

Dichanz, Horst

Medienpädagogik und Schulentwicklung. Projekte, Modellversuche und der Schulalltag

Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 90-99



Quellenangabe/ Reference:

Dichanz, Horst: Medienpädagogik und Schulentwicklung. Projekte, Modellversuche und der Schulalltag
- In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 90-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273214 - DOI:
10.25656/01:27321

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273214>

<https://doi.org/10.25656/01:27321>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Horst Dichanz

Medienpädagogik und Schulentwicklung

Projekte, Modellversuche und der Schulalltag*

1997 veröffentlichte die *Bertelsmann Stiftung* die Sammelschrift „Medienerziehung im Jahre 2010“, die mit folgenden Sätzen beginnt: „Die Innovationsgeschwindigkeiten im Medienbereich und im Schulsystem sind sehr unterschiedlich und drohen, sich weiter auseinander zu entwickeln. Nach Schätzungen von Experten liegen die Rezeptionszeiten für schulische Innovationen bei etwa 10 bis 15 Jahren. Das Wachstum und die technologische Entwicklung in der Medienindustrie sind dagegen enorm und geschehen in sprunghaften Schüben.“ (Schnoor, S. 7) Damals waren in zahlreichen Schulen bereits medienpädagogische Initiativen angelaufen und ließen aufhorchen: Unterrichtliche Arbeit mit Medien schien das Potential für methodisch-didaktische und strukturelle Veränderungen zu besitzen. Nach 10 Jahren medienpädagogischer Arbeit ist es Zeit für eine kritische Überprüfung, wird es Zeit für die Frage: Was hat sich in den Schulen verändert?

1. Der Status quo in theoretisch-analytischer Sicht

Die Nutzung von Medien für Unterrichtszwecke, die Geschichte der Medien in der Schulpädagogik ist älter als viele meinen und beginnt im engeren Sinne – je nach Medienbegriff – schon in den 50er und 60er Jahren.

Als erster in der deutschen Didaktik-Geschichte dürfte *Paul Heimann* die *Bedeutung der Medien* und ihre Interdependenz mit anderen Unterrichtsfaktoren erkannt haben: „Die Ausklammerung der Methodenorganisation oder der Medienwahl aus dem Didaktikbegriff ist ein Akt folgeschwerer Desintegration, der sich nicht nur gegen den der ‚Inhaltlichkeit‘ richtet. Denken über ‚Inhalte als lehrbare‘ impliziert das Methodische und die Medienwahl. Methoden und Medien sind auch Dimensionen des Inhaltskalküls.“ (1962) Damals meinte Heimann unter dem Einfluss der Medien „den Anfang vom Ende einer alten Didaktik“ ausmachen zu können. Er hat offensichtlich, die Kontinuität unseres Schulsystems und seine Resistenz unterschätzt.

Dieter *Baacke* legte 1973 mit seiner Habil-Schrift „Kommunikation und Kompetenz.“ Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, (München, Juventa Verlag), die Grundlagen für die Entwicklung der Medienpädagogik. Er hat sich für ihre Weiterentwicklung als wissenschaftliche Disziplin engagiert, sich maßgeblich daran beteiligt und zu ihrer universitären Etablierung Wesentliches geleistet (vgl. die medienwissenschaftlichen Studien-

* Erweiterte Fassung eines Vortrags vom 9.7.2005 in Nürnberg anlässlich der Emeritierung von Dieter Spanhel

angebote, DIE ZEIT Nr. 21, 19.5.2005, S. 83). Dabei war es ihm ein ständiges Anliegen, die Aufgaben und Forschungsfelder der Medienpädagogik nicht auf die institutionalisierten Bildungsinstitutionen wie Schule u.Ä. eingrenzen zu lassen, sondern sowohl die außerschulische wie auch die Alltagsnutzung der Medien sorgfältig zu beobachten und zu analysieren.

In den 90er Jahren war die Zeit reif für eine Umorientierung der Schulpädagogik hin zu den Medien. Mit den Empfehlungen zur „Medienerziehung in der Schule“ erhielten Aufgaben der Medienpädagogik 1995 durch die BLK und anschließend die KMK (1995) ihren amtlichen Segen und bald darauf auf Bundes- und Länderebene eine für pädagogische Aufgaben ungewohnte offizielle politische und materielle Förderung. Jedes Bundesland legte Wert darauf, die Chancen und Gefahren der Medien erkannt und sie als neuen Aufgabenbereich der Schule akzeptiert zu haben. Ein früher Text aus dem Lehrplan Deutsch (Gymnasium 5. bis 10. Schuljahr) des Saarlandes dokumentiert stellvertretend die Position der meisten Kultusminister: „... einer Alltagswirklichkeit, in der einerseits die verschiedenen Techniken für Information und Kommunikation immer beherrschender und unentbehrlicher werden, in der andererseits mit der Vielfalt der Möglichkeiten auch die Gefahren wachsen, sei es die des Missbrauchs von Medien als Instrumenten der Beeinflussung, seien es die des wahllosen Konsums und der Verkümmern geistig-seelischer wie gesellschaftlicher Antriebe. Erziehung, die gegen solche Gefahren wappnen will, sieht sich zunehmend vor das Problem gestellt, dass die Auswirkungen frühen und unkontrollierten Zugangs zu Medien auf die kindliche Entwicklung ihren Bemühungen zuvorkommt.“ (Saarland 1990, S. 3/4)

