

Integration von ICT
in den Unterricht

educaguides.ch

Guides zur Beratung und Unterstützung von Lehrpersonen, Ausbilderinnen und Ausbildern beim Einsatz von ICT im Unterricht.



Lesen, Schreiben und neue Medien

**Theoretische Einführung in
Literacy-Konzepte und
Umsetzungsprojekte für die
Förderpraxis**

www.literacy.educaguides.ch



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT



SFIB | Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen

Erlachstrasse 21 | Postfach 612 | 3000 Bern 9 | Tel. 031 300 55 00 | Fax. 031 300 55 01

E-Mail info@sfib.ch | Internet www.sfib.ch

Impressum

Auftraggeber	Das Projekt educaguides entstand im Rahmen von PPP-SiN «Schule im Netz», im Auftrag des Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, unterstützt durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.
Herausgeberin	Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen SFIB
Projektleitung Guide	Andrea Bertschi-Kaufmann , Leiterin des Forschungsschwerpunkts ‚Lesen, Medien, Sprachen‘ (Zentrum Lesen) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Armin Hollenstein , Leiter des Virtuellen Campus Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern
Redaktion Guide	Esther Wiesner , Assistentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Forschungsschwerpunkt ‚Lesen, Medien, Sprachen‘ (Zentrum Lesen)
Beteiligte Autoren und Autorinnen	Kathrin Amrein , Primarlehrerin und Bibliothekarin. Informationszentrum der Pädagogischen Hochschule Zürich Andrea Bertschi-Kaufmann , Leiterin des Forschungsschwerpunkts ‚Lesen, Medien, Sprachen‘ (Zentrum Lesen) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Christian Brassel , Bibliothekar der Stadtbibliothek Winterthur Daniel Brügger , Sekundarlehrer und Dozent an der Universität Freiburg (Sekundarlehramt) Elsbeth Büchel , Deutschdidaktikerin, Pädagogische Hochschule Zürich Jean-Philippe Gerber , Experte für Schulevaluation. Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau Ursina Gloor , Expertin für Leseförderung und Schulentwicklung, Bibliothekspräsidentin. Interkulturelle Bibliothek JuKiBu, Basel Andy Hediger , Erwachsenenbildung, EB Zürich Armin Hollenstein , Leiter des Virtuellen Campus Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern Markus Kirchhofer , Sekundarlehrer in Oberkulm und Autor Franziska Kjellström Medici , Psychosozialer Dienst der Asyl-Organisation Zürich Efrem Kuonen , Primar- und Berufsschullehrer, Dozent im Bereich der Fachdidaktik Deutsch, 3. bis 6. Klasse, Fachberater Deutsch Primarschule für das Oberwallis, PH Wallis Sabine Kutzelmann , Dozentin in den Bereichen der Fachdidaktik Bibelunterricht sowie Deutsch, Fachberaterin Muttersprache der Deutschfreiburger Primarschulen, Mitarbeiterin im Leseförderprojekt LiFuS (Lesen in Familie und Schule) der PH Freiburg Eugen Notter , Dozent für Musik und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Urs Plüss , Sekundarlehrer in Bern und Filmschaffender Maria Riss , Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen Ines Schmid , Primarlehrerin in Niederrohrdorf, Co-Leiterin der Schulbibliothek, Initiatorin eines Literaturcafés innerhalb der Bibliothek Maria Schwendimann-Rubin , Lehrerin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Bern Thomas Sommer , Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen; Reallehrer Yvonne Vignoli , Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz Esther Wiesner , Assistentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Forschungsschwerpunkt ‚Lesen, Medien, Sprachen‘ (Zentrum Lesen)
Illustration	DigiOnline GmbH, Köln
Sprachversion	Der Guide ist auch in französischer Sprache erhältlich.
Copyright	educa.ch, Bern 2007 Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Angabe der Quelle gestattet.

Im Rahmen der Initiative PPP-SiN «Schule im Netz» wurde für das Jahr 2005 ein Schwerpunkt auf die «pädagogische und didaktische Beratung und Unterstützung von Lehrkräften bei der Nutzung von ICT im Unterricht» gelegt.

In kantons- und institutionsübergreifender Zusammenarbeit erstellten angesehene Fachleute aus bekannten und renommierten Institutionen im Bereich Weiterbildung Guides zu folgenden Themen:

- **Ethik:** ICT und Ethik
- **Infrastruktur:** Beschaffung und Betrieb von Informatikmitteln an Schulen
- **Literacy:** Lesen, Schreiben und neue Medien
- **Recht:** ICT-Recht
- **Didaktik:** Computer im Unterricht – Didaktik und Methodik
- **Heterogenität:** Unterrichten in heterogenen Klassen

Diese Guides sind ausführlich auf der Website www.educaguides.ch dargestellt. Hier findet sich auch diese Downloadfassung.

Inhaltsverzeichnis

Literacy-Konzepte.....	5
1. Literacy: Die Bedeutung von Lesen und Schreiben heute.....	5
1.1. Literacy: Lesen und Schreiben – was bedeutet das heute?.....	5
1.2. Neue Medien: Welche Fragen stellen sich für die Schule?.....	5
1.3. Was ist Medienkompetenz?.....	5
2. Lese- und Medienkompetenz.....	6
2.1. Was gehört zu Lese- und Medienkompetenz?.....	6
2.2. Welche Fähigkeiten verlangen neue Medien?.....	6
2.3. Was bringt Interaktivität mit sich?.....	7
2.4. Was bringt Virtualität mit sich?.....	7
2.5. Was bringt Multimedialität mit sich?.....	7
2.6. Was bringt Vernetzung mit sich?.....	8
2.7. Was bringt Entlinearisierung mit sich?.....	8
3. Kompetenzdomänen von Literacy.....	10
3.1. Warum angloamerikanische Literacy-Konzepte?.....	10
3.2. Wie sind die neueren Literacy-Konzepte entstanden?.....	10
3.3. Was ist grundlegend an angloamerikanischen Literacy-Konzepten?.....	10
3.4. Was verstehen wir unter Media Literacy?.....	11
3.5. Was sind Information Literacy, IT Literacy oder FITness?.....	12
3.6. Was ist Information Literacy?.....	12
3.7. Was sind IT Literacy und FITness?.....	12
3.8. Information Literacy: Wie messen und erforschen?.....	12
4. Literacy fördern – Perspektiven für die Umsetzung.....	15
4.1. Förderung von Literacy: Wie und wo?.....	15
4.2. Was leisten Bibliotheken?.....	15
4.3. Was leistet die Schule?.....	16
4.4. Was leistet die Erwachsenenbildung?.....	16
4.5. Wie sehen heutige Lernumgebungen aus?.....	17
5. Literatur.....	18
6. Autorinnen und Autoren.....	20

Umsetzungsprojekte	21
7. myMoment – Lesen und Schreiben im Internet	21
7.1. Kontext des Projekts	21
7.2. Die Plattform	22
7.3. Die Weiterbildung.....	23
7.4. Ein Erfahrungsbericht	25
7.5. Das Projekt im Überblick.....	26
8. Schreibdidaktik - Blended-Learning-Kurs	28
8.1. Rahmenbedingungen.....	28
8.2. Kursinhalte	29
8.3. Handlungskompetenzen und Lernziele	29
8.4. E-Learning: Die Lernplattform Moodle	31
8.5. E-Learning: Die Aufgabentypen	32
8.6. f2f-Unterricht: Das Skript.....	36
8.7. E-Learning: Evaluation und Ausblick	37
8.8. Literatur und Material	38
9. Bibliothek macht Schule	39
9.1. Kurzporträt des Projekts.....	39
9.2. Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek.....	39
9.3. Lernziel Informationskompetenz (Information Literacy)	42
9.4. Kursangebot «Schulort Bibliothek»	44
9.5. Kontakte für Kursangebote und Anfragen	48
9.6. Literatur	48
9.7. Autorinnen und Autoren	49
10. Sachcomics	50
10.1. Was sind Sachcomics?	50
10.2. Sachcomics als ICT-Projekt - Worum gehts?.....	51
10.3. An wen richtet sich dieser Beitrag?	52
10.4. Was bietet die Ausstellung «Mit Comics zur Sache»?	52
10.5. Sachcomics und Schule.....	52
10.6. Sachcomics und Literacy	53
10.7. Sachcomics und ICT	55
10.8. Sachcomics und Praktikumsbegleitung	58
10.9. Empfehlungen und Ausblick.....	60
10.10. Wer steckt hinter dem Fachteam Sachcomics?	62
11. Verzell's em Fährimaa	63
11.1. Warum brauchts den Fährimaa zwischen den Kulturen?.....	63
11.2. Wie setzt der Fährimaa interkulturell übere und zruugg?.....	64
11.3. Wie kann der Fährimaa beide Ufer im Blick behalten?	65
11.4. Wie trainiert der Fährimaa seine Aufmerksamkeit?	65
11.5. Wie kann sich der Fährimaa von aussen beobachten?	66
11.6. Wie kann der Fährimaa auch über andere Wasser setzen?	67

Literacy-Konzepte



Lesende und Schreibende haben es heute mit verschiedensten ‚alten‘ und ‚neuen‘ Vermittlungsformen zu tun: Analoge und digitale Text- und Bildgestaltungen bestimmen die literale Praxis ebenso wie traditionelle gedruckte Bilder und Texte.

Literacy, Lese- und Medienkompetenz sind in diesem Zusammenhang Schlüsselbegriffe. Doch was ist damit gemeint? Welche Komponenten von Literacy sind für den kompetenten Umgang mit Medien konstitutiv? Solchen und ähnlichen Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag. Er gibt damit den theoretischen Hintergrund, auf dem die fünf Lernprojekte (myMoment, Schreibdidaktik) aufbauen.

1. Literacy: Die Bedeutung von Lesen und Schreiben heute

1.1. Literacy: Lesen und Schreiben – was bedeutet das heute?

1.1.1. Literacy, Lese- und Medienkompetenz sind Schlüsselbegriffe. Doch was ist damit gemeint?

Literacy meint ein Bündel von Fähigkeiten; diese zeigen sich in der Praxis, mit der Menschen schrift- und medienbezogene Kommunikation meistern. Sie haben damit an den Informations- und Austauschprozessen teil, die auf Schrift- und Zeichensystemen basieren. Die Modellierung von Lesekompetenz wird seit einiger Zeit auch im Zusammenhang mit Medienkompetenz diskutiert. Medienkompetenz gilt als Teil einer umfassenden Lesekompetenz.

1.1.2. Welche Komponenten von Literacy sind für den kompetenten Umgang mit Medien konstitutiv?

Wissenschaftliche Arbeiten zur Medientheorie aus dem angloamerikanischen Raum geben Antworten darauf. In der Bildungspraxis, in Schulen, Bibliotheken und der Erwachsenenbildung wird vor allem der Frage nachgegangen, wie die theoretisch fundierten Konzepte umgesetzt werden können. Daneben interessiert, welche Initiativen und Massnahmen bereits erfolgreich waren und wo nach wie vor Handlungsbedarf besteht.

1.2. Neue Medien: Welche Fragen stellen sich für die Schule?

Der PC ist neben gedruckten Medien in der Schule ein unverzichtbares Lernmedium. Was aber gewinnen Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien für ihre literale Entwicklung tatsächlich? Und wie wirken sich die neuen Text- und Medienerfahrungen auf das Lesen und Schreiben von Kindern aus? Wie verlaufen literale Entwicklungen in den modernen Umgebungen? Diese Fragen sind noch weitgehend ungeklärt. Erste Antworten finden sich in den [Ergebnissen aus neueren Forschungsprojekten](#) aber auch in den Lehr- und Lernerfahrungen wie den hier im Guide dargestellten:

- [myMoment](#)
- [Schreibdidaktik](#)
- [Bibliothek macht Schule](#)
- [Sachcomics](#)
- [Verzell's em Fährimaa](#)

1.3. Was ist Medienkompetenz?

Die Pädagogik versteht Medienkompetenz als umfassende kommunikative Kompetenz. Diese gilt es bei Kindern und Jugendlichen so zu entwickeln, dass sie mit Medien ihre eigenen Bedürfnisse realisieren und ihr Lernen gestalten und unterstützen können. In und mit Medien wird Wirklichkeit – bzw.: werden Wirklichkeiten – hergestellt. Zu einem wesentlichen Teil geschieht dies mit Sprache. Medienkompetenz bedeutet demnach (gemäss Baacke, Dieter; zitiert in Meschenmoser, Helmut 2002, 42):

[...] dass Menschen durch Sprechen und andere Ausdrucksgebärden sich Wirklichkeit aneignen und gestaltend verändern können. Medienkompetenz betont diesen neu 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 ‚Globalbegriff‘, muss deshalb konzeptionell und praktisch ausgearbeitet werden.

2. Lese- und Medienkompetenz

2.1. Was gehört zu Lese- und Medienkompetenz?

Den Ausschlag für die Diskussion um Medienkompetenz hat die so genannte Mediengesellschaft gegeben. Herausgebildet hat sie sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Groeben, Norbert 2002, 11). Neue Medienfunktionen werden laufend entwickelt. Diese erfordern spezifische Fähigkeiten und sich fortwährend erweiternde Medienpraxis. NutzerInnen beherrschen sie in unterschiedlichem Mass.

Die neuen Medien verlangen ganz bestimmte Fähigkeiten und Formen der Anwendung – je nachdem, in welcher Struktur und auf welchen Kanälen sie ihr Informations- und Kommunikationsangebot präsentieren. Mit Bezug auf Holly (Holly, Werner 2000, 86ff.) sind vor allem diese Merkmale kennzeichnend: Interaktivität, Virtualität, Multimedialität, Vernetzung und Entlinearisierung. Allerdings brauchen nicht alle diese Aspekte in der Definition von neuen Medien vorzukommen. Es existiert nämlich nicht ein einzelnes Merkmal, das – für sich genommen – für die Definition absolut notwendig wäre. Der Aspekt der Hypertextstruktur (Entlinearisierung von Texten) zum Beispiel spielt im Zusammenhang mit der Mobiltelefonie (noch) keine wesentliche Rolle. Vielmehr muss man sich diese Merkmale als in verschiedenen Kombinationen auftretende Bündel vorstellen, die für bestimmte neue Medien definitorisch sind (Bertschi-Kaufmann, Andrea; Schneider, Hansjakob 2004, 14).

2.2. Welche Fähigkeiten verlangen neue Medien?

Die neuen Medien arbeiten mit modernen technischen Mitteln. Sie bieten damit veränderte Strukturvorgaben für die kommunikativen Prozesse. Ihre Handhabung verlangt neue Fertigkeiten, welche die ‚alten‘ Kulturtechniken Lesen und Schreiben zu neuen Kulturtechniken machen (Leiter-Köhler, Ursula 2002).

Die entsprechenden Kompetenzen bauen sich also nicht unabhängig von den herkömmlichen Lese- und Schreibkompetenzen auf. Auf die Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung und der Sprach- und Leseentwicklung von Kindern haben verschiedene Studien aufmerksam gemacht (u.a. Schreier, Margrit; Groeben, Norbert 2001; Schiffer, Kathrin et al. 2002). Bezüge zwischen der Reading Literacy und der Media Literacy sind zudem auch für Erwachsene ausgewiesen (Christmann, Ursula et al. 1999).

Abgesehen vom technischen Rüstzeug, das für die Nutzung neuer Medien notwendig ist, verlangen die Qualitäten Interaktivität, Virtualität, Multimedia, Vernetzung und Entlinearisierung auch spezifische Kompetenzen.

2.2.1. Neue Medien: Welche herkömmlichen Kompetenzen sind nötig?

Unverzichtbar für die Nutzung digitaler Medien sind Schriftkompetenzen. Nach Rosebrock, Cornelia; Zitzelsberger, Helga (2002, 158) ist die Fähigkeit, Buchstaben entziffern zu können, zwar für fast alle Medien gefordert: vom Text über Film und Fernsehen bis zum Internet. Insbesondere aber gilt dies als Grundvoraussetzung für den Umgang mit digitalen Medien. Umgekehrt eröffnen die Präsentationen am Bildschirm – im Internet oder auf CD-ROM – vielen Lernenden gerade jenen Zugang zu den Schriftwelten, der in der Folge auch für den Umgang mit den gedruckten Texten motivierend und hilfreich ist (Bertschi-Kaufmann, Andrea 2003).

2.2.2. Neue Medien: Welche neuen Kompetenzen sind gefragt?

Ein Bereich, in welchem sich die neuen Medien zwar nicht grundsätzlich von herkömmlichen unterscheiden, der aber trotzdem ein grosses Feld der Aneignung ausmacht, ist das technische Wissen im Umgang mit neuen Medien und dessen Versprachlichung.

Sowohl in der Telefonie als auch im Bereich der Computer sind rasante Entwicklungen im Gang. Diese verlangen von Nutzern und NutzerInnen ständige Anpassungen an den neuesten technischen Stand. Sie schlagen sich aber auch sprachlich nieder: SMS (Short Message Service, als Verb: simsen), MMS (Multimedia Messaging Service), Provider, Browser, downloaden oder Blogs sind nur einige von vielen neuen Ausdrücken, die für komplexe Wissensbestände stehen. Wichtig in der Aneignung neuer Medien ist, sich mit solchen Konzepten und Wörtern vertraut zu machen. Diese Herausforderung betrifft nicht nur die Heranwachsenden: Im schulischen Kontext sind zunächst einmal die Lehrpersonen aufgerufen, sich im Umgang mit neuen Medien Wissen und Kompetenzen anzueignen. Diese gehen über das technische Wissen weit hinaus. Dass der Slogan «Schulen ans Netz!» sinnvollerweise nicht minimalistisch-wörtlich ausgelegt werden soll, liegt auf der Hand: Computer mit Internetanschluss im Schulzimmer garantieren an sich noch keinen Lernzuwachs. Vielmehr muss die Computer- und Software-Installation in den Schulen von einem didaktisch fundierten Programm begleitet werden (vgl. Büeler, Xaver et al. 2001, 110).

2.3. Was bringt Interaktivität mit sich?

Mit Interaktivität ist die Interaktion zwischen Mensch und Computer gemeint, eigentlich nicht mehr als das Aufrufen von vorgegebenen Antwortmechanismen. Dazu sind Kenntnisse von interaktiven Programmen erforderlich, um bestimmte Software überhaupt kompetent nutzen und einschätzen zu können. Gegenüber gedruckten Texten eröffnen interaktive Texte dem Lesen neue Qualitäten. Die Reaktionen auf das Gelesene bleiben nicht mehr – wie das beim Lesen gedruckter Texte der Fall ist – ausserhalb des Textes. Vielmehr können sie direkt in diesen integriert werden. Was sich am Bildschirm präsentiert, wird damit zum gemeinsamen Produkt zwischen Produzierenden und Rezipierenden. Dabei machen letztere ihr Lesen als produktiven Akt ihrerseits sichtbar.

2.3.1. Welche spezifischen Fähigkeiten verlangt Interaktivität?

Interaktivität setzt voraus, dass Lernende zur Selbststeuerung fähig sind. Gleichzeitig fördert sie diese Fähigkeit aber auch. Daraus entsteht für Lehrpersonen ein Dilemma, das typisch für selbstgesteuertes Lernen ist: Einerseits sollen die Lehrpersonen die SchülerInnen selber machen lassen, andererseits sollen sie Lernerfolg verantworten (Clement, Ute; Martens, Bernd 2000, 98).

2.4. Was bringt Virtualität mit sich?

Die Zeichen in elektronischen Medien sind höchst flüchtig, flexibel und vielfältig manipulierbar (Holly, Werner 2000, 87). NutzerInnen werden dadurch mit Fragen konfrontiert, wie zum Beispiel der folgenden: Wer ist der Autor bzw. die Autorin eines Beitrags? Dieselben Fragen stellen sich zwar auch für Printmedien, den Rundfunk und das Fernsehen. Fürs Internet sind sie aber noch viel weniger klar. Zudem erlaubt es die digitale Technik, Bild und Ton so zu bearbeiten, dass ein Wirklichkeitsbezug nicht mehr ohne Weiteres angenommen werden kann.

2.4.1. Welche spezifischen Fähigkeiten verlangt Virtualität?

Virtualität setzt spezielle Kompetenzen voraus. «Virtuelle Realitäten» (Schreier, Margrit; Appel, Markus 2002, 231) bieten den Nutzern und Nutzerinnen sinnliche Wahrnehmungen, wie sie vor der Zeit von Computertechnologien nur im realen Leben möglich waren: taktile Sinneseindrücke, die Möglichkeit zur Steuerung von Ton- und Bildabläufen und zur Interaktion mit anderen Personen, die sich zur selben Zeit in die Bildschirmkommunikation ‚eingeloggt‘ haben. Nicht immer kann eindeutig bestimmt werden, ob das Gegenüber real oder virtuell ist. Auch in Interaktionen mit synchronen Umgebungen wie z. B. dem Chat muss überlegt werden, ob Kommunizierende wirklich diejenigen sind, für die sie sich ausgeben (Turtle, Sherry 1998, 8). NutzerInnen müssen zudem Strategien erwerben, welche ihnen bei Internetrecherchen dabei helfen, glaubhafte von ungläubhaften Internetseiten zu unterscheiden (Rössler, Patrick; Wirth, Werner 1999).

Medienkritik ist also eine wichtige Teilkompetenz von Medienkompetenz (Rosebrock, Cornelia; Zitzelsberger, Helga 2002, 153). Dabei handelt es sich nicht um eine auf die neuen Medien beschränkte Kompetenz. Aber der virtuelle Charakter der neuen Medien verlangt medienkritisches Denken in verschärfter Form.

2.5. Was bringt Multimedialität mit sich?

In Hypertexten sind Stoffe multimedial aufbereitet. Dies ermöglicht neue narrative Erfahrungen und neue Zugänge. Die in Bild, Ton und Text angelegten Geschichtenteile, wie sie u.a. zum Genre des Adventures gehören, müssen erst einmal als solche erkannt werden. Dann müssen sie mit Hilfe der Maus, der Tastatur oder des Gamepads aktiviert werden. Eine ‚Erzählung‘ erschliesst sich den Nutzern und Nutzerinnen aber erst dann, wenn sie die Elemente des Hypertexts für sich in eine geschichtenlogische Abfolge bringen können. Hier wird also nicht ein narrativer Verlauf vorgegeben, der direkt nachvollziehbar ist. Vielmehr werden die Lesenden auch zu Konstruierenden: Sie bestimmen den Verlauf und letztlich auch das Gelingen einer Plotentwicklung mit ihren interaktiven Interventionen mit. Ob Hypertext-Geschichten also erfolgreich zu Ende gebracht werden können, ist immer auch abhängig vom Geschick der Spielenden bzw. Lesenden. Prozesse von Versuch und Irrtum sind dafür zentral. Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass NutzerInnen von Büchern auf CD-ROM, insbesondere von Interactive Books und Adventures, häufig als SpielerInnen und seltener als LeserInnen bezeichnet werden.

