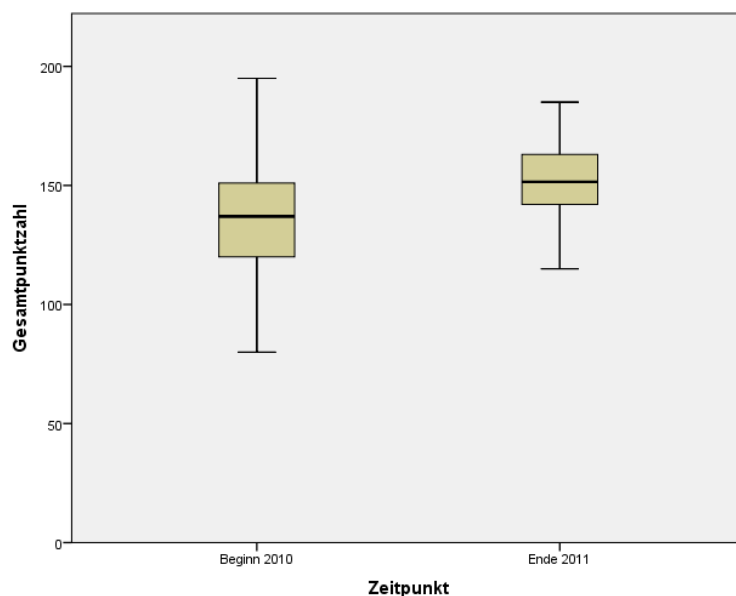
Vergleichswert der Untersuchungsgruppe (117 Punkte). Auch bei der Kontrollgruppe erhöht sich der Mittelwert, der am Ende 2011 bei 153 Punkten liegt. Dieser Punktezuwachs ist aber statistisch nicht signifikant [ $F = (1/6,979)$ ;  $p = 0,19$ ]. Interessant ist hier die Verteilung der einzelnen Punkte. Abbildung 47 und Tabelle 20 zeigen, dass die Verteilung der Punkte am Anfang relativ ausgeglichen ist. Es gibt einen großen Grundstock von Schülern, die mittlere Punktzahlen erreichen, und ein relativ ausgeprägtes Spitzenfeld, das Punktzahlen bis 195 erreicht. Am Ende des Projektes ist die Gruppe wesentlich homogener geworden. Der Median wächst von 137 auf 150 Punkte, jedoch fällt auf, dass die Spitzengruppe, die mehr als 185 Punkte erreicht, verschwunden ist.

Tabelle 20: Vergleich der Gesamtpunktzahlen der Kontrollgruppe am Beginn und Ende des Projektes

	Zeitpunkt									
	Beginn 2010 (n=25)					Ende 2011 (n=26)				
	Med.	MW	Std.- Abw.	Max.	Min.	Med.	MW	Std.- Abw.	Max.	Min.
Gesamtpunktzahl	137	136	25	195	80	152	153	17	185	115

Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 47: Boxplots der Gesamtpunktzahl am Anfang und am Ende des Projektes (Kontrollgruppe)

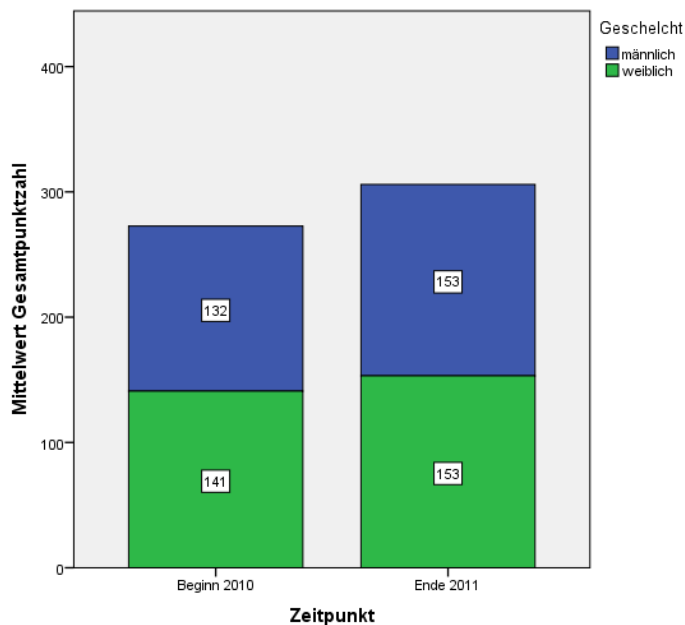


Quelle: Eigene Erhebung.

In Abbildung 47 lassen sich die Unterschiede noch einmal grafisch verdeutlichen. Man sieht eine leichte Verbesserung der durchschnittlichen Gesamtpunktzahl und auch, dass die Spannweite geringer geworden ist. Der Punkteanstieg zeigt, dass auch der konventionelle Deutschunterricht die Medienkompetenz der Schüler fördert. Diese Förderung ist jedoch nicht so ausgeprägt wie in der Gruppe, die parallel dazu medienintegrativ unterrichtet wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass in diesem Fall der konventionelle Deutschunterricht die Schwächeren gefördert hat, sich jedoch die leistungsstärkeren Schüler nicht in dem Maße verbessern konnten, wie dies vielleicht möglich gewesen wäre. So wäre das teilweise deutlich schwächere Abschneiden und sogar der vollständige Verlust der Spitzengruppe zu erklären.

Möglicherweise fehlten den Schülern Angebote, um ihre Kompetenzen weiter auszubauen. Dies wird in der Auswertung der einzelnen Kategorien noch genauer betrachtet.

Abbildung 48: Mittelwerte der Gesamtpunktzahl nach Geschlechtern (Kontrollgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

In Abbildung 48 sieht man die Mittelwerte nach Geschlechtern. Dabei wird deutlich, dass die Mädchen am Anfang des Projektes mit 141 durchschnittlichen Punkten leicht vor den Jungen mit 132 Punkten liegen. In der Enderhebung im Jahre 2011 haben sich die beiden Gruppen gesteigert und liegen mit 153 durchschnittlichen Punkten exakt gleichauf. Die Änderung ist nicht signifikant [ $F = (1 / 0,292; p = 0,594)$ ].

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse nach Kategorien dargestellt und wichtige Auffälligkeiten thematisiert werden. Eine Übersicht dazu zeigt Tabelle 21.

Tabelle 21: Vergleich der Gesamtpunktzahlen der Kontrollgruppe am Beginn und Ende des Projektes

	Zeitpunkt									
	Beginn 2010 (n=25)					Ende 2011 (n=26)				
	Med.	MW	Std.- Abw.	Max.	Min.	Med.	MW	Std.- Abw.	Max.	Min.
Wahrnehmung	28	29	7	43	13	31	30	7	41	16
Handlung	3	4	3	9	0	5	5	3	9	0
Ästhetik	36	35	7	49	18	37	36	5	45	27
Anschlusskommunikation	27	26	12	49	2	28	26	7	42	12
Kritik	23	24	9	43	7	37	34	9	46	10

Quelle: Eigene Erhebung.

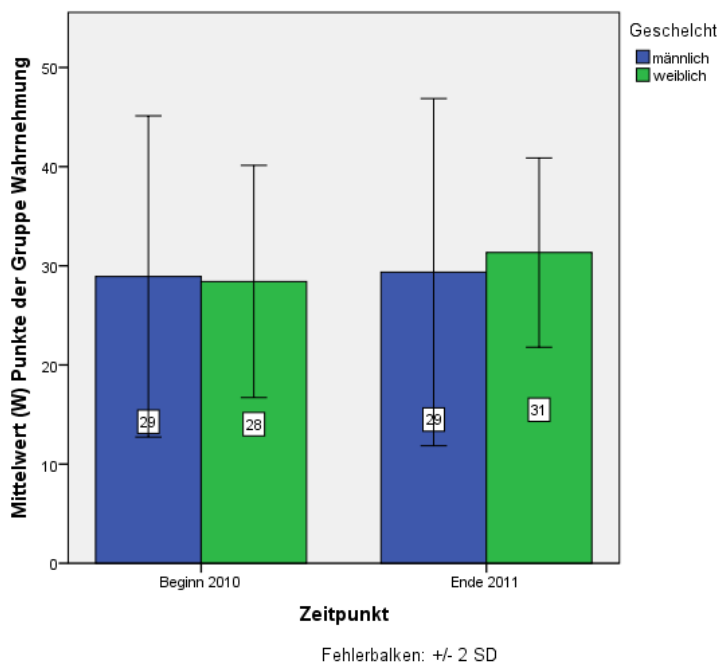
Der höchste Anfangswert wird auch in dieser Gruppe in der Kategorie *Ästhetik* erreicht (durchschnittlich 35 Punkte). Dahinter folgen *Wahrnehmung* mit im Schnitt 29 und *Anschlusskommunikation* mit 26 Punkten. Es fällt auf, dass der Bereich *Handlung* mit nur 4 durchschnittlichen Punkten äußerst schwach vertreten ist. Hier kann man von einer Auffälligkeit sprechen. Die Untersuchungsgruppe erreichte in diesem Bereich 2010 (Anfangsbefragung) hingegen durchschnittlich 23 Punkte. In der Kontrollgruppe scheint es

also Defizite zu geben, was den Bereich *Medienhandeln* betrifft. Die anderen Werte liegen leicht über den vergleichbaren aus der Untersuchungsgruppe.

In der Kontrollgruppe fällt im Vergleich zur Enderhebung im Jahre 2011 eine leichte Verbesserung in allen Werten auf, die jedoch, wie bereits erwähnt, wesentlich geringer ausfällt als in der Untersuchungsgruppe. Der Bereich *Handlung* konnte durchschnittlich nur um einen Punkt auf 5 verbessert werden. Die höchste durchschnittliche Punktzahl (34) wird im abschließenden Test in der Kategorie *Kritik* erreicht. Zum Vergleich: Die Untersuchungsgruppe kommt hier auf 37 Punkte. Trotzdem zeigt sich, dass der konventionelle Deutschunterricht, gerade was die Kritikfähigkeit in Bezug auf Medien betrifft, förderlich ist. Der Bereich *Anschlusskommunikation* konnte hingegen kaum gefördert werden. Auch der Bereich *Wahrnehmung* wurde nur unwesentlich verbessert.

### 6.2.2.1 Ergebnisse der einzelnen Bereiche in der Zusammenfassung

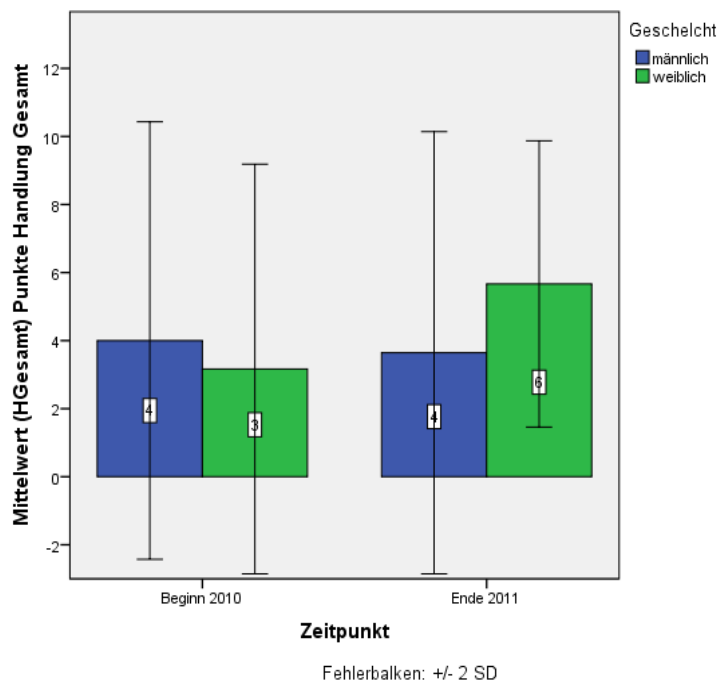
Abbildung 49: Wahrnehmung: Mittelwerte nach Geschlechtern (Kontrollgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse in den einzelnen Messkategorien vorgestellt. Abbildung 49 zeigt den Bereich *Wahrnehmung*. Wie bereits beschrieben, ist zwischen beiden Messzeitpunkten kaum eine Veränderung im Mittelwert zu erkennen. Auch ist der gemessene Unterschied nicht signifikant [ $F = (1 / 2,169)$ ;  $p = 0,154$ ]. Dabei fallen relativ hohe Schwankungsbreiten auf, was zeigt, dass die Schüler in diesem Bereich sehr heterogen ausgeprägte Fähigkeiten aufweisen. Somit ist festzuhalten, dass der konventionelle Deutschunterricht die Wahrnehmungsfähigkeiten kaum ausbaut und auch nicht stabilisiert. Zwischen den Geschlechtern gibt es auch hier keine signifikanten Unterschiede [ $F = (1 / 0,28)$ ;  $p = 0,321$ ].

Abbildung 50: Mittelwerte im Bereich Handlung getrennt nach Geschlechtern (Kontrollgruppe)



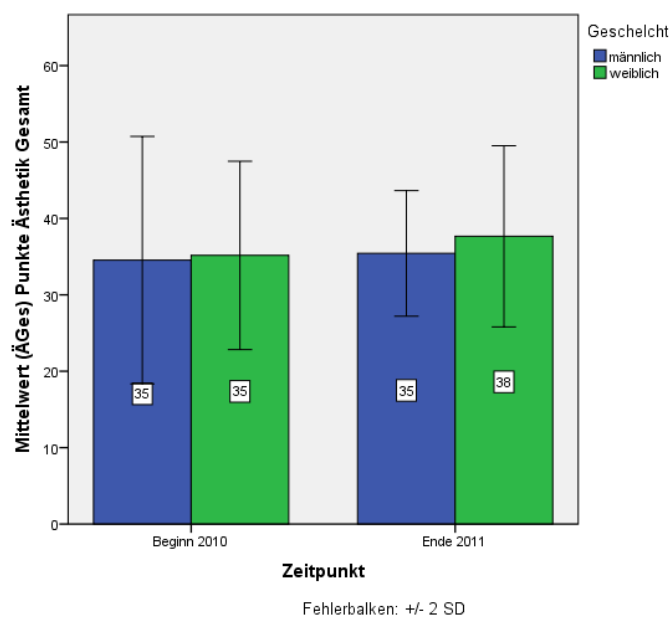
Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 50 illustriert den Bereich *Handlung*. Hier fällt auf, dass die Mittelwerte mit einer extremen Schwankungsbreite einhergehen. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass hier keine signifikante Änderung feststellbar ist [ $F= (1/ 0,259)$ ;  $p=0,616$ ]. Der konventionelle Deutschunterricht scheint in Bezug auf diese Kompetenz kaum einen Effekt erzielt zu haben. Im Vergleich der Geschlechter ergibt sich ebenfalls kein nennenswerter Unterschied – die geringe Differenz ist statistisch nicht signifikant [ $F= (1/ 1,067)$ ;  $p= 0,308$ ].



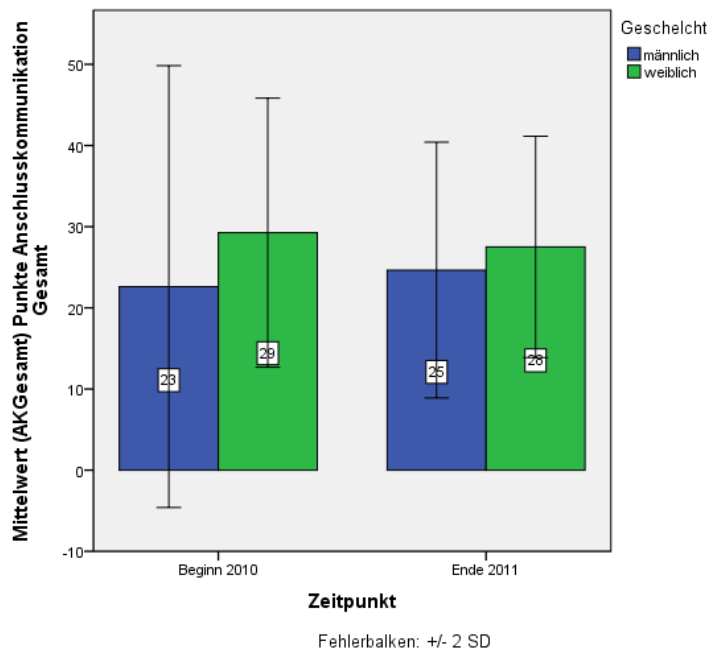
In Abbildung 51 (S. 160) ist der Teilbereich *Ästhetik* illuminiert. Dieser scheint in der Kontrollgruppe der stabilste Bereich zu sein. Die Schüler erreichen relativ hohe Werte in der Anfangsbefragung, kommen also, was verschiedene Medienästhetiken angeht, bereits mit einem reichhaltigen Erfahrungsschatz an die Schule. Die Kompetenz in diesem Bereich ändert sich im Projektjahr geringfügig. Auch hier ist kein statistischer Effekt feststellbar [ $F = (1/1,113)$ ;  $p = 0,302$ ]. Auffällig ist, dass die Spannweite der Ergebnisse im Lauf des Jahres etwas abgenommen hat, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass die vorhandenen Kenntnisse in der Gruppe etwas stabilisiert werden konnten und einige schwächere Schüler ihre Fähigkeiten auf diesem Gebiet zumindest etwas ausbauen konnten. Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern ist erneut nicht feststellbar [ $F = (1/0,229)$ ;  $p = 0,637$ ].

Abbildung 51: Mittelwerte im Bereich Ästhetik getrennt nach Geschlechtern (Kontrollgruppe)



Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 52: Mittelwerte im Bereich Anschlusskommunikation getrennt nach Geschlecht (Kontrollgruppe)

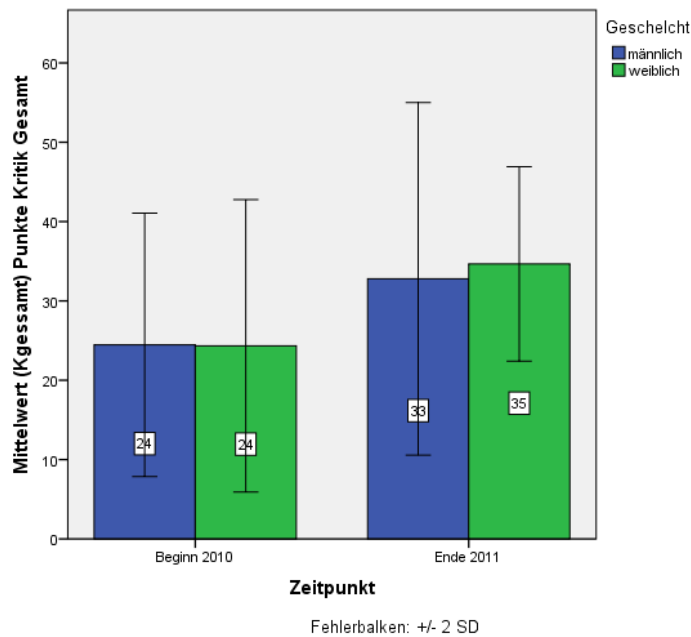


Quelle: Eigene Erhebung.

Im Bereich *Anschlusskommunikation* (Abbildung 52) waren – ähnlich wie in der Untersuchungsgruppe – relativ hohe Mittelwerte sowie hohe Schwankungsbreiten feststellbar. Auch hier ergibt sich kein signifikanter statistischer Effekt zwischen den Messzeitpunkten 2010 und 2011 [ $F = (1 / 0,000)$ ;  $p = 0,995$ ]. Es scheint Schüler zu geben, die sich sehr ausgeprägt und kompetent über Medien unterhalten können, und andere, die kaum über ihre Medienerfahrungen sprechen. Das Verhältnis zwischen diesen Extremen verringert sich in diesem Fall durch den konventionellen Deutschunterricht nur geringfügig. Auch hier nimmt die Schwankungsbreite ein wenig ab, was zeigt, dass schwächere Schüler etwas gefördert wurden, stärkere ihre Fähigkeiten allerdings nicht ausbauen konnten. Geschlechterunterschiede sind wieder nicht feststellbar [ $F = (1 / 0,453)$ ;  $p = 0,508$ ].