Seit den *Empfehlungen zur Einführung der Medienerziehung* in unseren Schulen sind die Aktivitäten nicht mehr zu überschauen, die von der einzelnen Schule über die Länder und den Bund bis hin zu privaten Initiativen versuchen, die Medienarbeit in den Schulen zu fördern. Dabei liefen durchweg die apparativen Ausstattungen der Schulen den fachcurricularen Eingliederungen und den methodisch-didaktischen Umsetzungen voraus. Von Anfang an war die Fort- und Weiterbildung der Lehrer, die eine merkwürdige Medienresistenz zeigten, ein Defizitbereich des neuen Aufgabensektors. Schon 2001 wiesen zahlreiche Kenner der Szene und des Schulalltages darauf hin, dass die alltägliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Hinblick auf die Medien nach wie vor nicht zufrieden stellend sei, es mit der Mediennutzung in der Breite nicht recht voran gehe (Schnoor/Peschke, 2001)

Von den vielfältigen *Gründen* hierfür (s.u.) dürfte vor allem in der Anfangsphase die enge administrative Führung der Schulen ein Grund dafür sein, dass Kreativität und Experimentierfreudigkeit stark eingeengt blieben. In einer Berichtsstudie von 1999 stellte Stefan Aufenanger fest, dass sich Anfang der 90er Jahre in mindestens sieben Bundesländern *die Erfordernis einer amtlichen Erlaubnis* findet, um in Grundschulen Computer einzusetzen. In anderen Bundesländern wurden Versuche amtlich *toleriert*. Auf einem so eng bestellten Feld konnte kein Enthusiasmus gedeihen.

Inzwischen sind bundesweit in allen Schulformen und -stufen die Ideen, Versuche, Pilotprojekte und Initiativen in der schulischen Medienarbeit nicht mehr zu zählen. Eine kritische Begleitforschung kann inzwischen auch von einer Reihe von positiven Effekten berichten. Darunter sind Aussagen zu der für Leh-

rer, Schüler und Eltern wohl wichtigsten Frage: Ist als Folge der Nutzung von Medien ein *Lernzuwachs* bei den Schülern zu beobachten?

Immerhin wird *ein pädagogisch bedeutsamer Lernzuwachs* vor allem im unteren Drittel des Leistungsbereichs der Schüler berichtet. Außerdem nehmen Leistungsbereitschaft und Lernbreite beim Einsatz neuer Medien zu. Allerdings zeigt die Auswertung vieler Versuche, dass Pädagogen die Fähigkeiten der Schüler im Umgang mit Medien häufig unterschätzen. Außerdem lässt sich belegen, dass neue Medien häufiger in konventionellen Lernumgebungen und Settings eingesetzt und selten „für das konstruktive Lernen von Schülern und Schülerinnen“ genutzt werden. Aufenanger konnte feststellen, „dass in fast allen Bereichen des *Grundschul*unterrichts der Einsatz des Computers ... erprobt worden ist. Die Erfahrungen, die vorgelegt werden, sind ausschließlich positiv in dem Sinne, dass der Computer den gesteckten Zielen entsprochen hat, dass die Schüler und Schülerinnen fast immer problemlos damit umgegangen sind und Spaß bei der Arbeit mit diesem neuen Medium hatten.“ (S. 16) Dies gilt zumindest für die fachlich definierten Ziele.