2.5.1. Was hat Multimedialität mit Lesen zu tun?

Jugendliche leben und lernen in vielfältigen Medienumgebungen. Hier sammeln sie ihre Erfahrungen mit Geschichten. Und hier gewinnen sie auch ihre Zugänge zur Schrift. Das gedruckte Buch, das Text und Bild in übersichtlicher Folge präsentiert, ist dafür längst nicht mehr das zentrale Medium. Vielmehr haben die neuen Multimedia im Alltag von Kindern und Jugendlichen wichtige Funktionen für die Vermittlung von Information, Unterhaltung und von literarischer Erfahrung übernommen (Heidtmann, Horst 1999). Die CD-ROM und das Internet sind grundlegend neu strukturierte Präsentationsorte, gerade für narrative Stoffe. Ein bescheidenes Angebot besteht auch für Erwachsene.

Wer sich in Multimedia orientieren möchte, muss Informationen aus mehreren Symbolsystemen entnehmen und dann sinnvoll miteinander verknüpfen können. Nur so finden sich NutzerInnen im weiteren Geflecht des Hypertexts zurecht. Orientierungswissen ist also unverzichtbar.

2.6. Was bringt Vernetzung mit sich?

Die Beschleunigung der Kommunikation durch das Internet hat zu neuen Formen der schriftlichen Kommunikation geführt. Diese orientieren sich stark am Mündlichen. Schriftliche Chat-Kommunikation vollzieht typischerweise rasche Wechsel zwischen Produktion und Rezeption. Dadurch kommt sie mündlichen Kommunikationsformen sehr nahe.

2.6.1. Welche spezifischen Fähigkeiten verlangt Vernetzung?

Das Schreiben in neuen Medien erfordert je besondere Formen von Sprache: SMS, E-Mail und besonders das Chatten geschehen schnell. Benutzt wird ein Code, der mit Stereotypen, besonderen Eröffnungs- und Beendigungsstrategien und mit einer ‚Bricolage‘ von verschiedensten Diskurseinheiten funktioniert (Ruhnkehl, Jens et al. 1998, 115). Gelernt wird dieser Code parallel zur konzeptionellen Schriftlichkeit (= die explizit ausführliche Sprache des schriftlichen Stils). Er unterscheidet sich aber grundsätzlich davon (und übrigens auch von der konzeptionellen Mündlichkeit, vgl. Hess-Lüttich, Ernest; Wilde, Eva 2004, 61f.). Das heisst, die neuen Medien verlangen nicht nur einen speziellen Sprachcode, sondern auch das Wissen darüber, wann und in welchem Mass dieser Code angebracht ist.

Konzeptionelle Mündlichkeit – Konzeptionelle Schriftlichkeit

Konzeptionelle Mündlichkeit (= Sprache im gesprochenen Stil) in typisch schulischen Textsorten wird üblicherweise nicht gutgeheissen. Umgekehrt wirkt konzeptionelle Schriftlichkeit in den neuen Medien unpassend. In der Chat-Sprache wird die mündliche Form der Schriftlichkeit immer mehr marktfähig (Merchant, Jason 2001). Das bedeutet, Jugendliche eignen sich im Umgang mit dem Computer Kompetenzen an, die in der Schule (noch) nicht gefragt sind, die aber immer mehr zum beruflichen Alltag gehören werden. Z.B. das Beachten der Netiquette (bzw. Chatiquette), also der Online-Verhaltensregeln, gängige Abkürzungen und Emoticons und vor allem: die Fähigkeit, sich schnell und kompetent auf der Bildschirmoberfläche zu bewegen, das Beherrschen der Tastatur und die Kompetenz, eine schriftliche Konversation in Echtzeit zu führen. Die Entwicklung von Textkompetenz im Umgang mit den neuen Medien eröffnet der Schule also neue Möglichkeiten für die Textarbeit und erweitert sie um Qualitäten, die eine literarisch und personal ausgerichtete Schreibförderung nicht bietet.

2.7. Was bringt Entlinearisierung mit sich?

Durch das Verlinken von Text-, Ton- und/oder Bildsequenzen entsteht eine Textstruktur, die als Hypertext bezeichnet wird. Kennzeichnend für die nichtsequenziellen Medien ist, dass es keinen eindeutig definierten Anfang zum Lesen und keine definierte Reihenfolge der Dokumente mehr gibt (Meschenmoser, Helmut 2002, 85).

Das Sich-Zurechtfinden in einem System von Verweisen setzt u.a. besondere Verarbeitungsstrategien voraus. Zwei Vorgehensweisen sind bekannt: Beim ‚ignorierenden‘ Lesen werden Links erst nach gesamter Lektüre eines Textteils angeklickt. Bei ‚zerfasernder‘ Lektüre werden Verweise sofort angewählt, was häufig den Gesamtüberblick beeinträchtigt (Unterscheidung nach Krajewski, Markus 1997; Diskussion in Ruhnkehl, Jens et al. 1998, 160f.).

2.7.1. Entlinearisierung und Lesen: Was sollten wir NutzerInnen können?

Entlinearisierte Texte verlangen von Lesenden, dass sie selber ein zusammenhängendes mentales Modell (re-)konstruieren. Die verschiedenen Textteile müssen eigenaktiv sinnvoll zusammengesetzt werden. Bei Textsorten wie etwa dem elektronischen Fahrplan wiegt Entlinearisierung nicht schwer. Hier interessiert nicht der Text als Ganzes. Die Hauptfunktion der Hyperstruktur besteht darin, die Lesenden auf einzelne, in sich geschlossene und verständliche Textteile zu verweisen. Den Plot entlinearisierter literarischer Texte als Einheit zu verstehen, ist allerdings eine Herausforderung. Hier besteht die Gefahr der Desorientierung. Dieser Effekt ist aus Vergleichen zwischen linearer und entlinearisierter Form literarischer Texte bekannt (Dobson, Teresa; Miall, David 1998): LeserInnen der linearen Form orientieren sich in erster Linie an Situationsmodellen und lesen (nach der Konstruktion dieser Modelle) zunehmend schneller. Hypertext-Lesende hingegen lenken ihre Wahrnehmung v.a. auf Merkmale der Textoberfläche (z.B. auf Links). Dies führt zu fragmentiertem Lesen (vgl. auch Groeben, Norbert; Christmann, Ursula 1995, 191ff.). Deshalb erschwert Entlinearisierung das narrative Lernen – also die Ausbildung der Fähigkeit, Geschichten in einer stringenten Abfolge zu erzählen bzw. zu rekapitulieren. Heranwachsende werden folglich gerade beim Aufbau von Gesamttextverständnis in hypertextartigen Geschichten (z.B. auf CD-ROM) Mühe bekunden. Das Forschungsprojekt ‚Lernen im Kontext neuer Medien‘ (Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter 2004) hat allerdings auch das Gegenteil beobachtet: Kinder erwerben beim eigenaktiven Komponieren von Geschichtenteilen, wie es CD-ROMs anbieten, durchaus narratives Wissen. Ein Wissen, das sie bei späteren Buchlektüren aktivieren und verwerten können.

2.7.2. Einige Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ‚Lernen im Kontext neuer Medien‘

Das Schweizer Forschungsprojekt ‚Lernen im Kontext neuer Medien‘ (SNF Schwerpunktprogramm Zukunft Schweiz 1997 – 2003) (Siehe Literaturliste) hat im Rahmen einer Längsschnittstudie Jugendliche im Umgang mit gedruckten Büchern, Interactive Books und dem Internet beobachtet. Wichtigste Ergebnisse für den vorliegenden Zusammenhang:

- Ausschlaggebend für die Wahl von Lektüren und Medien bei Kindern und Jugendlichen ist die Geschlechterorientierung. Besonders stark wirkt diese auch auf die Entwicklung der Schreibaktivität. Fördernd ist deshalb ein differenziertes Angebot, das Leseinteressen berücksichtigt und zugleich auch die noch unbekannteren Buchinhalte zugänglich macht. Notwendig ist das insbesondere für jene Jungen, die sich mit dem Buchlesen u.a. deshalb schwer tun, weil sie es grundsätzlich als für sie unpassende, langweilige Tätigkeit einschätzen.
- Kompetenzentwicklungen sind nicht selten in Phasen zu beobachten, in welchen Kinder oder Jugendliche ihr Medienrepertoire sprunghaft erweitern. Zum Beispiel dann, wenn sie nach längerer Beschäftigung mit Adventures auf CD-ROM anspruchsvolle Jugendbücher bewältigen und dazu eigene Texte verfassen, die man ihnen bis dahin nicht zugetraut hätte.
- SchreiberInnen reagieren auf Print- und Bildschirmlektüren mit je unterschiedlichen Textstrukturen. Das Interactive Book gibt Geschichtenelemente vor und fordert zur Konstruktion eines Erzählverlaufs auf. Dadurch verschafft es Zugang zu narrativen Gestaltungen. Interaktive Lektüren können also Schreibprozesse durchaus anregen. Anspruchsvolle und kohärent aufgebaute Texte gelingen den meisten Kindern und Jugendlichen allerdings erst nach der Lektüre von längeren erzählenden Texten, mithin nach Buchlektüren.

2.7.3. Entlinearisierung und Schreiben: Was sollten wir NutzerInnen können?

Entsprechungen auf der einen bzw. Funktionsunterschiede auf der anderen Seite liessen sich bei alten und neuen Medien – ähnlich wie beim Lesen – für die Gestaltung von Schreibprozessen und für den Erwerb von Schreibfähigkeiten feststellen. Der ‚Sprachwandel durch Computer‘ (vgl. z.B. Weingarten, Rüdiger 1997) betrifft u.a. strukturelle und semantische Aspekte des Schreibens. Die Textproduktion auf Papier ist durch andere Anordnungen und meist auch durch andere formale Vorgaben gekennzeichnet als diejenige am Bildschirm. Die Motivationen aber, welche in Schreibprozessen am Bildschirm zu gewinnen sind (insbesondere durch deren Dialogizität und die schnellen Rückmeldungen, die jeweils auch als Gratifikationen empfunden werden können), die Einhaltung spezifischer formaler Regeln usw. werden das Schreiben auch ausserhalb der Bildschirmkommunikation beeinflussen. Die Wechselwirkungen zwischen der Schreibpraxis auf Papier und jener am Bildschirm sind bisher allerdings erst in den Grundzügen diskutiert (z.B. bei Weingarten, Rüdiger 1997; Storrer, Angelika 2000; Merchant, Jason 2001).

3. Kompetenzdomänen von Literacy

3.1. Warum angloamerikanische Literacy-Konzepte?

Wie wir in unserer heutigen Kultur Informationen ‚lesen‘ und ‚schreiben‘, ist wesentlich beeinflusst von einer unsystematischen Anhäufung von Regeln. Diese werden uns aufgedrängt durch die Benutzung von SMS und MMS oder E-Mail, von Browsern, Lern- und Kooperationsplattformen, von Blogs, Foren und Podcasts, von Textverarbeitungssystemen und Datenverwaltungsprogrammen; die Aufzählung lässt sich mühelos weiterführen. Wer nicht versteht, was Ordner in Ordnern sind, was ein Attachment ist, wie zeitgenössische Videokunst zu lesen ist oder welches die üblichen Computer-Hygienemassnahmen sind, erscheint in schulischen und beruflichen Kontexten zunehmend illiterat.

Unsere informationstechnisch durchwobene Weltkultur wird stark von Entwicklungen im angloamerikanischen Kulturkreis bestimmt. Auch wenn EntwicklerInnen in Norwegen oder der Schweiz leben, auf Spanisch oder Finnisch träumen, die Lingua franca der Informationskultur ist ‚Techno-English‘. Die Beiträge der kosmopolitisch zusammengesetzten Entwicklergemeinde laufen im angloamerikanischen Kulturkontext zusammen. Dort finden technische Konzepte, für uns wichtiger noch: zum Kulturgut gewordene Symbole und Metaphern der Mensch-Maschinen-Interaktion, ihren Ursprung und ihre Weiterentwicklung.

3.2. Wie sind die neueren Literacy-Konzepte entstanden?

Aufderheides (Aufderheide, Patricia 1993, 9) Definition von Literacy bildet einen frühen und markanten Versuch, das Literalitäts-Konzept auf Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT, englisch: ICT) auszuweiten: «Literacy is the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a variety of forms». Literacy bezeichnet die Fähigkeit, aus Mitteilungen in unterschiedlichen Symbolsystemen Sinn zu rekonstruieren, so gewonnene Information zu analysieren und zu bewerten. Mehr noch: Literacy beinhaltet die Fähigkeit, solche Systeme zur gegenseitigen Verständigung zu nutzen. Selbstverständlich gilt diese Umschreibung auch für die traditionelle Sprache und Schriftlichkeit. Wichtig hier ist aber der Einbezug der digitalen Medien. Bemerkenswert ist, dass dieser Ansatz aus der Urzeit des World Wide Web stammt. Das WWW wurde im Jahr 1989 im CERN@Genf konzipiert; als diese Definition publiziert wurde, standen für die Allgemeinheit weder Browser noch Web-Inhalte im heutigen Verständnis zur Verfügung. In den letzten Jahren ist verschiedentlich versucht worden, den Literacy-Begriff so auszugestalten, dass er konzeptuell für das Bildungswesen fruchtbar wurde.

3.3. Was ist grundlegend an angloamerikanischen Literacy-Konzepten?

Die angloamerikanischen Literalitäts-Konzepte nehmen ein umfassendes Handlungs- und Kommunikationsfeld in den Blick. Sie beschreiben Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ein produktives Leben in einer von Information und Medien geprägten Kultur notwendig sind. Folgende Komponenten sind in allen Konzepten enthalten, wenn auch unterschiedlich ausprägt und betont (vgl. Keller, Martina 2003, 16ff.): Wissen und Analyse, Reflexion, Kommunikation und Produktion. Daneben sind aber auch wesentliche Unterschiede festzustellen: Im Bereich [Media Literacy](#) sind ästhetische Aspekte und kreative Qualitäten von grosser Bedeutung, während Konzepte zur [Information Literacy](#) vor allem die zweckrationale Nutzung von Mediensystemen im Auge haben.

3.3.1. Wissen und Analyse

Kenntnisse der unterschiedlichen Symbolsysteme, Codes und Formate wie z.B. Schrift, sprachliche Verkürzungen und Smileys in SMS, Icons und Bildern sind grundlegende Elemente von Literalität. Dazu kommt Wissen über Medien und Mediensysteme – insbesondere über Computer und digitale Netzwerke. Ebenfalls wichtig sind Kenntnisse über ethische, rechtliche, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Kontexte. Essenziell sind darüber hinaus Kompetenzen im Umgang mit Informationsflut und im Wissensmanagement.

Ein gewisses Weltwissen ist Voraussetzung für die kritische Analyse von Medienprodukten. Grundlegend ist die Einsicht, dass Medienprodukte nicht eingefangene und ‚eins zu eins‘ vermittelte Realitäten sind, sondern dass sie hergestellt werden, also Artefakte sind. Mit Medienprodukten werden explizite Absichten verfolgt, aber auch Nebenwirkungen in Kauf genommen, das heisst: Sichtweisen und Haltungen werden implizit vermittelt. Dazu gehört das Auswählen und Betonen gewisser Informationen bei gleichzeitigem Weglassen anderer, wobei komprimiert und vereinfacht wird.

3.3.2. Reflexion

Zu Literacy gehört, über Zusammenhänge zwischen der medial vermittelten Information und dem eigenen Empfinden, Denken, Lernen, Urteilen und Handeln nachzudenken. Medienprodukte werden im Licht eigener Wertvorstellungen und Denkmuster reflektiert oder aber bezüglich ihrer Bedeutung und Brauchbarkeit für das eigene Lernen und Arbeiten beurteilt.

3.3.3. Kommunikation und Produktion

Alle Spielarten von Literacy betonen die Fähigkeit, Medien und die medial gestützte Kommunikation für das eigene Lernen und Arbeiten fruchtbar machen zu können. Bestimmte Ansätze fokussieren eher die Medienrezeption und die kommunikativen Fertigkeiten, andere fordern auch Kompetenzen in der Medienproduktion, z.B. was das Verfassen von Texten, das Zeichnen von Comics, das Betreiben eines weltöffentlichen Tagebuchs (Blog) oder das Bauen von Websites angeht.

Diese Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten sind politisch-gesellschaftlich bedeutsam. Sie ermöglichen, im sozialen Umfeld effizient zu agieren und zu reagieren, sich zu organisieren und zu kooperieren. Open-source-Bewegungen mit weltumspannenden Projekten wie etwa Wikipedia, Linux, Ilias und Moodle wären ohne sie undenkbar.

3.4. Was verstehen wir unter Media Literacy?

Ausgehend von «Literacy is the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a variety of forms» (Aufderheide, Patricia 1993, 9) verdeutlicht Reneé Hobbs, was unter «messages in a variety of forms» verstanden werden kann. Zudem schliesst sie Schreibprozesse, Autoren- und Autorinnentätigkeit bzw. Medienproduktion wesentlich in den Literalitätsbegriff mit ein: «Media literacy empowers people to be both critical thinkers and creative producers of an increasingly wide range of messages using image, language, and sound» (Hobbs, Reneé 1996, 166). Media Literacy umfasst also neben der Schriftlichkeit das Produzieren und ‚Lesen‘ von Bildern und Tönen.

Media Literacy beinhaltet noch weitere Kompetenzen: Informiertsein (Informed Citizenship), ästhetische Wertschätzung und Ausdrucksmöglichkeit, soziale Verantwortung, Selbstwert und bewusstes Konsumverhalten (vgl. Aufderheide, Patricia 1993, 79).

Hobbs (vgl. 1998) unterscheidet zudem vier didaktische Phasen des Erwerbs von Media Literacy: Auf die Reflexion des eigenen Medienkonsums folgen eigene Produktionen und deren kritische Betrachtung. Die Analyse kultureller, politischer und sozialer Aspekte von Medienprodukten ist der Kern einer dritten Phase. Abschliessend werden die Lernenden befähigt, Medien und deren Inhalte für die eigenen Interessen zu nutzen und damit aktiv am Mediengeschehen teilzunehmen. Hobbs' Ansatz steht damit dem systematischen Vermitteln von Literalität sehr nahe; Lehrgänge und Lernwege lassen sich mit ihren Begriffen gut beschreiben.

Potter (Potter, W. James 1998, 14 ff.) hingegen wählt einen anderen Ansatz. Er teilt Media Literacy in vier psychologische Dimensionen auf. Die Potter'schen Dimensionen eignen sich besonders dazu, mediendidaktisches Wissen und Können zu beschreiben und zu charakterisieren. Unterrichtsziele beispielsweise lassen sich damit günstig definieren.

Access

‚Access‘ umfasst grundlegende Fähigkeiten. Wesentlich ist das Verstehen und Beherrschen der unterschiedlichen Symbolsysteme, aber auch Fähigkeiten der Informationssuche, -verwaltung und -auswahl sind gemeint.

Analyze

‚Analyze‘ umfasst eine differenzierte Analyse von medial dargebotenen Inhalten. Voraussetzungen sind Kenntnisse über Medien und deren Produktionsweisen, aber auch ein breites Allgemeinwissen. Das Kennen von politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhängen ermöglicht, ethische, kommerzielle, politische oder ideologische Hintergründe und Absichten in medialen Produkten zu erkennen. Selbstverständlich gehört in diese Dimension von Media Literacy auch eine ästhetisch-künstlerisch und ‚literarisch‘ ausgebildete Wahrnehmung.

Evaluate

‚Evaluate‘ weist individuelle Züge auf. Hier wird nach dem Wert eines Inhalts in seiner medialen Gestalt gefragt. Antworten auf diese Frage stützen sich auf individuelle Interessen, Ansichten und Vorlieben. Sie tragen dazu bei, Medienprodukte und den eigenen Mediengebrauch zu reflektieren.

Communicate

‚Communicate‘ bezieht sich auf den Produktionsprozess. Mit diesem Aspekt werden kreative, organisatorische und auch soziale Komponenten betont. Wichtig ist die Fähigkeit, sich mit einem gewählten Symbolsystem auszudrücken, sei dies mit Schrift, gesprochener Sprache, mit Symbolen und Akronymen, mit Film, Musik oder Geräuschen.

Psychologische Dimensionen von Media Literacy nach Potter

- **Kognitive Dimension:**
Sie umfasst Denkprozesse wie das Erkennen von Symbolen bzw. das ‚Lesen‘ von Medienobjekten oder das Erkennen und Analysieren von inhaltlichen Aspekten der Medienproduktion und -gestaltung. Auch das Beurteilen des kognitiven, emotionalen, ethischen, kommerziellen, sozialen und ästhetischen Gehalts medial vermittelter Inhalte ist Teil dieser kognitiven Dimension.
- **Emotionale Dimension:**
Im Umgang mit medial dargestellten Inhalten können Gefühle entstehen. Diese sollen nicht ignoriert werden, sondern bewusst gemacht, gedeutet, genossen oder etwa im Sinn eines vor-kognitiven ‚Wegweisers‘ produktiv genutzt werden (Potter, W. James 1998, 77).
- **Ästhetische Dimension:**
Literacy zeichnet sich auch dadurch aus, dass Medienprodukte unter ästhetisch-künstlerischen Gesichtspunkten wahrgenommen bzw. hergestellt werden. Ästhetisch-künstlerische und ‚literarische‘ Aspekte sind zudem leitend beim geniessenden Konsumieren wie auch in der Beurteilung von im weiten Sinn ‚literarischen‘ Produkten.

- **Moralische Dimension:**
Literalität beinhaltet die Fähigkeit, implizite Wertvorstellungen zu erfragen und zu erkennen. Direkte, aber auch indirekte Auswirkungen auf Gesellschaft, Familie, auf Institutionen und Individuen werden abgeschätzt und so gewonnene Einsichten handlungswirksam.

3.5. Was sind Information Literacy, IT Literacy oder FITness?

Information Literacy, IT Literacy und FITness betonen den Werkzeugcharakter von Medien. Im Vordergrund steht die Frage, wie Medien für das Lernen und Arbeiten optimal genutzt werden können.

Der Zusammenhang zwischen Information Literacy und Media Literacy wird kontrovers dargestellt: Während René Hobbs (vgl. 1997, 166) Information Literacy als Teil der Media Literacy versteht, sehen dies andere gerade umgekehrt (vgl. Bawden, David 2001, 6).