Abbildung 53: Mittelwerte im Bereich Kritik getrennt nach Geschlecht (Kontrollgruppe)

Quelle: Eigene Erhebung.



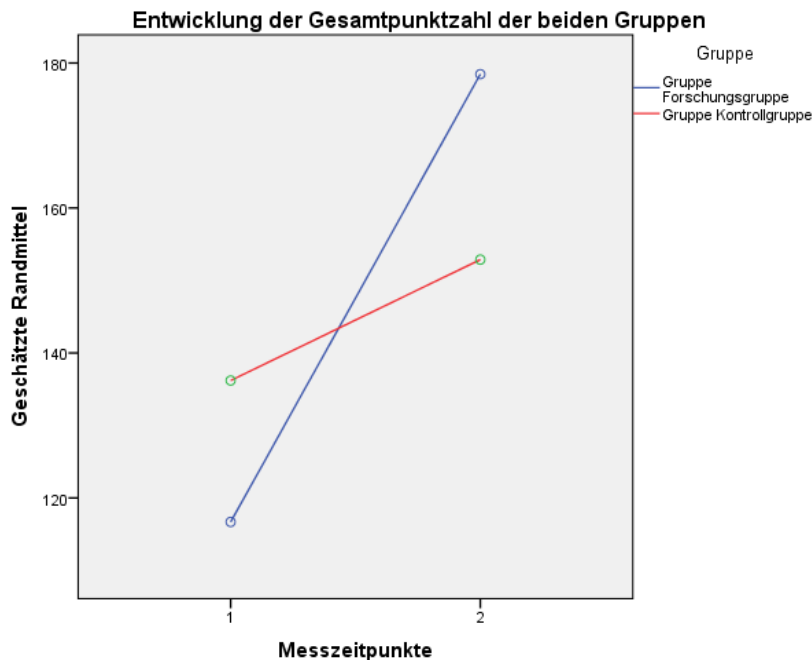
In der Abbildung 53 ist der Bereich *Kritik* grafisch dargestellt. Dies ist der Bereich, in dem die Schüler der Kontrollgruppe die bei Weitem stärksten Steigerungen aufweisen. Hier wächst während des Projekts die durchschnittliche Punktzahl von 24 auf 37 Punkte. Dieser Zuwachs erweist sich als statistisch signifikant [ $F= (1/ 15,873)$ ;  $p=0,001$ ]. Man kann daher konstatieren, dass der konventionelle Deutschunterricht, gerade wenn es um Kritikfähigkeit in Bezug auf Medien geht, besonders effektiv ist. Trotzdem ist hier eine große Schwankungsbreite festzustellen, die sich nach einem Jahr auch nicht verringert hat. Es scheint sinnvoll, speziell Schüler im schwächeren Bereich zu fördern. Den stärkeren Schülern war es hier möglich, ihre Fähigkeiten weiter auszubauen. Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind auch hier insignifikant [ $F= (1/ 0,520)$ ;  $p= 0,478$ ].

Zusammenfassend zeigt sich, dass der konventionelle Deutschunterricht vornehmlich den Bereich Kritikfähigkeit gefördert hat und in den anderen Bereichen die Schüler ihre Fähigkeiten, wenn überhaupt, dann nur in geringem Maße verbessern konnten. Nachfolgend sollen die beiden Gruppenergebnisse noch einmal direkt gegenübergestellt werden, um die Unterschiede zu kontrastieren und zu einem Resümee zu kommen.

### 6.2.2.2 Vergleich der Ergebnisse von Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Zuvor wurden bereits die Entwicklungen der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe über den Untersuchungszeitraum hinweg beschrieben sowie phasenweise erste Vergleiche gezogen. Nun sollen die beiden Gruppen noch einmal direkt gegenübergestellt werden. Dabei soll mit der Gesamtpunktzahl begonnen werden.

Abbildung 54: Entwicklung der Gesamtpunktzahl beider Gruppen über den Messzeitraum



Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 54 zeigt die Entwicklung der Gesamtpunktzahl zwischen den beiden Messzeitpunkten. Hier wird deutlich, dass die Untersuchungsgruppe mit einer relativ schwachen Punktzahl von durchschnittlich 117 Punkten beginnt, sich aber um mehr als 50 % auf 178 Punkte steigert. Die Kontrollgruppe beginnt stärker mit 136 Punkten, kann sich aber nicht so stark entwickeln wie die Untersuchungsgruppe. Dies kann man leicht an der unterschiedlichen Steigung der beiden Linien erkennen. An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass die Gruppen den jeweiligen Schulklassen entsprechen, die zufällig gebildet wurden. Die Unterschiede in der Ausgangsformation sind diesem Aspekt geschuldet.

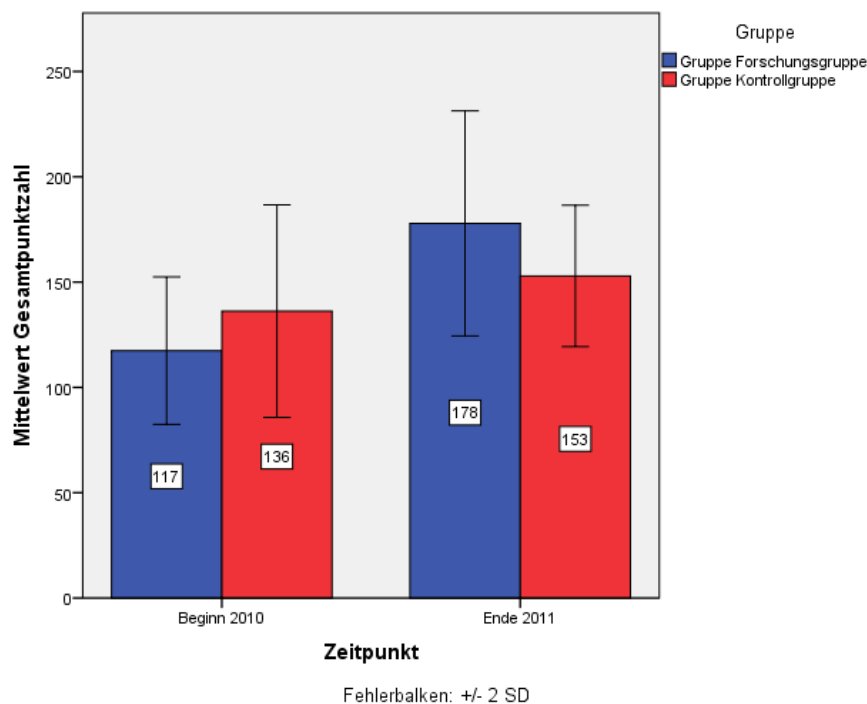
Tabelle 22: Entwicklung der Gesamtpunktzahl beider Gruppen

Forschungsgruppe						Kontrollgruppe					
Zeitpunkt						Zeitpunkt					
Beginn 2010 (n=27)			Ende 2011 (n=26)			Beginn 2010 (n=25)			Ende 2011 (n=26)		
Gesamtpunktzahl			Gesamtpunktzahl			Gesamtpunktzahl			Gesamtpunktzahl		
Med.	MW	Std.-Abw.	Med.	MW	Std.-Abw.	Med.	MW	Std.-Abw.	Med.	MW	Std.-Abw.
116	117	18	178	178	27	137	136	25	152	153	17

Quelle: Eigene Erhebung.

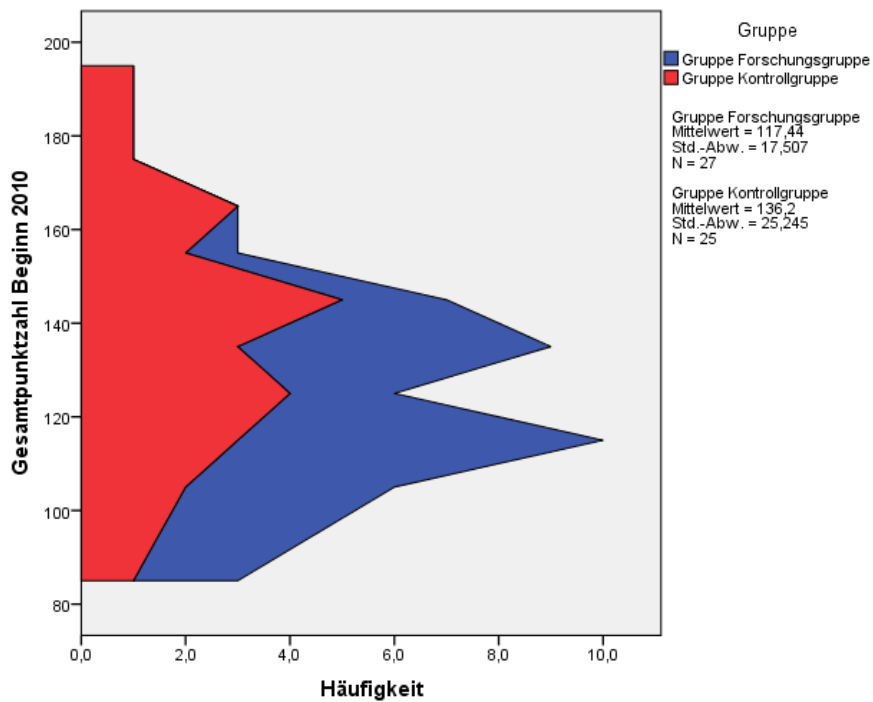
Tabelle 22 dokumentiert dieses Ergebnis in Zahlenwerten, die bereits ausführlich beschrieben wurden. Es zeigt sich somit, dass die Gruppe, die ein Jahr lang *medienintegrativ* unterrichtet wurde, deutlich stärkere Zuwächse in den jeweiligen Kompetenzbereichen aufweist. Die Veränderung der Mittelwerte ist in Abbildung 55 grafisch aufbereitet. Sie zeigt, dass die Schwankungsbreite in beiden Gruppen relativ ähnlich ist. Die Kontrollgruppe scheint über den Zeitverlauf ein wenig homogener zu werden, die Untersuchungsgruppe wirkt etwas heterogener. Trotzdem lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen festmachen [ $F= 1/ 26,309$ ,  $p < 0,001$ ].

Abbildung 55: Mittelwerte der Gesamtpunktzahlen der beiden Gruppen über den Untersuchungszeitraum



Quelle: Eigene Erhebung.

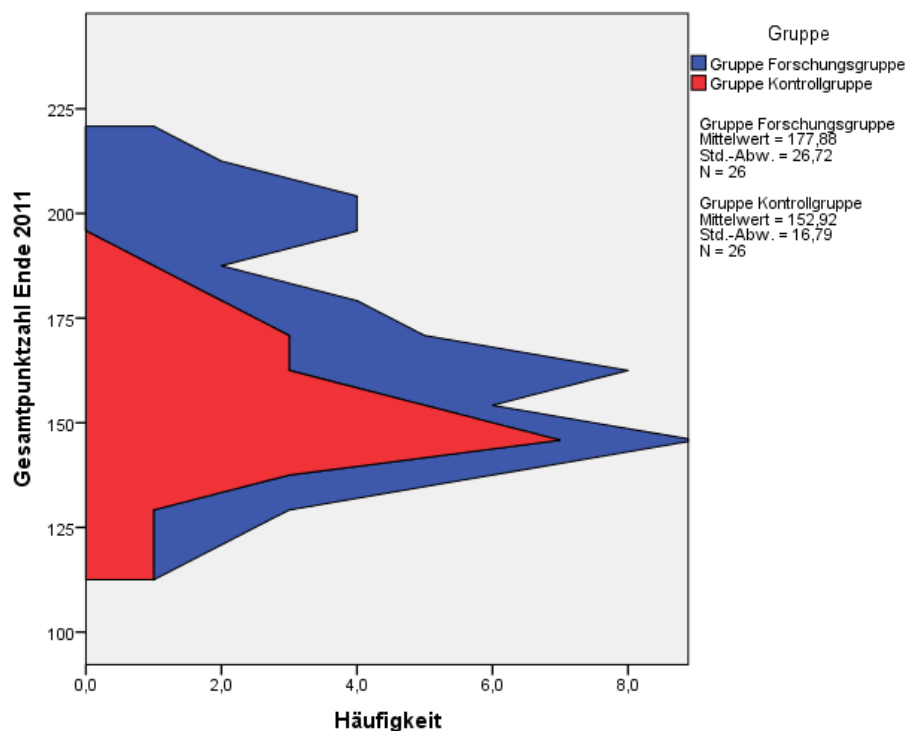
Abbildung 56: Verteilung der Häufigkeit der Gesamtpunktzahl beider Gruppen am Anfang der Untersuchung 2010



Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 56 und Abbildung 57 zeigen, wie sich die Unterschiede zusammensetzen. Man sieht, dass die Punkte der Kontrollgruppe am Anfang recht gleichmäßig verteilt sind. Es gibt kaum Schüler, die insgesamt weniger als 100 Punkte erreichen, aber auch einige, die knapp unter 200 Punkten liegen. In der Untersuchungsgruppe ist die Aufteilung nicht so einheitlich. Auch hier gibt es zunächst eine größere Gruppe von Schülern, die einen Wert von unter 100 Punkten erreichen, allerdings liegen überdurchschnittlich viele Schüler im Mittelfeld. Die Spitze mit über 180 Punkten ist in dieser Gruppe gar nicht vertreten. In der zweiten Befragung, 2011, die in Abbildung 57 illustriert ist, sieht man, dass sich die Verhältnisse umgekehrt haben. In der Kontrollgruppe gibt es nun eine deutliche Häufung bei 150 Punkten, jedoch erreichen nur wenige Schüler die Marke von 190 Punkten. In der Untersuchungsgruppe gibt es zwei Häufungen, und zwar bei 150 und bei 175 Punkten. Im Gegensatz zur Kontrollgruppe gibt es nur ein paar Schüler, die mehr als 200 Punkte erhalten haben und somit eine deutliche Leistungsspitze bilden. Hier scheinen somit nicht nur die Spitzenschüler gefördert worden zu sein, sondern es bildete sich erst eine Spitzengruppe heraus. Darüber hinaus konnten auch Schüler im Mittelfeld ihre Punktzahl verbessern.

Abbildung 57: Verteilung der Häufigkeit der Gesamtpunktzahl beider Gruppen am Ende der Untersuchung 2011



Quelle: Eigene Erhebung.

Im letzten Teil sollen nun die Aspekte der einzelnen Kategorien nochmals einander gegenübergestellt werden. Tabelle 23 (S. 166) zeigt noch einmal die Werte, die in den vorherigen Kapiteln diskutiert worden sind, in der Zusammenschau. Man sieht auch hier deutlich die große Steigerung in der Kategorie *Wahrnehmung* in der Untersuchungsgruppe von 26 auf 41 Punkte. Im Bereich *Handlung* verändern sich beide Gruppen etwas weniger. In Abbildung 58 sieht man die Veränderung der Kategorie *Wahrnehmung* nochmals als Boxplot. Dabei fällt besonders die wesentlich größere Streuung in der Forschungsgruppe auf, die bereits thematisiert wurde. Außerdem sieht man deren deutliche Steigerung, sie bildet sogar einen deutlichen Vorsprung heraus. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant [ $F=1/34,931$ ,  $p < 0,001$ ]. Der Bereich *Wahrnehmung* scheint während des Projektes besonders gefördert worden zu sein. Ein Grund dafür könnte der häufige Medienwechsel darstellen, wie er zu den Hauptbestandteilen des medienintegrativen Deutschunterrichts gehört. Die Schüler hatten dadurch die Möglichkeit, literarische Werke aus mehreren Perspektiven zu entdecken und so auch ihre Wahrnehmung in Bezug auf die einzelnen Medien zu schärfen.

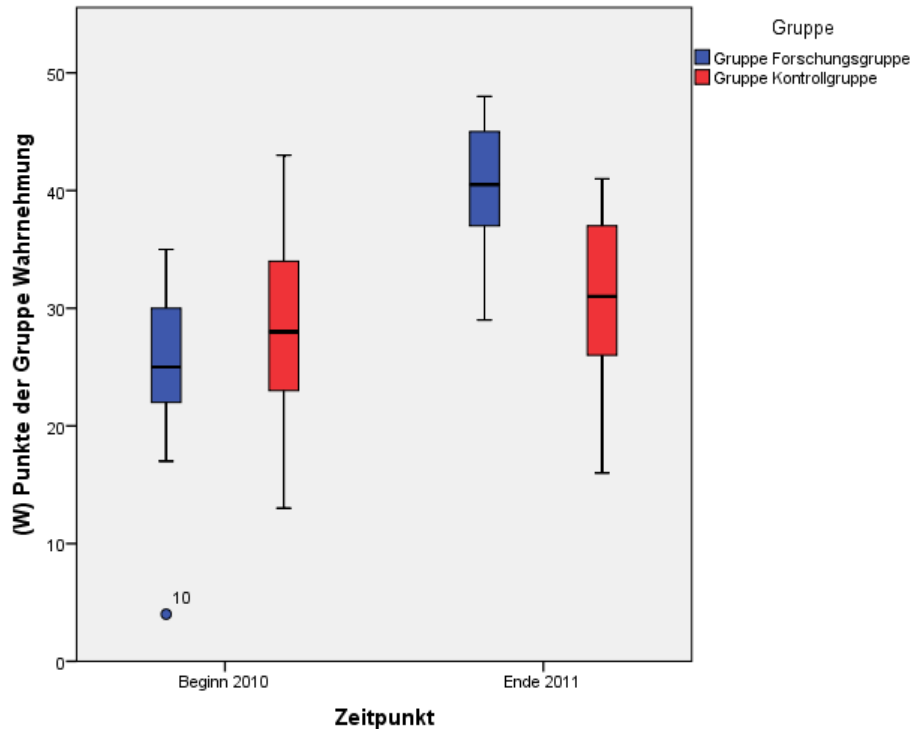
Tabelle 23: Vergleich der Gesamtpunktzahlen der Teilgebiete über den Untersuchungszeitraum

	Forschungsgruppe			Kontrollgruppe		
	Med.	MW	Std.-Abw.	Med.	MW	Std.-Abw.
Wahrnehmung Anfang	25	26	7	28	29	7
Wahrnehmung Ende	41	41	5	31	30	7
Handlung Anfang	24	23	7	26	31	30
Handlung Ende	32	32	6	27	28	5
Ästhetik Anfang	30	30	5	36	35	7
Ästhetik Ende	42	38	7	37	37	5
Anschlusskommunikation Anfang	18	19	7	27	26	12

Anschlusskommunikation Ende	30	30	10	27	25	8
Kritik Anfang	18	20	8	23	25	8
Kritik Ende	38	37	9	37	34	9

Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 58: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Wahrnehmung über den Untersuchungszeitraum

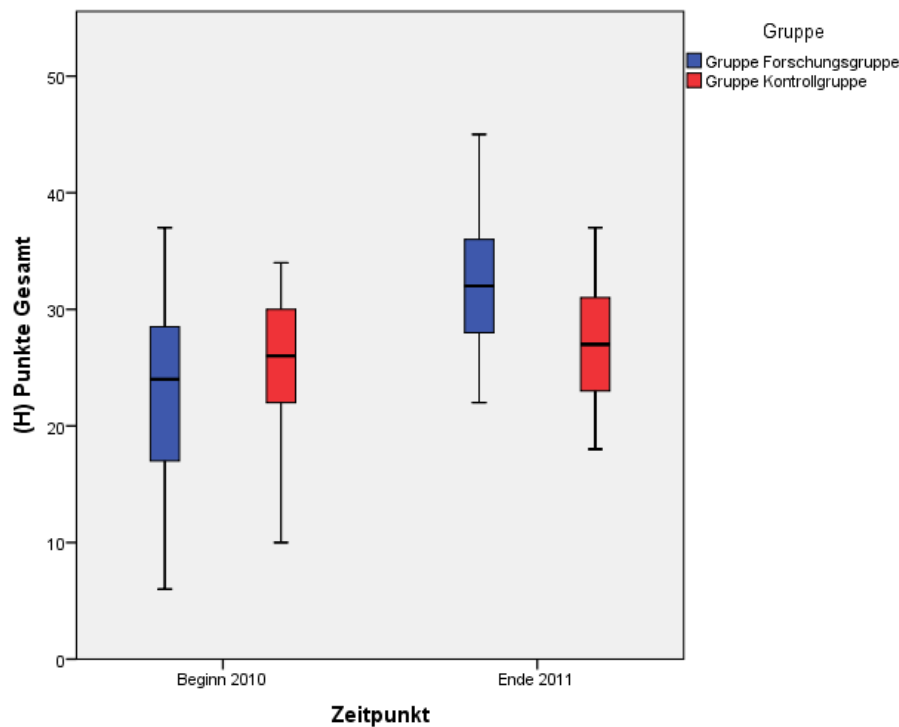


Quelle: Eigene Erhebung.