Allgemein lässt sich heute *zusammenfassen*: Die Breite der medienpädagogischen Themen, die Farbigkeit der Projekte und Ideen engagierter Medienarbeit in vielen Schulen übertrifft alle Erwartungen. Die Öffnung vieler Schulen in Richtung auf neue, unkonventionelle Lernbereiche ist unübersehbar. Die Möglichkeiten der Schüler, ihre Lernziele und -wege selbst zu bestimmen, haben deutlich zugenommen. Die Veränderungen der Schüler- und der Lehrerrolle sind offenkundig geworden. Die Chancen der Schule, der LehrerInnen, entlang vorgeplanter Lehr- und Lernstrategien zu unterrichten, vermindern sich, die Curricula werden offener. Engagierte Schulen praktizieren eine weitgehend selbst bestimmte, unabhängige Medienarbeit in enger Kooperation mit Partnern aus dem schulischen Umfeld. An mehreren Stellen sind medienpädagogisch-schulpädagogische Netzwerke in erstaunlicher Qualität und Differenzierung entstanden und haben eine neue Ebene der schulischen Zusammenarbeit geschaffen (vgl. www.bildungsserver.de; learn-line.de). Dabei spielen überregionale und internationale Netzwerke eine größere Rolle als lokale oder regionale Verbindungen. Hinzuweisen ist auch auf das länderübergreifende Netzwerk für Lehrer (www.lo-net.de).

Die *Internationalisierung* der Schulkontakte und vieler Lerninhalte wird an zahlreichen Schulen sichtbar (www.bertelsmann-stiftung.de/INIS). So gesehen ist die Geschichte der schulischen Medienerziehung, ihre theoretische Fundierung und ihre praktische Implementierung durchaus eine der wenigen Erfolgsgeschichten in der Zusammenarbeit von Bildungspolitik, Wissenschaft und Bildungspraxis der jüngsten Zeit.

Ob allerdings Schulen in der Breite, wie vielfach erhofft und prognostiziert aus den Daten und Fakten der alltäglichen Mediennutzung und den offenbar möglichen Veränderungen Konsequenzen gezogen haben, bleibt eher fraglich, und Skepsis ist angebracht. Die Nutzung der Medien zur strukturellen Veränderung der schulischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit – eine in der theoretisch-konzeptionellen Diskussion sorgfältig gepflegte Phantasie – ist durchweg auf besonders geförderte Projekte beschränkt geblieben. Die Erwartungen und Hoffnungen, wie sie z.B. von der Bildungskommission NRW 1995 formuliert wurden (Bildungskommission 1995, S. 100), stehen für viele an-

dere, sind selten Realität geworden. „Die Verwendung von Medien soll nicht nur erweiterte Lernmöglichkeiten eröffnen, sondern auch die Organisation des Lernens und die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern erheblich entlasten. Computergestütztes interaktives Lernen und Selbstlernvorgänge mit intensiver Mediennutzung werden bald zur Normalität schulischer Arbeit gehören.... Mit der Zunahme selbsttätigen Lernens von Einzelnen und von Gruppen werden beim Lernen auch Lehr- und Lernmittel erzeugt, zunächst für den eigenen Lerngebrauch, dann aber auch für den adaptiven Gebrauch für andere.“

Zu den Ergebnissen der zahlreichen Modellversuche und Pilotprojekte kann man *resümierend* sagen: Modellversuche haben bestätigt, dass Modellversuchsziele unter den Bedingungen der Modellversuche erreicht werden konnten – oder auch nicht. Eine medienpädagogisch begründete Revolution des Schulalltags, der alltäglichen Praxis des Lehrens und Lernens, der Reduzierung des lehrerzentrierten Unterrichtens, gar der Schulstruktur fand jedenfalls nicht statt.

2. Der Status quo in empirischer Sicht

Seit ca. 2000 ist eine ganze *Reihe von empirischen Untersuchungen* veröffentlicht worden, die auf unterschiedliche Weise versuchen, den Status quo der medienpädagogischen Arbeit, den Alltagsbetrieb zu beschreiben. Leider sind die Fragestellungen und Erhebungsmethoden dieser Untersuchungen kaum vergleichbar, so dass es erforderlich ist, die Ergebnisse zusammenzuführen und sie von einer Metaebene aus neu zu interpretieren.

Schaumburg scheint es in einer auf die Nutzung von Laptops fokussierten Untersuchung schon 2001 fraglich, „dass sich ... durch den Einsatz mobiler Computer das schulische Lernen fundamental verändert.“ (Schaumburg 2001, S. 17).

Bei einer Erhebung kommunaler und schulischer Medienentwicklungspläne in NRW stellen *Rössner u.a.* (2004) fest, dass von den 115 befragten Schulen aller Schulformen die Quote für schulische Medienentwicklungspläne bei hohen 97 % und der Anteil der Schulen mit eigenem Medienentwicklungskonzept bei ca. 50 % liegt, sie betonen aber gleichzeitig, „dass die Erstellung des Konzeptes oftmals für die Schule ein erstmaliges Auseinandersetzen mit Neuen Medien beinhaltet.“ (2004, S. 5)