3.6. Was ist Information Literacy?

Das Konzept der Information Literacy interessiert sich vor allem für Medien als Informationsquelle. Diese Art von Literalität fordert Fähigkeiten zur Beschaffung, zum Gebrauch und zur Beurteilung von Informationen. Information Literacy wird vor allem im bibliothekarischen Kontext breit diskutiert. Sie steht in engem Zusammenhang mit der produktiven Arbeit an Schulen und Hochschulen und wird als Schlüsselkompetenz derjenigen, die lernen, lehren, forschen und entwickeln, verstanden. Die Association of College and Research Libraries (ACRL) definiert Information Literacy wie folgt: «Information literacy is a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information» (vgl. ACRL 2000). Damit ist Information Literacy eine Kompetenz, die wesentlich zum lebenslangen Lernen in unserer Informationskultur beiträgt.

3.7. Was sind IT Literacy und FITness?

Die Begriffe und Konzepte Information Literacy, IT Literacy und FITness werden vor allem im Umfeld der College- und Hochschulbildung verwendet. Gelegentlich werden Kurse mit diesen Titeln angeboten, in denen Angehörige einer Schule in die spezifischen Gegebenheiten und Abläufe der lokalen ICT-Infrastruktur eingeführt werden.

IT Literacy und FITness weisen klare Bezüge zum Konzept der Information Literacy auf. Wie dieses betonen sie den Informationsaspekt von Medien; zudem konzentrieren sie sich auf das digitale Medium Computer bzw. auf Computer-Netzwerke. IT Literacy und FITness umfassen zum einen konkrete, ICT-spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum andern sind hier aber auch Einstellungen und Kompetenzen mitgemeint, die von der technischen Entwicklung losgelöst und zudem medienübergreifend verstanden werden. Beispiele sind Flexibilität, kommunikative Kompetenzen sowie Analyse- und Problemlöse-Fähigkeiten.

Damit bleiben IT Literacy und FITness merkwürdig schwammig definiert. ICT-spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten können aber relativ leicht beschrieben und vor allem gemessen bzw. überprüft werden. Allerdings unterliegen solche Tests einem rasanten Wandel, der von kaum vorhersehbaren technologischen, aber auch kommerziellen Entwicklungen abhängt. Liegt der Akzent hingegen auf den übergreifenden Aspekten Flexibilität, Analyse-, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit, verschwimmt der Unterschied zum Konzept der wesentlich differenzierter ausgearbeiteten Media Literacy.

3.8. Information Literacy: Wie messen und erforschen?

Um das pragmatische Vorgehen im angloamerikanischen Raum zu charakterisieren, beschreiben wir im Folgenden, wie das Konzept der Information Literacy in die Ausbildungspraxis getragen wird, um dort im Sinn einer Qualitätssicherungsmaßnahme empirisch überprüft zu werden.

Das klare Ziel ist, Literacy-Konzepte so weit zu klären, bis sie an Versuchspersonen beobachtet werden können. Beobachtete Verhaltensweisen sollen den Forschenden wiederum Rückschlüsse auf Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und Können von Versuchspersonen ermöglichen. Besonders geeignet zur Definition von Standards mit derart messbaren Outcomes ist das Konzept der Information Literacy. Zur Messung von Information Literacy bei Studierenden an amerikanischen Colleges bzw. Hochschulen definiert die Association of College and Research Libraries (ACRL) deshalb fünf Standards (ACRL 2000, 8 ff.).

3.8.1. Welches sind die fünf Standards?

(nach ACRL 2000, 8ff.)

- **Bestimmung der Art und des Umfangs der benötigten Information:**
The information literate student determines the nature and extent of the information needed.
- **Wirksame und effiziente Suche:**
The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.
- **Kritische Analyse von Suchergebnissen; Einordnung im eigenen Wissen und Wertesystem:**
The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.

- Effektiver Einsatz von gefundenen Informationen:
The information literate student uses information effectively to accomplish a specific purpose – individually or as a member of a group.
- Einsicht in wirtschaftliche, rechtliche und soziale Implikationen; ethisch und rechtlich adäquate Verwendung gefundener Informationen:
The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.

Jeder der fünf aufgeführten Information-Literacy-Standards ist seinerseits aufgefächert in Leistungsindikatoren (Performance Indicators). Diese werden wiederum heruntergebrochen auf ein Bündel von beobachtbaren bzw. überprüfbaren Verhaltensweisen (Outcomes).

Leistungsindikatoren und beobachtbare Verhaltensweisen (Outcomes) (nach ACRL 2000)

Vor dem Hintergrund des Literacy-Konzepts zu beobachtende Verhaltensweisen: Standards, Indikatoren, beobachtbare Verhaltensweisen (Outcomes)

Information Literacy wird letztlich beschrieben als eine Menge von beobachtbaren Verhaltensweisen. Diese sind die Grundlage für empirische Untersuchungen und für entsprechende Leistungstests. Der Council of Australian University Libraries (CAUL) übernimmt diese Standards, weitet das Konzept aber um zwei weitere Standards aus. ACRL und CAUL schneiden ihr Konzept von Information Literacy auf das Lernen und Arbeiten von Erwachsenen in professionellen Kontexten zu. Individuen wird aufgrund von Beobachtungen und Tests Literalität in unterschiedlichem Ausmass zugeschrieben, aber auch die Standards selber sind auf verschiedenen Niveaus angesiedelt: Ist beispielsweise der unten näher ausgeführte Standard 2 (= wirksamer und effizienter Zugriff auf Informationen) eher basaler Natur, stellt der Standard 3 (= kritische Analyse von Suchergebnissen; Einordnung im eigenen Wissen und Wertesystem) hohe Anforderungen.

Standards, Indikatoren, Outcomes – am Beispiel von Standard 2

Der Standard 2 umfasst fünf Indikatoren, die je beschrieben werden mit überprüfbaren Verhaltensweisen (ACRL 2000, 8 ff., Übersetzung und sprachliche Anpassung durch die Autoren und Autorinnen)

Standard 2 lautet: «Informationsliterare Studierende greifen effektiv und effizient auf benötigte Informationen zu».

Die Leistungsindikatoren sind:

- Indikator 1: Informationsliterare Studierende wählen die optimale Untersuchungsmethode bzw. das optimale Suchsystem, um die benötigte Information zu erhalten.
Beobachtbare Verhaltensweisen zu Leistungsindikator 1
- Indikator 2: Informationsliterare Studierende entwickeln wirksame Suchstrategien und wenden diese an.
Beobachtbare Verhaltensweisen zu Leistungsindikator 2
- Indikator 3: Informationsliterare Studierende beschaffen sich Informationen online oder vor Ort, indem sie mehrere Methoden einsetzen.
Beobachtbare Verhaltensweisen zu Leistungsindikator 3
- Indikator 4: Falls notwendig verfeinern informationsliterare Studierende ihre Suchstrategie.
Beobachtbare Verhaltensweisen zu Leistungsindikator 4
- Indikator 5: Informationsliterare Studierende sichern die benötigten Informationen, protokollieren deren Quellen und behalten den Überblick.
Beobachtbare Verhaltensweisen zu Leistungsindikator 5

Beobachtbare Verhaltensweisen (Outcomes) zu Leistungsindikator 1

Informationsliterare Studierende wählen die optimale Untersuchungsmethode bzw. das optimale Suchsystem, um die benötigte Information zu erhalten.

- Sie identifizieren passende Vorgehensweisen, um die eigene Fragestellung zu beantworten (z.B. Experiment, Simulation, Felderkundung).
- Sie wägen Vorteile und die Anwendbarkeit unterschiedlicher Methoden gegeneinander ab.
- Sie informieren sich über Umfang, Inhalt und Aufbau von Informations-Suchsystemen.
- Sie wählen effektive und effiziente Ansätze, um die benötigte Information mit den gewählten Vorgehensweisen oder dem gewählten Suchsystem zu gewinnen.

Beobachtbare Verhaltensweisen (Outcomes) zu Leistungsindikator 2

Informationsliterat Studierende entwickeln wirksame Suchstrategien und wenden diese an.

- Sie entwerfen eine Suchstrategie, passend zur gewählten Suchmethode.
- Sie finden Schlagworte, Synonyme und verwandte Begriffe für die gesuchte Information.
- Sie wählen Fachbegriffe des bearbeiteten Inhalts oder des verwendeten Suchsystems.
- Sie entwickeln eine Suchstrategie, indem passende Befehle im verwendeten Suchsystem eingesetzt werden (z.B. Boolesche Operatoren, Suche mit Wortstämmen, Annäherungen in Suchmaschinen, Indizes für Bücher).
- Sie setzen die Suchstrategie in unterschiedlichen Suchsystemen ein. Sie verwenden verschiedene Benutzer-Schnittstellen, Befehlssätze, Suchprotokolle, Suchparameter.
- Sie wählen eine dem Fachgebiet angepasste Vorgehensweise.

Beobachtbare Verhaltensweisen (Outcomes) zu Leistungsindikator 3

Informationsliterat Studierende beschaffen sich Informationen online oder vor Ort, indem sie mehrere Methoden einsetzen.

- Sie nutzen verschiedene Suchsysteme, um Informationen in mehreren Formaten zu finden.
- Sie nutzen Klassifikationen und andere Systeme, um nicht-virtuelle Informationsquellen (etwa Bibliotheken) zu finden.
- Sie nutzen die zur Verfügung stehenden Dienste bzw. spezialisierten Online-Dienste, um die benötigte Information zu finden.
- Sie nutzen auch primäre Informationsquellen wie Umfragen, Interviews u.ä.

Beobachtbare Verhaltensweisen (Outcomes) zu Leistungsindikator 4

Falls notwendig verfeinern informationsliterat Studierende ihre Suchstrategie.

- Sie entscheiden, ob ein Suchsystem bzw. eine Methode genutzt werden soll, indem sie den Umfang, die Qualität und die Bedeutsamkeit der damit erzielten Suchergebnisse beurteilen.
- Sie identifizieren Lücken in der gewonnenen Information und entscheiden, ob die Suchstrategie geändert werden soll.
- Sie wiederholen die Suche mit angepasster Suchstrategie.

Beobachtbare Verhaltensweisen (Outcomes) zu Leistungsindikator 5

- Informationsliterat Studierende sichern die benötigten Informationen, protokollieren deren Quellen und behalten den Überblick.
- Sie wählen unter verschiedenen Technologien die für den anstehenden Informationsauszug passende aus (z.B. Copy/paste in der Textverarbeitung, Fotokopieren, Scannen, Verwenden von Ton-, Bild- oder Videoaufnahmen, Einsetzen explorativer Instrumente)
- Sie entwickeln ein Ordnungssystem für die gewonnenen Informationen.
- Sie unterscheiden zwischen unterschiedlichen Arten von Informationsquellen, zitieren und bibliographieren adäquat.
- Sie halten alle wichtigen Zitatinformationen für den späteren Gebrauch fest.
- Sie nutzen verschiedene Technologien, um die ausgewählten und geordneten Informationen zu verwalten.

4. Literacy fördern – Perspektiven für die Umsetzung

4.1. Förderung von Literacy: Wie und wo?

Leseförderung wird von verschiedenen Institutionen übernommen und kann an unterschiedlichen Orten stattfinden. Neben Schule und Erwachsenenbildung ist die Bibliothek ein wichtiger Lernort. Fruchtbar für die Lese- und Schreibförderung sind Kooperationen von verschiedenen Institutionen, die sich mit Lesen und Schreiben bzw. der Vermittlung dieser Fähigkeiten beschäftigen. Gearbeitet wird vorzugsweise in modernen, multimedial eingerichteten Lernumgebungen.

4.2. Was leisten Bibliotheken?

Der klassische Ort, wo Lesen praktiziert und angereichert wird, ist die Bibliothek. Hier stehen gedruckte Werke und elektronische Medien für die Recherche zur Verfügung – ein Fundus, betreut von Fachpersonen, die über Zuordnung und Klassifikationen und insbesondere auch über Suchmethoden Bescheid wissen.

Während LehrerInnen als Fachleute für das Lernen die Lese- und Schreibprozesse ihrer SchülerInnen anregen können, sind Bibliothekare und Bibliothekarinnen in der Lage, diese Prozesse mit interessanten Materialien anzureichern und neue Interessen zu wecken. Kooperationen zwischen den Fachleuten aus Schulen und Bibliotheken sind deshalb für die Lese- und Schreibförderung von Kindern und Jugendlichen besonders wirksam. Entsprechende Erfahrungen und Befunde hat man u.a. in Kanada gewonnen, wo speziell ausgebildete ‚Teacher Librarians‘ das schulische Lesen unterstützen, so in der Canadian Association for School Librarians (CASL): <http://www.caslibraries.ca>. Das Grundanliegen der CASL liegt darin, «to unify efforts for school library programs and for teacher-librarianship in Canada».

4.2.1. Mehr zu Leseförder-Konzepten von Bibliotheken

Auf der Homepage der CASL unter dem Link ‚Publications‘ finden sich vielfältige Informationen, u.a. zu folgenden Themen:

- www.cla.ca/casl/publications.html (CASL Brochure 2007)
The Role of the Teacher-Librarian
- www.cla.ca/casl/guidelines.html (Guidelines)
Richtlinien für wirkungsvolle Schulbibliotheks-Programme
- www.cla.ca/casl
Canadian Association for School Libraries
- www.cla.ca/casl/slic/slicindex.html
Die Fachzeitschrift der CASL
- www.cla.ca/slip
Über das Informationsportal SLiP (School Library Information Portal) ist eine breite Auswahl an Fachliteratur zu Schule und Bibliothek erschliessbar.

Im Web finden sich verschiedene hilfreiche Links zum Thema Leseförderung in Bibliotheken und Schulbibliotheken:

Schweiz:

- www.sikjm.ch
- www.svbbpt.ch

Baselland:

- www.sbbi.ch/primarstufe
- www.sbbi.ch/sekundarstufe

Zürich und Winterthur:

- www.lesetreppe.ch

Solothurn:

- www.so.ch/de/pub/departemente/dbk/pisa_start/pisa_bibliotheken.htm (pisa_bibliotheken)

Graubünden:

- www.lesengr.ch

Österreich:

- www.schulbibliothek.at

4.3. Was leistet die Schule?

Im gesellschaftlichen Auftrag vermitteln Schulen Wissen und Bildung. Aus einer langen Tradition heraus werden differenzierte Lehrkonzepte und Lernumgebungen entwickelt, seien dies Unterrichtstypen wie z.B. geführte Instruktion, selbständige Einzelarbeit – Planarbeit, Projekt, oder aber Lern- und Übungsformen (aktiv-entdeckendes Lernen, Durcharbeiten, mechanisierendes Üben, ...). Oft sind diese Konzepte in breit evaluierten Lehrmitteln aufbereitet. Alle schulischen Lehrkonzepte und Lernumgebungen sind zugeschnitten auf bestimmte Entwicklungs- und Lernstände sowie auf soziale Kontexte, meist demjenigen der Klasse. ‚Lehrgänge‘ haben zur Folge, dass schulisches Lernen immer ein Element der Künstlichkeit enthält; selbst lebensnahe Inhalte erfahren eine ‚transformation didactique‘.

Problematische Punkte schulischen Lernens: Nicht zu übersehen sind motivationale und emotionale Probleme, ausgelöst durch die fehlende Authentizität von Lernanlässen und dadurch, dass sie meist von den Unterrichtsinhalten ausgehen und nicht von Fragen der Lernenden. Zudem wirkt sich die latent vorhandene Fremdbestimmung hinderlich aus, auch wenn sie gut getarnt ist.

Wesentliche Vorteile schulischen Lernens: Nur schulisches Lernen ermöglicht Chancengleichheit. Zudem erlaubt die Distanz zum ‚echten‘ Leben Reflexion, gefahrloses Üben und spielerisches Einnehmen und Wechseln von Perspektiven.

Mit dem zunehmenden Einbezug von Internetdiensten wie World Wide Web, E-Mail oder Instant Messaging verschwimmt diese Unterscheidung allerdings wieder; geschützte Bereiche des ‚schulischen Glashauses‘ werden löcherig. Chancen und Risiken dieses Prozesses werden breit diskutiert: Beispielsweise kontrastiert der Gewinn an Authentizität und Aktualität für den Erst- und Fremdsprachenunterricht mit Anforderungen des Kinder- und Jugendschutzes bezüglich Pornografie oder politischem Extremismus.

4.4. Was leistet die Erwachsenenbildung?

Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden zunehmend synonym verwendet. Anbietende öffentlicher Erwachsenenbildung sind Hoch- und Volkshochschulen, aber auch Standesorganisationen wie z.B. jene, die für die Weiterbildung im medizinischen oder schulischen Umfeld verantwortlich sind. Daneben gibt es aber auch gewerkschaftliche bzw. kirchliche Einrichtungen und private oder betriebliche Bildungsinstitutionen. Wegen der organisatorischen Komplexität berufsbegleitender Weiterbildungen sowie der Konkurrenz unter den Anbietenden werden zunehmend Konzepte des ‚Blended Learning‘ umgesetzt. Dabei mischen sich Präsenzveranstaltungen mit internetgestützten Anteilen.

Auch Erwachsenenbildung ist eine Spielart schulischen Lehrens und Lernens, unterscheidet sich aber deutlich vom Unterricht in einer grundständigen Schule. Erwachsenenbildung zeichnet sich meist durch eine klare Handlungs- und Problemorientierung aus: Berufstypische Erwartungen und Ziele sowie lebenspraktische Erfahrungen der Teilnehmenden werden mit Ansprüchen der Veranstaltenden in Einklang gebracht. Vorherrschend sind Konzepte selbstgesteuerten Lernens, die den Lernenden hohe Eigenständigkeit bei den Lernanlässen erlauben, aber auch abverlangen. Lernende sind zu einem hohen Mass selbstverantwortlich für den Erfolg ihrer Bildungsanstrengungen.

4.4.1. Mehr zu Weiterbildungs-Organisationen

- www.alice.ch
Der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) stellt auf dem Portal ‚Adult Learning Information Center‘ (ALICE) Informationen zur Weiterbildung in der Schweiz zur Verfügung.
- www.weiterbildung.ch
- www.nzz.alisearch.ch
Die AliSearch-Datenbank enthält Kursinhalte, geordnet nach Fachbereichen, Kantonen und Ortschaften (über 20'000 Angebote).
- www.lesenlireleggere.ch
Nur die Alphabetisierungskurse (Illetrismusbekämpfung) betreffend.
- www.die-bonn.de
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung versteht sich als ein zentrales Forum für Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung im deutschsprachigen Raum. Bereitgestellt sind dort eine Datenbank für WeiterbildnerInnen, die Deutsche Weiterbildungsstatistik, u.a.m.
- www.die-bonn.de/publikationen
Unter ‚texte.online zur Erwachsenenbildung – Recherche‘ finden sich gegen 500 Fachartikel zum Thema Weiterbildung. Die Stichworte gehen von ‚Alphabetisierung‘ über ‚lebenslanges Lernen‘ bis hin zu ‚Zielgruppenarbeit‘.
- www.die-bonn.de/service/links
Hier ist eine grosse Linksammlung zum Thema aufbereitet.

4.5. Wie sehen heutige Lernumgebungen aus?

Anregende Lernumgebungen sind heute multimedial ausgestaltet. Sie enthalten Bücher und Zeitschriften für unterschiedliche Leseinteressen und für die verschiedenen Lesefertigkeiten der Kinder und Jugendlichen: einfache Texte, mit denen viele Kinder bereits vertraut sind (Buchserien, Comics, linear verlaufende Geschichten), und anspruchsvollere Literatur (poetisch gestaltete Texte, komplexe Sachbücher).

Ein multimediales Angebot beinhaltet auch interaktive Lesemöglichkeiten, wobei die Lernenden ihren Lese- und Suchwegen einen je eigenen Verlauf geben. Interessant sind in diesem Zusammenhang:

Suchmaschinen für Kinder und Jugendliche:

Eine Suchmaschine speziell für Kinder lädt zum Lesen im Internet ein:

- www.blinde-kuh.de
Die Kindersuchmaschine für Kinder. Seit 1997 sammelt die Blinde-Kuh Internetseiten für Kinder und bietet eine Stichwortsuche auf diesen Seiten an. Ein Suchmaschinenkurs erklärt den schnellsten Weg zum richtigen Treffer. Ausserdem gibt es spannende Spezialthemen.

Weitere Suchmaschinen für Kinder:

- www.milkmoon.de
Schön gestaltete Suchmaschine für Kinder. Neben einer allgemeinen Suchmöglichkeit gibt es zahlreiche Linksammlungen zu bestimmten Themen. Auf einen Blick können Kinder alles finden, was sie interessiert: Informationen zu Büchern, Sport oder berühmten Leuten. Ausserdem gibt es Ausflugstipps, Bastelanleitungen und Kochrezepte.
- www.trampeltier.de
Privat betriebene Suchmaschine für Kinder. Hier können alle UserInnen Seiten anmelden, die für Kinder interessant sein können. Eine Redaktion begutachtet die Seiten, bevor sie ins Netz kommen, und auch die Kinder haben die Möglichkeit, die angezeigten Seiten zu bewerten.
- www.helles-koepfchen.de
Helles Köpfchen ist ein übersichtliches Internetportal mit Suchmaschine für Kinder und Jugendliche. Aktuelle Nachrichten und Informationen, Spiele, dazu Anregungen zum Basteln und Zeichnen.
- www.safetykid.net
Safetykid.net ist eine Suchmaschine für Kinder und Jugendliche im Alter von 3 bis 14 Jahren mit geprüften, altersgerechten Seiten. Nebst einer Stichwortsuche können Inhalte auch via Katalog für Teenies und Kids angesurft werden.
- www.kindercampus.de/clikks
Suchmaschine für Kinder mit gut geordnetem Themenkatalog. Clikks ist Teil des Kinderportals Kindercampus.de.
- www.cz-search.de
Kindersuchmaschine mit redaktionell bearbeiteten Links.
- sea.search.msn.de/kids/
Kindersuchmaschine mit Themenkatalog für Kinder. Von MSN (Microsoft) mit vielen Treffern.

Living Books und Adventure.