Im Bereich *Handlung* ist der Vorsprung der Untersuchungsgruppe nicht so groß wie im Bereich *Wahrnehmung*, jedoch ebenfalls signifikant [ $F= 1/ 7,925$   $p=0,007$ ]. Hier sieht man besonders am Anfang in beiden Gruppen eine große Streuung (Abbildung 59). Diese verringert sich kaum. Zu sehen ist, dass sich am Ende des Projektes besonders die Schüler im unteren Bereich verbessern konnten. Die medienintegriative Reihe könnte in dieser Hinsicht weiter verbessert werden, sodass noch mehr Schüler höhere Punktzahlen erreichen.



Abbildung 59: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Handlung über den Untersuchungszeitraum

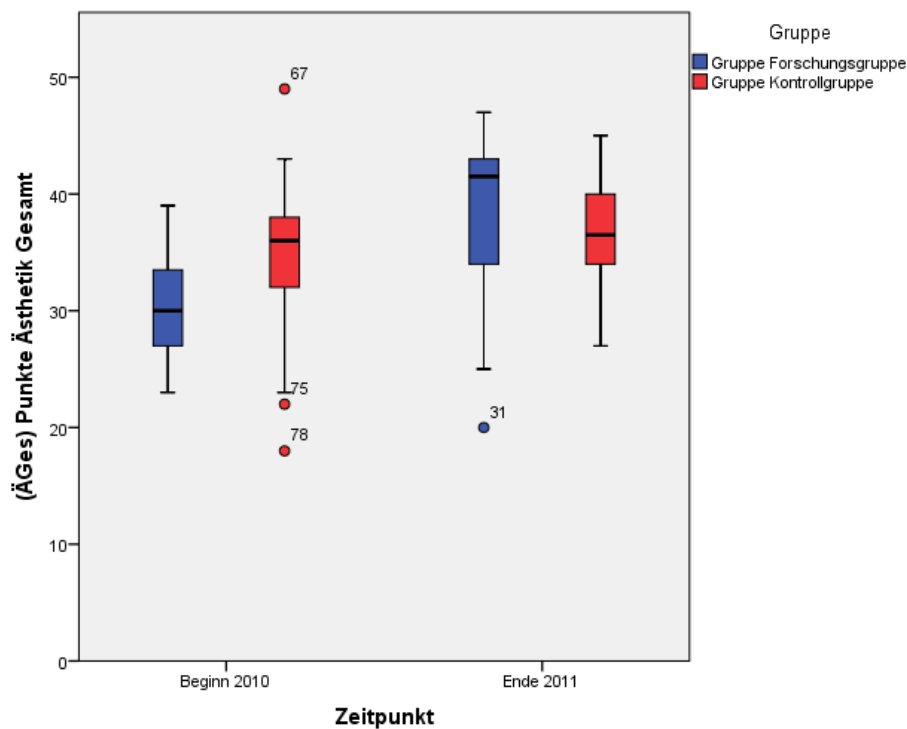


Quelle: Eigene Erhebung.

In Abbildung 60 wird der Bereich *Ästhetik* fokussiert. Beide Schülergruppen erreichen in diesem Bereich relativ hohe Punktzahlen. Trotzdem kommt es auch hier über das Jahr zu einer signifikanten Mittelwertveränderung [ $F= 1/ 8.884$ ,  $p= 0,004$ ]. Auch wenn die Gruppen mit relativ hohen Werten starten, ist noch eine Steigerung möglich. Daraus lässt sich ableiten, dass es sich lohnt, Schüler mit fremden Medienästhetiken zu konfrontieren und sie in ihrer eigenen Geschmacksbildung zu unterstützen.

Der Bereich *Anschlusskommunikation* hat sich, wie bereits erläutert, als ein etwas schwieriger Bereich herauskristallisiert, da auch hier eine relativ große Heterogenität innerhalb der Schülerschaft festzustellen ist. In Abbildung 61 kann man dies deutlich erkennen. Es gibt zwar auch hier einen signifikanten statistischen Effekt in Bezug zur Kontrollgruppe [ $F=1/ 9,985$ ,  $p= 0,003$ ], jedoch ist in beiden Gruppen die Streuung auch zum späteren Messzeitpunkt noch sehr groß. In beiden Gruppen gibt es demnach immer noch Schüler, die sich nicht kompetent mit anderen über Medien austauschen. Dies muss nicht zwangsläufig mit den individuellen Fähigkeiten zu tun haben. Die Voruntersuchung hat gezeigt, dass einige Schüler wenig Interesse am Austausch über Medien zeigen. Im Projekt wurden dazu erste Anreize geschaffen. Im vorherigen Kapitel wurde gezeigt, dass *Anschlusskommunikation* ein wichtiger Aspekt der Medienkompetenz ist, dem auch Beachtung geschenkt werden muss.

Abbildung 60: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Ästhetik über den Untersuchungszeitraum

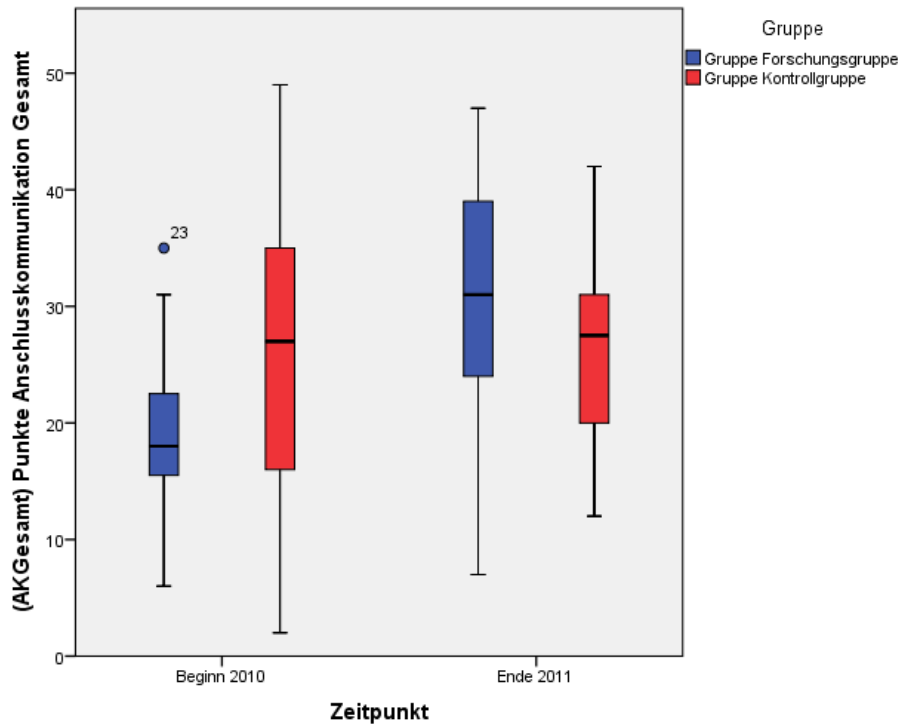


Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 62 zeigt die Entwicklung des Bereichs *Medienkritik*, der sich in beiden Gruppen aus Lehrersicht erfreulich entwickelt hat. Die Gruppen konnten sich erheblich verbessern. Dabei existiert auch hier ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen [ $F= 1/ 6,660$   $P= 0,013$ ], der in der Abbildung leicht erkennbar ist. Hier sieht man auch, dass der Zuwachs der Untersuchungsgruppe den der Kontrollgruppe nochmals übersteigt. *Medienkritik* ist ebenfalls ein zentraler Teil der Medienkompetenz, der demnach auch im traditionellen Deutschunterricht einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Trotzdem gibt es auch hier noch Verbesserungsmöglichkeiten, besonders wenn es darum geht, mehrere Medien in die Betrachtung einzubeziehen.

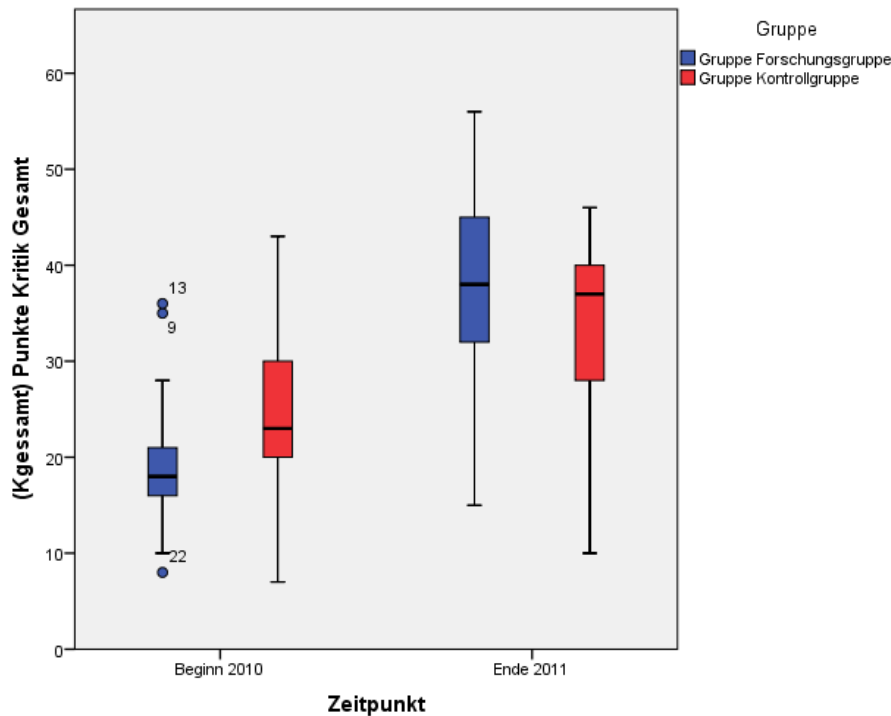
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Untersuchungsgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe in fast allen Bereichen eine signifikante Steigerung erzielt hat und somit ihre Kompetenzen in den getesteten Teilgebieten stärker ausbauen konnte. Dabei stechen die Bereiche *Wahrnehmung* und *Kritik* mehr heraus als *Ästhetik* und *Handlung*. *Ästhetik* befindet sich schon am Anfang auf einem einheitlich hohen Niveau. *Handlung* ist die Kategorie mit der geringsten Steigerung. In der Gesamtschau zeigt sich, dass sich in der Untersuchungsgruppe nicht nur die Leistungsspitze verbessert, sondern dass sich die Schüler mit einer mittelmäßigen Punktzahl ebenfalls steigern konnten. Weiteren Aufschluss über die Entwicklung der Untersuchungsgruppe sollen die Portfolios geben, deren Auswertung im nächsten Kapitel erfolgt.

Abbildung 61: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Anschlusskommunikation über den Untersuchungszeitraum



Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 62: Entwicklung der Punkte in der Kategorie Kritik über den Untersuchungszeitraum



Quelle: Eigene Erhebung.

### 6.2.2.3 Ergebnisse der Portfolioarbeit

Durch die Interpretation der Portfolios können die Ergebnisse aus einer weiteren Perspektive betrachtet werden. Im Unterschied zur Hauptuntersuchung sollen hier nun nicht direkt die Kompetenzen in den Blick genommen werden, sondern die Ergebnisse, die die Schüler im Jahr der Untersuchung erarbeitet haben. Dazu kommen ihre Selbsteinschätzungen als ergänzendes Element. Im vorherigen Kapitel wurde ein Blick auf den Beginn und das Ende der Reihe gelegt, nun gibt es auch die Möglichkeit, einzelne Ergebnisse aus den jeweiligen Projekten während der Reihe zu präsentieren und so den Verlauf des Projekts zu verfolgen. Der Aufbau des Portfolios soll nun in Anlehnung an Kapitel 4.2.2 kurz dargestellt werden.

Die Portfolios wurden den Schülern am Anfang des Schuljahres an die Hand gegeben. Zur Orientierung bekamen sie ein Merkblatt,<sup>69</sup> auf dem das Arbeiten mit dem Portfolio erläutert wurde. Wichtig ist die Aufteilung in Pflicht- und Wahlaufgaben. Die Arbeit an den jeweiligen medienintegrativen Projekten zählte zu den Pflichtaufgaben. Darüber hinaus hatten die Schüler die Möglichkeit, die Projekte als Anregung für eigenes Arbeiten zu nutzen und in ihrer Freizeit selbst Ideen zu entwickeln, die sie dann dem Portfolio beiheften konnten.

Wie schon erwähnt, bildeten die vier Projekte den Kern der Portfolioarbeit. Vor und nach einem Projekt mussten die Schüler beschreiben, was sie genau getan hatten, und jeweils ihren Wissensstand vor und nach der Reihe angeben. Dies geschah mit einem standardisierten Reflexionsbogen, der auch die Grundlage der folgenden Ausführungen darstellt (angelehnt an Winter 2010, 201).

Abbildung 63: Informationsblatt für die Schüler<sup>70</sup>

**Projekt Nr.**

**Bereich der Medienkompetenz**

Medienkunde	Mediennutzung	Medienproduktion	Medienkritik	Medienethik
-------------	---------------	------------------	--------------	-------------

Mein Wissensstand über das Thema vor der Reihe:  sehr gut  gut  mittelmäßig  
 schlechter  Ich weiß noch nichts darüber

<b>Zeitraum:</b>	
Wie lautete das Thema des Projektes?	
Welche Medien wurden eingesetzt?	
Welche Wahrnehmungskanäle wurden angesprochen?	
Beschreibung des Projektes:	

Was war gut?	
Was war nicht gut?	
Welche Ergebnisse sind entstanden? (bzw. als Anlage angeheftet?)	
Hast du freiwillig über das Thema hinaus gearbeitet? Wenn ja, was hast du gemacht?	
Darüber möchte ich noch mehr erfahren oder weiter daran arbeiten!	

Mein Wissensstand über das Thema nach der Reihe:  sehr gut  gut  mittelmäßig  
 schlechter  Ich weiß noch nichts darüber

Quelle: Eigene Darstellung.

Das Portfolio begleitete die Schüler kontinuierlich während des gesamten Schuljahres und sie hatten die Möglichkeit, nach und nach ihre Ergebnisse zu den unterschiedlichen

69 Die Abbildung befindet sich im Anhang, S. 220.

70 Im Anhang befindet sich eine vergrößerte Version dieses Informationsblattes.

Schwerpunkten dort abzulegen. Am Anfang geschah dies unter strenger Anleitung. Im Lauf der Reihe konnten die Schüler dann den Reflexionsbogen nach den Projekten immer selbstständiger bearbeiten. Im Folgenden sollen nun als Ergänzung zur Hauptuntersuchung die Ergebnisse dieses Portfolios kurz zusammengefasst werden, um erstens die Schülerperspektive einzubeziehen und zweitens die Ergebnisse der Projekte in die Überlegungen einzubinden.

Im Laufe der Zeit ist zu beobachten, dass die Motivation der Schüler etwas schwankt. Einige Bögen sind sehr gewissenhaft ausgefüllt, andere leider nur lückenhaft. So konnten von den 27 Schülern leider nur 23 Portfolios in die Auswertung eingehen, die zum Abgabetermin vorlagen. Wegen der geringen Fallzahl erfolgt an dieser Stelle keine vollständige statistische Auswertung. Es können nur Tendenzen in Form von Tabellen und Grafiken präsentiert werden. Mithilfe der Schülerperspektive sollen Begründungen gefunden werden, die ggf. die Hauptuntersuchung durch qualitative Belege weiter stützen können.

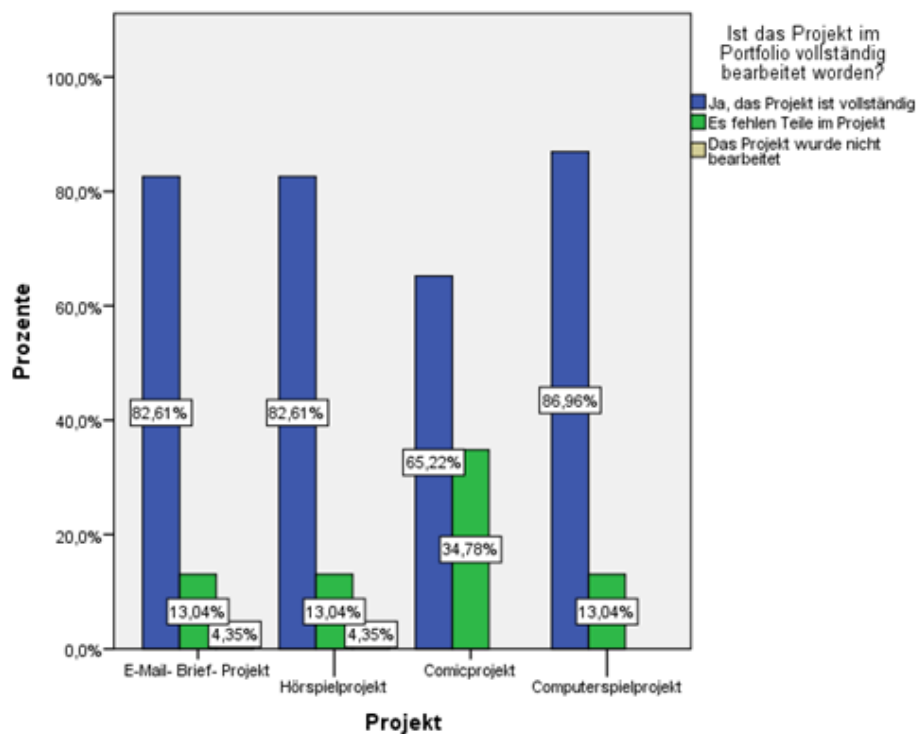
Die vier Projekte E-Mail, Hörspiel, Comic und Computerspiel sind in Tabelle 24 zusammengefasst. Zuerst wird dargelegt, wie vollständig die jeweiligen Projekte bearbeitet wurden. Tabelle 24 und Abbildung 63 zeigen dazu die einzelnen Projekte im Überblick. Die Überprüfung der Vollständigkeit der Projektbearbeitung erfolgte anhand der Kontrolle der Portfolios. »Vollständig« hieß in diesem Zusammenhang, dass die Projekte je nach Aufgabenstellung bearbeitet wurden und das Reflexionsblatt ausgefüllt an das Projekt angeheftet war. »Teilweise bearbeitet« hieß, dass bestimmte Punkte in den Ergebnissen oder beim Reflexionsblatt fehlten. In Tabelle 24 sieht man die genauen Zahlen.

Tabelle 24: Beteiligung bei den einzelnen Projekten

Ist das Projekt im Portfolio vollständig bearbeitet worden?	Ja, das Projekt ist vollständig	E-Mail-Projekt	19
		Hörspielprojekt	19
		Comicprojekt	15
		Computerspielprojekt	20
	Es fehlen Teile im Projekt	E-Mail-Projekt	3
		Hörspielprojekt	3
		Comicprojekt	8
		Computerspielprojekt	3
	Das Projekt wurde nicht bearbeitet	E-Mail-Projekt	1
		Hörspielprojekt	1
		Comicprojekt	0
		Computerspielprojekt	0

Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 64: Sind die Projekte vollständig bearbeitet worden?