Bofinger legt in seiner Untersuchung zur „Verbreitung und den Anwendungsfeldern neuer Medien im Fachunterricht diverser Schularten in Bayern“ (2004, zit. nach pdf-Datei) Daten aus 5572 Fragebogen von 359 bayerischen Schulen vor, die ein höchst unterschiedliches Bild der Medienarbeit in den einzelnen Schulformen zeigen (1. Schulhalbjahr 2001/2002). Bofinger belegt u.a., dass die „Einbettung neuer Medien in den Schulunterricht nur ein, wenn auch entscheidender Teil eines laufenden Schulentwicklungsprozesses ist, der letztlich weit über den Rahmen der reinen Nutzung neuer Medien in den Schulen zu einer tief greifenden Veränderung des Unterrichts und des Lernens an unseren Schulen führen wird“ (S. 4). „17 % aller Lehrkräfte gaben an, in ihrem Fachunterricht neue Medien häufig und regelmäßig einzusetzen, und weitere 34 % setzten neue Medien eher selten und gelegentlich ein. Aber 49 % aller Lehrkräfte gaben zu erkennen, dass sie bisher noch keine neuen Medien in ihrem Unterricht eingesetzt hatten.“ (S. 67) Als wichtigsten Grund für diese relativ

hohe Zurückhaltung nennen die Lehrer die „noch ungelöste Frage, ob es überhaupt einen Mehrwert neuer Medien im Unterricht gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden und -verfahren gibt (S. 19)“.

Tulodziecki glaubt 2003 in einer Zwischenbilanz feststellen zu können, dass durch die Nutzung des Computers eine „Verstärkung von Schüleraktivitäten“ zu beobachten sei, dass die Arbeit mit Laptops zu „mehr kollaborativen Arbeitsformen im Unterricht“ geführt hätte und insgesamt Kommunikation und Kooperation gefördert würden. Generell bleibt seine Bilanz aber außerordentlich vorsichtig: „Insgesamt können vorliegende Ergebnisse ... so gedeutet werden, dass die Hoffnung auf eine Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien nicht unbegründet ist.“ (Tulodziecki 2003, S. 263) Bemerkenswert bei dem o.g. Urteil der Lehrer ist die Tatsache, dass die Frage nach dem „Mehrwert“ für den Unterricht und seinen Lernerfolg durchweg am fachlichen Lernerfolg gemessen wird. Die zahlreichen anderen Ergebnisse medienpädagogischer Arbeit, wie sie die Literatur spiegelt, spielen offensichtlich keine Rolle.

Bofingers Gesamturteil ist zutreffend: „Abgesehen von herausragenden aktiven Einzelschulen, von Schulversuchen und Modellvorhaben befindet sich der Einsatz und die Thematisierung neuer Medien im alltäglichen Fach- und Klassenunterricht insgesamt noch im Entwicklungsstadium – mit unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen Fächern.“ (S. 71) Er muss desillusionierend feststellen: „In der Realität, das zeigt die Studie, führt die Verwendung neuer Medien entgegen verbreiteter Meinungen und Erwartungen jedoch noch nicht zwangsläufig zu einem anderen Unterricht.“ (S. 72)

Forscher der *Universität Bremen*, die 2003 Bremer Schulen untersucht haben, kommen zusammenfassend zu folgendem Urteil: „Medien werden von den meisten Lehrkräften nur ergänzend in geringem Umfang im Unterricht genutzt und dann auch meistens in einer Form, die Werkzeugcharakter hat und klassische Unterrichtsformen abbildet, z.B. um Unterrichtsinhalte zu präsentieren oder Basiskompetenzen zu fördern. Mediengestützter Unterricht, der mehr auf Binnendifferenzierung, Projektarbeit und selbstgesteuertes Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist, kommt eher selten vor.“ (Stolpmann u.a. 2003, S. 33) Und sie fügen hinzu: „Für zwei Drittel der Lehrkräfte hat die Nutzung von Medien zumindest teilweise keine Priorität, weil andere Dinge wichtiger sind.“ (S. 37) Mit dieser Feststellung liegen die Bremer im Trend der bisherigen zur Medienpraxis vorliegenden Untersuchungen. Sie alle zeigen, „dass die tatsächliche Mediennutzung im Unterricht noch deutlich hinter den Erwartungen zurück bleibt.“ (S. 38) Von den hochtönenden Zielen, die vor allem in den 90er Jahren vielfach formuliert wurden, ist jedenfalls kaum noch die Rede (vgl. Schaumburg/Issing 2002; Meister/Sander 1999; Vollstädt 2003).