Lese- und Schreibangebote im Netz:

- www.mymoment.ch
- kids.webonaut.com/k-netz/kurve.htm
- www.kinderbuchforum.de
- www.monte-kids.net

Lehrer-online bietet ein breites Angebot an Unterrichtskonzepten rund um das Thema Lesen und Schreiben in der Volksschule. Viele Angebote basieren auf Schreib- und Leseaktivitäten im Internet:

- www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=332494.htm

5. Literatur

- ACRL, Association of College and Research Libraries (2000 & 2004). Information literacy competency standards for higher education. www.ala.org [11.08.2006]
- Aufderheide, Patricia (1993): Media literacy. A report of the national leadership conference on media literacy. Paper presented at the national leadership conference, Aspen Inst.: Queenstown, MD.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 112–124.
- Bawden, David (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*. 57; 2. 218–259.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschülern. 2. Aufl. Aarau: Zentrum Lesen.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter (Hrsg.) (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Schneider, Hansjakob (2004): ‚Lese- und Schreibkompetenzen fördern‘ – ein neues Forschungsprojekt des Zentrums Lesen. *Bulletin Leseforum Schweiz* 13; 2004. S. 10–14.
- Büeler, Xaver; Stebler, Rita; Stöckli, Georg; Stotz, Daniel (2001): Schulversuch «Schulprojekt 21». Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert; Flender, Jürgen; Naumann, Johannes; Richter, Tobias (1999): Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Niemeyer. S. 175–189.
- Clement, Ute; Martens, Bernd (2000): Effizienter lernen durch Multimedia? Probleme der empirischen Feststellung von Ursachen des Lernerfolgs. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46; 1. S. 97–112.
- Dobson, Teresa M.; Miall, David S. (1998): Orienting the reader? A study of literary hypertexts. In: *SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft* 17; 2. S. 249–262.
- Groeben, Norbert; Christmann, Ursula (1995): Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa. S. 165–194.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 160–197.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Heidtmann, Horst (1999): Digital, multimedial, interaktiv. KJL auf CD-ROM und im Internet. In: Raecke, Renate; Gronemeier, Heike; Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur. S. 262–267.
- Heidtmann, Horst (2000): Lesen und neue Medien. Veränderungen in der Mediengesellschaft. In: *Universum* 673; Juli. S. 723–732.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Wilde, Eva (2004): Der Chat als Textsorte und/oder Dialogsorte. In: Kleinberger Günther, Ulla; Wagner, Franc (Hrsg.): Neue Medien – Neue Kompetenzen? Frankfurt a.M.: Lang. S. 49–70.
- Hobbs, Renée (1996): Expanding the concept of literacy, media literacy in the information age. New York: Transaction Press, S. 163–186.
- Hobbs, Renée (1998): The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of communication*. 48; 1. S. 16–32.
- Holly, Werner (2000): Was sind ‚Neue Medien‘ – was sollen ‚Neue Medien‘ sein? In: Voss, Günter; Holly, Werner; Boehnke, Klaus (Hrsg.): Neue Medien im Alltag: Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Opladen: Leske + Budrich. S. 79–106.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa. S. 275–286.

- Hurrelmann, Bettina (2002d): Medienkompetenz: Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa. S. 301–314.
- Krajewski, Markus (1997): Spür-Sinn. Was heisst einen Hypertext lesen? In: Gräf, Lorenz; Krajewski, Markus (Hrsg.): Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt a.M.: Campus Verlag. S. 60–78.
- Keller, Martina (2003): Medienkompetenz. Seminararbeit, Universität Bern.
- Leiter-Köhler, Ursula (2002): Über die Medienkompetenz zur Textkompetenz. Schulisches Schreiben und die neuen Medien. In: Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Textkompetenz. Innsbruck: StudienVerlag. S. 177–198.
- Merchant, Jason (2001): The syntax of silence. Sluicing, islands, and the theory of ellipsis. Oxford: Oxford University Press.
- Meschenmoser, Helmut (Hrsg.) (2002): Lernen mit Multimedia und Internet. Hohengehren: Schneider.
- Potter, W. James (1998): Media literacy. Thousand Oaks (Calif.): SAGE publications.
- Richter, Karin; Riemann, Sabine (Hrsg.): Kinder – Literatur – ‚Neue Medien‘. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 198–216.
- Rosebrock, Cornelia; Zitzelsberger, Helga (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 148–159.
- Rössler, Patrick; Wirth, Werner (Hrsg.) (1999): Glaubwürdigkeit im Internet. Fragestellungen, Modelle, empirische Befunde. München: Reinhard Fischer Verlag.
- Ruhnkehl, Jens; Schlobinski, Peter; Siever, Torsten (1998): Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schiffer, Kathrin; Ennemoser, Marco; Schneider, Wolfgang (2002): Mediennutzung von Kindern und Zusammenhänge mit der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 282–297.
- Schreier, Margrit; Groeben, Norbert (2001): Experiencing reality in virtual environments. In: Frindte, Wolfgang; Köhler, Thomas; Nissen, Elke (Hrsg.): Internet based teaching and learning. Bern: Lang. S. 348–352.
- Schreier, Margrit; Appel, Markus (2002): Realitäts-Fiktions-Unter-scheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 231–254.
- Storrer, Angelika (2000): Schriftverkehr auf der Datenautobahn: Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation im Internet. In: Voss, Günter; Holly, Werner; Boehnke, Klaus (Hrsg.): Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsprojekts. Opladen: Leske + Budrich. S. 151–175.
- Turkle, Sherry (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internets. Reinbek; Hamburg: Rowohlt.
- Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1997): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weingarten, Rüdiger (1997): Textstrukturen in neuen Medien. Clustering und Aggregation. In: Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 215–238.

6. Autorinnen und Autoren

Andrea Bertschi-Kaufmann, Prof. Dr.
Leiterin des Forschungsschwerpunkts
"Lesen, Medien, Sprachen" (Zentrum Lesen)
Pädagogische Hochschule
Fachhochschule Nordwestschweiz.

ife.zentrumlesen.ph@fhnw.ch

www.fhnw.ch

Armin Hollenstein, Prof. Dr.
Leiter des Virtuellen Campus Erziehungswissenschaft
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Bern

vc@edu.unibe.ch

www.vc.edu.unibe.ch

Esther Wiesner, lic. phil.
Assistentin
Forschungsschwerpunkt
"Lesen, Medien, Sprachen" (Zentrum Lesen)
Pädagogische Hochschule
Fachhochschule Nordwestschweiz

ife.zentrumlesen.ph@fhnw.ch

www.fhnw.ch

Umsetzungsprojekte

7. myMoment – Lesen und Schreiben im Internet

Eugen Notter, Maria Riss, Ines Schmid, Thomas Sommer



Auf der Internetplattform www.mymoment.ch veröffentlichen Primarschulkinder eigene Texte und lesen die von andern. Sie korrigieren und erweitern die eigenen Beiträge und schreiben Fortsetzungen zu Geschichten von andern.

So werden Momente des schulischen und privaten Schreibens festgehalten. Es entstehen Sammlungen von Texten und Geschichten, die – sofern von den Autoren und Autorinnen erlaubt – auch kommentiert werden können. Eigenes Schreiben und Schreibentwicklungen werden durch die Plattform öffentlich. Mitlesen können alle Interessierten.

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die Entstehung und Ausarbeitung des Projekts, skizziert Formen der dazu gehörenden Weiterbildung und gibt unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit dieser Lernumgebung. Abgerundet wird er mit einem Erfahrungsbericht aus einer Unterstufenklasse und Originaltönen von Kindern aus dem Pilotprojekt.

7.1. Kontext des Projekts

7.1.1. Wie ist myMoment entstanden?

Die Idee, Kindern im Internet eine Plattform für eigene, kurze Texte zu bieten, stammt aus Schweden. Dort führt das schwedische Radio eine Internetplattform ‚Öggonblick‘ (Augenblick), die mit der Kinder-Radiosendung ‚Radioskrivarklubben‘ (Radioschreibklub) verbunden ist. Anfänglich stand eine Kooperation mit Schweden zur Diskussion. In didaktischer Hinsicht (die Plattform sollte vor allem in der Schule genutzt werden können) sowie in der grafisch-technischen Ausrichtung waren unsere Bedürfnisse und Anforderungen aber zu spezifisch, um auf der schwedischen Plattform realisiert werden zu können. Auch die Ansprüche der begleitenden Forschung, alle Schreibprozesse der einzelnen Kinder aufzuzeichnen, konnten wir schliesslich nur mit einer Weiterentwicklung der Plattform erfüllen.

Das Projekt entstand in Zusammenarbeit der beiden Institute Weiterbildung & Beratung sowie Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz mit Unterstützung des Departements für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung wurde vom Zentrum Lesen des Instituts Forschung & Entwicklung und der Forschungsstelle für berufliches Schreiben der Universität Bern durchgeführt.

Die Ergebnisse der Begleituntersuchung sind nicht Teil diese Guides, können aber unter folgender Adresse abgerufen werden:

- www.copri.net

7.1.2. Für wen ist myMoment gedacht?

Am Pilotprojekt haben sich 15 Klassen vom 1. – 5. Schuljahr mit insgesamt 366 Kindern beteiligt. Momentan wird myMoment im Weiterbildungsangebot des Kantons Aargau (www.fhnw.ch/daten/weiterbildung) geführt. Die Plattform kann so neuen Primarschulklassen zugänglich gemacht werden.

In vielen Klassenzimmern der Unter- und Mittelstufe wird der Computer immer noch sehr wenig genutzt. Dies liegt vor allem daran, dass nicht genügend Geräte vorhanden sind, dass Computer und Netzwerke nach wie vor sehr wartungsaufwändig sind und dass die Integration von Informatik in den Unterricht vielen Lehrpersonen wenig vertraut ist.

Das Medium Internet bietet neue Chancen für individualisierende Lese- und Schreibförderung, gerade weil es auch privat zu Hause genutzt werden kann. Die Plattform kann Lehrpersonen neue didaktische Impulse sowie Schülern und Schülerinnen neue Übungs- und Lernsituationen mitgeben.

myMoment bietet eine Vielzahl neuer Möglichkeiten zur Begleitung und Unterstützung von Schreibprozessen. Dabei spielen nicht nur motivationale Aspekte eine Rolle, die mit der öffentlichen Präsentation verbunden sind, sondern vielmehr auch die Tatsache, dass am Computer die Texte beliebig revidiert, kommentiert und überarbeitet werden können. Die SchülerInnen der beteiligten Klassen loggen sich unter einem Pseudonym ein und können zu verschiedenen Themen über kurze ‚Momente‘ schreiben sowie Texte anderer Kinder lesen. Sie entscheiden zudem jeweils selber, ob andere an ihren Texten weiterschreiben dürfen, ob sie Kommentare von Lesenden wünschen und ob ihre Texte bewertet werden darf.

7.1.3. Was will das Projekt erreichen?

Der Deutschunterricht soll zu umfassendem sprachlichem Handeln befähigen. Dazu gehört auch das Erlernen und Üben eigenständigen Schreibens. Es gilt, gleichermassen den Prozess wie das Ergebnis des Schreibens zu fördern, zu beobachten und zu beurteilen. Mit der Internetplattform myMoment wollen wir dafür neue Impulse geben.

SchülerInnen erhalten mit myMoment die Möglichkeit, ihre Texte einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Sie lernen, mit einer Plattform umzugehen und sie für das eigene Schreiben und Lesen zu nutzen. Die SchülerInnen lesen ihre Texte gegenseitig, können einander Kommentare geben und Verbesserungen vorschlagen oder gemeinsam an Geschichten schreiben. Beim Verfassen der Texte lernen die SchülerInnen vermehrt, leserInnenorientiert zu schreiben. Eine solche Plattform bietet die Möglichkeit, den unterschiedlichen Leistungsansprüchen innerhalb der Klassen in einem hohen Mass gerecht zu werden. Die beteiligten Kinder können Texte zu Themen schreiben, die sie interessieren. Das individuelle Schreiben unter einem Pseudonym erleichtert es gerade jenen Kindern, die noch über geringe Schreibkompetenz verfügen, Texte zu verfassen und diese gleich zu veröffentlichen.

Lehrpersonen erfahren, wie sie eine Internetplattform für Kinder zur Umsetzung ihrer Ziele im Bereich Sprache nutzen können. Sie lernen zugleich die speziellen Voraussetzungen für das Online-Arbeiten im Unterricht kennen und erhalten in Weiterbildungskursen verschiedene praxisorientierte Ideen zur Schreib- und Lesedidaktik. Dort erarbeiten sie auch gemeinsam neue Modelle für den leserInnenorientierten Schreibunterricht.

7.2. Die Plattform

7.2.1. Wie wurde myMoment entwickelt?

Die Guidelines

- Das grafische Design soll für Kinder ansprechend sein.
- Die BenutzerInnenführung soll mit Hilfe von Icons passieren.
- Die Begleitforschung muss Individualdaten selber herausziehen können.
- Die Ladezeiten sollen trotz Grafiken schnell bleiben.
- Die Website soll keine Plugins erfordern.
- Die Website muss auf MAC und PC funktionieren.

Die Realisierung

Die Grafiken stammen vom Frankfurter Büro ‚Laborproben.de‘. Eugen Notter hat das Design umgesetzt und die Website programmiert.

Programmiersprachen waren ColdFusion und Javascript, als Datenbank haben wir für den Start MS-Access gewählt, später aber auf SQL-Server umgestellt.

Auf der Website integriert ist ein für das Web neu entwickeltes Tool, das die Schreibaktionen der Kinder lückenlos protokolliert. Dabei wird jeder Tastendruck mit genauen Zeitangaben aufgezeichnet. Dadurch werden Entstehungsprozesse von Texten reproduzierbar und können nachträglich wie ein Film abgespielt werden.

Ebenso aufwändig ist die Konstruktion der darunterliegenden Datenbank. Diese musste nicht nur den Grundansprüchen der Schreibplattform selber genügen, sondern den beiden Forscherinnen der Begleituntersuchung die Möglichkeit geben, gezielt Daten zur Auswertung aus dem System herauszuziehen.

Mit den Erfahrungen aus den Pilotklassen wurden während der Testphase verschiedene Ansprüche sichtbar, die wir nachträglich im offenen Framework hinzuprogrammiert haben.

7.2.2. Wie funktioniert die Web-Plattform?

Die Texte in myMoment sind in verschiedene Kategorien gegliedert; die Kinder können zu folgenden Themen Geschichten schreiben und lesen:

- Minigeschichten
- Wahre Momente
- Fantasy
- Krimis und Abenteuer
- Träume
- Lügenmomente
- Sport
- Gruselmomente
- Lügengeschichten
- Anderes

Nach dem Einloggen unter einem Pseudonym und mit Passwort geben die Kinder ihrer Geschichte einen Titel und ordnen sie einem der 10 Themen zu. Zudem entscheiden die Kinder schon am Anfang darüber, ob andere ihre Texte kommentieren, daran weiterschreiben oder sie bewerten dürfen. ‚Fertige‘ Texte werden gespeichert und sind sofort online verfügbar. Ab diesem Zeitpunkt können andere auf die Texte reagieren. Den Schreibenden ist es immer wieder möglich, evtl. mit andern Kindern zusammen, ihre Geschichten revidierend oder ergänzend weiterzuentwickeln.

Zu diesen grundsätzlichen Möglichkeiten kommen spezielle Funktionen hinzu, und mit entsprechenden Anpassungen kann die Nutzung der Plattform weiter ausgedehnt werden. Vergleichen Sie dazu die Beiblätter mit Funktionsbeschreibungen und die Vorschläge für den Unterricht.

Downloads

- www.educaguides.ch/dyn/bin/11488-14529-1-funktionen_mymo.pdf
Die Beschreibung der Funktionen der Plattform myMoment
- www.educaguides.ch/dyn/bin/11488-14528-1-unterrichtsbeispiele_mymo_ob.pdf
Die Anregungen stehen hier als PDFs zur Verfügung.

7.3. Die Weiterbildung

7.3.1. Wie sieht der Weiterbildungskurs aus?

Die Ausschreibung

Im Kursheft der LehrerInnenweiterbildung ist ein Kurs über vier Nachmittage ausgeschrieben:

«Die Website www.myMoment.ch ist eine interaktive Webplattform für die Primarschule, auf der Schülerinnen und Schüler eigene Texte verfassen und die der andern Kinder lesen können. Schreiben und lesen am Computer und im Web erfordern auch neue Formen der Lese- und Schreibdidaktik.

Im Kurs werden Unterrichtsbeispiele und praxisorientierte Ideen für den Einsatz und den Einbezug neuer Medien im Sprachunterricht präsentiert und gemeinsam erarbeitet. Mit der Teilnahme am Kurs ‚myMoment‘ verpflichten sich die Lehrpersonen ein Quartal lang mit ihren Schülerinnen und Schülern die Web-Plattform regelmässig zu nutzen.

Für die Teilnahme am Kurs müssen Computerarbeitsplätze mit Internetanschluss an der Schule vorhanden sein. Grundlegende Computer- und Internetkenntnisse der Lehrpersonen werden vorausgesetzt. Im Kurslokal stehen Windows- und Macintosh-Computer zur Verfügung.»

Die einzelnen Themen

- Einführung in die Plattform
- Funktionen des Webtools
- Administration der Klassen
- Sprachateliers und Medienkisten
- Weitere Angebote im Netz
- Verbindung von Papier und Web
- Bücher- und Medientipps
- Erfahrungsaustausch
- Umsetzungsbeispiele
- Verschiedene Schreibansätze
- Texte beurteilen, bewerten und kommentieren
- Schreibprozesse analysieren
- Überarbeiten von Texten
- Sammeln und Austauschen von Ideen
- Form- und Inhaltvorgaben der Plattform erweitern
- Das Urteil der Kinder

Welche Materialien stehen zur Verfügung?

Mit der Weiterbildung knüpfen wir am normalen Sprachunterricht der Klassen an und ergänzen diesen mit neueren, eventuell auch weniger bekannten Beispielen aus der Sprach- und ICT-Didaktik. Die Materialien sind bewusst auf die formalen und technischen Vorgaben der Plattform hin ausgerichtet. Dabei scheint es uns wichtig, dass die Lehrpersonen anfänglich auch auf vorbereitetes, strukturiertes Material zugreifen können. Damit erleichtern wir den Klassen den Einstieg und schaffen gleichzeitig auch Ausgangspunkte für die didaktische Diskussion.

Auf fachdidaktische Grundsätze gestützt basiert der praktische Teil vor allem auf eigenen, speziell auf die Plattform zugeschnittenen Schreibformen. Diese stehen exemplarisch als Wordvorlagen zur Verfügung und sollen von der Kursgruppe ergänzt werden. Sie verbinden inhaltliche Ideen zu Schreibformen und -anlässen mit technischen Tricks, um der verhältnismässig ‚statischen‘ Plattform einen etwas beweglicheren Rahmen zu geben und so die Schreibaktivitäten der SchülerInnen ausweiten zu können.

Vergleichen Sie dazu die Vorschläge für den Unterricht.

- [Literatur und Materialien](#)

Unterrichtspraktische Beispiele

Die Sammlung der unterrichtspraktischen Beispiele umfasst vorerst 13 Beispiele. Es sind dies Schreib- und Spielanregungen zur Plattform, die individuell oder in Gruppen ausgeführt werden können. Mit den Beispielen ‚Gastautoren und –autorinnen‘ und ‚Schreibteams‘ wird gezeigt, wie mit einem gemeinsamen Schreibpseudonym echtes Kooperieren beim Schreiben entstehen kann, indem jeder Teil des Textes von allen Schreibenden verändert werden kann. Diese Art von Schreiben geht über die in myMoment enthaltenen Funktionen hinaus.

Die 13 Anregungen:

- Tastatur
- Bilder und Gegenstände
- Geschichtenanfänge
- Geschichten ergänzen
- Satz für Satz
- Lückenfüllen
- Diktate
- Gastautoren und -autorinnen
- Reizwortgeschichten
- Kommentieren
- Schreibteams
- SMS – 160 Zeichen sind genug
- Wochenrätsel

7.3.2. Welche Schwierigkeiten sind zu überwinden?

Rechtschreibung

In der bisherigen Version von myMoment ist die automatische Rechtschreibüberprüfung noch nicht eingebaut. Die während der Pilotphase stattfindende und projektbegleitende Forschung wollte nämlich von möglichst ‚originalen‘ Kindertexten ausgehen. In der nächsten Version 2.0 wird dieses Tool hingegen implementiert. Dies nicht zuletzt deswegen, weil die Kinder selber eigentlich möglichst fehlerfreie Texte veröffentlichen möchten und Rechtschreibprogramme auch sonst in jeder Textverarbeitung gängig sind.

Inhaltliche Kontrolle

Eine ‚Kontrollstelle‘ über alle Texte konnte mit der schnell anwachsenden Textmenge im Pilotprojekt nicht Schritt halten. Gleichwohl sollten die Texte nicht einfach ‚unzensuriert‘ auf der Website stehen bleiben, wenn ihr Inhalt nicht den abgesprochenen Regeln entsprach. Wie ist das zu lösen?

Mit einer nachträglichen technischen Ergänzung der Plattform haben wir den Lehrpersonen die Verantwortung über die Texte der eigenen Klasse übergeben. In regelmässigen Intervallen erstellt das System für jede Lehrperson detaillierte Berichte. Darin erscheinen alle Schreibenanlässe, an welchen einzelne SchülerInnen der betreffenden Klasse mitgewirkt haben. Damit sie leicht auffindbar sind, werden alle Beiträge der betreffenden Klasse farblich hinterlegt und mit einem Hyperlink zum Blockieren versehen: Ein blockierter Beitrag erscheint nicht mehr auf der Website, wird aber im System auch nicht gelöscht. Neben allen Beiträgen ist jeweils die E-Mail-Adresse der Klassenlehrperson aufgeführt, so dass Verantwortliche über problematische Texte aus ihrer Klasse benachrichtigt werden können.

7.4. Ein Erfahrungsbericht

7.4.1. Ist myMoment schon auf der Unterstufe einsetzbar?

Erfahrungen aus der 1. bzw. 2. Klasse der Primarschule Niederrohrdorf von Ines Schmid:

«Im März 2005 stieg ich mit meiner damaligen ersten Klasse ins Schreibprojekt myMoment ein. Die Kinder waren seit Anfang ihrer Schulzeit daran gewohnt, mit dem Computer zu arbeiten. Sie nutzten ihn mit verschiedenen CD-ROMs im Rechnen und Lesen. Das Handling mit Tastatur und Maus war den Schülern und Schülerinnen also schon beim Einstieg ins Projekt einigermaßen vertraut. Unsere Schule verfügt über einen Computerraum mit 15 Geräten. Also konnte jedes Kind der Halbklassse an einem eigenen Computer arbeiten. Wir starteten gemeinsam die Seite und lasen Geschichten, die Kinder aus anderen Klassen geschrieben hatten. In der Stunde darauf wagten sich die Kinder daran, selber eine Geschichte oder ein Elfchen zu schreiben.

Die SchülerInnen hatten bereits vorgängig Erfahrungen im Schreiben von Geschichten gesammelt. Sie schrieben und zeichneten kleine Büchlein zu selbst gewählten Themen. Diese lasen sie im Rahmen eines Literaturcafés mit grossem Stolz andern Kindern und Erwachsenen vor. Die Büchlein lagen im Schulzimmer auf und konnten so jederzeit gegenseitig gelesen werden.