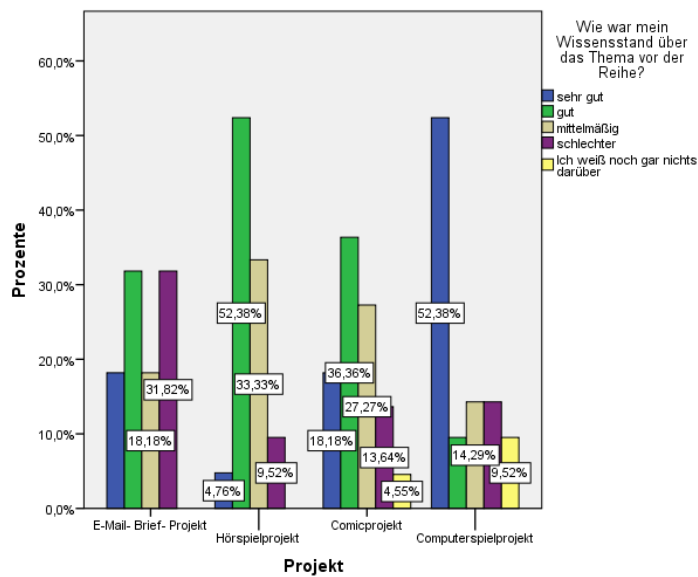
Quelle: Eigene Erhebung.

In Abbildung 64 wird deutlich, dass bis auf wenige Ausnahmen die E-Mail- und Hörspielprojekte umfassend von den Schülern bearbeitet wurden. Den höchsten Wert erreicht hier das Computerspielprojekt mit 86,96 % vollständiger Unterlagen. Auch in den anderen Projekten ist ein relativ hoher Grad an Vollständigkeit festzustellen, der im Schnitt bei ca. 80 % liegt. Das Comicprojekt fällt hier ein wenig aus der Reihe, da bei diesem Projekt die Reflexion nicht immer vollständig vorlag. Dies könnte auch an der zeitlichen Terminierung kurz vor den Weihnachtsferien liegen, da zu diesem Zeitpunkt die Motivation der Schüler, Reflexionsaufgaben zu lösen, nicht immer gegeben war.

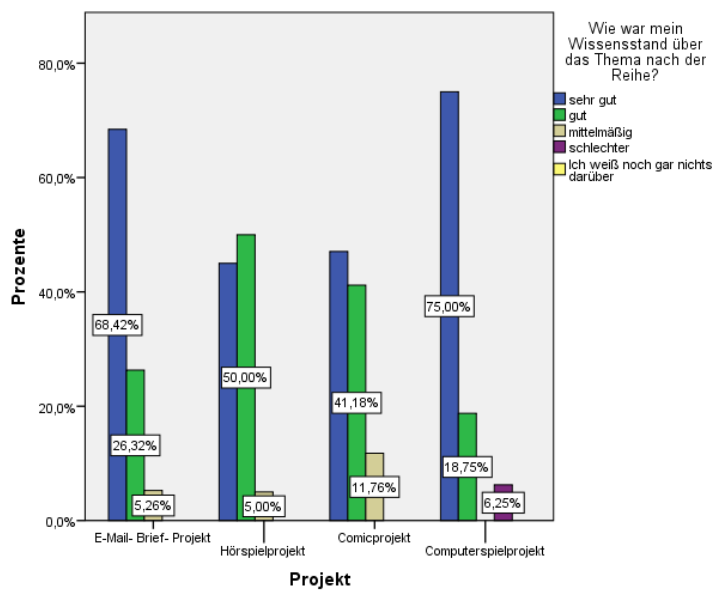
Tabelle 25: Wissensstand vor und nach dem Projekt

		E-Mail- Projekt		Hörspielprojekt		Comicprojekt		Computerspiel- projekt	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Wie war mein Wissensstand über das Thema <i>vor</i> der Reihe?	sehr gut	4	18,2 %	1	4,8 %	4	18,2 %	11	52,4 %
	gut	7	31,8 %	11	52,4 %	8	36,4 %	2	9,5 %
	mittelmäßig	4	18,2 %	7	33,3 %	6	27,3 %	3	14,3 %
	schlechter	7	31,8 %	2	9,5 %	3	13,6 %	3	14,3 %
	Ich weiß gar nichts darüber	0	0,0 %	0	0,0 %	1	4,5 %	2	9,5 %
Wie war mein Wissensstand über das Thema <i>nach</i> der Reihe?	sehr gut	13	68,4 %	9	45,0 %	8	47,1 %	12	75,0 %
	gut	5	26,3 %	10	50,0 %	7	41,2 %	3	18,8 %
	mittelmäßig	1	5,3 %	1	5,0 %	2	11,8 %	0	,0 %
	schlechter	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	6,3 %
	Ich weiß gar nichts darüber	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	,0 %

Quelle: Eigene Erhebung.

Abbildung 65: Schülereinschätzung: Wissensstand *vor* der Reihe

Quelle: Eigene Erhebung

Abbildung 66: Schülereinschätzung: Wissensstand *nach* der Reihe

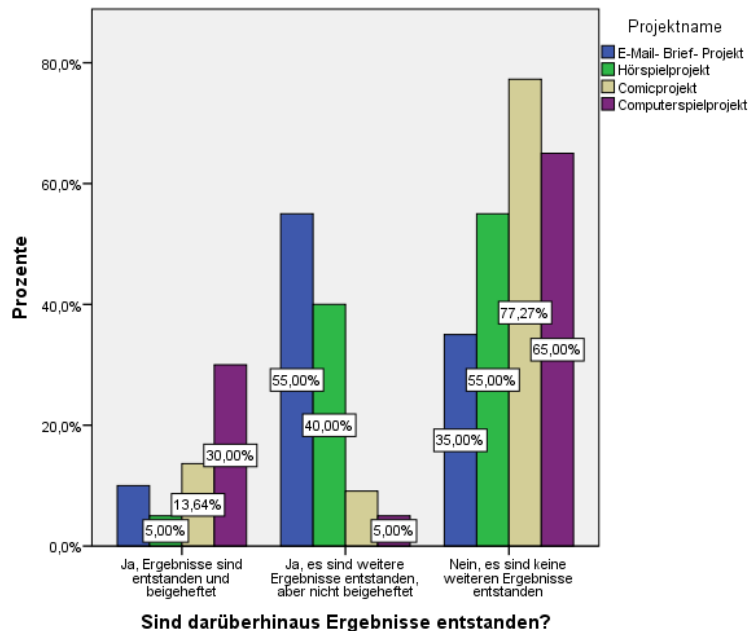
Quelle: Eigene Erhebung

In Tabelle 25 erkennt man den von den Schülern angegebenen Wissensstand vor sowie nach der jeweiligen Reihe. Die Schüler gaben in allen Projekten eine deutliche Lernprogression an. Bei den Hörspielen scheint es vorab die wenigsten Erfahrungen zu geben. Zwar ist aus der Voruntersuchung bekannt, dass die Schüler Hörspiele nutzen,<sup>71</sup> aber sie tun dies lediglich in rezipierender Weise. Eigene Produktionen spielen eine untergeordnete Rolle. Daher ist es nicht verwunderlich, dass der Wissensstand hier deutlich geringer ist. Den höchsten Wert erreichte das Computerspielprojekt. Hier stand auch während des Projekts die aktive Rezeption – das interaktive Navigieren durch die virtuelle Welt – im Vordergrund, wobei die

<sup>71</sup> Vergleiche hierzu Tabelle 4. Hier gaben 26 % der Schüler an, dass sie mehrmals täglich Hörbücher nutzen.

meisten hier eine sehr gute Vorerfahrung angaben. Bei dem E-Mail-Projekt bescheinigten nur 18,2 % sich selbst ein sehr gutes Wissen. Dies verwundert ein wenig, da E-Mail ein relativ einfach zu produzierendes Informationsmedium ist und 70 % (Tabelle 4) angeben, eine eigene E-Mail-Adresse zu besitzen.

Abbildung 67: Bei welchen Projekten arbeiteten die Schüler freiwillig über die Aufgabenstellung hinaus?

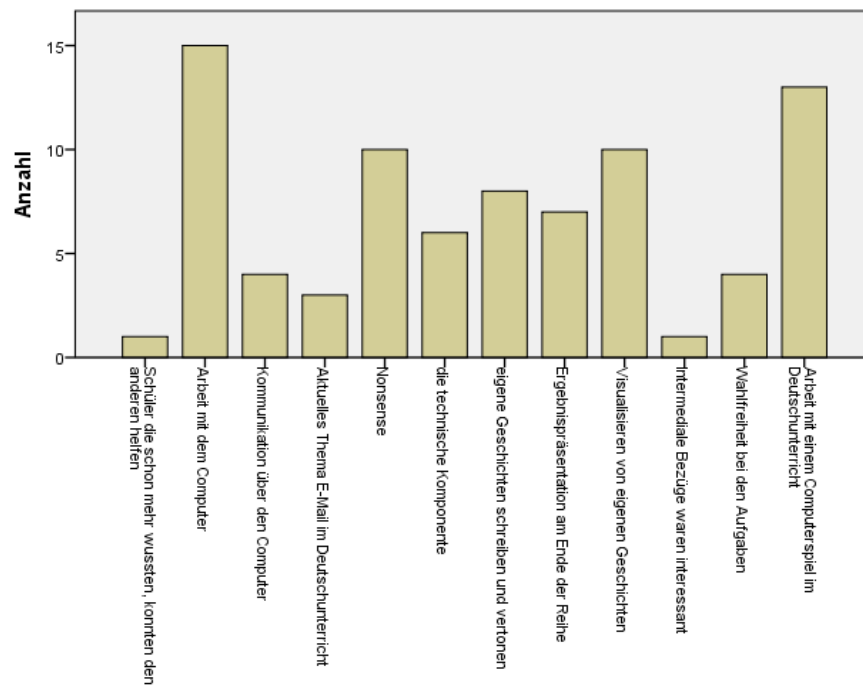


Quelle: Eigene Erhebung

Im Unterricht bestätigte sich jedoch, dass viele Schüler eher wenige Erfahrungen mit diesem Medium gemacht haben. Aus diesem Grund gab es hier die größte selbst eingeschätzte Lernprogression (18 % bis 68 % im Bereich sehr gut). Das Comicprojekt zeigt als einziges auch einen relativ hohen Prozentsatz solcher, die bisher wenig oder noch gar nicht mit diesem Medium in Kontakt gekommen sind (13,4 % schlecht; 4,5 % gar nicht). Aber auch hier meinten die Schüler fast zur Hälfte, sich nach dem Projekt damit gut auszukennen. Abbildung 65 und Abbildung 66 zeigen dies sehr anschaulich. Über die Hälfte der Schüler gibt nach jedem Projekt an, sich gut mit dem jeweiligen Stoff auszukennen.



Abbildung 68: Schülereinschätzungen über positive Aspekte der Projekte in der Gesamtansicht

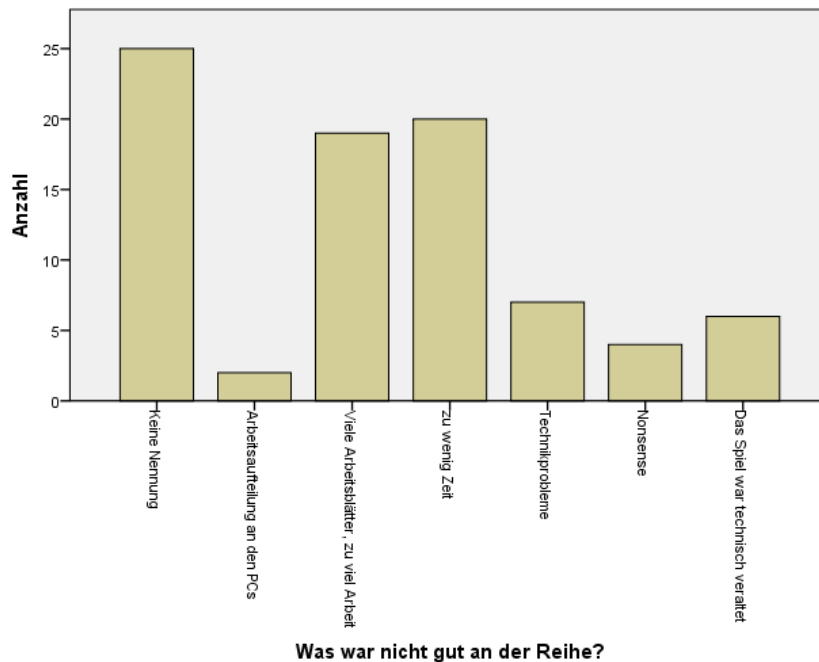


Quelle: Eigene Erhebung

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, in welchen Projekten die Schüler zusätzliche Leistungen erbracht haben. Im Rahmen des Portfolios gab es zu jedem Projekt Möglichkeiten und teils auch konkrete Anregungen zur Weiterarbeit. Man sieht in Abbildung 67, dass das E-Mail- und Computerprojekt am stärksten zur Weiterarbeit angeregt haben. Beim Computerspielprojekt, welches in Form eines Spieletagebuchs durchgeführt wurde, gab es neben den Pflichtaufgaben zahlreiche Wahlaufgaben, die es den Schülern leicht machten, bei Interesse zusätzliche Aufgaben zu lösen. Dies waren teilweise weitere Beschreibungen bestimmter Orte oder auch Zeichnungen von Spielsituationen. Auch Möglichkeiten zur Meinungsäußerung wurden dankbar angenommen. Die Zusatzergebnisse beim E-Mail-Projekt wurden nur teilweise im Portfolio sichtbar. Die Schüler nutzten ihre neuen Fähigkeiten dazu, sich gegenseitig Nachrichten zu schreiben oder auch mit dem Lehrer Kontakt aufzunehmen. Im Comic- und Hörspielprojekt waren die Ergebnisse eher sparsam. Einige Schüler gaben an, selbst weitere Hörspiele zu Hause produziert zu haben, jedoch wurden keine Belege angeheftet. Es gab auch nur wenige zusätzliche Arbeiten zum Thema Comic, was auch daran liegen könnte, dass nicht alle Schüler gleichermaßen zeichenbegeistert waren. Im Unterricht konnten sich die Schüler in Gruppen aufteilen, und so Zeichen- und Textaufgaben teilen.

Abbildung 68 zeigt, welche Aspekte der jeweiligen Projekte aus Schülersicht besonders interessant waren. Die Schüler hoben die Arbeit mit unterschiedlichen Medien im Deutschunterricht (besonders mit dem Computer) hervor. Auch die unterschiedliche Umsetzung von verschiedenen Textsorten wurde als positiver Punkt genannt, was dem Kerngedanken des medienintegrativen Deutschunterrichts entspricht. Die selbstständige Arbeit in den Projekten und auch die Wahlfreiheit bei den Aufgaben waren weitere positive Aspekte.

Abbildung 69: Schülereinschätzungen über negative Aspekte der Projekte in der Gesamtansicht



Quelle: Eigene Erhebung.

Die negativen Punkte sind nicht so differenziert. In der Abbildung 69 sieht man, dass eine Vielzahl der Schüler hier gar nichts genannt hat. Ein wichtiger Punkt scheint jedoch der Bereich Zeit und Arbeitsbelastung zu sein. Da das Fach Deutsch in der Jahrgangsstufe 5 auf 4 Wochenstunden begrenzt ist, mussten auch die Projektaktivitäten in dieser Zeit durchgeführt werden. Das war durchaus machbar, da die durchgeführten Themen sich am Lehrplan orientierten. Allerdings zeigte sich, dass die Schüler eine gewisse Zeit brauchen, um neue Fertigkeiten im Umgang mit den Medien einzuüben. Auch für die Produktion eines Comics oder eines Hörspiels überschreitet die Arbeit leicht die wöchentlich vorgesehene Zeit. Es war daher nötig, sich bei den Projekten etwas einzuschränken. Trotzdem empfanden viele Schüler die Zeit als sehr knapp. Interessant erscheint auch hier der Aspekt, dass bei jeder Reihe mehr als die Hälfte der Schüler angab, gerne noch weiter an dieser Thematik arbeiten zu wollen. Gerade die Arbeit mit dem Computer und das Kennenlernen der Facetten des jeweiligen Mediums wurden als besonders interessant genannt.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der beiden Untersuchungsteile in einer Abschlussbetrachtung zusammengeführt werden.

### 6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Hauptuntersuchung hat gezeigt, dass es zwischen der Untersuchungs- und Kontrollgruppe einen signifikanten Unterschied gibt und dass die Untersuchungsgruppe ihre Kompetenzen fast in allen Bereichen ausbauen konnte. Nimmt man nun die Ergebnisse aus den Portfolios hinzu, bestätigt sich erst einmal die Beobachtung, dass die Schüler während der Unterrichtsreihe ihre Kompetenzen verbessern konnten. Die Projekte waren gleichmäßig über das Jahr verteilt und so angelegt, dass bei jedem Projekt andere Kompetenzen gefördert wurden. Somit deckt sich hier die Selbsteinschätzung der Schüler in den Projekten mit den Erkenntnissen aus der Hauptuntersuchung. Auch die Schüler stellten in allen Projektbereichen bei sich selbst einen Kompetenzzuwachs fest. Bemerkenswert ist hier zudem, dass die medienintegrative Herangehensweise motivierend auf die Schüler gewirkt hat, da viele von ihnen den häufigen Medienwechsel als positiv herausstellten. Einige wünschen sich einen häufigeren Umgang mit den unterschiedlichen Medien, besonders mit dem Computer, im Deutschunterricht (siehe Abbildung 68). Zu vermuten ist, dass die Schüler bisher kaum Deutschunterricht erlebt haben, der sich vom traditionellen Buch gelöst hat. Die Arbeit mit dem Computerspiel und der von den Schülern erlebte Erfahrungszuwachs (Abbildung 66) zeigt, dass gerade multimediale Texte vielschichtiges Lernpotenzial für die Schüler bieten.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss nichtsdestotrotz beachtet werden, dass selbige nur eingeschränkt repräsentativ sind. Erstens ist die Stichprobe mit der einen Schulklasse sicher sehr klein, um allgemeine Schlüsse ableiten zu können. Außerdem handelt es sich um eine Klasse des Gymnasiums, in welcher sich der Tendenz nach eher leistungsstärkere Schüler befinden. Für schulformübergreifende Schlussfolgerungen müsste man Klassen anderer Schulformen in die Untersuchung einbeziehen. Auch sind die Bedingungen des Fragebogens in einer Schulklasse meist nur eingeschränkt kontrollierbar. Störgrößen – Nervosität der Schüler, Motivation, Sachkenntnis beim Ausfüllen des Fragebogens etc. – können im Rahmen der Institution Schule nur eingeschränkt kontrolliert werden. Erfahrungsgemäß fiel es den Schülern schwer, die Anzahl der eigenen Medien im Haushalt einzuschätzen. Dabei dürfte man den Kindern zugutehalten, dass es vermutlich auch einigen Erwachsenen schwerfallen würde, die Anzahl der vorhandenen Bücher korrekt zu schätzen. Zu einigen Kategorien der Medienkompetenz, besonders, wenn es um Kommunikation oder Ästhetik geht, ist die Entwicklung von operationalisierten Testfragen außerordentlich schwierig. Durch verschiedene Pretests wurden versucht, die Fragen möglichst präzise und verständlich für die Schüler zu formulieren. Jedoch waren die zeitlichen und personellen Ressourcen begrenzt. Sicher wäre es möglich, noch weitere präzise Fragen zu entwickeln, um die Kategorien der Medienkompetenz genauer zu beschreiben. Auf den Aspekt, dass der Forscher gleichzeitig auch der Unterrichtende der Klasse war, wurde bereits hingewiesen. Auch ist die Zusammensetzung der beiden Gruppen streng genommen keine zufällige Stichprobe. Die Klassenbildung in der 5 erfolgt zwar in der Schule, in der die Untersuchung stattfand, nach keinen besonderen Kriterien (z. B. geografisch oder nach Profilierung der Schule), trotzdem kann man bei der Klassenzusammensetzung nicht von einer zuverlässigen Zufallsstichprobe sprechen. Darüber hinaus gibt es eine große Anzahl von Störgrößen, die

sich darauf beziehen, dass eine Schulklasse eine dynamische Gruppe ist (Einfluss des Lehrers, natürlicher Lernzuwachs der Klasse,) und die nur minimiert und nicht ganz ausgeschaltet werden können. Somit können aus den Ergebnissen nur erste Hinweise, keine repräsentativen Schlussfolgerungen gezogen werden.