Eine *Interpretationshypothese* für diese Daten, die Tulodziecki schon Ende 2000 vorlegte, dürfte weiterhin zutreffen: „Medien werden dann am ehesten genutzt, wenn sie sich in bisherige Handlungsmuster integrieren lassen oder diese zumindest nicht stören. Eine innovative Nutzung von Medien im Sinne neuer Lehr-, Lern- und Arbeitsformen stellt sich damit (noch) lange nicht ein.“ (2000, S. 146). Und 2003 kommt er zu folgendem Resümee: „Im Vergleich zu der insgesamt großen Bedeutung, die der Medienerziehung zugemessen wird, fällt die tatsächliche Realisierung in der Schule schwach aus.“ (Tulodziecki, 2003, S. 266)

Dieter *Spanhel* formuliert in seiner jüngsten Veröffentlichung (2005) unmissverständlich: „Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass im Verlaufe der letzten zehn Jahre weder eine nachhaltige Intensivierung der Medienerziehung noch eine deutliche Verbesserung der Lehr-/Lernprozesse durch den Einsatz der neuen Medien erreicht werden konnte. Eine auf medienpädagogischen Maßnahmen gegründete Schulentwicklung lässt sich erst recht nicht beobachten ... Eine neue Lernkultur und medienpädagogische Ziele lassen sich aber schwerlich unter den Bedingungen traditioneller Schulstrukturen verwirklichen.“ (S.20)

Die folgende *Momentaufnahme aus einer Grundschule* dürfte den Alltag provokativ anschaulich abbilden: „Die Hälfte des Kollegiums gibt an, über nicht ausreichende Kenntnisse in Bezug auf entweder Internetgebrauch oder E-Mail zu verfügen. Mit einer Ausnahme halten diese Lehrkräfte entsprechende Kenntnisse auch nicht für erforderlich. Es ist weiterhin kein Lehrer in der Lage, mit Programmen zu arbeiten, die in der Schule für die Gestaltung multimedialer Produkte mit Schülern erforderlich wären (Präsentationsprogramme, Bild- und Audibearbeitung, Filmschnitt, Nutzung des Schulservers ...). Der einzige Kollege, der Hardware installieren kann, ist nach Auskunft der Schulleitung der Hausmeister.“ (Kuhlmann, 2004, Abschn. 3.1.4.2)

Offensichtlich gibt die Medienpädagogik, insbesondere die medienpädagogische Forschung *bisher nur wenig überzeugende Antworten* auf die Frage, die Lehrer am meisten interessiert und motiviert, die nach dem „Mehrwert neuer Medien im Unterricht“. Maßstab für diesen „Mehrwert“ sind vor allem die Lernleistungen in den Schulfächern.

Die bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen zur medienpädagogischen Praxis lassen *zweierlei erkennen*:

(1.) Lehrer nutzen medienpädagogische Möglichkeiten dann in einem nennenswerten Umfang, wenn die Medien zur *Stützung, Verbesserung und Bereicherung des Fachunterrichtes* beitragen.

(2.) An der Entwicklung neuer Lehr-Lern-Formen sind Lehrer ebenso *wenig interessiert* wie an Veränderungen ihrer Rolle oder der Struktur ihrer Schule oder gar des Schulwesens insgesamt.

Die – z.T. oben referierten – zahlreichen Einzeluntersuchungen und weitere Indizien deuten darauf hin, *dass der Schulalltag die medienpädagogische Arbeit eingeholt und sie stromlinienförmig eingliedert hat*.

3. Medienpädagogik im Rahmen des Schulalltags

In einer gerade veröffentlichten Dissertation hat sich Klaus *Wild* mit Fragen der Schulentwicklung, insbesondere der „inneren Schulentwicklung“ befasst. Er untersucht dabei *Faktoren der Wahrnehmung* von Lehrern, Schülern und Eltern gegenüber idealen und realen Kriterien von „guter Schule“ und versucht, diese empirisch zu erfassen. Seine Grundthese ist, dass „über die Wahrnehmung von Schulqualitätsmerkmalen durch Lehrkräfte (und später durch Eltern und Schüler, H.D.) innere Schulentwicklungsprozesse indiziert, initiiert und evaluiert werden können.“ (Wild, S. 361) Die Gegenüberstellung von Merkmalen idealer und realer Schulen in der Wahrnehmung der Lehrer zeige, „wie Lehrkräfte an den einzelnen Schulen auf der Basis der kollegialen Wahrnehmungen bedarfsgerechte Maßnahmen indizieren und initiieren können“ (Wild, S. 358).