Die Klasse hatte von Beginn an einen sehr leseintensiven Unterricht. Sie beschäftigten sich immer mit Büchern. Zu diesen gelesenen Texten gestalteten sie eine oder mehrere Seiten für ihr Bücherbuch. Anfänglich schrieben sie den Titel ab und malten ein Bild dazu. Später begannen sie Textstellen, die ihnen gefielen, abzuschreiben. Diese Arbeit am Bücherbuch führen sie bis heute weiter. Hier und da schreiben sie schon Kommentare zu den gelesenen Büchern, auch auf Lesetagebuchvorlagen.

Jede Woche jubelten einige Kinder, wenn wieder myMoment-Stunde am Computer war. Sie waren begeistert von dieser Arbeit. Sie nahmen Fotos mit und schrieben die passenden Erlebnisse auf. Sie erzählten auf der Plattform von der Jugireise, von der Schulreise und von ereignisreichen Wochenenden. Gut gefiel ihnen, dass sie Geschichten zu eigenen Themen schreiben durften. Dass sie eine Rubrik auswählen konnten, z.B. Minigeschichten, Sport, etc., motivierte sie zusätzlich. Gerne lasen sie immer wieder ihre eigenen Geschichten («Lueg, ech schriibe scho so vell!») und diejenigen von andern Kindern. Diese waren dank der Computerschrift leichter zu lesen als die von Hand geschriebenen. Die Kinder wurden im Erzählfluss nicht gebremst durch Überlegungen, wie denn ein Buchstaben schon wieder geformt werden muss. Auf der Tastatur sind alle Buchstaben da.

Erst nach einiger Zeit merkten sie, dass sie ihre Geschichten bewerten lassen oder Kommentare zu Geschichten schreiben konnten. Dies löste im Unterricht spannende Diskussionen aus: Wie darf ich einem andern Kind etwas sagen? Welche Kommentare nützen mir selber etwas? Welche tun mir weh?

Einige Kinder nutzten diese neu entdeckten Funktionen, vor allem diejenigen mit guten Lesefertigkeiten.

Immer länger wurden die Geschichten, denn auch die Schreibfertigkeit am Computer nahm mit der Übung zu. Ich erlebte, dass die Faszination des Geschichtenschreibens während der ganzen ersten und zweiten Klasse anhält, angetrieben natürlich auch von meiner eigenen grossen Begeisterung für die Texte der Kinder.»

Download

- www.educaguides.ch/dyn/bin/11492-14532-1-erfahrungsbericht.pdf
Der vollständige Erfahrungsbericht als PDF

7.4.2. Was meinen die Kinder zu ihrer Arbeit?

Die Lehrpersonen sprachen mit den Kindern nicht nur über ihre Texte, sie forderten sie auch immer wieder auf, ihre Arbeit grundsätzlich zu kommentieren und sich zu myMoment zu äussern. Einige Statements von Schülern und Schülerinnen anfangs 2. Klasse sind hier aufgelistet:

- Ich schreibe gerne Sportgeschichten. Ich schreibe lieber bei myMoment als von Hand. Mit den Tasten ist es weniger anstrengend.
- Ich schreibe gerne Geschichten und lese gerne meine eigenen. Wir haben zu Hause keinen Computer.
- Ich schreibe gerne Geschichten und Karten.
- Ich schreibe gerne Geschichten. Es gefällt mir, die Farben zu wechseln, so werden die Geschichten schön. Zu Hause schreibe ich nie bei myMoment, aber sonst im Schreibprogramm. Ich weiss nicht, wie es dort mit den Farben geht.
- Wenn ich eine Geschichte geschrieben habe, korrigiere ich sie gerne zu zweit.
- Ich lese und schreibe gerne Geschichten, das mit den Farben gefällt mir.
- Ich bewerte gerne andere Geschichten. Manchmal schaue ich, ob meine Geschichten Sterne bekommen haben. Ich weiss nicht, wie viele Sterne meine Geschichten haben.

- Ich schreibe lieber von Hand. Am Computer hat es so viele Tasten. Ich finde diejenige, die ich drücken muss, nicht so schnell.
- Schade finde ich, dass manchmal die Geschichten einfach weg sind.
- Ich schreibe bei myMoment gerne mit Farbe. Ist es wahr, dass meine Verwandten in Südafrika meine Geschichten lesen könnten? Sie verstehen zwar kein Deutsch. Ich könnte ja einmal eine Geschichte in Englisch schreiben und ihnen die WWW-Adresse bekannt geben. Das wäre cool.
- Bei myMoment schreibe ich mehr, als dass ich lese.

7.5. Das Projekt im Überblick

7.5.1. Wer war am Projekt beteiligt?

Das ganze Projekt, inklusive Forschungsteil, ist eine Kooperation der Institute Weiterbildung & Beratung sowie Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Gesamtprojektleitung:

Andy Schär, Dozent und Berater, IWB, PH FHNW

Redaktion und Weiterbildung:

Claudia Fischer, Dozentin und Beraterin, IWB und IFE, PH FHNW

Maria Riss, Lehrbeauftragte, IFE, PH FHNW

Thomas Sommer, Lehrbeauftragter, IFE, PH FHNW

Webmaster und Programmierung:

Eugen Notter, Dozent und Lehrbeauftragter, IVU und IFE, PH FHNW

Beratung:

Marianne Bättig, Lehrbeauftragte, IWB, PH FHNW

Fred Greule, Leiter BIAS, IWB, PH FHNW

Begleitende Untersuchung:

Esther Wiesner, wiss. Mitarbeiterin, IFE, PH FHNW

Aleksandra Gnach, wiss. Mitarbeiterin, FBS, Universität Bern

Grafik:

Fabinski & Höfer, Frankfurt, (www.laborproben.de)

Lehrpersonen der Pilotklassen:

Susanne Bailo

Anna Barbara Bärtsch

Sibylle Bracher

Jolanda Brönnimann

Gabi Bühler

Patrick Bütler

Annette Hottiger

Rahel Humm

Ines Schmid

Friedl Schütz

Elisabeth Sutter

Ursula Trost

Jürg Volkart

Doreth Zemp

Sabrina Zumstein

7.5.2. Autorinnen und Autoren

Die Unterrichtsmaterialien konzipiert und den vorliegenden Guide-Beitrag verfasst haben:

Eugen Notter

Dozent für Musik und Lehrbeauftragter an der PH FHNW, Primarlehrer

Arbeitsschwerpunkte: Internetbasiertes Lehren und Lernen, Entwicklung von interaktiven Web-Applikationen.

Maria Riss

Lehrbeauftragte an der PH FHNW und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen.

Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, Umsetzungsmodelle zur Leseförderung in der Praxis; Primarlehrerin und Buchhändlerin

Ines Schmid

Primarlehrerin in Niederrohrdorf

Co-Leiterin der Schulbibliothek, Initiantin eines Literaturcafés innerhalb der Bibliothek mit monatlichen Aktionen, Organistin an der Predigerkirche in Basel

Thomas Sommer

Lehrbeauftragter an der PH FHNW und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen; Reallehrer.

Arbeitsschwerpunkte: Umsetzungsmodelle zur Leseförderung in der Praxis, Medienbildung

7.5.3. Literatur und Materialien

- Bauermann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Blatt, Inge und Hartmann, Wilfried (Hrsg.) (2004): Schreibprozesse im medialen Wandel. Hohengehren: Schneider.
- Dehn, Mechthild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver; Peters, Maria (2004): Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg: Fillibach.
- Kochan, Barbara (1992): Möglichkeiten und Grenzen des computerunterstützten Unterrichts. In: Jäger, Ludwig; Stoffers, Johannes (Hrsg.): Der Computer als Schiefertafel. Oder Neue Wege auf dem Weg zur Schrift. Lesen und Schreiben lernen mit Hilfe computerunterstützter Medien. Aachen.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Wieler, Petra (Hrsg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg: Fillibach.

8. Schreibdidaktik - Blended-Learning-Kurs

Efrem Kuonen, Sabine Kutzelmann



Der Kurs «Schreibdidaktik» richtet sich an Studierende Pädagogischer Hochschulen. Er hat zum Ziel, die Studierenden des dritten und/oder vierten Semesters in die fachdidaktischen Grundlagen des Schreibunterrichts der Primarschule, Klassen 3-6, einzuführen. Es handelt sich dabei um einen so genannten Blended-Learning-Kurs, das heisst, er besteht aus konventionellem Präsenzunterricht an der jeweiligen Hochschule sowie aus virtuellen Lernphasen. Begleitend zu den Präsenzveranstaltungen werden interaktive Aufgaben sowie Übungsmaterialien für die Studierenden auf der Lernplattform Moodle bereitgestellt. Die ineinander verzahnten Unterrichtsteile von Präsenzveranstaltung und E-Learning erfüllen in inhaltlicher und didaktischer Hinsicht aufeinander abgestimmte Funktionen.

8.1. Rahmenbedingungen

8.1.1. Wie ist es zu diesem Projekt gekommen?

Im Rahmen eines Lernprojekts haben Dozierende verschiedener schweizerischer Pädagogischer Hochschulen zusammen den Blended-Learning-Kurs ‚Schreibdidaktik‘ für die Grundausbildung ihrer Studierenden entwickelt.

Alle Pädagogischen Hochschulen sehen Lehrveranstaltungen im Bereich der Fachdidaktik Deutsch mit Schwerpunkt Schreibunterricht vor, ähnliche Lern- und Lehrziele werden verfolgt, aber natürlich mit unterschiedlichen Vorgehensweisen. Mit Hilfe einer gemeinsamen elektronischen Lernplattform sollen nun die Ressourcen und Stärken aller beteiligten Hochschulen besser genutzt werden. Ausserdem sollen die Erfahrungen und Vorkenntnisse der Studierenden verschiedener geografischer Regionen miteinander vernetzt und ein inspirierender Austausch über die Kantonsgrenzen hinweg angeregt werden.

Abstract

Der Kurs ‚Schreibdidaktik‘ richtet sich an Studierende Pädagogischer Hochschulen. Er hat zum Ziel, die Studierenden des dritten und/oder vierten Semesters in die fachdidaktischen Grundlagen des Schreibunterrichts der Primarschule, Klassen 3 – 6, einzuführen. Es handelt sich dabei um einen so genannten Blended-Learning-Kurs, das heisst, er besteht aus konventionellem Präsenzunterricht an der jeweiligen Hochschule sowie aus virtuellen Lernphasen. Begleitend zu den Präsenzveranstaltungen werden interaktive Aufgaben sowie Übungsmaterialien für die Studierenden auf der Lernplattform Moodle bereitgestellt. Die ineinander verzahnten Unterrichtsteile von Präsenzveranstaltung und E-Learning erfüllen in inhaltlicher und didaktischer Hinsicht aufeinander abgestimmte Funktionen.

Zielgruppe

Dieser Guide-Beitrag richtet sich in erster Linie an AusbilderInnen an Pädagogischen Hochschulen, die ihre Lehr- bzw. Lernveranstaltungen durch die Möglichkeiten von E-Learning unterstützen und erweitern möchten. Ausserdem möchten wir Studierende und Lehrende ansprechen, die besonders an Fragestellungen aus dem Bereich der Fachdidaktik Deutsch interessiert sind.

8.1.2. Wer ist an der Kursentwicklung beteiligt?

Das Team

Den Kurs haben Dozierende der Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Luzern und Wallis entwickelt:

- Sabine Kutzelmann: Dozentin in den Bereichen der Fachdidaktik Bibelunterricht sowie Deutsch, Fachberaterin Muttersprache der Deutschfreiburger Primarschulen, Mitarbeiterin im Leseförderprojekt LiFuS (Lesen in Familie und Schule) der PH Freiburg.
- Andy Blunshi: Dozent im Bereich Medienpädagogik, Mitarbeiter Multimediaatelier, PH Freiburg.
- Walter Röthlin: Primarlehrer, Dozent im Bereich der Fachdidaktik Deutsch, PH Luzern.
- Efrem Kuonen: Primar- und Berufsschullehrer, Dozent im Bereich der Fachdidaktik Deutsch, 3. bis 6. Klasse, Fachberater Deutsch Primarschule für das Oberwallis, PH Wallis.

Inhaltliche und technische Begleitung

- Inhaltlich betreut wurde das Projekt von Werner Senn. Dozent Fachdidaktik Deutsch, Lehrmittel- und Lehrplanentwickler, Leiter der Fachgruppe Deutsch der PHZ Luzern, PH Luzern.
- Technisch betreute das Projekt Nicolas Martignoni. Mitarbeit an der Fachstelle fri-tic (Fachstelle des Kantons Freiburg für die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien) und Mitentwickler der elektronischen Lernplattform Moodle.

Fortsetzung und Mitmachen

Der Kurs hat im Studienjahr 2005/2006 erstmals stattgefunden. Auch in den nächsten Jahren wird der Kurs weitergeführt. Verantwortliche der LehrerInnenbildung, die Interesse haben, zusammen mit ihrer Studierendengruppe an diesem Kurs mitzumachen, schreiben bitte ein Mail: kutzelmans@edufr.ch

Dank

Ein herzliches Dankeschön an unsere Kollegen Andy Blunschi, Walter Röthlin und Werner Senn für die inhaltlichen Anregungen zu diesem Guide-Beitrag. Merci, Esther Wiesner, für das Lektorat.

Sabine Kutzelmann und Efreem Kuonen im September 2006

8.2. Kursinhalte

8.2.1. Welche schreibdidaktischen Themen werden behandelt?

Der Kurs setzt sich aus verschiedenen thematischen Blöcken bzw. so genannten Bausteinen zusammen:

Baustein: Das Kreative Schreiben

1. Das Kreative Schreiben
2. Eine Alternative und Ergänzung zu klassischen Positionen der Aufsatzdidaktik

Baustein: Geschichte des Schreibunterrichts

1. Zur Geschichte des Aufsatzunterrichts
2. Impulse aus der Schreibforschung der 1980er und 1990er Jahre

Baustein: Entwicklung von Schreibkompetenz

1. Die kognitive Formung durch Schreiben
2. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit
3. Entwicklungsmodelle einzelner Komponenten der Schreibfähigkeit

Baustein: Organisation des Schreibunterrichts

1. Was ist ein Text?
2. Materieller und kognitiver Text
3. Die 3 Säulen des Schreibunterrichts

Baustein: Beurteilen und Fördern

1. Grundlagen der Textbeurteilung
2. Texte beurteilen
3. Teilprozesse des Schreibens
4. Der Umgang der Lehrenden mit den Texten der Lernenden
5. Konzept ‚Orientierungsarbeiten‘, BP Zentralschweiz

Baustein: Rechtschreibung

1. System der Rechtschreibung – Prinzipien und Regeln
2. Zum Verhalten von Instruktion und Konstruktion, Üben und Verstehen

8.3. Handlungskompetenzen und Lernziele

8.3.1. Welche Handlungskompetenzen und Lernziele verfolgt der Kurs?

Mit dem Blended-Learning-Kurs ‚Schreibdidaktik‘ sollen die Studierenden der drei Pädagogischen Hochschulen – in Anlehnung an die Fachkonzepte der drei Hochschulen – folgende Handlungskompetenzen erlangen:

Handlungskompetenzen

- Die Studierenden erreichen, dass sich die SchülerInnen in unterschiedlichen Schreibsituationen angemessen schriftlich ausdrücken und eine dauerhafte Schreibmotivation aufbauen.
- Die Studierenden erreichen, dass die SchülerInnen ihre Schreibintentionen den Textsortenvorgaben entsprechend zum Ausdruck bringen.
- Die Studierenden erreichen, dass die SchülerInnen Strategien aufbauen, um eigenständig Texte zu entwerfen und zu überarbeiten.

Lernziele - Schreibdidaktik

Im Kurs werden primär schreibdidaktische Lernziele auf den Ebenen von Können, Wissen und Einstellung verfolgt:

Was sollen die Studierenden können?

- Die Studierenden lernen, wie man den Schreibunterricht gestaltet, so dass die SchülerInnen die Wichtigkeit der Vorgaben von Textsorten erkennen und in ihrem Textproduktionsprozess anwenden.
- Die Studierenden lernen, wie man SchülerInnen anregt, über ihre Schreibintention zu reflektieren und diese in Bezug zu den Textsortenvorgaben zu setzen (z.B. in Schreibkonferenzen).
- Die Studierenden lernen, wie man SchülerInnen anregt, aus eigener Initiative zu schreiben und das Schreiben als ein wesentliches Element von Kommunikation und Reflexion zu erleben.
- Die Studierenden lernen, wie man prozessorientierte Unterrichtskonzepte praktisch umsetzt, die SchülerInnen dazu anregen, eigene Schreibstrategien beim Konzipieren und Revidieren von Texten aufzubauen.

Was sollen die Studierenden wissen?

- Die Studierenden kennen verschiedene Textsorten und deren Merkmale als auch die Bedeutung dieser Vorgaben, Konventionen und Normen im Textproduktionsprozess.
- Die Studierenden kennen verschiedene Konzepte der Schreibdidaktik.
- Die Studierenden kennen den Zusammenhang von Schreibhaltung, Schreibsituation, Schreibintention und wissen deren Relevanz für den Textproduktionsprozess einzuschätzen.
- Die Studierenden kennen prozessorientierte Unterrichtskonzepte, die SchülerInnen dazu anregen, eigene Schreibstrategien beim Konzipieren und Revidieren von Texten aufzubauen.

Welche Einstellungen sollen die Studierenden entwickeln?

- Die Studierenden interessieren sich für die unterschiedlichen Lernwege der SchülerInnen beim Schreiben.
- Die Studierenden betrachten auftretende Probleme von Schülern und Schülerinnen während der Textproduktion als Chance, den Schreibprozess und die individuelle Schreibentwicklung besser zu verstehen.
- Die Studierenden nehmen eine verantwortungsbewusste Haltung ein in der Auswahl von Werken der Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere was Genderthematik und Fragen der interkulturellen Erziehung angeht.
- Die Studierenden interessieren sich dafür, was SchülerInnen schriftlich ausdrücken wollen.

Was lernen die Studierenden mit E-Learning?

- Die Studierenden können mit den Hauptfunktionen der elektronischen Lernplattform Moodle effizient umgehen.
- Die Studierenden erweitern ihre Selbstlernkompetenz, indem sie ihre Arbeitszeiten individuell flexibel einteilen.
- Die Studierenden können ihre schreibdidaktischen Kenntnisse in Online-Kommunikation mit anderen Studierenden reflektieren.

Lernziele - E-Learning

Da der Kurs vielfältige E-Learning-Aktivitäten für die Studierenden vorsieht, werden auch in diesem Bereich spezifische Lernziele verfolgt. Diese Lernziele haben jedoch im Vergleich zu den schreibdidaktischen Lernzielen sekundären Charakter, denn schliesslich ist das E-Learning lediglich Mittel zum Zweck des Lernens im Bereich der Schreibdidaktik.

Was lernen die Studierenden mit E-Learning?

- Die Studierenden können mit den Hauptfunktionen der elektronischen Lernplattform Moodle effizient umgehen.
- Die Studierenden erweitern ihre Selbstlernkompetenz, indem sie ihre Arbeitszeiten individuell flexibel einteilen.
- Die Studierenden können ihre schreibdidaktischen Kenntnisse in Online-Kommunikation mit anderen Studierenden reflektieren.

8.4. E-Learning: Die Lernplattform Moodle

8.4.1. Warum die Lernplattform Moodle?

An den Fachhochschulen und Universitäten der Schweiz werden verschiedene Lernplattformen verwendet. Die gängigsten sind: WebCT, Ilias sowie Moodle. Im pädagogischen Arbeitsfeld, auf der Primarstufe und den Sekundarstufen I und II, wird schweizweit vor allem mit Educanet2 gearbeitet.

Für den Blended-Learning-Kurs ‚Schreibdidaktik‘ wird die Lernplattform Moodle benutzt, weil

- es sich bei dieser Lernumgebung um eine Open-Source-Plattform handelt, die also gratis ist,
- sie auf den Servern zweier am Kurs beteiligter Pädagogischer Hochschulen (PH FR sowie PH VS) betrieben wird,
- diese Plattform auf dem Server der PH Freiburg gehostet wird und Speicherkapazitäten unbürokratisch an die Bedürfnisse angepasst werden können,
- sie umfangreiche Funktionen für die Organisation und Betreuung webunterstützten Lernens und Lehrens bietet,
- sie gegenüber Educanet2 mehr Lernwerkzeuge für Netzaktivitäten bietet und
- sie keine Speicherplatzbeschränkung für den ganzen Kurs aufweist.



www.moodle.ch

8.4.2. Wie die E-Lernumgebung auf Moodle gestalten?

Als Kursformat wird das so genannte Themen-Format von Moodle verwendet. Dieses ermöglicht, jedem inhaltlichen Oberthema, jedem [Bausteinen](#), eine Box zuzuordnen. Jede Box beinhaltet sowohl eine kurze Übersicht der wichtigsten Inhalte und hochgeladenes Material als auch die für das E-Learning entscheidenden [Lernaktivitäten](#).

Damit sich die Studierenden in der E-Lernumgebung leichter orientieren können, werden jeweils nach der Kursedition alle Blöcke von Moodle deaktiviert, so dass die Themenboxen die ganze Bildschirmbreite einnehmen können.

- Kursansicht Studierende (www.educaguides.ch/dyn/bin/13416-13579-1-kursansicht_studierende.pdf)

Die meisten Aufgabenstellungen werden mit dem Tool Forum bearbeitet. Es bietet neben seiner kommunikativen Grundfunktion die Möglichkeit, Dateien auszutauschen.

Für Lernaktivitäten werden ausserdem bislang die Tools Glossar (Fachbegriffe E-Learning, Schreibdidaktik), Hot Potatoe, Wiki und Umfrage eingesetzt.