---

## 7. Fazit

Im Lauf der Arbeit konnte gezeigt werden, dass ein medienintegrativ ausgerichteter Deutschunterricht bei der getesteten Untersuchungsklasse einen deutlichen Effekt zugunsten der angestrebten Lernziele hatte. Wichtig war es auch, in diesem Zusammenhang zu beschreiben, wie ein medienintegrativ ausgerichteter Unterricht in der Praxis aussehen kann. So konnte gezeigt werden, dass medienintegratives Arbeiten nicht nur projektartig möglich ist, sondern als durchgängiges Unterrichtsprinzip funktioniert, welches auch dauerhaft Lernerfolge der Schüler bewirken kann. Es steht, wie in der Vorstellung des Unterrichtsprojekts belegt, auch nicht mit den Zielen der KMK im Widerspruch, vielmehr ist medienintegratives Arbeiten auf der Grundlage der aktuellen Standards möglich. Allerdings ist anzumerken, dass medienintegratives Arbeiten in diesen Standards auch nicht explizit gefordert ist. Hier wäre eine weitere Integration von Medien im Sinne des erweiterten Textbegriffes wünschenswert. Damit könnten beispielsweise die beiden Kategorien »Texte verstehen und nutzen« und »Medien verstehen und nutzen« (KMK 2003, 14f.) zusammengeführt werden. Auch könnten Hör- und Bildmedien sowie interaktive Medien stärker in den Bildungsstandards verankert werden.

Mit der Weiterentwicklung des Medienkompetenzmodells konnte gezeigt werden, dass Medienkompetenz die zentrale Kompetenz des Deutschunterrichts ist. Hier wurde zuerst der aktuelle Diskurs beschrieben, der mit dem Begriff Medienkompetenz verbunden ist. Dabei wurde deutlich, dass viele Dimensionen des Begriffs auch zentrale Aspekte des Deutschunterrichts darstellen. Beispielfhaft zu nennen ist hier die Analysekompetenz, die sich nicht auf gedruckte Texte beschränkt. Auch die kompetente Mediennutzung sollte ein wichtiges Thema des Deutschunterrichts sein, besonders da in der gesellschaftlichen Wahrnehmung die Relevanz sozialer Medien wie auch die Gefahren durch Mobbing im Internet stetig zunehmen.

»Medien sind Pharmaka: Gabe und Gift. Medien sind Mittel mit Risiken und Nebenwirkungen mit dem Nachteil, dass die Packungsbeilage zur Zeit ihrer Einführung noch nicht geschrieben ist und es weit und breit keinen Apotheker gibt, an den man sich wenden kann.« (Probst 2012)

Sicher erscheint diese Aussage ein wenig überspitzt. Es fällt aber auf, dass die Diskussion über Medien oft einseitig in die eine oder andere Richtung geführt wird. Wichtig wäre eine objektive Beobachtung, die Medien als Chance, auch als Lernchance für die Schüler und als mögliche Bereicherung für den Unterricht begreift. Denn Medien sind für den jetzigen und zukünftigen Alltag der Jugendlichen, sei es privat oder beruflich, von großer Bedeutung. Wie in der Untersuchung gezeigt, bezieht sich die Medienintegration besonders auch auf literarische Texte. Hier weisen auch andere Studien (Josting 2004; Boelmann 2015; Pöttinger 1997) darauf hin, dass Schüler eher unter Verwendung zeitgemäßer Medien als unter Verzicht auf diese ganzheitlich in ihrer literarischen Bildung gefördert werden können. Es geht dabei auch darum, andere Texte als die gedruckten im Sinne des erweiterten Textbegriffes wahrzunehmen und diesen so auch im Deutschunterricht einen festen Platz zuzuweisen.

Damit würde man auch die mediale Lebenswelt heutiger Schüler ernst nehmen und sie auf ein verantwortungsvolles Handeln in einer solchen Welt vorbereiten.

»Angesichts der rasant zunehmenden Bedeutung der elektronischen Medien für Individuen und Gesellschaft stellt sich verschärft die Frage nach grundlegenden, tragfähigen und für verantwortungsvolles Handeln hilfreichen Deutungen des Verhältnisses Mensch und Medium« (Pirner/Rath 2003, 11).

Medienintegrativer Deutschunterricht könnte hier eine notwendige Konsequenz aus den gesellschaftlichen Veränderungen und Teil einer ganzheitlichen Medienbildung von Schülern sein. »Ganzheitlich« heißt, dass man sich nicht auf den literarischen Bereich beschränkt, sondern alle Texte einbezieht, die im Alltag eine Rolle spielen. Um dies zu verdeutlichen, wurde das erweiterte Medienkompetenzmodell entwickelt (Kapitel 3.2.4, S. 50ff.). Es zeigt die Verflechtung der individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen mit den Gegenständen des Deutschunterrichts. Die vier Bereiche *Nutzung*, *Analyse*, *Kritik* und *Gestalten* bilden die Grundlage für den Erwerb von Medienkompetenz. Hieraus lässt sich dann am Ende ein Bündel verschiedener Kompetenzen ableiten, beispielsweise die Nutzungs- oder Sozialkompetenz, aber auch Kommunikations- und Wahrnehmungskompetenzen.

Zur Entwicklung der Unterrichtsreihe wurden auch kognitionspsychologische Ansätze genutzt, um herauszufinden, wie Medien auf Jugendliche wirken. Hier wurden sowohl soziale Auswirkungen von Medien als auch etwaiges Gefahrenpotenzial<sup>72</sup> diskutiert. Darüber hinaus wurden Aspekte gesammelt, die positive Lernchancen für Schüler eröffnen. Im Anschluss daran wurde der Unterricht für das medienintegrative Jahr entwickelt. Wichtige Grundsätze waren hier, dass im Sinne des erweiterten Textbegriffs alle Medien in einer sinnvollen Kombination genutzt werden. Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass die Schüler etwas über die individuellen Eigenschaften der jeweiligen Medien lernen. Es sollte kein rein theoretischer Unterricht werden, sondern er sollte handelnd-produktiv gestaltet sein. Eine wichtige Erkenntnis aus der Konzeption des Unterrichts ist es, dass Medienintegration als durchgängiges Unterrichtsprinzip möglich ist und Medien nicht nur Randerscheinungen im Unterricht sein müssen.

In Kapitel 3.4 (S. 73ff.) wurden dann Möglichkeiten erarbeitet, um die Medienkompetenz der unterrichteten Schüler zu messen und so eine mögliche Veränderung nach dem Jahr nachweisen zu können. Das Kerninstrument für diese Messung war der multimediale Fragebogen. Die Schüler führten darüber hinaus ein Portfolio, um am Ende prozessbezogene Veränderungen zu dokumentieren. Es zeigte sich, dass der medienintegrative Unterricht eine Wirkung auf die Untersuchungsklasse entfaltet hat. Am Ende des Schuljahres konnte sie im Vergleich zur Kontrollgruppe eine signifikant höhere Gesamtpunktzahl im Fragebogen erreichen. Diese hohe Gesamtpunktzahl setzt sich zusammen aus besseren Leistungen in den fünf Bereichen Handlung, Wahrnehmung, Kritik, Anschlusskommunikation und Ästhetik. Dabei waren die Bereiche Wahrnehmung und Kritik diejenigen mit dem größten Zuwachs. Der Bereich Anschlusskommunikation erhielt den geringsten Zuwachs. Die Auswertung der Portfolios zeigte, dass die Schüler mehrheitlich ihren Wissensstand nach der jeweiligen Unterrichtsreihe besser einschätzten als zuvor. Auch wurde deutlich, dass die Schüler ihr

---

72 Stichwort: Sucht (Kapitel 2.2.4, S. 30f.).

Wissen über den Unterricht hinaus nutzen konnten, besonders bei den E-Mails und der Hörspielproduktion.

Zusammenfassend lässt sich folglich festhalten, dass die Schüler der Untersuchungsgruppe ihre Medienkompetenzen nach dem Jahr verbessert haben. Wie bereits erwähnt, fällt nichtsdestotrotz ein generelles Urteil über die Wirkung von medienintegrativem Deutschunterricht schwer. Für eine präzisere Aussage wäre ein größer angelegtes Forschungsprojekt nötig, um nicht nur mit einer höheren Anzahl an Probanden zu forschen, sondern z. B. auch unterschiedliche Schulformen oder Regionen miteinzubeziehen. Auch wäre es interessant, das Konzept an unterschiedlichen Altersgruppen zu testen. Wie bereits angedeutet, könnten die Fragen in den einzelnen Kategorien präzisiert werden, um den jeweiligen Kompetenzbereich noch genauer abzubilden. Hier hätte man die Möglichkeit, neuere digitale Medien – Smartphones oder Tablets – in die Untersuchung einzubeziehen.

An dieser Stelle muss die Frage nach der Aktualität der Studie thematisiert werden. Die Erhebung endete mit dem Abschlussfragebogen am 27.6.2011. Somit liegen sieben Jahre zwischen der Erhebung und der finalen Auswertung. Wenn man sich die aktuellen Studien zum Medienbesitz von Jugendlichen ansieht,<sup>73</sup> so haben digitale Medien, wie Smartphones, Spielekonsolen und Laptops, einen immer höheren Stellenwert bekommen, während z. B. CDs und Musik-Kassetten mit der Zeit ersetzt wurden. Die Kernaussage dieser Studie verändert sich angesichts dieser Entwicklung kaum. Sicherlich ergeben digitale Medien auch neue Möglichkeiten, trotzdem verschwinden alte Formate dadurch nicht. Hörmedien in Form von Hörbüchern, Podcasts oder Hörspielen sind heute ebenso wichtig wie klassische visuelle Medien, beispielsweise Filme. Auch gedruckte Medien bleiben relevant, sei es in Form von klassischen gedruckten Texten in Zeitungen oder E-Books oder als Bildmedien in Comics oder Bildergeschichten. Computerspiele werden vielseitiger, da sie nicht nur an eine Spielekonsole oder den PC gebunden, sondern oft mit dem Smartphone für jeden an beliebigen Orten verfügbar sind. Daher bleibt der Bereich Medienkompetenz im Deutschunterricht aktueller denn je. Für einen medienintegrativen Deutschunterricht haben sich die Voraussetzungen vermutlich verbessert: War es im Verlauf der Studie noch nötig, dass sich fünf Schülergruppen einen relativ teuren MP3-Player teilten, können die Gruppen heute ganz bequem an ihrem eigenen Smartphone Hörspiele oder sogar kleine Filmbeispiele aufnehmen. Digitale Medien können somit als Symmedien (vgl. Frederking 2010) den Deutschunterricht ungemein bereichern. Da viele Schüler selbstständig mit diesen Medien arbeiten können, wäre es interessant, ob in diesem Zuge höhere Werte in der Medienkompetenz erzielt werden. Auch hier ist weitere Forschung wünschenswert.

Aus mediendidaktischer Sicht sind dann Forderungen nach einem Handyverbot an Schulen, wie sie immer wieder gestellt werden (vgl. Höning/Anke/Rinke/Florian 2018), überholt. Digitale Medien haben längst den Alltag der Jugendlichen erreicht, und es ist nicht die Frage, *ob* sie diese benutzen, sondern *wie* sie diese nutzen können. Hier ist es Sache der Schule, Jugendliche im Rahmen des Erziehungsauftrags an einen verantwortungsvollen Umgang heranzuführen, aber auch die Chancen zu nutzen, die sie für den Unterricht bieten.

---

73 Siehe KIM-Studie, wie in der Einleitung dargelegt.

Ob die Geräteausstattung der Schulen (vgl. Boelmann 2015, 278) immer noch einen limitierenden Faktor für einen medienintegrativen Unterricht darstellt, bleibt dahingestellt. Die Frage ist vielmehr, ob es überhaupt möglich ist, dass eine Schule immer mit den aktuellen technischen Entwicklungen schritthalten kann. Oft sind Geräte (Handys, Tablets, Laptops) bereits in großer Anzahl im Besitz der Schüler. In diesem Fall könnte man sich auf diese Geräte konzentrieren und sie im Unterricht nutzen.<sup>74</sup> Vieles hängt somit vom Engagement der Lehrer und auch Schüler ab. Gerade wenn es um die Nutzung digitaler Medien geht, sind oft Hindernisse im Unterricht zu überwinden. Hierzu bedarf es am Anfang Ideen, Anleitung und vor allen Dingen Zeit. Bei jeder neuen Methode oder Technik ist immer erst ein Justieren erforderlich. Dies gilt für den Bereich Unterricht besonders, weil hier viele unterschiedliche Faktoren wirken, die nicht immer planbar sind. So muss beispielsweise bei der Arbeit mit Tablets mit einer Schulklasse nicht nur das technische Funktionieren der Geräte sichergestellt werden, sondern ggf. auch kontrolliert werden, ob die jeweiligen Schüler die gewünschten Funktionen ausführen können. Am Ende muss sichergestellt werden, dass das Lernergebnis allen Klassenmitgliedern zugänglich ist. Es gibt Lehrer, denen interaktive Computerspiele relativ fremd sind. Dann ist es vermutlich schwierig, diese in den Unterricht einzubinden. Hier sollten, neben Impulsen in der Lehrerbildung, auch Fortbildungen für interessierte Lehrer möglich sein, in denen zwar kein komplettes Wissen aufgearbeitet werden kann, wohl aber Ideen und Impulse (vielleicht ein Überblick über die Möglichkeiten beispielsweise von Computerspielen) vermittelt werden könnten. Im Bereich Computerspiele wären auch aus der Perspektive der Schule weitere didaktische Hilfestellungen wünschenswert, die auf einer wissenschaftlichen Basis die Möglichkeiten von Computerspielen aufzeigen und Unterrichtsideen liefern.

Neben der stärkeren Verknüpfung von Medien im Lehrplan im Sinne des erweiterten Textbegriffs wäre auch ein wenig mehr Lernzeit wünschenswert, um unterschiedliche Medien und deren Potenziale im Deutschunterricht kennenzulernen. Vielleicht sind es am Ende kleine Schritte, die hier in die richtige Richtung führen. Das oft wegen seiner Trivialität belächelte Online-Quiz *Kahoot*<sup>75</sup> könnte vielleicht für den ein oder anderen Lehrer ein erster Einstieg in die digitale Welt sein, der motiviert, später noch komplexere Wege zu gehen.

In Zukunft könnte der Bereich Anschlusskommunikation gerade in Bezug auf digitale Medien an Bedeutung gewinnen. Kommunikation verändert sich in Chats, E-Mails, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* oder auch in *Google Drive* oder *Google Docs*. Hier entstehen neue Möglichkeiten der Kooperation und Kollaboration, die für den Unterricht neue Perspektiven eröffnen (vgl. Krommer 2014, 307).

»Ebenso eignen sich besonders Applikationen bzw. Softwareangebote in Verbindung mit dem Social Web zur Förderung von Kooperation im Unterricht. Solche technischen Neuerungen können sich allerdings erst durchsetzen, wenn die Lernenden wie Lehrenden in der Lage sind, Lehren und Lernen zeitgemäß zu denken und zu realisieren« (Mayrberger 2013, 38).

---

74 Im Sinne von BYOD (bring your own device).

75 <http://www.kahoot.com>.



Auch die vorliegende Arbeit war anfangs von der Überlegung geleitet, welchen *Mehrwert* neue Medien dem Unterricht bringen können. Es scheint allerdings sinnvoll, sich von diesem Begriff ein Stück weit zu lösen, da dieser eine Konkurrenz zwischen traditionellen und den neuen digitalen Medien impliziert. Grundsätzlich scheint es wichtig, neue Potenziale aller Medien für den Unterricht zu entdecken.

»Wer glaubt, man könne Unterrichtsziele gleichsam medienunabhängig festlegen, verkennt den entscheidenden Einfluss, den ein Medium auf den gesamten Unterricht besitzt, und ist dann möglicherweise blind für den eigentlichen didaktischen Mehrwert digitaler Medien. Denn dieser Mehrwert besteht häufig gerade nicht (nur) darin, altbekannte Ziele schneller oder einfacher zu erreichen, sondern vielmehr darin, neue Zieldimensionen erstmals zu eröffnen und das gesamte Koordinatensystem des Unterrichts buchstäblich verrückt zu machen« (Krommer 2015).

Um diese Möglichkeiten zu erkunden und im Unterricht zu verankern, braucht es eine gewisse Zeit. Dass Jugendliche die jeweiligen Eigenschaften der unterschiedlichen Medien kennen und auch einschätzen lernen, stellt eine Kernkompetenz und somit eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts dar.

---

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. [mit DVD]. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch).
- Aelker, Lisa (2008): Uses and Gratifications-Ansatz. In: Krämer, Nicole; Schwan, Stephan; Unz Dagma; Suckfüll, Monika (Hrsg.). Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer. S. 17-23.
- Almai, Frank (2008): Modell literarischer Kommunikation. [https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/ndl/ressourcen/dateien/lehre/kursseiten/lehrveranstaltungen/ndl\\_vl/12.-Vorlesung\\_Modell-literarischer-Kommunikation\\_SS11.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/ndl/ressourcen/dateien/lehre/kursseiten/lehrveranstaltungen/ndl_vl/12.-Vorlesung_Modell-literarischer-Kommunikation_SS11.pdf?lang=de) Technische Universität Dresden. Dresden, zuletzt geprüft am 29.08.2015.
- Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. In: K.W. Spence, The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory (vol 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Aufl. München: Juventa.
- Baacke Dieter (1999): Was ist Medienkompetenz? Fünf Statments. In: Schell, Fred (Hg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. Fachtagung Medienkompetenz. München: Kopaed. Online verfügbar unter [http://haw-hamburg.ciando.com/shop/book/index.cfm/fuseaction/show\\_book/bok\\_id/1477/cat\\_id/0/cat\\_nav/0](http://haw-hamburg.ciando.com/shop/book/index.cfm/fuseaction/show_book/bok_id/1477/cat_id/0/cat_nav/0) / <http://www.gbv.de/dms/hebis-mainz/toc/072339217.pdf>. S. 18-24.
- Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. [Nachdr.]. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter; Glotz, Peter; Kubicek, Herbert; Lange, Bernd Peter & Mettler-v.Meiborn, Barbara (1999). Medienkompetenz – fünf Statements. In Fred Schell, Elke Stolzenburg & Helga Theunert (Eds.), Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln (pp. 18-24). München: kopaed.
- Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (Hg.) (1989): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen: Niemeyer.
- Barsch, Achim (2002): Medienpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barsch, Achim (2006): Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Schöningh. Online: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783825228088/1/0> / <http://www.dandelon.com/intelligentSEARCH.nsf/alldocs/3ABB38AD1D07C45DC12572260051CA88/>.
- Bart, Susanne (1989): Medien im Deutschunterricht. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, Ausgabe 153, S. 11-19.
- Batinic, Bernad; Appel, Markus (Hg.) (2008): Medienpsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer . Online: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-46899-8>.
- Baurmann, Jürgen (2001): Deutsch vernetzt. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Beckmann, Alexandra; Levold, Anja; u.a. (2012): Deutschideen – Sprach- und Lesebuch. Braunschweig: Schroedel.
- Bense, Max (1998): Ausgewählte Schriften. Band 3. Ästhetik und Texttheorie. Weimar. Stuttgart. J.B. Metzler.
- Bergala, Alain; Henzler, Bettina; Heber-Schärer, Barbara (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Marburg: Schüren. Online: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2799354&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2799354&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).
- Berndt, Elin-Birgit (2008): Die Furcht vor dem Verlust der Handschrift – oder warum die Integration der digitalen Medien in den Deutschunterricht nicht gelingt. In: Volker Frederking, Matthis Kepser, Matthias Rath und Hartmut Jonas (Hg.): Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet. München: kopaed. S. 35-53.
- Biesemann, Jutta; Burgert, Katrin; u.a. (2005): deutsch.punkt., [Dr.] 1. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.
- Boelmann, Jan M. (2014): Digitale Interaktions- und Handlungsmedien im Deutschunterricht. In: Ulrich, Winfried; Frederking, Volker, Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hrsg.) (2014): Deutschunterricht in