Eine solche „wahrnehmungsorientierte innere Schulentwicklung“ scheint in vielen Fällen medienpädagogischer Innovation zu fehlen und ein wesentlicher Grund dafür zu sein, dass die *Rezeption* medienpädagogischer Ideen und Konzepte sowohl theoretisch wie erst recht praktisch *unbefriedigende Breitenergebnisse* hervorgebracht hat. Wer Lehrern neue Lehrinstrumente übergibt, ohne ihnen bei deren Integration in ihre Arbeitspraktiken behilflich zu sein, stärkt lediglich bisher genutzte Arbeitsformen, also vor allem das Unterrichten. Viele erfolgreiche Projekte, wie sie zum Beispiel in dem „Netzwerk innovativer Schulen“ oder dem „Netzwerk Medienschulen“ zu finden sind, machen dem gegenüber deutlich, wie aufwändig eine „Entwicklungsbegleitung“ ist. In diesen Projekten erhielten die beteiligten Schulen z.T. erhebliche Unterstützung, die ihre innere Schulentwicklung initiativ und kritisch von außen begleitete und sie zu neuen Arbeitsformen motivierte.

Vor dem Hintergrund der bestehenden *Schulstrukturen* und der *individuellen Berufsbiografien* ist es verständlich, wenn sich Schulen und Lehrer bei der Integration medienpädagogischer Aufgaben ohne begleitende Hilfe auf Aspekte konzentrieren, die den routinemäßigen Schulbetrieb wenig stören und die tägliche Arbeit des Lehrers, die Alltagsroutine unterstützen. Eine Hoffnung, wie z.B. Weidenmann sie ausspricht „Die Neuen Medien zusammen mit anderen Faktoren ... werden die Art und Weise, wie wir heute lehren und lernen, tief greifend verändern.“ (Weidenmann, S. 89), wird nicht zwangsläufig neue Realität. Die Alltagsaufgabe der Lehrer heißt nach wie vor Unterrichten! Wenn dann noch – wie geschehen – die neue Aufgabe durch Erlasse, Richtlinien etc. den Schulfächern angepasst wird, kann es nicht überraschen, wenn Lehrer und Schulen sich darauf konzentrieren, Medien für ihre angeblich wichtigste Aufgabe, das Unterrichten zu nutzen. Dass damit entscheidendes Potential der Neuen Medien brach liegen bleibt, wird angesichts einiger erkennbarer Erfolge nur aus größerer Distanz deutlich.

Das *Potential der Medien* ist in den meisten Fällen nicht ohne vorgängige oder gleichzeitige Änderungen des Lehrens, des Unterrichtens nutzbar. Dies bestätigt eine Befragung von Lehrern hinsichtlich ihrer Fortbildungswünsche. „Für die befragten Lehrerinnen und Lehrer geht es in erster Linie darum, für den eigenen Unterricht etwas direkt Verwertbares [...] mitnehmen zu können. Die Erwartungen der Öffentlichkeit, die auf eine Erhöhung der erzieherischen Kompetenz und auf eine Stärkung der Kooperationsfähigkeit der Lehrer vor Ort [...] zielen, finden also in keiner nennenswerten Weise Widerhall bei der von uns befragten Lehrerschaft“. (Beck/Ullrich 1996, 211) In der Evaluation eines Fernstudienkurses zur Medienpädagogik wird der „fächerübergreifende Ansatz der medienpädagogischen Beispiele“ ausdrücklich von den teilnehmenden Lehrern kritisiert und „der fehlende Bezug zum Fachunterricht bemängelt.“ (Ernst-Fabian 2005, S. 196)

Schulen sind in den letzten Jahren aus politischen und pädagogischen Gründen besonders *viele Veränderungen zugemutet* worden. Auch die Medien spielten dabei eine Rolle. Die Struktur unseres Schulwesens, insbesondere die überkommenen Formen des Lehrens und Lernens, sind von Merkmalen geprägt, die sehr stabil und resistent sind. So kommen bei den medienpädagogischen Erwartungen zwei Probleme zusammen, die beide für eine strukturelle Integration der Medien in das System Schule kontraproduktiv sind: Zum einen die – auch von den Bildungsbehörden intensiv geförderte – Bindung der Medien-

nutzung an den Fächerkanon, zum anderen bei der Nutzung der Medien ein Festhalten der Lehrer an ihrer traditionellen Haupttätigkeit, dem Unterrichten.