Den Studierenden sollte eine kurze schriftliche oder mündliche Einführung zur Lernplattform Moodle abgegeben

- Anleitung Einloggen Moodle (www.educaguides.ch/dyn/bin/13416-13584-1-anleitung_einloggen_moodle.pdf)

Neben dem direkten Zugriff über Moodle können Studierende über die Kurswebsite (fri-tic.net/group/Schreibdidaktik) auf die elektronische Lernumgebung gelangen. Auf der Website werden das Kurskonzept sowie die am Kurs beteiligten Institutionen bzw. Mitarbeitenden vorgestellt. Zukünftig sollen Good-Practice-Beispiele von Studierenden zu ihrem in Praktika durchgeführten Schreibunterricht publiziert und so Kursergebnisse der Web-Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

8.5. E-Learning: Die Aufgabentypen

8.5.1. Welche Aufgabentypen werden eingesetzt?

Das didaktische Herz in der E-Learning-Umgebung des Kurses ‚Schreibdidaktik‘ sind die Aufgaben. Die Aufgaben sollen die Aktivitäten der Studierenden und deren Auseinandersetzung mit den Kursinhalten anregen. Die im Kurs zu bearbeitenden Aufgaben lassen sich fünf verschiedenen Aufgabentypen zuordnen, zu denen den Kursgruppen jeweils mehrere verschiedene Aufgabenstellungen auf der Lernplattform zur Verfügung stehen:

Aufgabentypen

- Typus A: Kreativ schreiben
- Typus B: Schreibunterricht planen und auswerten
- Typus C: Forschen und entdecken
- Typus D: Synthetisieren
- Typus E: Vor- und Nachbereiten fachdidaktischer Grundlagen

Kommentar zu den Aufgabentypen

- Alle fünf Aufgabentypen eignen sich für eine PH-übergreifende Zusammenarbeit.
- Die Kursleitenden koordinieren mit Blick auf die Kurs- und Praktikumszeiten an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen, wann welche Aufgaben bearbeitet werden.
- Die Kursleitenden definieren in eigener Regie die Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben.
- Bei der Aufgabenerteilung achten die Kursleitenden darauf, dass innerhalb der Lerngruppe nur einzelne, ganz bestimmte Aufgaben von allen gelöst werden.
- Der Grossteil der Aufgaben sollte arbeitsteilig angegangen werden, also nur von einem Teil der Lerngruppe bearbeitet werden, damit eine interessante Lösungspalette zusammenkommt.

8.5.2. Typus A: Kreativ schreiben

In der fachdidaktischen Diskussion wird das kreative Schreiben als Alternative und Ergänzung zum traditionellen Aufsatzunterricht betrachtet. Zukünftige Lehrpersonen haben in ihrer schulischen wie auch privaten Schreibbiographie selten Erfahrungen mit kreativen Schreibansätzen gemacht. In aller Regel bringen die Studierenden ausschliesslich Erfahrungen mit normorientiertem Schreiben in die Grundausbildung mit. Die Studierenden aller drei Hochschulen erhalten die Aufgabe, mehrere kreative Schreibaufgaben auf dem Netz zu bearbeiten. Bei den Aufgabenstellungen handelt es sich um Schreibideen, die auch für Primarschulkinder realisierbar sind.

- Impulse zum kreativen Schreiben (Word-Dokument)
<http://www.educaguides.ch/dyn/bin/11804-13540-1-impulsezumkreativschreiben.doc>

8.5.2.1. Beispiel einer Aufgabe

Der Reiz einer Geschichte kann im Wechsel und im Bruch der Perspektive liegen.

Vorbereitung mit Papier und Schreibgerät

Skizzieren Sie die grobe Struktur einer Geschichte. Bedingung ist, dass einander in dieser Geschichte mindestens zwei Leute begegnen. Beschreiben Sie kurz, wer die beiden sind, wo und wann sie einander begegnen und was zu dieser Begegnung geführt hat.

Entscheiden Sie sich, aus welcher dieser Perspektiven Sie die Begegnung beschreiben. Versetzen Sie sich nun in diese Person. Schreiben Sie streng aus deren Perspektive die Begegnung (z.B. im Stil eines inneren Monologs: Sie schreiben laufend die Gedanken und inneren Gespräche auf, die die Person mit sich führt.).

Schreibaufgabe im Forum

Eröffnen Sie im Forum ‚Perspektivenwechsel‘ ein neues Diskussionsthema mit einem passenden Titel zu Ihrer Geschichte. Veröffentlichen Sie nun Ihre Geschichte und fordern Sie jemanden auf, die Geschichte aus einer andern Perspektive zu erzählen.

Versuchen Sie danach, aus den zwei Texten einen Gesamttext zu entwickeln. Dabei soll es bewusst zu häufigen Perspektivenwechseln kommen. Kleinere Änderungen an den ursprünglichen Texten sind erlaubt.

Die Ausgangsgeschichte

Honig auf dem Kopf in der Warteschlange

Im Migros-Markt an der Marktgasse war eine lange Warteschlange vor der Kasse. Hinter einer älteren Dame stand eine Mutter mit ihrem kleinen Sohn. Der Junge stiess der älteren Dame wiederholt den Einkaufswagen gegen die Beine. Die Frau bat schliesslich die Mutter des Kindes, ihm dieses Verhalten zu verbieten, das täte ihr weh. Diese antwortete jedoch nur schnippisch: "Ich erziehe mein Kind antiautoritär. Es darf machen, wozu es Lust hat." Ein

Student, der hinter der Mutter in der Reihe wartete, nahm daraufhin ein Glas Honig aus seinem Wagen, öffnete es und goss den Inhalt der jungen Frau über den Kopf. Als sie sich empört umdrehte und schimpfte, antwortete er: "Damit Sie sehen, was später aus Ihrem Kind wird. Ich bin nämlich auch antiautoritär erzogen worden." Ein älterer Herr, der in der Schlange stand, meinte: "Junger Mann, das haben Sie gut gemacht. Den Honig bezahle ich."

Wie hätte der Student diese Geschichte erzählt?

(Quelle: ‚Sagenhafte Geschichten von heute‘, Rolf W. Brednich, Beck'sche Reihe)

8.5.2.2. Beispiel einer Lösung

"Zuhause angekommen war die alte Frau immer noch ganz aufgeregt. Darum ging sie direkt zu ihrer Nachbarin und schilderte dieser das Erlebte: "Heute an der Migroskasse ist mir etwas ganz Komisches zugestossen. Als ich dort seelenruhig am Anstehen war, kommt eine junge Mutter mit ihrem Kind hinter mich warten. Kurz darauf beginnt der Junge, seinen Einkaufswagen wiederholt an meine Beine zu stossen. Nachdem ich zuerst der Mutter die Chance geben wollte, ihren Sohn in die Schranken zu weisen, bat ich die Mutter, ihrem Sohn das Gestosse zu verbieten. Daraufhin erwiderte sie mir, sie erziehe ihr Kind antiautoritär und das könne machen was es will. Immer diese jungen Mütter mit ihren speziellen Ideen! Antiautorität! Hm, also wie konnte jemand nur auf solche Ideen kommen! Früher wurden die Kinder noch richtig erzogen! So etwas wie mir heute passiert ist, wäre früher niemals vorgekommen. Früher wurden noch die richtigen Werte der Kinder gefördert, wie Respekt, Anstand usw. Hm, wo war ich? Ach ja! Auf jeden Fall nahm daraufhin ein junger Mann hinter der Mutter ein Glas Honig und lehrte es der jungen Mutter über den Kopf und sagte nur, dass er auch antiautoritär erzogen worden sei. Hei, das hättest du sehen sollen! Das hat mich unglaublich gefreut! Ich denke auch nicht, dass der junge Mann selber antiautoritär erzogen worden war. Ich glaube eher den hat dieses kleine Kind auch aufgeregt. Wo soll das mit dieser Welt nur hinführen, wenn schon die Mütter ihre Kinder nicht mehr im Griff haben! Für dieses Kind kann ich nur noch hoffen, dass es zu einem richtig strengen Lehrer in die Schule geht. Dort wird es dann sicher Anstand und Respekt gegenüber älteren Leuten lernen. Zum Schluss übernahm dann noch ein älterer Herr den Honig." (Student, PH VS)

8.5.3. Typus B: Schreibunterricht planen und auswerten

Studierende Pädagogischer Hochschulen absolvieren im Lauf ihrer Grundausbildung eine Reihe von Unterrichtspraktika. Eine elektronische Lernplattform bietet den grossen Vorteil, dass Planungsunterlagen darauf dauerhaft abgelegt werden können. Diese können so entweder als Grundlage für konstruktives Feedback von Seiten der Studierenden bzw. Dozierenden oder als Fundus für die schulische Praxis eingesehen werden.

8.5.3.1. Beispiel einer Aufgabe

Liebe Studierende der PH FR, Ihre Aufgabe für das Praktikum ist es, 2 – 4 Lektionen Schreibunterricht durchzuführen und dabei besonders den Schreibprozess bei der Planung zu berücksichtigen:

- **Textidee erzeugen:** Schreiben veranlassen (Tipp: Legen Sie für dieses Praktikum hierauf den Unterrichtsschwerpunkt!)
- **Textidee materialisieren:** Schreib- und Überarbeitungsprozesse
- **Beurteilungsprozesse:** Wirkung der materialisierten Texte überprüfen: Beurteilung und Diagnose, Rückmeldung und Beratung. (Hierbei soll Sie die Lehrperson besonders unterstützen!)
- Benutzen Sie für Ihre Planung das in diesem Baustein zu findende Planungsraster (inkl. Reflexion, ein bis zwei gescannte SchülerInnen-Texte, Quellenangaben).
- Bitten Sie Ihre Praktikumslehrperson, Sie bei der Formulierung einer stufengerechten und profilierten Schreibaufgabe zu unterstützen. Ausserdem soll sie Sie in die Thematik ‚Beurteilen von SchülerInnen-Texten‘ einführen. (Textbeispiele durchsehen, Vorgehen bei der Korrektur etc.)
- Bitte laden Sie Ihre Unterlagen bis zum ... (Datum) auf Moodle in dieses Forum. (Denken Sie daran, dass Sie Ihr Dokument nur mit maximal 2 MB Grösse auf Moodle laden können!)
- Geben Sie im Dialogfenster eine Kurzbeschreibung Ihrer Unterrichtseinheit ein und nennen Sie die Klassenstufe, z.B.: "Kinder schreiben einen Fussballrapp., 5. Klasse".
- In der Präsenzveranstaltung vom ... (Datum) werden wir dann auf die Praxiserfahrungen eingehen, bringen Sie deshalb Ihre Planungsunterlagen ausgedruckt mit in den Kurs.
- Planungsrastrer Schreibprozess (Word-Dokument)
<http://www.educaguides.ch/dyn/bin/11805-13534-1-planungsrasterschreibprozess.doc>
- Lösung Praktikumsauftrag (Word-Dokument)
<http://www.educaguides.ch/dyn/bin/11805-13824-1-praktikumsauftrag.doc>

8.5.4. Typus C: Forschen und entdecken

Die Studierenden recherchieren zu bestimmten Fragestellungen der Schreibdidaktik und stellen die Resultate ihrer Untersuchungen, ihrer Nachforschungen in Form von Text-, Audio- oder Videodateien für die Studierenden der anderen PHs ins Netz. Auch bei diesem Aufgabentyp kommt der Gedanke der Arbeitsteilung zum Tragen. Wie im Beispiel unten näher beschrieben, führen Studierende der PHVS Interviews mit Leuten verschiedener Alterstufen durch. Die Studierenden der PHFR oder der PHZ können diese Rohdaten unter verschiedenen Gesichtspunkten analysieren. Der Mehrwert besteht darin, dass man zu Rohdaten aus verschiedenen Regionen der Schweiz kommt, welche mit den Daten der eigenen Region verglichen werden können. Mit der Zeit soll ein Datenkorpus entstehen, der eventuell als Grundlage für weitere Forschungsarbeit dienen kann.

8.5.4.1. Beispiel einer Aufgabe und Lösung

- **Thema:** Schreibunterricht früher und heute
- **Fragestellung:** Wie wird Schreib- bzw. Aufsatzunterricht der Primarschule von verschiedenen Generationen (rückblickend) wahrgenommen?
- **Produkt:** Audiodatei des Interviews, (Download ,MP3 Aufnahmen mit dem Audioprogramm Audacity')
- **Auftrag an die Studierenden:** Führen Sie mit zwei Leuten der zur Auswahl stehenden Kategorien Interviews durch. Benutzen Sie den Interviewleitfaden. Erfassen Sie von den Personen das genaue Alter, das Geschlecht und ihren höchsten Schul-/Studienabschluss. Nehmen Sie das Interview auf und legen Sie es auf der Lernplattform Moodle in diesem Forum unter der entsprechenden Kategorie als Antwort ab.
- **Sozialform:** Das Interview soll in Einzelarbeit durchgeführt, aufgenommen und hochgeladen werden.
- **Interviewleitfaden:** Vom Interviewer bzw. der Interviewerin als Einleitung auf Band zu sprechen und/oder als Titel in der Antwort zu verschriftlichen: Vorstellen der interviewten Person (Alter, Geschlecht, höchster Schul-/Studienabschluss). Angaben dazu, wann und wo die obligatorische Schule besucht wurde.
- **Zeitaufwand:** Ca. 3 Stunden
- MP3 Aufnahmen mit dem Audioprogramm Audacity (pdf-Datei)
http://www.educaguides.ch/dyn/bin/13529-13539-1-mp3_aufnahmen_mit_dem_audioprogramm_audacity.pdf

Kategorien

- Personen > 50
- Personen 25 – 50
- Personen 16 – 25
- Personen 9 – 15

Fragen

- Schreiben Sie/schreibst du gerne? Wie oft und in welchen Situationen?
- Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie an den Aufsatzunterricht/ans Texteschaffen in Ihrer Primarschulzeit zurückdenken? Bzw.: Was kommt dir in den Sinn, wenn du an den Aufsatzunterricht/ans Texteschaffen in deiner Primarschulzeit zurückdenkst?
- Wie war/ist der Aufsatzunterricht organisiert?
- Der Text ist fertig. Was hat man mit den entstandenen Aufsätzen/Texten gemacht?
- Lösung Interviews PH VS (mp3-Datei)
http://www.educaguides.ch/dyn/bin/13529-13572-1-l_sung_interview_ph_vs.mp3

8.5.5. Typus D: Synthetisieren

Dieser Aufgabentypus ist verbunden mit dem Typus C: ‚Forschen und Entdecken‘. Die Aufgabenstellungen fordern die Studierenden dazu auf, sich mit Rechercheergebnissen anderer Studiengruppen auseinanderzusetzen, diese zu analysieren, zusammenzufassen und zu bewerten.

Beispiel einer Aufgabe

Liebe Studierende, reflektieren Sie bitte zu Beginn des Kurses ‚Schreibdidaktik‘ Ihre eigene Schreibbiographie, indem Sie einen ausführlichen Beitrag ins Forum stellen, der zu folgenden Aspekten Auskunft gibt:

- Welche Bedeutung hatte/hat das persönliche Schreiben für Sie?
- Welche Bedeutung hatte/hat das schulische Schreiben für Sie? (Primar-, Sekundarschule, LehrerInnen-Bildung etc.)

Beispiel einer Lösung

"Liebe Kolleginnen und Kollegen aus dem Wallis

Wir haben eure Interviews angehört (jede/r von unserer Kursgruppe hat mindestens vier Interviews gehört) – und möchten euch nun eine kleine Rückmeldung geben, was uns dabei aufgefallen ist.

Negative Erinnerungen waren ...: Dass der Unterricht recht oft stressig war, die Handgelenke hätten jeweils weh getan, auf den Text sei nicht mehr richtig eingegangen worden, danach sei das Ganze aus "dem Gedächtnis gestrichen" gewesen, nerviger Perfektionismus, indem man das fehlerhafte Wort mehrmals wieder schreiben musste ...

Positive Erinnerungen waren ...: Schreiben sei das Lieblingsfach, es wären Comics produziert worden, man hätte viel Spielraum in der Themenwahl gehabt, man konnte zu zweit schreiben, die Aufsätze wurden zu Büchern gebunden, jemand konnte sich an einen vorbildlichen Brief an die Mutter erinnern ...

Insgesamt: Die meisten der Interviewten haben sich in ihrer Rückerinnerung eher negativ geäußert (16 eher negative gegenüber 11 eher positiven Erinnerungen, das war eine ungefähre Umfrage im Präsenzunterricht.). Uns sind keine Alterstrends aufgefallen.

Uns ist aufgefallen, dass die Interviews insgesamt recht kurz sind und wir gerne mehr von den interviewten Personen erfahren hätten. Ein längeres Interview, eher in Form eines Gesprächs bei dem ihr Rückfragen stellt, hätte wohl mehr in Erfahrung gebracht.

Gruss aus Fribourg, unser Kurs ist jetzt fertig." (Kursgruppe PH FR)

8.5.6. Typus E: Vor- und Nachbereiten fachdidaktischer Grundlagen

Dieser Aufgabentypus eignet sich sowohl für die individuelle Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten als auch für die Selbstkontrolle. Ausserdem können die Kursleitenden differenziert das Lernen begleiten.

8.5.6.1. Beispiel einer Aufgabe

Liebe Studierende, reflektieren Sie bitte zu Beginn des Kurses ‚Schreibdidaktik‘ Ihre eigene Schreibbiographie, indem Sie einen ausführlichen Beitrag ins Forum stellen, der zu folgenden Aspekten Auskunft gibt:

- Welche Bedeutung hatte/hat das persönliche Schreiben für Sie?
- Welche Bedeutung hatte/hat das schulische Schreiben für Sie? (Primar-, Sekundarschule, LehrerInnen-Bildung etc.)

Werden Sie in Ihrem Beitrag möglichst konkret, eine Anekdote, ein Schlüsselerlebnis – positiver oder negativer Art – ist spannender, leserlicher und lehrreicher als allzu allgemein beschriebene Erinnerungen! Lesen Sie bitte auch die Beiträge Ihrer Mitstudierenden. Wir werden dann im Rahmen des Präsenzunterrichts der Frage nachgehen, inwieweit uns unsere eigene Schreibbiographie und unsere Vorstellung von ‚gutem Schreibunterricht‘ prägt:

- Was will ich als zukünftige Lehrperson im Schreibunterricht mit den Kindern verwirklichen?
- Zielen diese Vorstellungen von ‚gutem Schreibunterricht‘ in die gleiche Richtung wie das, was die Schreibforschung und die Schreibdidaktik proklamiert, oder gibt es zentrale Unterschiede?

8.5.6.2. Beispiel einer Lösung

Forumsbeitrag eines Studenten zu dieser Aufgabe:

"Als kleiner Bursche habe ich viele kleine Abenteuergeschichten über Drachentöter oder gewaltsame Schneemänner geschrieben und versuchte diese immer mehr auszuschmücken und in die Länge zu ziehen, bis es mir dann plötzlich verleidete, als ich meine erste dreiseitige Geschichte las und bemerkte, dass sie dadurch völlig langweilig geworden war. In der Schule wurden wir vor allem aber auf Schön- und Rechtschreibung gedrillt, anstatt auf einen phantasievollen, interessanten Inhalt. Wir mussten Briefmarken ähnliche Kleber mit vorgeschriebenen Buchstaben in ein Heft einkleben und diese Buchstaben dahinter so oft wiederholen, bis die Zeile voll war. Ich erinnere mich noch gut daran, wie ich völlig demotiviert mit vom Anlecken der Marken geschwollener Zunge in der Bank sass und wie ein Wildgewordener schrieb, bis der Füllli und meine Hand sich langsam zu einem roten Brei aufzulösen begannen. Obwohl ich immer der Langsamste war, wurden meine Buchstaben doch nicht schön genug, sodass ich immer die gleichen Buchstaben wiederholen musste und noch weniger vom Fleck kam. Aufsätze mussten wir immer ‚rein‘ schreiben. War die Schrift zu hässlich oder benötigte man mehr als eine Korrektur, musste man von vorn beginnen. So habe ich denn einige Wochenenden damit verbracht, meine Reinschriften zu schreiben. Bekam ich meine Aufsätze zurück, waren sie jeweils derart von roten Malwerken meines Lehrers durchzogen, dass ich meine eigene Schrift dazwischen kaum noch erkennen konnte. Ich blieb noch lange bis ins Gymnasium Topscorer in der Fehlerzahl, bis, auf einmal, ganz plötzlich, von einem Tag auf den anderen, sich meine Fehler auf praktisch Null reduzierten. Ich habe keine Ahnung, wie das möglich war, aber ich habe mich gefreut. Bald schon erlernte ich durch Spiele, Internetforen und Chatprogramme die Kunst des Schreibens auf dem Computer. Die Schreibmaschinenkurse in der Schule beendete ich immer eine Stunde früher und Hausaufgaben machte ich aus Prinzip nicht. Am Anfang ging dies noch gut, gegen Ende schrumpfte der Vorsprung aber zusehends und verschwand dann im Minus. Aber für meine angestrebte, genügende Note reichte es noch alleweil. Bei den Lehrern war ich für meine langen Sätze und kurzen Antworten bekannt. Die Fähigkeit, in wenigen Sätzen das Wichtigste zu nennen und auszuführen, war ein zweischneidiges Schwert, das zu tragen mich einerseits mit Stolz erfüllte, mir aber auch schon arge Probleme eingebrockt hatte, wenn es z.B. darum ging, eine bestimmte Anzahl Seiten zu erreichen. Hier an der PH lerne ich

jedoch mit diesem Fluch ‚umzugehen‘. Nach unzähligen Berichten, Lerndossiers und Portfolios fällt es mir nun leicht, einige Seiten mit wenig Sinn zu verzieren. Ich schreibe nichts, aber die Seiten füllen sich trotzdem. Allerdings vermisse ich die alte Würze in meinen Texten und werde zusehends des Schreibens müde ...“ (Student PH FR)

Reaktion einer Studentin zu diesem Forumsbeitrag:

"Zalü ... Ich konnte Ähnlichkeiten zu meiner Schreibbiographie feststellen. Als Primarschülerin war ich begeistert, wie man mit Buchstaben eine neue Welt schaffen kann. Ich versuchte sogar selber, ein kleines Buch zu schreiben oder spionierte meinen Brüdern nach und notierte alles was sie sagten oder übte mich als Dichterin. Doch mit der Zeit wich die Freude dem Zwang. Wenn in der Schule Aufsätze oder Geschichten geschrieben wurden, hinderte der Gedanke an die Benotung ein freies Schreiben. Ich kann mich nur erinnern, dass mich vor allem die Rechtschreibung blockierte, da ich den Rotstift des Lehrers fürchtete. Es kam vor, dass ich sogar passende Wörter einfach wegliess, weil ich nicht wusste, wie sie zu schreiben waren. Andererseits war ich sogar fähig, dasselbe Wort in vier unterschiedlichen Versionen zu schreiben. An der Oberwalliser Mittelschule schrieben wir dann nur noch selten freie Texte und die Aufsätze drehten sich um die Analyse von Alltagsthemen. Die Gestaltung der Aufsätze folgte nach bestimmten Schemata und war von ernster Natur. Natürlich betrifft das Schreiben nicht nur die Schule, doch zu Hause hatte ich bestimmt anderes zu tun, als zu schreiben :-). Lediglich E-Mails oder SMS waren (sind) meine Schreibtrainings – leider aber auf Dialekt ... Zu deiner PH-Theorie: "... fällt es mir nun leicht, einige Seiten mit wenig Sinn zu verzieren. Ich schreibe nichts, aber die Seiten füllen sich trotzdem". Hoch philosophisch :-)! Der negative Effekt ist aber wirklich der Verlust der Freude am Schreiben. Was könnte man dagegen unternehmen? Gründung des Vereins KKKS (kurzes, klares und korrektes Schreiben)? Gruss aus dem Wallis" (Studentin PH VS)

8.6. f2f-Unterricht: Das Skript

8.6.1. Warum eine Kursdokumentation in Papierform?

Neben dem gemeinsamen virtuellen Lernarrangement auf der Plattform Moodle arbeiten alle Kursgruppen der beteiligten Pädagogischen Hochschulen mit dem gleichen Skript, der Dokumentation des Präsenzunterrichts. Dieses relativ kurze, 60 Seiten umfassende Skript erleichtert den Studierenden das Verarbeiten der im Kurs behandelten Inhalte sowie das Nehmen von persönlichen Notizen. Es enthält wissenschaftliche Artikel zu fachdidaktischen Grundlagen ([Literatur](#)), Übersichtstabellen, Angaben zu weiterführender Literatur sowie Anregungen für die berufliche Praxis und ist nach thematischen [Bausteinen](#) gegliedert. Die Studierenden erhalten das Skript in der ersten Präsenzveranstaltung.