- Theorie und Praxis 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 290-313).
- Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. neue Ausg. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 13).
- Bonfadelli, Heinz; Marr, Mirko (2008): Kognitive Medienwirkungen. In: Batinic Bernad; Appek, Markus (Hrsg.) Medienpsychologie. S. 127-145.
- Bönnighausen, Marion (2008): Intermediale Kompetenz. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. 2., überarb. u. erw. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 9). S. 27-51.
- Bönnighausen, Marion (2010): Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (2010): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. In: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler.
- Bräuer, Gerd (2012): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer. S.11-19.
- Brockhaus (1998): Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. F.A. Brockhaus, Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Brunner, Ilse (Hg.) (2008): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer. Online: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2780375&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2780375&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm) / [http://www.friedrichonline.de/go/?action=ShowProd&prod\\_uuid=AUCBJAT546TVF3PVQXGAVL7QXMVWXDOI](http://www.friedrichonline.de/go/?action=ShowProd&prod_uuid=AUCBJAT546TVF3PVQXGAVL7QXMVWXDOI) / <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/551141972.pdf>.
- Brunner, Irmtrud (Hg.) (2009): Medienkompetenz entwickeln und fördern von Anfang an. Grundlagen – innovative Projektideen – Unterrichtsskizzen – veränderbare Arbeitsmaterialien auf DVD ; für alle Schularten ; [mit Kopiervorlagen]. Augsburg: Brigg Pädagogik (Methodik). Online: <http://www.brigg-paedagogik.de/Paedagogik/Medienkompetenz-entwickeln-und-foerdern-von-Anfang-an.html> / <http://dnb.info/994722958/04>.
- Bühl, Achim (2009): PASW. Einführung in die moderne Datenanalyse ; [ehemals SPSS]. 12. Aufl. München, Boston [u.a.]: Pearson.
- Bund Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Unter Mitarbeit von BLK (Heft 44).
- Burkart, Günter (2008): Familiensoziologie. Köln; Weimar; UTB: Wien.
- Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 42).
- Columbus, Chris (2001): Harry Potter und der Stein der Weisen. Erste Verfilmung der Harry-Potter-Reihe durch Warner Bros.
- Deutsch – Sprache – Kommunikation – Medien. 5 Arbeitsheft (2004). Unter Mitarbeit von Micaela Grohé und Marina u.a Kreisel. Berlin: Cornelsen.
- Dexheimer, Martin (2012): Der didaktische Mehrwert virtueller Lernplattformen an Schulen. Ergebnisse einer Untersuchung. Online: [https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/dexheimer\\_lernplattformen/dexheimer\\_lernplattformen.pdf](https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/dexheimer_lernplattformen/dexheimer_lernplattformen.pdf) (gefunden am 9.8.2018).
- Diehm, Jan; Schurf, Bernd (2005): Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausg., [Gymnasium, Allg. Ausg.], 4. Dr. Berlin: Cornelsen.
- Diekhans, Johannes (2004): P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Paderborn: Schöningh.
- Döring, Beate (2008): Elektronische Medien. Arbeitsheft für die Klassen 7 – 10 ; auf der Grundlage von Materialien aus deutsch.punkt und deutsch.werk ; [Computer und Internet, Filmanalyse und Literaturverfilmung, Material zur Diagnose und Förderung]. [Dr.] 1. Stuttgart: Klett.

- Esel, Uwe; Fenske, Ute; u.a. (2006): Deutsch Sprache – Kommunikation – Medien., 1. Dr. [Berlin]: Cornelsen. S. 19- 28
- Esel, Uwe; Fenske, Ute; u.a. (2004): Deutsch Sprache – Kommunikation – Medien. Arbeitsbuch. , 1. Dr. [Berlin]: Cornelsen. S. 7-12
- Ewald-Spiller, Ulla (2004): deutsch.ideen – Lese- und Sprachbuch. Für das Gymnasium, [Allg. Ausg.], Dr. B. Braunschweig: Schroedel.
- Faulstich, Werner (2004): Medienwissenschaft. Paderborn: Fink Verlag.
- Fileccia, Marco (2008): Knowhow für junge User. Mehr Sicherheit im Umgang mit dem World Wide Web. Materialien für den Unterricht. Klicksafe.de : Düsseldorf; Landesanstalt für Medien Nordrhein Westfalen.
- Frederking, Volker 2010: Symmedialer Litertaurunterricht. In:Frederking; Krommer; Meier (2010): taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2 Literatur und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S.516-546 .
- Frederking, Volker (2004a): Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoretische Spurensuche. In: Jonas, Hartmut; Josting, Petra; Wermke, Jutta (Hg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed, S. 141-162.
- Frederking, Volker (2004b): Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Frederking, Volker; Abraham, Ulf (Hg.): Themen-Schwerpunkt Lesen und Symbolverstehen. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 2003), S. 37-59.
- Frederking, Volker (2014a): Symmedialität und Ästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Ulrich, Winfried; Frederking, Volker, Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hrsg.) (2014): Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.. S. 3-49.
- Frederking, Volker (2014b): Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Ulrich, Winfried; Frederking, Volker, Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hrsg.) (2014): Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.150- 185 .
- Frederking, Volker; Josting, Petra (Hg.) (2005a): Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 18).
- Frederking, Volker / Josting Petra (2005b): Der Vielfalt eine Chance. Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Josting, Petra (Hg.): Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 18), S. 1-18.
- Frederking, Volker; Kepser, Matthis; Rath, Matthias (2008): Vorwort: Neue Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Kepser, Matthis; Rath, Matthias; Jonas, Hartmut (Hg.): Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet. München: kopaed. S.1-16.
- Frederking, Volker; Kepser, Matthis; Rath, Matthias et al. (Hg.) (2008): Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet. München: kopaed.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel (2014): Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Ulrich, Winfried; Frederking, Volker, Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hrsg.) (2014): Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler. S.150-185.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Freytag, Peter; Fiedler, Klaus (2007): Soziale Kognition und Urteilsbildung. In: Six, Ulrike; Gleich, Uli, Gimmler, Roland Hrsg.) (2007): Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Weinheim; Basel: S. 70-88.
- Früh, Hannah; Brosius, Hans-Bernd (2008): Gewalt in Medien. In: Batinic Bermad; Appek, Markus (Hrsg.) Medienpsychologie. S.177-192.

- Fuchs, Burkhard (2007): Kinderkultur im Internet. Überlegungen aus Sicht der Kindheitsforschung. In: Rosenstock, Roland; Schubert, Christiane; Beck, Klaus (2007): Medien im Lebenslauf. Demografischer Wandel und Mediennutzung. München: Kopaed. S. 163-181.
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. Online: <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/95220763.pdf>.
- Gapski, Harald (2006): Medientechnologien und schulische Bildung über Medienkompetenzen und Formen der Selbstorganisation. In: Petra Josting und Heidrun Hoppe (Hg.): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht. München: kopaed, S. 66-82.
- Gapski, Harald (Hg.) (2006): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf: kopaed (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, 3). Online: [http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?PRO\\_DUCT\\_ID=460](http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?PRO_DUCT_ID=460) / <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/179104195.pdf>.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hg.) (2009): Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Dieter Baacke Preis Handbuch 4. Unter Mitarbeit von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke. Bielefeld: GMK (Dieter Baacke Preis Handbuch, Band 4).
- Gleich, Uli (2007): Aggression, Gewalt und prosoziales Verhalten im Kommunikationskontext. In: Six, Ulrike; Gleich, Uli, Gimmler, Roland (Hrsg.): Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Weinheim. Basel. S. 158-175 .
- Gölitzer, Susanne (Hg.) (2003): Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 11).
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. (Lesesozialisation und Medien), S. 160-201.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. (Lesesozialisation und Medien). Online: <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/339872144.pdf>.
- Gysbers, Andre (2008): Lehrer – Medien – Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte. Berlin: Vistas (Schriftenreihe der NLM, 22).
- Haas, Gerhard (2005): Produktives Handeln mit Literatur als medialer Prozess. In: Volker Frederking und Petra Josting (Hg.): Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 18), S. 19-27.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp .
- Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Häcker, Thomas (2008a): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Ilse Brunner (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 33-40.
- Häcker, Thomas (2008b): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Ilse Brunner (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 27-33.
- Häcker, Thomas H. (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, 3).
- Heidtmann, Horst; Bischof, Ulrike (2004): Film- und Fernsehbücher. Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Stuttgarter Beiträge zur Medienwirtschaft Nr. 9. Elektronische Ressource. Hochschule der Medien, Stuttgart. .

- [https://www.hdm-stuttgart.de/~glaeser/files/beitr%E4ge/Stuttgarter%20Beitr%E4ge%20Nr\\_9.pdf](https://www.hdm-stuttgart.de/~glaeser/files/beitr%E4ge/Stuttgarter%20Beitr%E4ge%20Nr_9.pdf).
- Hein, Siegfried (1996): Lesezeichen. Lesebuch., [1. Dr.]. Stuttgart [u.a.]: Klett.
- Herrig, Thomas A.; Hörner, Siegfried (2012): Darstellendes Spiel und Theater. Paderborn: Schöningh.
- Herz, Cornelius (2013): Literaturumbrüche. Medienwandelprozesse als Geschichte und Gegenwart im Deutschunterricht. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 11).
- Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2007): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Bonn: Dt. Telekom.
- Hickethier, Knut (2007): Film- und Fernsehanalyse. 4., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler. Online verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2890666&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2890666&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm) / <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/52224145X.PDF>.
- Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. München: Schöningh.
- Höflich, Joachim R. (2007): Zur Kommunikationskultur Jugendlicher – Handy und SMS. In: Rosenstock, Roland; Schubert, Christiane; Beck, Klaus (2007): Medien im Lebenslauf. Demografischer Wandel und Mediennutzung. München: Kopaed. S.139- 163.
- Holstein, Philipp (2010): Die Körperkunst der 90er Jahre. Interview: Der renommierte Medienwissenschaftler Werner Faulstich hat eine Kulturgeschichte der 1990er Jahre herausgegeben. Für den 63-jährigen Professor ist das letzte Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts ein besonders aufregendes – denn mit ihm endete die Ära der klassischen Kultur. Interview. In: Rheinische Post, Jg. 2010, 26.7.2010, S. D4.
- Höning, Anke; Rinke, Florian (2018): Handyverbot in NRW-Schulen? Rheinische Post vom 2. August 2018.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Medienkompetenz: Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. (Lesesozialisation und Medien), S. 301-315.
- Hussy, Walter; Echterhoff, Gerald; Schreier, Margrit (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Mit 23 Tabellen. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer.
- Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed. Online: <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz114998213inh.pdf>.
- JIM-Studie (MPFS) (2017): Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Jugend Information (Multi-) Media; Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Baden- Baden in den Jahren 2017).
- Josting, Petra (2004): Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 1).
- Josting, Petra (2005): Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Kompetenzen im Deutschunterricht / hrsg. von Heidi Rösch. Frankfurt a.M. [u.a.] 2005, S. 71-90.
- Josting, Petra (2008): Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Heidi Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. 2., überarb. u. erw. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 9), S. 71-91.
- Josting, Petra (2014): Medienkonvergenz im aktuellen Handlungssystem der Kinder- und Jugendliteratur. In: Weinkauff, Gina; Dettmar, Ute; Möbius, Thomas; Tomkowiak, Ingrid Hrsg.(2014): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption- Hybridisierung- Intermedialität- Konvergenz. Frankfurt a.M. S. 233- 253.
- Keller, Martin (2012): Wo sind die Treibhäuser der Portfolios. In: Gerd Bräuer (Hg.): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Unter Mitarbeit von Martin Keller und Felix Winter. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 19-24.
- Kepser, Matthis (2010): Computer im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (2010): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 546- 566.
- Kepser, Matthis (Hg.) (2004): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/12188810X.pdf>.

- KIM-Studie (MPFS) (2010 und 2016): Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Jugend Information (Multi-)Media; Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger in Deutschland. Baden-Baden in den Jahren 2010 und 2016. Stuttgart: MPFS.
- Klicksafe 2014: <https://www.klicksafe.de/> gefunden am 23.7.2019.
- Koehler, M. J., & Mishra P. (2009): What is technological content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved July 25, 2018 from <https://www.learntechlib.org/p/primary/p/29544/>.
- Koehler, Mishra (2012): TPACK ORG. What is TPACK. <http://www.tpack.org>. gefunden am 26.7.2018.
- Kohl, Lynn- Sven (2009): *Literaturseiten mit Lösungen*. Kerpen-Buir: Kohl.
- Krämer, Sybille (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Dies.: *Medien, Computer, Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien*, S. 73-79.
- Krebsbach, Kirsten (2007): *Power-Pack Computer – ein Lehrgang zur Textverarbeitung für die Klassen 5 und 6*. Paderborn: Schöningh.
- Krommer Axel (2014): *Digitale Informations-, und Kooperationsmedien im Deutschunterricht*. In: Ulrich, Winfried; Frederking, Volker, Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hrsg.) (2014): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8. Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 290-313.
- Krommer Axel (2015): *Welchen Mehrwert haben digitale Medien für das schulische Lernen? Bildung unter Bedingungen der Digitalität. Argumente- Gedanken- Notizen*. <https://axelkrommer.com/2015/08/04/welchen-mehrwert-haben-digitale-medien-fuer-das-schulische-lernen/> gefunden am 7.8.2018.
- Krommer, Axel; Dreier, Ricarda (2010): *Medienkompetenz im symmedialen Deutschunterricht*. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (2010): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 669- 691.
- Kruse, Iris (2014a): *Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe*. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. 2014. Ausgabe 1.
- Kruse, Iris (2014b): *Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements*. In: Weinkauff, Gina; Dettmar, Ute; Möbius, Thomas; Tomkowiak, Ingrid Hrsg.(2014): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption- Hybridisierung- Intermedialität- Konvergenz*. Frankfurt a.M. S. 179-199.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4. 12. 2003*. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kurzrock, Tanja (2007): *Neue Medien im Deutschunterricht*. In: Günter Lange und Swantje Weinhold: *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 178–202.
- Kutter, Inge (2011): *Was Karlchen nicht lernt ...* In: *Die Zeit*, Ausgabe 9 v. 4. Februar .
- Lange, Günter; Weinhold, Swantje (2007): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online: <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/190291265.pdf>.
- Lewin, Tamar (2009): *Teenagers' Internet socialisation is not a bad thing*. *New York Times*, 1. March 2009.
- Lindgren, Astrid (1982): *Ronja Räubertochter*. Hamburg: Oetinger .
- Lindgren, Astrid (2000): *Ronja Räubertochter. Ein fantastisches Abenteuerspiel für Windows PC nach Astrid Lindgrens gleichnamigen Bestseller*. Hamburg: Oetinger in Kooperation mit Kruk Multimedia.
- Mach, Martina; Hörr, Nina (2008): *Prosoziales Verhalten*. In: Krämer, Nicole; Schwan, Stephan; Unz Dagmar; Suckfüll, Monika (Hrsg.). *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer S.433-442.

- Maiwald, Klaus (2005): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 2).
- Marci-Boehncke, Gudrun (1999): Einleitung. In: Hans Dieter Erlinger (Hg.): *Deutschdidaktik und Medienerziehung. Kulturtechnik Medienkompetenz in Unterricht und Studium*. München: kopaed. S.7-15.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2009): Leseförderung. Lesekompetenz entwickeln mit Medien. In: *Amtsblatt Schule NRW 07/ 09*, S. 341-343.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2010): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (2010): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 482- 503.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Röcker, Timo (Hg.) (2007): *Jugend – Werte – Medien: die Studie*. Stiftung Ravensburger Verlag. Weinheim: Beltz. Online: <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/523257937.PDF> / [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2901477&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2901477&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.)(2007): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I –Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Deutsch, Frechen: Ritterbachverlag. .
- Matthes, Eva (Hg.) (2013): *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).
- Mayering, Philipp; Hurst, Alfred (2004): *Mixed Methods-Ansätze zur Evaluation virtueller Lehr-/ Lernszenarien*. In: Bescherer, Christine (Hrsg.) *Einfluss der neuen Medien auf die Fachdidaktiken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayrberger, Kerstin (2013): *Digitale Bildungsmedien- Eine kritische Sicht aus mediendidaktischer Perspektive auf aktuelle Entwicklungen*. In: Eva Matthes (Hg.): *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). S. 26-42.
- McLuhan, Marshall (1968): *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*. München: Econ. Zuerst 1962.
- McLuhan, Marshall (1994, 1968): *Die magischen Kanäle*. Dresden: Verlag der Kunst (Fundus, 127).
- McLuhan, Marshall (2011): *Die Gutenberg-Galaxis. Die Entstehung des typografischen Menschen*. Hamburg, Berkeley, CA.: Gingko Press.
- Menzel, Wolfgang (2010): *Praxis: Sprache & Literatur*. Braunschweig: Westermann.
- MfKJS (2004): *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden Württemberg. Bildungsplan 2004. Allgemein Bildendes Gymnasium*. [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Gymnasium\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf) (gefunden am 12.8.2018).
- Möbius, Thomas (2014a): *Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick*. In: Frederking, Krommer, Möbius (2014): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Winfried Ulrich (Hrsg.)). *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S 337- 359.
- Möbius, Thomas (2014b): *Adaption- Verbund- Prodisage. Implikationen des Begriffs Medienkonvergenz*. In: Weinkauff, Gina; Dettmar, Ute; Möbius, Thomas; Tomkowiak, Ingrid Hrsg.(2014): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption- Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz*. Frankfurt a.M. : Peter Lang. S. 219- 233.
- Müller-Schamell, Sonja (2006): *Astrid Lindgren: Ronja Räubertochter. R06*. München: Oldenbourg. (Klasse! Lektüre, 17).
- Neisser, Ulric (1976): *Cognition an reality*. San Francisco: W.H.Freeman.
- Nieding, Gerlind; Ohler, Peter (2008): *Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen*. In: Batinic Bermad; Appek, Markus (Hrsg.) *Medienpsychologie*. S. 379- 398.
- Ninnemann, Ekhard; Schäpers, Elisabeth; u.a. (2009): *Doppel-Klick. Erw. Ausg., 1. Dr*. Berlin: Cornelsen.
- Nutz, Maximilian (Hg.) (2004): *deutsch.werk*. Leipzig; Stuttgart; Düsseldorf: Klett.