Zeitlich begrenzte Akzentuierungen durch neue Theorien und neue Praxis erschüttern und verändern diese Struktur kaum. Die *Lehrtraditionen*, die Ausbildungsbiografien junger Lehrer, die starke Fixierung auf den Fächeransatz, dessen Ziel die Vermittlung von fachlich relevantem Wissen ist, die Erwartungen der Eltern und der Berufswelt spielen ebenso eine Rolle wie die stählerne Zange einer in Bewusstsein und Praxis in Jahrhunderten gewachsenen Schulbürokratie, die unsere Schulen in einem engen, staatlich entworfenen und tradierten Rahmen gefangen hält. Außerhalb dieses Verständnisses der Aufgaben und Formen von Schule und Unterricht haben es pädagogisch-theoretische Konzepte in der Breite schwer, nennenswerte Veränderungen in Schulen erzielen. (vgl. Winnerling, 2005. S.186)

Wie die Mengenlehre, der jahrgangsübergreifende Unterricht, die Freiarbeit oder die Zeugnisse ohne Ziffernnoten sind auch die Ideen und Konzepte der Medienpädagogik, insbesondere die Ansätze zur Verwirklichung von Medienkompetenz unter den Händen einer *auf Details versessenen, regelungsverliebten Schulverwaltung* zu Normalaufgaben eines zentralistisch geregelten, überregulierten Systems geworden und haben dabei ihre Charakteristika verloren. Sie wurden in Fächerlehrpläne eingepasst, obwohl Medienproduktion wie -rezeption fächerübergreifend komplex erfolgt, sie wurden in bestehende Tages- und Jahresraster eingezwängt, obwohl Medienprodukte als Projekte entstehen und sowohl beruflich wie zur Entspannung in ganz anderen Slots genutzt werden. Sie wurden unterrichtbar gemacht, obwohl Medienprodukte – von der Zeitung bis zur vergänglichen Installation – von der nicht schematisierbaren Kreativität leben. Die Mediennutzung, erfunden und entwickelt für Zwecke der Information und Unterhaltung, wurde unter dem Motto des „sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns“ missinterpretiert und pädagogisch umgedeutet.

In der Breite verloren Lehrer und Schüler schnell die *Lust an einer solchen geregelten Nutzung*. Sie ließen die Medien da, wo sie in vielen Schulen zu finden sind: im – häufig abgeschlossenen – Medienraum –, im Computerraum, wo sie nur noch für stark reduzierte Funktionen – wenn überhaupt – genutzt werden. Da hinsichtlich der Mediennutzung bereits alles geregelt war, brauchen sich Lehrer und Schulen kaum Gedanken darüber zu machen, was sie mithilfe der Medien ändern könnten oder sollten, – dies ist bereits geschehen: systemkonform! Sie fragen mit Recht „Welches ist eigentlich der pädagogische Mehrwert der medienpädagogischen Arbeit?“ und erhalten keine zufrieden stellenden Antworten, haben aber auch nur geringen Spielraum für eigene kreative unkonventionelle Experimente und neue ermutigende Erfahrungen.

Ich schreibe die *Hauptursachen* für die begrenzte Breitenwirkung der konzentrierten medienpädagogischen Arbeit der letzten zehn Jahre weder den Lehrern noch den Schülern zu, auch nur zum Teil den Defiziten der Medienpädagogik selbst, sondern den *strukturellen Defiziten des gesamten Schulsystems*, so wie Spanhel dies auch tut. Diejenigen, die in den letzten 15 bis 20 Jahren mit großer Energie daran gearbeitet haben, medienpädagogische Ideen und Vorhaben „schulgerecht“ zu machen, haben den medienpädagogischen Zielen und den Schulen möglicherweise einen Bärendienst erwiesen. Für die Kreativität

bei der Schaffung „medienpädagogischer Szenarien“, schon 1989 von Barbara Eschenauer gefordert, hat es kaum Spielraum und sicher zu wenig innerschulische Förderung gegeben. Zu den Überlegungen, die „von vorstellbaren Entwicklungen der Medien ausgehen und Ideen mit einbeziehen, die die fest gefügte Struktur des Bildungswesens überschreiten und eine Flexibilisierung der Organisationsformen öffentlicher Erziehung vorsehen“ (Schnoor 2010, S. 15), ist es nur in Einzelfällen gekommen. Sie vor allem wären die Voraussetzung für eine flächendeckende Akzeptanz medienpädagogisch begründeter Innovationen. Zu ergänzen wäre eine solche Offenheit auf Seiten der Medienpädagogik durch eine „umfassende(n) Erforschung des Prozesscharakters innerer Entwicklung an der Einzelschule“ (Wild, S.25), bei der besonders die strikte Orientierung an der Fachstruktur zu überprüfen ist.

Wenn Medienpädagogik und Medienpädagogen daran interessiert sind, die umfangreiche und z.T. außerordentlich solide Arbeit, die in medienpädagogische Arbeit gesteckt worden ist, für eine Weiterentwicklung in die Breite und mit Nachhaltigkeit zu nutzen, müssen sie sich stärker als bisher um *Prozesse an einzelnen Schulen und in einzelnen Kollegien* kümmern, die auf eine Veränderung, eine Erweiterung der Arbeitsformen weg vom Unterrichten und hin zu der Vielfalt bekannter offener Lehr-Lern-Formen gerichtet sind. Um solchen offenen Arbeitsformen eine inhaltlich adäquate Basis zu geben, ist gleichfalls das strikte Festhalten an der Fachbindung zu lockern und der individuellen Schülerorientierung Raum zu geben. Dies ist nur in Schulen möglich, in denen dem freien Arbeiten der Schüler vertraut wird und die Schule selbst autonom pädagogisch arbeiten kann. Dann haben Medien nichts von ihrer methodisch-didaktischen Attraktivität verloren.