Ein gemeinsames Skript soll sicherstellen, dass alle Studierenden auf das gleiche theoretische Wissen zurückgreifen können. Für die Dozierenden ist die Arbeit am gemeinsamen Skript die Grundlage, ihre fachdidaktischen Absichten und Ziele darzulegen, ihre bisherige Lehrtätigkeit zu überdenken und die gemeinsamen Inhalte zu definieren.

Aus folgenden Gründen wird das Skript den Studierenden in Papierform und nicht in elektronischer Form zur Verfügung gestellt:

- Das didaktisch-methodische Repertoire in den Präsenzveranstaltungen ist für die Dozierenden grösser: Ein elektronisches Skript würde den Kursteilnehmenden zu Beginn des Kurses vollständig zur Verfügung stehen. Da aber nicht alle Pädagogischen Hochschulen die Lernveranstaltung ‚Schreibdidaktik‘ zur gleichen Zeit durchführen, haben Studierende, die später einsteigen, Zugriff auf theoretisches Wissen, das sinnvollerweise erst nach der Präsenzveranstaltung eingesetzt wird.
- Gewisse Fragestellungen des E-Learnings machen nur Sinn, wenn man den theoretischen Hintergrund noch nicht kennt.
- In vielen Lehrveranstaltungen an Hochschulen werden Arbeitsunterlagen nur noch in elektronischer Form abgegeben, was für Studierende eine enorme Arbeitsbelastung bedeutet, da jedes Dokument separat ausgedruckt werden muss.

8.7. E-Learning: Evaluation und Ausblick

8.7.1. Was halten die Studierenden von E-Learning?

Um die Zielreichungen des Kurses zu überprüfen, werden jeweils am Ende des Präsenzkurses mündliche oder schriftliche Evaluationen durchgeführt.

Das Kurs-Setting als Ganzes kommt bei den Studierenden sehr gut an. Die Ziele, die mit dem Kurs verfolgt werden, können weitgehend erreicht werden.

Was das E-Learning angeht, erachten die Studierenden folgende Vorteile als zentral:

- Die durch die Aufgabenstellungen gesteuerten Netzaktivitäten sind anregend, abwechslungsreich und für die berufliche Praxis sehr bedeutsam.
- Das technische Handling mit der Lernplattform Moodle ist leicht zu bewältigen.
- Der zeitliche Aufwand für die Bearbeitung ist angemessen, ebenso der Schwierigkeitsgrad.
- Die Kooperation mit Studierenden anderer Pädagogischen Hochschulen ist motivierend.
- Durch das E-Learning wird die Unterrichtszeit des Präsenzunterrichts verkürzt.
- Die Vor- und Nachbereitung der Präsenzveranstaltung wird erleichtert und kann schon frühzeitig geplant werden.
- Das persönliche Zeitmanagement kann individuell gestaltet werden.
- Der Theorie-Praxis-Bezug ist durch die breite Palette von Unterrichtserprobungen reichhaltig.

8.7.2. Welchen Mehrwert besitzt das E-Learning?

Gegenüber einer reinen Präsenzveranstaltung bietet die Kombination mit E-Learning-Aktivitäten aus Sicht der Kursleitenden eine Reihe von Vorteilen. Die für den Blended-Learning-Kurs ‚Schreibdidaktik‘ wichtigsten sind:

- Die Netzaktivitäten ermöglichen eine hohe Kontinuität zwischen den zum Teil zeitlich sehr lange auseinander liegenden Kursblöcken des Präsenzunterrichts.
- Die Lerngeschwindigkeit wird durch anregende Aufgabenstellungen erhöht und erlaubt eine Reduktion der Unterrichtszeit der Präsenzveranstaltungen.
- In den Foren diskutieren die Studierenden differenzierter und engagierter als im Präsenzunterricht.
- Die Diskussionsbeiträge in den Foren sind offen, kritisch und für die Mitstudierenden sehr unterstützend.
- Auf einer Lernplattform können Video- und Audiodateien zu Lern- und Übungszwecken eingesetzt werden.
- Die Studierenden können individuell betreut werden.
- Die Vor- und Nachbereitung der Präsenzveranstaltung wird erleichtert.

8.7.3. Wie den Kurs optimieren?

Grundlegendes für künftige Kursdurchführungen

- Es sollten noch weitere Aufgabenstellungen entwickelt und den Studierenden somit noch mehr Wahlmöglichkeiten eröffnet werden.
- Es sollten Fixzeiten für die synchrone Kommunikation (Chat) vorgesehen werden, in denen mindestens jemand aus der Kursleitung auf Fragen der Studierenden mit kompetenten Antworten zur Verfügung steht.
- Alle Kursleitenden sollten als Kompensation für die Arbeitszeit im Bereich E-Learning die Präsenzzeiten um etwa ein Fünftel reduzieren.
- Den Studierenden sollte eine kurze schriftliche oder mündliche Einführung zur Lernplattform Moodle abgeben werden, sofern sie das erste Mal mit Moodle arbeiten.
- Die Studierenden sollen gebeten werden, in ihr Moodle-Profil ein aktuelles Foto von sich zu laden. Dieses Miniaturbild, das bei allen Aktivitäten angezeigt wird, erhöht die Seriosität, Transparenz und Offenheit bei der Online-Kommunikation.

Grenzen der Lernplattform Moodle

Durch die intensive Arbeit mit der elektronischen Lernplattform Moodle sehen wir auch Möglichkeiten für deren Weiterentwicklung:

- Das Tool Wiki ist in der gegenwärtigen Moodle-Version unausgereift. Grundlegende Programmierfehler müssen vorerst noch in Kauf genommen werden.
- Die Umfrage-Tools erlauben es bislang nicht, eigene Fragestellungen zu formulieren.

8.8. Literatur und Material

8.8.1. Welche Literatur wurde verwendet?

Skript-Verwendete Literatur und Materialien

- Beisbart, Ortwin; Marenbach, Dieter (Hrsg) (2003): Bausteine der Deutschdidaktik – Ein Studienbuch. Auer Verlag.
- Bentley, Diana u.a. (o.J.): Tolle Ideen Deutsch 1. Lesespiele, Rechtschreibung, erste Texte. Müllheim: Verlag an der Ruhr.
- Bentley, Diana u.a. (o.J.): Tolle Ideen Deutsch 2. Leseaktivitäten, Rechtschreibung, freie Texte. Müllheim: Verlag an der Ruhr.
- Bucher, Monika; Senn, Werner (2001): Orientierungsarbeiten. Luzern. Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett.
- Glinz, Hans; Ramseier, Markus (1997): Sprachunterricht – Theorie und Praxis. Zürich: sabe Verlag.
- Heitmann, Friedhelm (1993): Spiel mal Deutsch. Rechtschreibung und Wortschatz. Müllheim: Verlag an der Ruhr.
- Berwert, Vreni; Meier, Dominik; Röthlin-Burch, Walter; Schuler Bruno (2000): Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Zürich: sabe Verlag.
- Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesensis, Werner (1999): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik. Bd. 1. 6., vollst. überarb. Aufl.
- Lindauer, Thomas (2000): Was ist ein Text? Praxis Deutsch 161. S. 38–43.
- Mosler, Bettina; Herholz, Gerd (1992): Die Musenkussmischmaschine. 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten. Essen: NDS.
- Rico, Gabriele L. (1987): Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Robischon, Rolf und Marie (o.J.): Geschichtenwerkstatt (Nr. 685). Texte verfassen in der Grundschule. Lichtenau: Freiarbeit-Verlag.
- Spier, Anne (1981): Mit Spielen Deutsch lernen. Frankfurt a.M.: Cornelsen.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Frankfurt a.M.: Scriptor.
- Spitta, Gudrun (Hrsg.) (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil: Libelle.
- Weinrebe, Helge (1993): Spiel und Spass im Unterricht. Spiele für die Primarstufe. Zürich: sabe Verlag.
- www.teachsam.de

Moodle-Verwendete Literatur und Materialien

- Buzan, Tony (1994): Kopftraining. Anleitung zum kreativen Denken. München: Goldmann.
- Fritzsche, Joachim (1995): Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. Frankfurt a.M.: Klett.
- Hornung, Antoine (1993): Einen Vorgang beschreiben – Wie automatisches Schreiben Aufsätze verändert. Praxis Deutsch (20) 119. S. 48–51.
- Liebnaul, Ulrich (1995): EigenSinn: kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Lindauer, Thomas (2000): Was ist ein Text? Praxis Deutsch 161. S. 38–43.
- Rico, Gabriele L. (1987): Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Senn, Werner (1993): Schweizer Sprachbuch vier – Kommentar zu Sprachbuch und Arbeitsheft mit zusätzlichen Materialien. Zürich: sabe Verlag.
- Zopfi, Christa und Emil (2001): Leichter im Text. Ein Schreibtraining. Bern: Zytglogge.
- Zopfi, Christa und Emil (1995): Wörter mit Flügeln. Kreatives Schreiben. Bern: Zytglogge.

9. Bibliothek macht Schule

Ursina Gloor, Jean-Philippe Gerber, Elsbeth Büchel, Christian Brassel, Kathrin Amrein-Juon



Informationen finden, beurteilen und präsentieren zu können ist, verstärkt durch die Medienentwicklung, eine zunehmend wichtige und anspruchsvolle Kompetenz geworden. Das Erarbeiten von Vorträgen benötigt Informationskompetenz und bietet Schülern und Schülerinnen eine ideale Gelegenheit, den kompetenten Umgang mit Informationen zu entwickeln und dabei das Fachwissen von Bibliothekaren, Bibliothekarinnen und Lehrpersonen zu nutzen. Interessierte KursleiterInnen finden zu diesem Thema im vorliegenden Beitrag Anregungen für eigene Kurse sowohl auf inhaltlicher wie auf methodischer Ebene, LehrerInnen finden Ideen für ihren Unterricht, Bibliothekare und Bibliothekarinnen Hinweise auf mögliche Projekte zur Zusammenarbeit mit Schulen.

Dieser Beitrag basiert auf einem Weiterbildungskurs mit dem Titel ‚Schulort Bibliothek. Informationen finden, verarbeiten, präsentieren‘, der für Lehrpersonen als auch für Bibliothekare und Bibliothekarinnen konzipiert und im Wintersemester 2005/06 gleichzeitig an drei Orten (Basel, Kreuzlingen, Vaduz) durchgeführt wurde.

9.1. Kurzporträt des Projekts

9.1.1. Worum geht es im Weiterbildungskurs?

Im Zentrum des Weiterbildungskurses stehen die Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule und die Förderung von Informationskompetenz ([Information Literacy](#)) bei Schülern und Schülerinnen. Informationskompetenz ist neben der Leseanimation eine zweite gemeinsame Zielsetzung der beiden Institutionen, die mit einer ergänzenden Zusammenarbeit optimal eingelöst werden kann.

Im Rahmen des Kurses planen LehrerInnen zusammen mit ihren Bibliothekaren oder Bibliothekarinnen jeweils als Team ein konkretes Projekt zum Thema ‚Vorträge halten‘, führen es mit ihrer Schulklasse durch und werten es aus. Grundlagen für die Planung des gemeinsamen Vortragsprojekts sind detaillierte Lernziele und eine Vielzahl von Unterrichtsmaterialien zu Informationskompetenz, die im Hinblick auf diesen Kurs eigens erstellt oder zusammengetragen wurden.

- Lernzielübersicht (pdf) (<http://schubib.educanet2.ch/info/LernzieleInformationskompetenz.pdf>)

Einerseits gibt die Erarbeitung und Präsentation von Vorträgen Schülern und Schülerinnen eine ideale Gelegenheit, Informationskompetenz in einer konkreten Lernsituation zu zeigen. Andererseits bietet das Thema ‚Vorträge halten‘ verschiedene Möglichkeiten, das Fachwissen von Bibliothekaren und Bibliothekarinnen zu nutzen. Darüber hinaus profitieren beide Seiten von den berufsspezifischen Kenntnissen der PartnerInneninstitution.

9.2. Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek

9.2.1. Warum sollen Schulen und öffentliche Bibliotheken zusammenarbeiten?



Für eine enge Zusammenarbeit sprechen vor allem zwei Gründe: Bibliotheken bieten ein breites Medienangebot für [Lernarrangements](#) für verschiedene Schulfächer. Eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen kann ausserdem einen wichtigen Beitrag zum [Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen](#) von Schülern und Schülerinnen und damit zur Herstellung von Chancengleichheit leisten.

Lernarrangements

Schulen und Bibliotheken ergänzen einander beim Auf- und Ausbau von Lese- und Informationskompetenz in idealer Weise: Bibliotheken verfügen über ein vielfältiges Angebot unterschiedlichster Medien und gewährleisten damit freien Zugang zu Wissen und Unterhaltung. Schulen planen lernzielorientierte Angebote und setzen Medien für ihre Lernarrangements in verschiedenen Fächern ein

Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen

Ein zentraler Indikator für den nachhaltigen Aufbau individueller Lesemotivation und Lesepraxis ist nach wie vor die soziale Herkunft. Kinder und Jugendliche mit anregungsreichem Umfeld (in welchem verschiedene Medien genutzt und thematisiert werden, Kinder schon von klein auf Zugang zu Geschichten und Büchern haben, Lesevorbildern begegnen und Lesen als bedeutsam erfahren) haben bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lesesozialisation (vgl. Kassis, Wassilis; Schneider, Hansjakob 2004, 106). Wenn Schulen und Bibliotheken zusammenarbeiten, können diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen besser berücksichtigt und gezielt ausgeglichen werden, indem für alle ein vielfältiger und anregungsreicher Medienzugang geschaffen wird (vgl. Pieper, Irene et al. 2004, 197ff.).

Die begrenzten Möglichkeiten der Schule können mit dem Einbezug der Bibliothek erweitert werden: Die Bibliothek ist nicht nur dem förderlichen familiären Leseambiente näher, sondern sie ist auch im ausserschulischen und beurteilungsfreien Rahmen für individuelle Bedürfnisse und Interessen verfügbar. Damit stellt sie gerade auch für diejenigen SchülerInnen einen wichtigen, zusätzlichen Erfahrungsraum zur Verfügung, die zu Hause wenig Kontakt mit Büchern und mit Lesen haben. Die Bibliothek führt ein Medienangebot, das weit über die schulischen Themen hinausgeht. Sie ermöglicht auch ausserhalb der Schule fachkundige, individuelle Beratung, bietet Austauschmöglichkeiten und macht Lesevorbilder im öffentlichen Raum sichtbar (vgl. Isler, Dieter 2005, 51f.). Zudem ist der Zugang zur Bibliothek lebenslang möglich, während die Schule ihre Angebote nur für einen bestimmten Lebensabschnitt bereitstellt. Langfristig verbessert die Bibliothek durch die kontinuierliche Arbeit mit Schülern und Schülerinnen ihre Verankerung in der Bevölkerung und damit ihre gesellschaftliche Legitimation.

9.2.2. Zu welchen Lernzielen bietet sich eine Zusammenarbeit an?

Mit der Kooperation von Schule und Bibliothek werden zwei zentrale Zielsetzungen verbunden:

1. Aufbau einer [positiven Grundhaltung](#) dem Lesen gegenüber als wichtige Grundlage, ein Leser oder eine Leserin zu werden.
2. Aufbau von Fähigkeiten, um zunehmend selbstständiger und zielorientierter [Informationsbeschaffung und -verarbeitung](#) als wichtige Grundlage für lebenslanges Lernen.

Positive Grundhaltung dem Lesen gegenüber



Positive Leseerfahrungen sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass Kinder das Lesen als subjektiv bedeutsam erleben, viel freiwillig lesen und damit auch die erforderliche Lesepraxis bekommen, um geübte LeserInnen zu werden. Da Lesen und Lernen in unserer Kultur untrennbar zusammengehören, ist Lesekompetenz eine wichtige Grundlage für das Lernen: Nur wer gut liest, kann auch gut lernen. Positive Erfahrungen und Einstellungen können nicht verordnet werden. Es ist jedoch möglich, gerade in der Bibliothek als Leseort Erfahrungsräume und Anregungen für das Lesen zu schaffen. Dort kann sowohl das literarische wie auch das sachorientierte Lesen mit einer Vielzahl von Medien und Aktivitäten wirksam gestützt werden.

Informationsbeschaffung und –verarbeitung



Weltwissen wird neben direkten Begegnungen und Erfahrungen auch über Medien vermittelt, deren Rezeption wiederum von bereits vorhandenem Weltwissen gesteuert wird. Die Befähigung, sich selbstständig Informationen zu beschaffen, ist nicht nur Basis für lebenslanges Lernen, sondern ermöglicht auch die selbstbestimmte Orientierung im Marktangebot. Das Kennenlernen der Bibliothek als Wissensort sowie das Vertrautwerden mit Suchstrategien fördern den Aufbau von Selbstverantwortung für das eigene Lernen und korrigieren die Vorstellungen von ‚endlichem‘ und ‚vollständigem‘ Wissen, die in der Schule teilweise unbewusst aufgebaut werden.

9.2.3. Wie können Schulen und Bibliotheken zusammenarbeiten?



Die Zusammenarbeit ist wesentlich einfacher, wenn sich das Personal beider Institutionen kennt und gemeinsame Arbeitsgebiete zusammen definiert.

Schritt für Schritt zur Kooperation Schule-Bibliothek (PDF)
schubib.educanet2.ch/info/schrittfuerschritt.pdf

Bis anhin erfolgt die Zusammenarbeit meist punktuell, sei es auf Initiative von Lehrpersonen, die Unterstützung für sich oder ihre Klasse suchen, oder sei es auf Initiative von Bibliothekaren und Bibliothekarinnen, die z.B. Führungen und Animationen für Schulklassen oder Informationsveranstaltungen und Apéros für Lehrpersonen anbieten.

Folgende Möglichkeiten bieten sich für die Zusammenarbeit an:

- Klassenführungen für verschiedene Schulstufen
- Anlässe zur Leseanimation
- Besuche von Bibliothekaren und Bibliothekarinnen in der Schule
- Präsentationsort Bibliothek

Zum Aufbau von Informationskompetenz:

- [Kursangebot "Schulort Bibliothek"](#)

Klassenführungen für verschiedene Schulstufen



Um die Bibliothek kennen zu lernen und sich darin zurechtzufinden, können Schulen und Bibliotheken gemeinsam aufeinander aufbauende Einführungen für verschiedene Schulstufen planen und durchführen. Bibliotheken verfügen über breite Angebote und finden dafür in Schulen wichtiges Publikum. Oft können bereits bestehende Konzepte zu Einführungen für Schulklassen genutzt und gemeinsam weiterentwickelt werden. Einführungen in die Bibliothek bauen Schwellenängste ab und erlauben Schülern und Schülerinnen mit der Zeit einen autonomen Zugang und eine zunehmend selbstständige Nutzung in der Freizeit oder im Rahmen gezielter Aufträge aus der Schule (z.B. Beschaffen von Lektüre für die freie Lesestunde oder für das Vortragsthema).

Anlässe zur Leseanimation

Neben Einführungen in die Benutzung der Bibliothek besteht auch die Möglichkeit, dort Anlässe wie z.B. Lesewettbewerbe, Autoren- bzw. Autorinnenlesungen, thematische Führungen in der Bibliothek und Ausstellungen zu nutzen, anzuregen oder gemeinsam durchzuführen. Solche Anlässe ermöglichen oft neue, anregende Erfahrungen ausserhalb der Schule rund um Lesen und Medien. Sinnvollerweise finden solche Leseanimationsprojekte nicht nur während, sondern auch ausserhalb der Schulzeit statt und wenden sich nicht nur an Schulklassen, sondern an die breite Öffentlichkeit. So können SchülerInnen frei von schulischer Kontrolle oder schulischen Aufträgen Angebote nach eigenen Bedürfnissen wählen und daran allein oder mit anderen zusammen teilnehmen. Dabei ist zu beachten, dass Eltern ebenfalls einbezogen werden, damit diese die selbstständige Bibliotheksnutzung ihrer Kinder unterstützen (vgl. Sträuli, Barbara 2005, 44ff. und 130ff).

Besuche von Bibliothekaren und Bibliothekarinnen in der Schule

Neben Klassenbesuchen in der Bibliothek sind auch Besuche von Bibliothekaren und Bibliothekarinnen in der Schule denkbar. Der persönliche Kontakt der SchülerInnen zu den Fachleuten als Ansprechpersonen für Leseberatung und Informationsvermittlung steht dabei im Zentrum. Dadurch können Schwellenängste abgebaut und eine eigenständige Bibliotheksnutzung angeregt werden.

Präsentationsort Bibliothek



Falls es die baulichen Voraussetzungen zulassen, bietet sich die Bibliothek und ihr Schaufenster auch als idealer Präsentationsort für Schulprojekte im öffentlichen Raum an. Ausstellungen oder eigene Veranstaltungen (z.B. Vorträge über Bücher oder Sachthemen, zu denen in der Bibliothek recherchiert wurde, Lesungen aus Büchern oder eigenen Texten) können so einem breiteren Publikum vorgestellt werden. Damit werden einerseits sinnvolle Sprachhandlungssituationen für den Unterricht geschaffen und andererseits können so auch Eltern in Kontakt mit der Bibliothek treten. Zudem lernen SchülerInnen dabei die Bibliothek als Raum für eigene Bedürfnisse nutzen.