- OECD: PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI). 2011 [www.Oecd.org/education/school/studentsonlinedigitaltechnologiesandperformancevolumevi.htm](http://www.Oecd.org/education/school/studentsonlinedigitaltechnologiesandperformancevolumevi.htm). gefunden am 27.7.2018.
- Ohser, Erich; Plauen, E.O. (2003): Die schönsten Vater und Sohn Geschichten. Bonn: Deutsche Post.
- Paechter, Manuela (2007): Wissensvermittlung, Lernen und Bildung mit Medien. In: Six, Ulrike; Gleich, Uli, Gimmler, Roland Hrsg.) (2007): Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Weinheim. Basel: BeltzPVZ. S. 372- 386.
- Pirner, Manfred L.; Rath, Matthias (Hg.) (2003): Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien. München: kopaed. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/370244036.pdf>.
- Pommaux, Yvan; Kroger, Anima (2005): Detektiv John Chatterton. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Posner, Roland (1985): Nonverbale Zeichen in öffentlicher Kommunikation. Zu Geschichte und Gebrauch der Begriffe »verbal« und »nonverbal«, »Interaktion« und »Kommunikation«, »Publikum« und »Öffentlichkeit«, »Medium«, »Massenmedium« und »multimedial«. In: Zeitschrift für Semiotik, 7 H. 7, S. 235.271.
- Postman, Neil (1987): Das Verschwinden der Kindheit. Ungekürzte Ausg. Frankfurt a.M.: Fischer ([Fischer-Taschenbücher], 3855).
- Postman, Neil (1988): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Pöttinger, Ida (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. 2. Aufl. München: kopaed.
- Probst, Maximilian (2012): Die neuen Computerspiele erzählen komplexe Geschichten und locken in Mythen und fremde Welten. Sie taugen als Medium der Zukunft. In: Die Zeit, Ausgabe 50, vom 6. Dezember 2012.
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Habel (Wissen der Gegenwart Geisteswissenschaften).
- Rasch, Björn (2010a): Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik. 3. Aufl. Berlin: Springer. Band 1.
- Rasch, Björn (2010b): Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik. 3. Aufl. Berlin: Springer. Band 2.
- Rein, Antje von (Hg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renner, Karl-Heinz (2008): Theoretische Perspektiven für die Medienpsychologie. In: Batinic Bermad; Appek, Markus (Hrsg.) Medienpsychologie. Heidelberg: Springer, S. 77-102. .
- Rheinische Post (2011): Facebook: Thessa-Party eskaliert. In: Rheinische Post vom 6. Juni 2011, S. B6.
- Rose, Kurt (2008): Konstruktives Engagement für neue Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Kepser, Matthis; Rath, Matthias; Jonas, Hartmut (Hg.): Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet. München: kopaed, S. 17-33.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online: <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/547242751.pdf>.
- Rosenstock, Roland; Schubert, Christiane; Beck, Klaus (Hg.) (2007): Medien im Lebenslauf. Demographischer Wandel und Mediennutzung ; [...dokumentiert die überarbeiteten und um eine Bibliographie ergänzten Beiträge einer Tagung an der Universität Greifswald vom Juli 2006]. München: kopaed. .
- Sandbothe, Mike (1997): Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet. In: Stefan Münker (Hg.): Mythos Internet. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, Bd. 2010), S. 424-433.
- Schmidinger, Elfriede (2008): Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolio und Unterricht, ein vielseitiges Verhältnis. In: Ilse Brunner (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 67-78.
- Schmidt, Siegfried J. (1993): Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmitz, Ulrich (2004): Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen. Berlin: Erich Schmidt. Online: <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/391832581.pdf>.

- Schmitz, Ulrich; Sonderhaus, Christian (2006): Duo Deutsch A5. Sprach und Lesebuch (2006). Unter Mitarbeit von Ulrich Schmitz und Christian Sonderhaus. München: Oldenbourg.
- Schnoor, Peter (2007): Microsoft Office Word 2007 für Kids. Heidelberg: bhv.
- Schorb, Bernd (Hg.) (2007): Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation. München: kopaed. Online unter <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/519890302.pdf>.
- Schreier, M.; Appel, M. (2002). Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (S. 231-254). Weinheim: Juventa.
- Schubert-Felmy, Babara (1999): Astrid Lindgren, Ronja Räubertochter. Paderborn: Schöningh (Unterrichtsmodell).
- Schubert-Felmy, Babara; Schubert, Kristina (2005): Medienintegrativer Deutschunterricht am Beispiel von Astrid Lindgrens »Ronja Räubertochter« In: Volker Frederking und Petra Josting (Hg.): Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 18), S. 104–123.
- Schulgesetz NRW (2005) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052 <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (gefunden am 9.8.2018).
- Schwan 2008, 67.
- Schwan, Stephan; Buder, Jürgen (2007): Informationsaufnahme und Verarbeitung. In: Six, Ulrike; Gleich, Uli, Gimmler, Roland (Hrsg.): Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Weinheim. Basel: Beltz. S. 51-68 .
- Schweizer, Karin; Klein, Klaus Martin (2008): Medien und Emotionen. In: Batinic Bermad; Appek, Markus (Hrsg.) Medienpsychologie. S. 149-192.
- Schwier, Burkard (2008): Lernen mit digitalen Medien an Förderschulen – Inhaltsanalytische und explorative Untersuchung zu Förderschulen mit dem Schwerpunkt »Lernen«. Berlin: Logos .
- Seib, Sibylle (2006): Internet- Recherche von Grundschulkindern. Eine qualitativ-empirische Studie mit dem Schwerpunkt auf Kindergesprächen. München. kopaed.
- Shannon, Claude Elwood; Weaver, Warren (1964 [1949]): The mathematical theory of communication. Urbana: University of Illinois Press.
- Six, Ulrike (2007): Exzessive und pathogene Mediennutzung. In: Six, Ulrike; Gleich, Uli, Gimmler, Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU. S. 356- 370. Online: <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/523260318.PDF>.
- Six, Ulrike; Gimmler, Roland; Aehling, Kathrin (Hg.) (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 57). Online: <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/190068329.pdf>.
- Six, Ulrike; Gleich, Uli; Gimmler, Roland (Hg.) (2007): Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU. Online; <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/523260318.PDF>.
- Spanhel, Dieter (2003): Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik. In: Pirner L. Manfred; Rath, Matthias (Hrsg.) (2003): Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien. München: kopaed. S. 91-107 .
- Spiewak, Martin (2018): Nachhilfe in Skepsis. In: Die Zeit. 1. März 2018.
- Spinner, Kaspar H. (2006). : Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200/ Basisartikel. S. 6- 18.
- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik ; [Literatur, Medien, Sprache]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Staiger, Michael (2008):.
- Staiger, Michael (2010): Lehr- Lernmedien- Lehrwerke, Lernsoftware und ihre Konzeption. In: Frederking; Huneke, Krommer, Meier (2010): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1 Sprach und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 439- 457.

- Stiftung Lesen (2008): Lesen in Deutschland 2008. [www.stiftunglesen.de/forschung/forschungsprojekte/lesen-in-deutschland](http://www.stiftunglesen.de/forschung/forschungsprojekte/lesen-in-deutschland) (gefunden am 27.7.2008).
- Süss, Daniel (2008): Medien Sozialisation und Medienkompetenz. In: Batinic Bermad; Appek, Markus (Hrsg.) Medienpsychologie. .
- Sutter, Tillmann / Charlton Michael (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. (Lesesozialisation und Medien).
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Fred Schell (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: kopaed.
- Trepkau, Christine (2015): WebQuests im Deutschunterricht Eine qualitativ- empirische Studie zur handlungsorientierten Förderung der Hypertext- Lesekompetenz. München :Kopaed .
- Trepte, Sabine (2008): Medienbezogene Kompetenzen. Medienkompetenz. In: Krämer, Schwan; Suckfüll; Unz (Hrsg.): Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer. S. 108-114.
- Treumann, Klaus Peter; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe; Burkatzki, Eckhard; Hagedorn, Jörg; Kämmerer, Manuela; Strotmann, Mareike; Wegener, Claudia. (Hg.) (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS. Online: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90509-9>.
- Vach, Karin (2005): Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule: Konzeptualisierung, unterrichtliche Erprobung und Evaluation. Berlin: Frank & Timme.
- Vogel, Ines (2007): Informationen im Kommunikationskontext. In: Six, Ulrike; Gleich, Uli, Gimmler, Roland (Hrsg.): Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Weinheim. Basel: BeltzPVU. S.135- 154.
- Vogel, Ines; Gleich, Ulrich (2008): Sad film- Paradoxon. In: Krämer, Nicole; Schwan, Stephan; Unz Dagmar; Suckfüll, Monika (Hrsg.). Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer. S. 37-45.
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: kopaed.
- Wiechert, Adalbert (2010): Sprache und Medialität. In: Hans-Werner Huneke (Hg.): Sprach- und Mediendidaktik. [Neuausg.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 1). S. 3-19.
- Winter, Felix (2010): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 49).
- Winter, Felix (2012a): Das Portfolio vom möglichen Mehrwert her planen. In: Gerd Bräuer (Hg.): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Unter Mitarbeit von Martin Keller und Felix Winter. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. S. 41-60.
- Winter, Felix (2012b): Lernen, ohne Rezept zu kochen. In: Gerd Bräuer (Hg.): Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. Unter Mitarbeit von Martin Keller und Felix Winter. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 24-29.
- Winterhoff-Spurk, Peter (2004): Medienpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witte, Erich H. (2007): Interpersonale Kommunikation, Beziehungen und Zusammenarbeit in Gruppen. In: Six, Ulrike; Gleich, Uli, Gimmler: Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie. Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/523260318.PDF>.
- Zabka, Thomas (2004): Wie? – Was?: Formanalyse und Inhaltsangabe als Bestandteile und Probleme ästhetischer Bildung. In: Jonas, Hartmut; Josting, Petra; Wermke, Jutta (Hg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed. S. 251- 263.
- Zahn, Carmen (2008): Medienspezifität des Lernens. In: Krämer, Nicole; Schwan, Stephan; Unz Dagmar; Suckfüll, Monika (Hrsg.). Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer. S. 198-205.

---

# **Anhang**

Der multimediale Fragebogen

*Fragebogen zur Erfassung von Medienkompetenz*

Du nimmst an einer Untersuchung teil, die sich mit der Nutzung von Medien durch Kinder und Jugendliche beschäftigt. Auf den folgenden Seiten findest du Fragen über Fernsehen, Hörbücher, Hörspiele und andere Medien. Außerdem interessiert mich dabei, welche Medien du zu Hause besitzt und wie oft du dich mit diesen beschäftigst. Dies ist kein Test und es gibt dafür keine Noten. Du kannst also die Fragen ganz ehrlich beantworten. Falls dir eine Frage unklar sein sollte, so zeige bitte auf und frage nach! Bei manchen Fragen gibt es Felder bei denen ein langer Strich eingezeichnet ist. Hier *kannst* du selbst Antworten ergänzen, falls die für dich zutreffenden Antworten nicht aufgelistet sind.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Name: \_\_\_\_\_ Alter: \_\_\_\_\_ Geschlecht:  männlich  weiblich  
-----

**W1. Du siehst nun einen Filmausschnitt! Schaue dir diesen Ausschnitt gut an und beantworte folgende Fragen:**

Was passiert in dem Filmausschnitt?

Wer ist die Hauptperson?

Welches Ziel hat sie?

Welche Probleme stellen sich ihr in den Weg?

Beschreibe mit ein oder zwei Worten die Atmosphäre!



**W.3.** Du siehst nun zuerst einen kurzen Filmausschnitt ohne Ton und anschließend hörst du eine einzelne Stimme. Welcher Person aus dem Film könnte diese Stimme gehören? (Ein Kreuz)

- |                       |                                     |                       |                             |
|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| <input type="radio"/> | der Frau mit dem kleinen Hut        | <input type="radio"/> | der Frau mit dem großen Hut |
| <input type="radio"/> | der Ton passt zu keiner der Figuren | <input type="radio"/> | dem Mann rechts im Bild     |

**W.4 a)** Was könnte der Grund sein, dass es bei dieser Plakatwerbung zu Missverständnissen kommt?

- |                       |                                                          |                       |                                                                   |
|-----------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> | die Umgebung lenkt von der wahren Aussage der Werbung ab | <input type="radio"/> | das Zusammenspiel von Text und Abbildung des Autos stimmt nicht   |
| <input type="radio"/> | Es wurde ein falscher Ort für die Werbung gewählt        | <input type="radio"/> | die Formulierung Sätze ist für das Missverständnis verantwortlich |
|                       |                                                          | <input type="radio"/> | _____                                                             |

**b)** Wie könnte man dieses korrigieren, so dass die Werbung für alle verständlich wird?

---



---



---

**W.5 a)** Du hörst eine Geräuschfolge, die eine bestimmte Situation wiedergibt. Schreibe auf, um welche Situation es sich handelt und woran du diese Situation erkannt hast!

---



---



---

**b)** Höre dir den folgenden Satz: „Das Fahrrad wurde nicht gekauft“ an. Er wird fünf Mal gesprochen. Notiere die Reihenfolge der Sprechweisen, indem du die Ziffern 1 bis 5 in die Kästchen schreibst!

- |                      |              |                      |           |
|----------------------|--------------|----------------------|-----------|
| <input type="text"/> | gelangweilt  | <input type="text"/> | tadelnd   |
| <input type="text"/> | aufgeregt    | <input type="text"/> | ängstlich |
| <input type="text"/> | informierend |                      |           |

c) Schreibe in einem Satz auf, worüber in dem folgenden Hörbeispiel gesprochen wird!

---

---

**H1a)** Welche Gefühle oder Stimmungen werden bei dieser Filmszene erzeugt?

---

b) Was an dieser Einstellung trägt deiner Meinung nach den Hauptgrund, dass du diese Gefühle in dieser Filmszene hast?

---

**H.4** Du suchst nach Informationen für ein Referat. Du willst herausfinden, wie unsere Stadt vor 50 Jahren aussah. Welchen Suchbegriff würdest du dazu im Internet in die Suchmaschine Google eingeben?

---

**H.5** Umgang mit Lernplattformen. Auf welches Feld/ Felder musst du klicken, wenn du

- dem Lehrer eine Nachricht schicken
- den Ordner ‚Deutsch‘ löschen willst
- eine Datei auf dem Server ablegen willst
- wissen willst, welche Hausaufgaben zu tun sind
- du einen Beitrag für alle Besucher auf dieser Seite schreiben willst.

**H.6** Deine Oma wünscht sich eine Zeitung, mit der sie sich möglichst genau darüber informieren kann, was am Tage Wichtiges in der Welt passiert ist. Nun stehst du im Kiosk und hast 4 Zeitungen in der engeren Wahl. Für welche entscheidest du dich?

- Zeitung A       Zeitung B       Zeitung C       Zeitung D



**Ä.2 a) Wie gut gefällt dir das folgende Hörbeispiel?**

- sehr gut     gut     mittelmäßig
- eher weniger     gar nicht     weiß nicht, bin mir nicht sicher

**b) Was hat dir an dem Stück gefallen? Was hat dir nicht gefallen?**

---

---

**Ä.5a) Benenne, welche Art von Film der gezeigte Film ist!**

- Naturfilm     Fantasyfilm     Ich weiß es nicht
- Theaterverfilmung     Western     Heimatfilm

**b) Wie findest du diesen Filmausschnitt?**

- sehr gut     gut     mittelmäßig
- gar nicht gut     weiß nicht, bin mir nicht sicher

**c) Was könnten andere daran mögen?**

---

---

---

---

**AK. 1** Du siehst nun einen Filmausschnitt aus dem ersten Harry-Potter-Film. Über welche Dinge aus dem Film könntest du dir vorstellen, dich später mit deinem Lehrer zu unterhalten?

---

---

---

---

**K.2.** Gerade in letzter Zeit gibt es eine Menge so genannter Casting-Shows wie z.B. DSDS oder Topmodel. (Bitte nur ein Kreuz!)

Kannst du der gezeigten Aussage zustimmen?

Ja, denn

Nein, denn

Darüber habe ich bisher noch nicht nachgedacht.

**K.5a.** Wenn man sich verschiedene Werbeanzeigen ansieht, fällt auf, dass in Werbungen für Putzmittel meistens Frauen und in Werbungen für Werkzeuge meistens Männer abgebildet sind. Was hältst du davon? (Ein Kreuz)

„Das finde ich gut. So ist es im wirklichen Leben ja auch.“

„Das ist mir total egal, was in der Werbung passiert.“

„Das ist mir noch gar nicht aufgefallen, dass dies so ist. Ich muss mir darüber noch Gedanken machen. wie ich dazu stehe.“

„Ich finde dies nicht so gut. Das ergibt ein falsches Bild. Männer putzen ja auch und Frauen können auch mit Werkzeugen umgehen.“

**b) Kennst du aus der Werbung oder aus anderen Bereichen ähnliche Beispiele, in denen eine bestimmte Sache nur Männern oder speziell nur Frauen zugeordnet wird?**

---

---

---

**K.4 Warum gibt es Werbung im Fernsehen und auch manchmal im Radio oder Zeitungen? (Kreuze den wichtigsten Grund an! Ein Kreuz!)**

- Die Menschen sollen über neue Produkte informiert werden.
- Die Menschen sollen durch interessante Spots unterhalten werden.
- Die Menschen sollen dazu gebracht werden, die Produkte aus dem Fernsehen zu kaufen.
- Die Werbung ist dazu da, dass der Zuschauer bei längeren Filmen auch einmal eine Pause machen kann.

**K.6 Gibt es zwischen Sendern wie ARD, ZDF und Sat1 und RTL einen Unterschied? (Ein Kreuz!)**

- Nein, da gibt es keinen.
- ARD und ZDF bekommen Geld vom Staat, RTL und Sat1 nicht. Sie müssen alle ihre Kosten aus Einnahmen der Werbung decken.
- Sat1 und RTL sind nur wesentlich moderner als ARD und ZDF.
- Bei ARD und ZDF entscheiden die Zuschauer, was gesendet werden soll, bei Sat1 und RTL die ‚großen Firmenbosse‘.
- Ich weiß nicht, ob es einen Unterschied gibt.

**K.1 a) Siehst du Gefahren bei Internetseiten wie z.B, SchülerVZ, You Tube oder anderen ?**

- Ja, es gibt Gefahren dabei!  Ich weiß es nicht.
- Nein, bisher sind mir noch keine Gefahren aufgefallen

**b) Wenn du oben ‚ja‘ angekreuzt hast, nenne bitte eine der möglichen Gefahren, die es deiner Meinung nach gibt!**

---

---

---

**K.3** Kreuze im Folgenden an, für wie bedrohlich du die aufgeführten Medienangebote

	Es ist gar nicht bedrohlich.	Es ist bedrohlich.	Da kann man drüber streiten, ob es bedrohlich ist.	Dazu habe ich keine Meinung..nicht.	Das kenn ich nicht.
Tagesschau (Nachrichtensendung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Counterstrike (PC- Spiel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bild-Zeitung (Tageszeitung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutschland sucht den Superstar (Fernsehsendung)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lied "Junge" von der Band "Die Ärzte" (Lied)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**AK.2** Was machst du, wenn du einen besonders außergewöhnlichen Film gesehen oder ein außergewöhnliches Buch gelesen hast?

- Ich kann es danach kaum erwarten, jemandem davon zu erzählen.
- Ich rede nicht jedes Mal, aber hin und wieder schon über die Geschehnisse im Film oder Buch.
- Ich rede manchmal darüber, wenn Gelegenheit dazu ist.
- Ich rede sehr selten darüber. Meist denke ich alleine darüber nach.
- Wenn ich mit einem Film/ Buch fertig bin, kümmert mich das Geschehene/ Gelesene wenig. Darum rede ich auch nicht darüber.

**AK. 3** Du hast einen außergewöhnlichen Film gesehen oder ein außergewöhnliches Buch gelesen. Mit wem redest du meist über die oben aufgeführten Medien?

	häufig	selten	nie
Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschwister	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunden in der Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunden außerhalb der Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich rede mit keinem dieser Personen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ä.1** Nenne kurz den Titel deines...

Lieblingsbuchs:

Lieblingsfilms:

Lieblingshörbuchs/ Hörspiel:

Lieblingscomputerspiels:

**AK.4** Du triffst einen guten Freund oder eine gute Freundin. Du willst ihn oder sie von deinem Lieblingsbuch(auch Film oder Spiel) überzeugen, so dass sie/er auch Lust bekommt, es zu lesen. Nimm ein Beispiel aus der obigen Frage A1. Was sagst du ihm/ihr? Schreibe 5 Argumente auf!

---



---



---



---

**Ä.3** Wenn man ein Buch extra für dich schreiben würde, was müsste in jedem Fall darin enthalten sein, damit es dir gefällt? Nenne mindestens 5 Aspekte!