Viele Lehrer, Eltern und Schulverwalter fürchten angesichts solcher Perspektiven, *dass Schule ihren verbindlichen Charakter verlieren würde*. Es ist bemerkenswert, dass diese Optionen genau die sind, die mehrheitlich aus den Ergebnissen der verschiedenen PISA-Studien für die Verbesserung der deutschen Schulen gezogen werden.

Literatur

- Beck, Christian; Heiner Ullrich 1996: Fortbildungsinteressen von Lehrenden, Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 2, S. 198- 213
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied
- Bofinger, Jürgen 2004: Neue Medien im Fachunterricht. Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht in verschiedenen Schulen in Bayern. Donauwörth, Auer-Verlag
- Dichanz, Horst (Hg.) 1997: Medienerziehung im Jahr 2010. Probleme, Perspektiven, Szenarien. Gütersloh
- Dichanz, Horst 1998: Schulprofil Medienerziehung. In: Pädagogische Führung, 1998, 1, S. 12-15
- Dichanz, Horst 2004: Medienkompetenz – Werkzeug und Ziel aktueller Schulentwicklung. In: Leiten und Verwalten einer Schule. Wolters Kluwer Verlag
- Dichanz, Horst 2005: Medienforschung und pädagogisches Interesse, in: Kleber 2005), S. 51 – 63
- Ernst-Fabian, Annette 2005: Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung? Eine Untersuchung am Fallbeispiel „FESTUM – Fernstudium Medien“. Dissertation, Fernuniversität Hagen

- Eschenauer, Barbara 1989: Medienpädagogik in den Lehrplänen, Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung
- Kleber, Hubert (Hg.) 2005: Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildung, Festschrift für Dieter Spanhel. kopaed-Verlag, München.
- Kübler, Hans-Dieter 2005: Computer installiert – (Medien-)Pädagogik passé? In: MERZ, 49(2005)Nr. 2, S. 916
- Meister, Dorothee M.; Uwe Sander 1999: Multimedia und Kompetenz, in: dies. 1999 (Hg.): Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied, Luchterhand, S. 35-53
- Ministerium für Bildung und Sport: Lehrplan Deutsch Medienerziehung (Gymnasium Klassenstufen 5 – 10) Saarland 1990
- Schaumburg, Heike 2001: Neues Lernen mit Laptops. Eine Übersicht über Forschungsergebnisse zur Nutzung mobiler Computer in der Schule. Zeitschrift für Medienpsychologie, 13, S. 11-21
- Schaumburg, Heike; Ludwig J. Issing 2002: Lernen mit Laptops. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Gütersloh
- Schnoor, Detlev 1997: Vorwort. In: Dichanz (Hg.): Medienerziehung im Jahr 2010. Probleme, Perspektiven, Szenarien. Gütersloh, S. 7-8
- Spanhel, Dieter 2005: Zehn Jahre schulische Medienpädagogik. Status quo, Aufgaben, Perspektiven. In: MERZ, H., S. 17-22
- Stolpmann, Björn E.; Andreas Breiter, Tanja Jahnz 2003: Lernen mit Neuen Medien und Informationstechnologien in Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Ifib Forschungsbericht Nr. 1, im Auftrag des Senators für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen
- Tulodziecki, Gerhard 2003: Digitale Medien – veränderte Schule? In: Keil-Slawik, Reinhard; Michael Kerres (Hg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung, Münster: Waxmann, S. 259-273
- Vollstädt, Witlof (Hg.) 2003: Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule. Leske & Budrich, Opladen
- Weidenmann, Bernd 2001: Lehr-Lern-Forschung und Neue Medien, in: Herzig, Bardo (Hg.) 2001: Medien machen Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-108
- Wild, Klaus 2005: Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung – innere Schulentwicklung unter Berücksichtigung der Wahrnehmung von Schulqualität durch Lehrkräfte, Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg (Publikation in Vorbereitung)
- Winnerling, Susanne 2005: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in pädagogischen Konzeptionen. Dissertation Hagen, Fernuniversität

Horst Dichanz, geb. 1937, Prof. em. der Fernuniversität Hagen;
 Anschrift: Landweg 70, 48653 Coesfeld;
 Email: horst.dichanz@fernuni-hagen.de