---



---



---



---

**Ä.4** Welche Fernsehsendungen schaust du dir am liebsten an?

- |                                                  |                                               |                                             |                                                           |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Sportsendungen             | <input type="radio"/> Werbung                 | <input type="radio"/> Zeichentrickfilme     | <input type="radio"/> Kinderfilme                         |
| <input type="radio"/> Serien, die täglich kommen | <input type="radio"/> Talkshows am Nachmittag | <input type="radio"/> Kindersendungen       | <input type="radio"/> Science- Fiction- Filme /Serien     |
| <input type="radio"/> Tiersendungen              | <input type="radio"/> Show- und Quizsendungen | <input type="radio"/> Musiksendungen        | <input type="radio"/> Filme für die ganze Familie         |
| <input type="radio"/> Krimis                     | <input type="radio"/> Actionfilme/ Serien     | <input type="radio"/> Literaturverfilmungen | <input type="radio"/> Ich habe keine besonderen Vorlieben |

**H2 Was tust du, wenn dir eine Geschichte (ein Film, Spiel am Computer) zu nahe geht? (... wenn es dir zum Beispiel Angst macht.)**

	passiert häufig	trifft teilweise zu	passiert nie
"Ich schalte das Gerät ab und beschäftige mich mit etwas anderem"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Ich sage mir laut, dass es nicht real ist."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Ich rede mit Freunden, Eltern darüber."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Ich schließe die Augen oder drehe die Lautstärke leiser und warte, bis es vorbei ist."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Ich halte es irgendwie aus und tue nichts, obwohl es mir unangenehm ist."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Mir gehen Inhalte nie zu nahe" <input type="radio"/> trifft zu			

**H.3a) Welches Medium würdest du wählen, um folgende Botschaft zu übermitteln: „In den Alpen gibt es zahlreiche Blumen in unterschiedlichen Farben“? (Nur ein Kreuz!)**

- geschriebener Artikel in einer Zeitung
- Website
- Radiospot
- Film
- \_\_\_\_\_

**b) Warum würdest du gerade dieses Medium nutzen?**

\_\_\_\_\_

**N.5 Inwieweit treffen folgende Punkte in Bezug auf deine Mediennutzung zu?**

	Buch			Film/Fernsehn			Computer		
	trifft voll zu	stimmt teilweise	stimmt weniger	trifft voll zu	stimmt teilweise	stimmt weniger	trifft voll zu	stimmt teilweise	stimmt weniger
Entspannung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ablenkung/ Zeitvertreib	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entspannung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menschen haben/ persönliche Beziehungen aus dem Alltag fliehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas Neues kennenlernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas Spannendes erleben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**N.4 Zu welchem Zweck nutzt du meistens den Computer?**

- Computerspiele                       Lernprogramme                       am Computer malen/ zeichnen  
 am Computer Texte schreiben                       programmieren                       Lexika, Nachschlagewerke nutzen  
 Emails verschicken                       im Internet surfen                       Ich habe keinen Computer  
 im Internet spielen                       im Internet chatten                       \_\_\_\_\_

**W.7**

a) Die folgenden Bilder verweisen auf andere Medien.

Überlege genau und hilf dem Detektiv! Wer könnte der Entführer des Mädchens sein?

---

b) Welche berühmte Geschichte ist hier gemeint?

---

**W.8** Einstellungsgrößen

Fachbegriffe zum Thema Film: Ordne die folgenden Einstellungsgrößen den richtigen Bildern zu! Trage dazu die passenden Buchstaben in die Kästchen ein!

	Totale		Detail		Halbtotale		Nah
--	--------	--	--------	--	------------	--	-----

Ich weiß nicht genug über Einstellungsgrößen, um dies zuzuordnen

**N.2** Wie sind bestimmte Medien in deiner Familie verteilt? Mache in jeder Reihe nur ein**Kreuz!**

	besitzt du allein	teilst du dir mit Geschwistern	teilt sich die Familie	haben wir nicht
Fernsehgerät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videorecorder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kassettenrecorder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CD-Player	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discman/ mp3-Player	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computer (z.B. PC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internetanschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Email-Adresse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laptop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spielekonsole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tragbare Spielekonsole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





**N1** Wie viele der folgenden Medien gibt es in deiner Familie?

	Anzahl
Fernsehgerät	<input type="checkbox"/>
Video-/ DVD-Spieler	<input type="checkbox"/>
Kassettenrecorder	<input type="checkbox"/>
Radio	<input type="checkbox"/>
CD-Player	<input type="checkbox"/>
Discman/ mp3-Player	<input type="checkbox"/>
Computer (PC, ...)	<input type="checkbox"/>
Internetanschluss	<input type="checkbox"/>
Emailadresse	<input type="checkbox"/>
Laptop	<input type="checkbox"/>
Handy	<input type="checkbox"/>
Konsole für Videospiele	<input type="checkbox"/>
tragbare Spielkonsole (wie z.B. PSP)	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>

Wie viele dieser Medien sind in deinem eigenen Besitz?

	Anzahl
Videokassetten/ DVDs	<input type="checkbox"/>
Musikkassetten/ CDs	<input type="checkbox"/>
Hörbücher/ Hörspiele/ Audiobooks	<input type="checkbox"/>
Spiele für Spielekonsolen	<input type="checkbox"/>
Computerspiele	<input type="checkbox"/>
Lernprogramme auf CD	<input type="checkbox"/>
Zeitschriften (sofern du welche sammlest)	<input type="checkbox"/>
Bücher (ohne Schulbücher)	<input type="checkbox"/>
Comics	<input type="checkbox"/>
Romane	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>

**Vielen Dank für Deine Mühe!**



Seh- und Hörbeispiele des multimedialen Fragebogens

**W1 Ausschnitt aus dem Film »Sommer« von Mike Marzuk aus dem Jahre 2008**

**W2**

- a) Ausschnitt aus der ZDF- Heute-Nachrichtensendung vom 21. Juni 2009
- b) Ausschnitt aus der RTL- Serie Bauer sucht Frau
- c) Ausschnitt aus dem Prospektheft einer Werbeanzeige eines Supermarktes
- d) Ausschnitt aus einer ZDF- Dokumentation über Eisbären
- e) Zeitungsanzeige eines Spendenaufrufes der Organisation Ärzte ohne Grenzen
- f) Ausschnitt aus dem Roman: Die wilden Hühner und die Liebe von Cornelia Funke
- g) Ausschnitt aus einem Jump -and -run – Computerspiel zum Film Harry Potter
- h) Hörbeispiel aus dem Hörbuch zu Harry Potter – Der Stein der Weisen
- i) Hörbeispiel aus dem Hörspiel zu »Per Anhalter durch die Galaxis« von Douglas Adams
- j) Ausschnitt aus dem Comic von Lucky Luke von René Goscinny

**W3 Ausschnitt aus dem Film »Vom Winde verweht« von Victor Fleming aus den Jahre 1939**

**W4 Foto eines Autos mit Werbeaufdrucke einer Fleischerei**

**W5 a Geräuschfolge mit unterschiedlichen Situationen (Klassikkonzert)**

**W5 b Hörbeispiel: Ein Satz wird in unterschiedlichen Betonungen gesprochen**

**W5 c Hörbeispiel: Wissenschaftlicher Beitrag über die Bedeutung von Dialekten in Deutschland**

**H1 Ausschnitt aus dem Film »Shining« von Stanley Kubrick aus dem Jahre 1980**

**H4 Screenshot der Suchmaschine »Google«**

**H5 Screenshot der Lernplattform BSCW**

**H6 Zusammenstellung der Überschriften aus 4 verschiedenen Zeitungen**

**Ä2 Hörspielausschnitt aus der Serie »Die drei ???« von Robert Arthur**

**Ä5 Ausschnitt aus der Verfilmung Faust mit Will Quadflieg und Gustav Gründgens von Peter Gorski aus dem Jahre 1960**

**AK1 Hörbeispiel aus der Verfilmung zu Harry Potter – Der Stein der Weisen von Chris Columbus aus dem Jahr 2001**

**K5 Ausschnitte aus unterschiedlichen Werbeanzeigen (Fensterputztuch, Reinigungsmilch Baumarkt, Motorsäge, Staubsauger, Bohrmaschine; Werbeclip: Bohrmaschine)**

**W8: Vier Bilder eines Kranes aus unterschiedlichen Einstellungen**

**W7a Abbildungen aus dem Buch »Detektiv John Chatterton« von Yvan Pommaux**

## Der multimediale Fragebogen (Strukturierungshilfe)

### **Konventionen:**

- *Es soll immer mehr als ein Medium bei den Fragen abgedeckt sein.*
- *Es soll bei jeder Kategorie beschreibende, wertende und gestaltungsorientierte Fragen geben.*
- *Für jede Kategorie (außer bei Punkt 0) sind je 50 Punkte zu erreichen. [Ges. 250P]  
[10P]=Punkte {met}=Skalierung*

## **0. Medienbesitz(a)/ Selbstwahrnehmung des Medienkonsums(b)** (eigenes Nutzungsverhalten einschätzen, persönliche Nutzungsziele der einzelnen Medien kennen)

### **a)**

1. Welche Geräte (1) und Medien(2) sind in deinem Besitz? (Anzahl angeben!){met}
2. Wie sind bestimmte Geräte in deiner Familie verteilt? (3) {nom}

### **b)**

3. Wie häufig nutzt du in deiner Freizeit bestimmte Medien? (4) {ord}
4. Zu welchem Zweck nutzt du den Computer? (13) {nom}
- 5.) Inwieweit treffen folgende Punkte in Bezug auf deine Mediennutzung zu? (16) {ord}

## **1. Wahrnehmung** (gezieltes Wahrnehmen von medialen Texten, mediale Muster (z. B. Narrationsmuster, intermediale Bezüge, Realität) erkennen und interpretieren, individuelle Sprache des Mediums kennen, Wissen über Verbreitungsformen und Institutionen) **[50P]**

1. Du siehst nun einen Filmausschnitt. W-Fragen beantworten, Atmosphäre beschreiben! Was passiert? Auswertung: Wie detailliert ist dem Probanden das gelungen?(36a) **[8P]** {ord}
2. Welche Wahrnehmungskanäle werden bei den folgenden Ausschnitten angesprochen? (37) **[7P]** {nom}
3. Um was für eine Art von medialer Umsetzung handelt es sich?(mix 38,39 + spiel) **[7P]** {nom}
4. Zu welcher Person gehört diese folgende Stimme? (41) **[7P]** {nom}
5. Was ist der Grund dafür, dass es bei dieser Plakatwerbung zu Missverständnissen kommen könnte? Wie könnte man das korrigieren? **[7P]** {nom}
6. Welche Situation wird in diesem Hörbeispiel dargestellt? Wie kann man die Sprechweise beschreiben? **[7P]** {nom}
7. Wie realitätsnah hältst du folgende Ausschnitte?(52,+ Bigbrother+Heros+Blümchen) Warum gibt es solche Darstellungen? (mehrfache Abstufung) **[7P]** {ord}

**2. Handlung** (*Handhabung von Medien, gezielter(problemorientierter,bedürfnisorientierter, kreativer)Einsatz von Medien mit dem Wissen über ihre Potenziale und Gefahren . BSP: Möglichkeiten Textverarbeitung, Informationsbeschaffung, eigene Rezeption steuern*) **[50P]**

1. Welche Kameraperspektive (3 zur Auswahl) würdest du wählen, um Angst darzustellen?(Welche Perspektive erzeugt welche Gefühle?) **[7P]** {nom}
2. Was tust du, wenn dir eine Geschichte zu Nahe geht? (17) **[7P]** {nom}
3. Hast du schon mal selbst eines der folgenden Medien erstellt? (31) **[7P]** {nom}
4. Welches Medium würdest du wählen, um folgende Botschaft zu übermitteln? (34) **[7P]** {nom}
5. Welchen Suchbegriff würdest du bei google eingeben, um Informationen zu ... zu finden (48) **[8P]** {ord}
6. Einsatz von Lernplattformen. Welchen Button musst du drücken, um ... (47) **[7P]** {nom}
7. Du suchst für deine Oma eine Zeitung in der sie gut über das Weltgeschehen informiert wird. Welches der 3 Beispiele würdest du wählen? (57) **[7P]** {nom}

**3. Ästhetische Aspekte/ Genussfähigkeit** (*fremde Ästhetiken aufnehmen,verarbeiten und aus ihnen eigene Vorlieben entwickeln und so eine gezielte Auswahl aus dem treffen; auch fremde Ästhetiken akzeptieren*) **[50P]**

- a) Eigenen Geschmack entwickeln
  1. Wie heißt dein Lieblingsspiel, Lieblingsbuch, Lieblingscomputerspiel,Lieblingshörbuch? **[nom]**
  2. Wie gut gefällt dir der folgende Hörbuchausschnitt? {ord} Was gefällt dir an folgendem Hörbuchsschnitt, was nicht? **[13P]** {nom}
  3. Wenn man ein Buch extra für dich schreiben würde. Was müsste in jedem Fall darin enthalten sein, damit es dir gefällt? **[12P]** {nom}
- b) fremde Ästhetiken verstehen
  1. Welche Filme/Serien schaust du dir am liebsten an? (6) {nom}
  2. Benenne: Was ist das für eine Art von Film? {nom}Wie findest du diesen Film? Gründgens Verfilmung{ord}/ Was könnten andere daran mögen? **[25P]** {nom}

**4. Anschlusskommunikation** (*Fähigkeit zum kompetenten Austausch über Medien mit anderen Personen*) **[50P]**

1. Du siehst nun einen Filmausschnitt. Über welche Aspekte würdest du mit deinem Lehrer reden wollen? (evtl. auch » Du hast Harry Potter gesehen«..) {nom}
2. Was machst du, wenn du einen außergewöhnlichen Film oder ein außergewöhnliches Buch gelesen hast gesehen hast? (28) **[25P]** {nom}
3. Mit wem redest du über die aufgeführten Medien? (30) und über welches Thema unterhaltet ihr euch? {nom}

4. Du hast ein Buch gelesen, was dir sehr gut gefallen hat. Du triffst nun einen deiner Freunde und möchtest mit ihm/ihr darüber reden. Wie beginnst du das Gespräch? Schreibe die ersten beiden Sätze auf, wie das Gespräch anfangen könnte!(detailgetreue Darstellung?) {ord} [25P]

**5. Kritik** (*Bewertung von medialen Texten unter bestimmten Kriterien, normatives Wissen über gesellschaftliche Wertvorstellungen, eine eigene Einstellung entwickeln, sich und andere vor schädlichen Medieneinflüssen bewahren, Medien zur eigenen Meinungsäußerung nutzen*) [50P]

1. Wie viele Gewaltdarstellungen gibt es in Filmen, ... (18) Wie findest du das? {ord} {nom}
2. Siehst du Gefahren bei Schüler VZ, You Tube u.a. Welche? (35) [10P] {nom}
3. Wie stehst du zu Casting Shows und Dsds? (58) [10P] {nom}
4. Für wie bedrohlich hältst du die Folgenden Medienangebote? (24) [10P] {ord}
5. Welchen Zweck erfüllt Werbung in fernsehen und Radio? (26) [10P] {nom}
6. Wie stehst du findest du Geschlechterklischees in der Werbung? Welche weiteren kennst du? [10P] {nom}

*Elternbrief für die Befragung*

Bocholt, den 6.10.2011

Liebe Eltern der Klasse 5b,

ich hatte nun bereits eine Woche Zeit, Ihre Kinder kennenzulernen und Sie haben sicher auch einen ersten Eindruck in schulische Belange bekommen. Ich habe in diesem und im kommenden Jahr ein auch für die Schüler interessantes Projekt vor, das ich gemeinsam mit Ihren Kindern im Rahmen des Deutschunterrichtes durchführen will. Ich beschäftige mich neben meiner schulischen Arbeit mit der Erforschung und Weiterentwicklung von Deutschunterricht an der Universität Duisburg-Essen. In diesem Zusammenhang arbeite ich im Rahmen einer Dissertation an einem Projekt zur Integration von unterschiedlichen Medien in den Unterricht und mit der Förderung von Medienkompetenz im Fach Deutsch.

Ein paar kurze Worte zu meinem Vorhaben: Die Lebenswelt unserer Kinder und Jugendlichen befindet sich in einem ständigen Wandel. Gerade in den letzten Jahren wurde dies durch die zunehmende Bedeutung technischer Kommunikationsmittel, wie Fernsehen, Computer und schließlich dem Internet deutlich. Dabei stellt sich die Frage, welche neuen Fähigkeiten Kinder erwerben müssen, um sich in unserer Gesellschaft sicher und selbstbestimmt bewegen zu können. Man denke aktuell an die Diskussion zum Persönlichkeitsschutz bei *Facebook* oder *Schüler VZ*, die Veröffentlichung von Videos bei *YouTube* oder die Gefahren, die von der Handy-Klingeltonwerbung ausgehen können. Oft wird hier von Medienkompetenzen gesprochen, die Schüler im Umgang mit gerade diesen neuen Medien kompetent machen sollen. Was bedeutet dies nun für den Deutschunterricht?

Deutschunterricht kommt in diesem Sinne eine besondere Bedeutung zu. Der Begriff ›Medien‹ bezieht sich hier nicht nur auf die *neuen Medien* (Computer, Fernsehen, ...), sondern umfasst auch sogenannte *alte Medien* wie Bücher, Comics, Theater oder Hörmedien, usw. Hier geht es nicht nur um die reine *Nutzung*, sondern auch um eine Analyse und Reflexion dieser, die zu einem kritischen Umgang im Sinne einer Medienerziehung führen sollen. Dies soll nicht dazu führen, dass Bücher und Texte aus dem Deutschunterricht verbannt werden, sondern der Unterricht soll entsprechend um diese neuen Medien erweitert werden und so alle Medien der heutigen Lebenswelt einschließen. Auf diese Weise wird den Schülern auch die Beziehung zwischen ihnen deutlich. Der neue Kernlehrplan in Nordrhein-Westfalen für das Fach Deutsch (vom 1.8. 2005) bietet hier vielfältige Möglichkeiten, um einen solchen Unterricht zu gestalten.

Mein Ziel ist es, die neuen Möglichkeiten zu einem medienintegrativen Deutschunterricht, die der neue Kernlehrplan bietet, zu nutzen und so den Schülern einen theoriegeleiteten modernen Unterricht zu bieten. Am Anfang und am Ende des Schuljahres wird ein anonymisierter Test stehen, der versucht, die Fortschritte, die die Schüler im Bereich Medienkompetenz während des Jahres gemacht haben, zu erfassen.

Ich hoffe auf eine gute Zusammenarbeit. Für etwaige Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Volker Büchmann, StR

*Merkblatt für das Portfolio*

Dieser Schnellhefter dient zum Sammeln unserer Projekte zu verschiedenen Medien, die wir meist am Ende einer Unterrichtsreihe zusammen durchführen. Wir schreiben während der Projekte immer auf Blätter, da wir sie nicht in unser normales Deutschheft, sondern in diesen Ordner heften wollen. Am Ende des Schuljahres soll dieser Ordner eine Sammlung sein, in die andere interessierte Leute gucken können, die gerne sehen wollen, was wir gemacht haben. Bemühe dich also, ordentlich zu arbeiten. Während der Projekte sollst folgendermaßen vorgehen:

- ✓ Zu jedem Projekt gibt es ein allgemeines Informationsblatt. Dieses werden wir am Anfang gemeinsam ausfüllen und hier abheften.
- ✓ Die Ergebnisse und Arbeitsblätter der Projekte sollen hier abgeheftet werden.
- ✓ Außerdem hast du die Möglichkeit, freiwillig Arbeiten, Ergebnisse, erstellte Produkte abzuheften, die wir nicht im Unterricht erstellt haben. Dies könnten beispielsweise Geschichten, Emails, Zeitungsartikel, Bilder sein. Im Grunde ist hier alles erlaubt, was dir einfällt, es muss nur in irgendeiner Weise zum Thema passen.

Viel Spaß bei der Arbeit mit diesem Hefter!



*Portfolio Formblatt für die Projekte*

**Bereich der Medienkompetenz**

Kritik	Handlung	Wahrnehmung	Ästhetik	Anschlusskommuni

# Projekt Nr.

Mein Wissenstand über das Thema vor der Reihe:  **sehr gut**     **gut**     **mittelmäßig**  
 **schlechter**     **Ich weiß noch nichts darüber**

Zeitraum:	
Wie lautete das Thema des Projektes?	
Welche Medien wurden eingesetzt?	
Welche Wahrnehmungskanäle wurden angesprochen?	
Beschreibung des Projektes:	
Was war gut?	

Was war nicht gut?	
Welche Ergebnisse sind entstanden? (bzw. als Anlage angeheftet?)	
Hast du freiwillig über das Thema hinaus gearbeitet? Wenn ja, was hast du gemacht?	
Darüber möchte ich noch mehr erfahren oder weiter dran arbeiten!	

Mein Wissenstand über das Thema vor der Reihe:  **sehr gut**     **gut**    **mittelmäßig**  
 **schlechter**    **Ich weiß noch nichts darüber**