9.2.4. Welche Möglichkeiten bieten Schulbibliotheken?

Viele Schulen verfügen über eine kleine Schulbibliothek, die meist von Lehrpersonen im Nebenamt geführt wird. Eine Schulbibliothek ermöglicht den raschen Zugriff auf Medien und ist für Schulmitglieder örtlich leicht erreichbar.

Das Bibliothekspersonal von reinen Schulbibliotheken hat aber oft keine grossen Zeitreserven oder Spezialkenntnisse, um neben den Lernenden auch noch Lehrpersonen zu beraten oder ganze Schulklassen zu betreuen.

In der kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Bibliothek ist es wichtig zu definieren, welche Lernziele in Zusammenarbeit mit der Schulbibliothek angestrebt werden sollen und in welchen Fällen sich die öffentliche Bibliothek besser eignet.

- Lernzielübersicht (pdf) (schubib.educanet2.ch/info/LernzieleInformationskompetenz.pdf)

Da insbesondere für jüngere Kinder der Zugang zur öffentlichen Bibliothek aus verkehrstechnischen Gründen manchmal nur mit Unterstützung von Eltern oder älteren Geschwistern möglich ist, könnte auch eine Ausweitung der Öffnungszeiten der Schulbibliothek (z.B. unter Einbezug von älteren Schülern und Schülerinnen bei der Ausleihe) in Betracht gezogen werden.

Schulbibliothek

Wie Schulbibliotheken für die Leseförderung besser genutzt werden könnten, zeigt z.B. das Konzept «Schule des Lesens» der Tiroler Initiative zur Leseförderung an Hauptschulen (www.tibs.at/schuledeslesens). Dort wurde u.a. als verbindliche Massnahme erlassen, dass die Bibliothekare und Bibliothekarinnen jeder Schule ein Tätigkeitsprofil zu erstellen haben.

9.3. Lernziel Informationskompetenz (Information Literacy)

9.3.1. Was ist Informationskompetenz und welche Bedeutung hat sie heute?



«Informationskompetenz bezieht sich auf alle Aspekte des Zugangs zu Informationen und der individuellen Informationsnutzung (Recherchieren und Organisieren), der Analyse und Bewertung zur zielgerichteten Informationsauswahl (Analysieren und Evaluieren) sowie der zweckoptimierten Informationsgestaltung (Präsentieren und Kommunizieren). Mit anderen Worten ausgedrückt handelt es sich um individuelles Informations- und Wissensmanagement» (Ballod, Matthias 2005, 44). Diese umfassende Definition von Informationskompetenz wurde seit den 1970er Jahren im angelsächsischen Sprachraum entwickelt und beginnt nun auch, im deutschen Sprachraum Fuss zu fassen.

Informationskompetenz beinhaltet jene zentralen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nötig sind, um die Anforderungen in unserer informations- und wissensbasierten Gesellschaft zu bewältigen und die damit eine wichtige Voraussetzung für lebenslanges Lernen darstellen. Gerade im Übergang von der Informations- zur Wissensgesellschaft haben insbesondere Auswahl und Nutzung von Information einen bedeutsamen Stellenwert erhalten (vgl. Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter 2001).

Informationskompetenz steht in engem Zusammenhang mit [Lese- und Medienkompetenz](#). Der Aufbau von Informationskompetenz setzt in diesen Kompetenzbereichen Basiskonzepte voraus, liefert aber auch einen Beitrag zu deren Ausbau (vgl. Dannenberg, Detlev 2005).

Wissensgesellschaft

Während die Informationsgesellschaft von der Überzeugung geprägt ist, dass alle bedeutsamen Informationen zu einem Thema auffindbar und verarbeitbar sind, lautet das Credo in der Wissensgesellschaft, dass dies in der immensen Informationsflut und im Rahmen der vielfältigen Medienangebote nicht mehr zu bewältigen ist. In der Wissensgesellschaft geht es nicht primär darum, die Vollständigkeit aktueller Informationen zu einem Thema anzustreben, sondern Informationen zu bewerten und verantwortungsbewusst und sozialverträglich zu nutzen. Erst dadurch werden Informationen in Wissen umgewandelt (vgl. Mandl, Heinz; Krause, Ulrike 2001).

9.3.2. Worauf stützen sich die Lernziele zur Informationskompetenz ab?

Die Lernziele finden sich in bestehenden Modellen zur Informationskompetenz, aber auch in verschiedenen aktuellen Lehrplänen (z.B. als Leitideen, fächerübergreifende Ziele und als Grobziele in den Fächern Deutsch, Mensch und Umwelt sowie Medienbildung). Eine systematische, fächerübergreifende Umsetzung im Unterricht findet aber erst punktuell statt.

Die Lernziele des Projekts stützen sich vor allem auf folgende zwei Modelle aus dem deutschsprachigen Raum ab: Ein Modell ist dasjenige von Lux, Claudia; Sühl-Strohmenger, Wilfried (2005), welches auf dem im englischsprachigen Raum verbreiteten «Big6 Skills Problem Solving Approach» (www.big6.com) basiert. Komponenten von Informationskompetenz werden dort wie folgt definiert:

- Orientierung in der stetig wachsenden Informationsvielfalt
- Strategien der gezielten Suche
- Strategien der Identifikation von Informationsquellen
- Strategien der Selektion und Bewertung relevanter Informationen
- Integration der Informationen in die individuelle Wissens- bzw. Bildungsstruktur
- Lernzielübersicht (pdf) (schubib.educanet2.ch/info/LernzieleInformationskompetenz.pdf)

Das andere, hier berücksichtigte Modell zu Informationskompetenz ist dasjenige von Detlev Dannenberg (2005). Er hat mit dem Lernsystem Informationskompetenz (LIK) das im deutschsprachigen Raum wohl bekannteste Konzept für die Förderung von Informationskompetenz in und mit Bibliotheken entwickelt (www.lik-online.de). Er nennt dabei vier Dimensionen der Informationskompetenz. Diese sind nicht etwa als Stufenfolge zu verstehen, sondern stehen in verschiedenen Wechselbeziehungen zueinander:

- Informationsbedarf feststellen, Thema finden
- Informationen finden
- Informationen und Informationsmittel bewerten
- Informationen verarbeiten und präsentieren
- [Mehr zu Modellen der Informationskompetenz](#)

9.3.3. Welches sind die zentralen Lernziele?

1. Informationsbedarf erkennen und beschreiben
2. Informationen suchen und finden
3. Informationen beurteilen und auswählen
4. Informationen organisieren
5. Informationen präsentieren
6. Arbeitsprozesse reflektieren

Die einzelnen Teilziele zum Aufbau von Informationskompetenz lassen sich in diese sechs Lernzielgruppen einordnen und tabellarisch übersichtlich darstellen. Die Lernzieltabelle zu Informationskompetenz vermittelt einen Einblick in die zentralen Zielsetzungen und bietet eine Grundlage für die Unterrichtsplanung. Sie ermöglicht eine Verortung von Unterrichtssequenzen und greift wesentliche Teilaspekte von Informationskompetenz auf, die bis anhin im Unterricht nicht oder wenig berücksichtigt wurden. Sie bietet zudem eine Basis für die Zusammenarbeit von Bibliotheken und Schulen sowie für stufenübergreifende Projekte innerhalb eines Schulhauses oder einer Schulgemeinde.

- Lernzieltabelle (pdf) (schubib.educanet2.ch/info/LernzieleInformationskompetenz.pdf)

9.3.4. Was können Schule und Bibliothek zur Informationskompetenz beitragen?

Während im englischsprachigen Raum «[Information Literacy](#)» seit den 1970er Jahren einen festen Platz im Aufgabenspektrum von Bibliotheken und Schulen einnimmt und es dort mittlerweile auch einen eigenen Beruf für diese Zusammenarbeit gibt («[Teacher Librarians](#)»), werden im deutschen Sprachraum erst seit Ende der 1990er Jahre erste gemeinsame Projekte und Angebote zum Aufbau von Informationskompetenz entwickelt.

Besonders viel versprechend sind diejenigen Projekte, die curricular aufgebaut sind und vom Kindergarten bis zum 9. Schuljahr einen systematischen Aufbau von Informationskompetenz anstreben. Damit erfahren SchülerInnen von klein auf, dass die Bibliothek ein selbstverständlicher Aufenthalts- und Lernort und für alle frei zugänglich ist. Sie werden mit den Nutzungsformen, aber auch mit den Bibliothekaren und Bibliothekarinnen besser vertraut, wobei sie letztere als AnsprechpartnerInnen erfahren. Diese curricularen Projekte verfolgen nicht nur das Ziel, Informationskompetenz aufzubauen. Vor allem im Kindergarten und in der Primarschule stehen in diesen Projekten die Leseanimation und die Leseförderung im Zentrum. Der Aufbau von Lese- und Bibliothekskompetenz wird so mit dem Aufbau von Informationskompetenz verbunden. Curriculare Projekte legen verbindliche Lernziele pro Jahrgang fest, so dass für jede nachfolgende Klassenstufe die Lernvoraussetzungen bekannt sind und darauf aufbauend neue Schwerpunkte bearbeitet werden können.

Für die Gestaltung eigener Projekte, die eine [Zusammenarbeit](#) von Schule und Bibliothek anstreben, finden sich Anregungen auf der Lernzieltabelle. Eine Zusammenarbeit in Form von Teamteaching, alternierend von den Bibliothekaren bzw. Bibliothekarinnen und der Lehrperson geleiteten Lernsequenzen oder in Arbeitsteilung zwischen Schule und Bibliothek ist grundsätzlich zu allen Lernzielen möglich.

- Lernzieltabelle (pdf) (schubib.educanet2.ch/info/LernzieleInformationskompetenz.pdf)

Für den Einstieg bietet sich eine Absprache und Zusammenarbeit insbesondere zu den beiden Zielen zur Informationssuche und -auswahl an (vgl. Lernziele 2 und 3 der Lernzieltabelle). Die Schule kann hier vom Fachwissen der Bibliothekare und Bibliothekarinnen profitieren. Diese können ihrerseits die spezifischen Bedürfnisse der Lehrpersonen bzw. der SchülerInnen kennen lernen und darauf eingehen. Absprachen in der Vermittlung von Frage-, Such- und Verarbeitungsstrategien erlauben eine koordinierte Begleitung und Unterstützung von Lernenden. Wenn Bibliothekare und Bibliothekarinnen zusätzlich Präsentationen von Schülern und Schülerinnen miterleben, können sie Bedürfnisse und Möglichkeiten dieser Zielgruppe besser einschätzen und berücksichtigen.

Beispiele von curricularen Projekten zum Aufbau von Informationskompetenz:

- www.buecherei-warendorf.de
- www.big6.com
- www.lerc.educ.ubc.ca
- [Wie können Schulen und Bibliotheken zusammenarbeiten?](#)

9.4. Kursangebot «Schulort Bibliothek»

9.4.1. An wen richtet sich der Kurs sinnvollerweise?

Als mögliche Zielgruppen bieten sich die folgenden an:

- Teams von Lehrpersonen sowie Bibliothekaren und Bibliothekarinnen
- Lehrpersonen einer Schulstufe (Kindergarten, Unter-, Mittel- oder Oberstufe)
- Bibliothekare und Bibliothekarinnen von öffentlichen Bibliotheken
- Schulbibliothekare und Schulbibliothekarinnen
- Schulhausteams und Schulgemeinden
- Weiterbildungsinstitutionen für Lehrpersonen
- Weiterbildungsorganisationen für Bibliothekare und Bibliothekarinnen

Teams von Lehrpersonen sowie Bibliothekaren und Bibliothekarinnen



Wenn im Rahmen des Kurses ein gemeinsames Projekt mit einer Schulklasse in Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek konkret realisiert werden soll, empfehlen wir Anmeldungen in Teams, bestehend aus je einer oder mehreren Lehrpersonen und einer Bibliothekarin oder eines Bibliothekars derselben Schulgemeinde. Die Kurse über offizielle Weiterbildungsverzeichnisse von Schulen und Bibliotheken auszuschriften, ist sinnvoll. Dabei ist aber zu beachten, dass die jeweils ‚fremde‘ Institution zusätzlich informiert wird, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass deren VertreterInnen Zugang zu den Ausschreibungen haben. Eine direkte Kontaktaufnahme zur jeweils anderen Organisation ist wichtig, da zurzeit gemeinsame Weiterbildungsangebote noch keine Tradition haben.

Die Erfahrung zeigt auch, dass ein Kurskonzept mit Teamanmeldungen ein eher hochschwelliges Angebot ist. Um ein breiteres Publikum anzusprechen und institutionenspezifische Bedürfnisse aufzugreifen, scheint es aus unserer Sicht sinnvoll, auch Kurse mit dem Thema Informationskompetenz jeweils spezifisch für (Schul-) Bibliothekare und -bibliothekarinnen oder für LehrerInnen anzubieten.

9.4.2. Welche Kursziele bieten sich an?

Der Umgang mit Informationen ist in der informations- und wissensbasierten Gesellschaft komplex. Informationskompetenz ist in Zusammenhang mit der Medienentwicklung zu einer zentralen Kompetenz geworden. Das Erarbeiten von Vorträgen bietet Schülern und Schülerinnen ideale Gelegenheit, einen kompetenten Umgang mit Informationen zu entwickeln und dabei das Fachwissen von Bibliothekaren bzw. Bibliothekarinnen und Lehrpersonen zu nutzen.

Als mögliche Zielsetzungen für einen Weiterbildungskurs bieten sich die folgenden an:

Ziele zur Zusammenarbeit:

- Das eigene Fachwissen als LehrerIn bzw. BibliothekarIn zum Aufbau der Informationskompetenz von Lernenden einsetzen und erweitern.
Bibliothek macht Schuel (pdf-Datei) <http://schubib.educanet2.ch/info/schrittfuerschritt.pdf>
- Projekte in Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek konkret planen, durchführen und weiterentwickeln.
Schritt für Schritt zur Kooperation Schule-Bibliothek (PDF)

Ziele zur Informationskompetenz:

- Erfahrungen mit der eigenen Informationskompetenz und mit Lernzielen zur Informationskompetenz machen.
- Arbeitstechniken, Unterrichtsmaterialien und Unterstützungsmöglichkeiten für SchülerInnen zum Aufbau der Informationskompetenz und zur Präsentation von Vorträgen kennen lernen.

9.4.3. Was muss in Kursangeboten zum Aufbau der Zusammenarbeit beachtet werden?

Die eigentliche Zusammenarbeit von Bibliothekaren bzw. Bibliothekarinnen und Lehrpersonen, die über eine längere Zeitspanne dauert, steht zurzeit vielerorts noch am Anfang. Berührungängste und Vorurteile, aber auch unterschiedliche Traditionen der beiden Institutionen lenken den Blick eher auf Unterschiede. Dass die Schule Dienstleistungen der Bibliothek nutzt, ist allmählich an der Tagesordnung, die gemeinsame Planung von Unterrichtssequenzen aber kommt noch eher selten vor. Mit einem Kurs kann eine schrittweise Annäherung eingeleitet und das Sammeln erster Erfahrungen angeregt werden.

Anders als zum Thema Informationskompetenz hat die punktuelle Kooperation zwischen Schule und Bibliothek bei der Leseförderung eine gewisse Tradition. Von den entsprechenden Erfahrungen und Kontakten kann für die Entwicklung eines Angebots zu Informationskompetenz profitiert werden. Es ist wichtig, dass auf beiden Ebenen Angebote für alle Klassenstufen entwickelt werden, damit die SchülerInnen die Bibliothek als selbstverständlichen Ort des Wissens und der Unterhaltung kennen lernen.

Ein Webportal für die Schnittstelle Schule und Bibliothek bzw. für Schulbibliotheken in der Schweiz fehlt leider bisher. Entsprechende Websites in Deutschland (www.schulmediothek.de), Österreich (www.schulbibliothek.at) oder Kanada (www.cla.ca/slip) zeigen ein vielversprechendes Potenzial für beide Institutionen auf. Als bedeutsam dürfte es sich erweisen, die Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek in Ausbildungsinstitutionen zu thematisieren, um Studierenden aller Ausbildungsgänge (LehrerIn, BibliothekarIn, SchulbibliothekarIn) die zentralen Grundlagen und das entsprechende Wissen zu vermitteln.

Eine spezielle Chance für die Zusammenarbeit haben Schulen mit einer eigenen [Schulbibliothek](#). Wenn die Verantwortlichen der Bibliothek das nötige Know-how und genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung haben, können sie wichtige Promotor und Promoterinnen für den kontinuierlichen Einbezug von Bibliotheksangeboten in den Unterricht sein. Ein Kursangebot könnte in diese Richtung Entwicklungen vorantreiben.

9.4.4. Was muss in Kursangeboten zum Aufbau von Informationskompetenz beachtet werden?



Die Erfahrung zeigt, dass es heute auch schon in der Primarschule gängig ist, Vorträge zu erarbeiten und zu präsentieren. Noch ist es aber nicht üblich, dass SchülerInnen dabei gezielt unterstützt werden und dass sie Strategien als Elemente von Informationskompetenz lernen. Die ausgearbeiteten Lernziele können im Rahmen eines Kurses aufzeigen, welche Aspekte rund um ein Vortragsprojekt noch nicht systematisch berücksichtigt und gelehrt werden. Es ist denkbar, dass einzelne Lernzielbereiche (z.B. Informationen beurteilen und auswählen oder Arbeitsprozesse wahrnehmen und reflektieren) in einem Kurs thematisiert werden, um so das Bewusstsein für die Notwendigkeit der gezielten Vermittlung von Informationskompetenz zu wecken.

- Lernzieltabelle (pdf) (schubib.educanet2.ch/info/LernzieleInformationskompetenz.pdf)

Neben dem Ziel, [Informationskompetenz](#) in Zusammenhang mit Vorträgen zu schulen, können auch andere Präsentationsformen ins Auge gefasst werden (z.B. Plakate, Berichte, Dia-Schau, Beitrag für eine Website). Es ist auch denkbar, dass im Rahmen eines Kurses ein bescheideneres Projekt als ‚Vorträge erarbeiten und präsentieren‘ im Zentrum steht. Möglich wäre z.B. auch, dass der Kurs Anregungen für die Durchführung kleinerer Präsentationsformen oder Aufgabenstellungen zu den Lernzielen gibt oder dass er bei Bedarf auch einfach als Ideenliste und Austauschmöglichkeit genutzt werden kann, ohne Umsetzung eines konkreten Projekts.

Die Erfahrung zeigt, dass mit ‚Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek‘ oder mit einem Kurstitel wie ‚Schulort Bibliothek‘ sehr häufig Leseanimation und Leseförderung assoziiert werden. Es empfiehlt sich darum, in Kursausschreibungen die Zielsetzung ‚Aufbau von Informationskompetenz‘ ganz deutlich herauszustreichen.

Bibliothek und Internet sind zwei zentrale Quellen, um sich Informationen zu beschaffen. Daher ist es ideal, wenn für die Kurstreffen sowohl ein Computerraum als auch eine Bibliothek zur Verfügung stehen.

9.4.5. Welcher Kursaufbau bietet sich an?



Der Kursinhalt ist in drei Phasen gegliedert. In der 1. Phase werden die Kursteilnehmenden an mindestens einem Treffen in die Thematik eingeführt. In der 2. Phase arbeiten die Teams mit Schülern und Schülerinnen an den gewählten Projekten, vernetzen sich dabei auf einer Lernplattform mit den übrigen Kursteilnehmenden und werden von der Kursleitung begleitet und unterstützt. In der 3. Phase werden die Erfahrungen in einem Treffen ausgewertet und evtl. zusätzliche Ideen weiterentwickelt.

Wichtig ist, dass die webbasierte Zwischenphase und die Umsetzung eines konkreten Projekts in Kursausschreibung und Kurseinführung prägnant herausgestrichen werden. Nur so kann dem Missverständnis vorgebeugt werden, dass sich der Zeitaufwand für den Kurs nur auf die Präsenzzeit beschränkt. Im Weiteren empfiehlt sich, je nach Projekt genügend Zeit für die Umsetzung in der zweiten Phase einzuplanen.

- Kursaufbau: 1. Phase
- Kursaufbau: 2. Phase
- Kursaufbau: 3. Phase

Phase 1: 1. Kurshalbtag

Am ersten Kurstreffen stehen Recherche- und Präsentationstechniken sowie die institutionsübergreifende Planung einer Unterrichtssequenz zum Thema «Vorträge» (oder einer anderen Präsentationsform) im Zentrum. Grundlage für die Unterrichtsplanung ist eine Lernzieltabelle mit Teilzielen zum Aufbau von Informationskompetenz bei Schülern und Schülerinnen. Zu den einzelnen Lernzielen werden den Kursteilnehmenden Unterrichtsmaterialien, Links und Literaturhinweise angeboten. Die Unterrichtsmaterialien sind direkt im Unterricht einsetzbar, die Links und Literaturhinweise geben weiterführende Anregungen für den Unterricht.

- Lernzieltabelle (pdf) (<http://schubib.educanet2.ch/info/LernzieleInformationskompetenz.pdf>)

Phase 2: Zwischenphase

Zwischen den Kurshalbtagen recherchieren die SchülerInnen unter Anleitung und mit Unterstützung der Kursteilnehmenden (LehrerInnen und Bibliothekare bzw. Bibliothekarinnen) zu einem vorgegebenen oder frei gewählten Thema. Anschliessend erarbeiten und präsentieren sie ihre Produkte (z.B. Vorträge inkl. Fragen für ihr Publikum). Die Kursteilnehmenden nutzen dabei die Lernplattform für einen Erfahrungs- und Materialaustausch untereinander.

Einerseits stellen sie dort ihre gemeinsamen Unterrichtsvorhaben und die geplante Zusammenarbeit vor. Dazu erhalten sie Kommentare und weitere Anregungen sowie Vernetzungsangebote von anderen Kursteilnehmenden und der Kursleitung. Andererseits stellen die Kursteilnehmenden die Fragen ihrer SchülerInnen, die zu den Vorträgen o.ä. zusammengestellt und vom Publikum beantwortet werden können, ebenfalls auf die Lernplattform. Diese können dann von anderen Schulklassen für neue Recherchen genutzt werden.

Phase 3: 2. Kurshalbtag

Am zweiten Kurstreffen geht es um einen Erfahrungsaustausch zur Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek und zum durchgeführten Projekt resp. dem Aufbau von Informationskompetenz bei Schülern und Schülerinnen. Daneben werden weitere Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Bibliothek thematisiert.

9.4.6. Wie kann die Lernplattform aufgebaut und eingesetzt werden?

Hier muss vorausgeschickt werden, dass im Moment webbasierte Kursangebote in der Weiterbildungslandschaft für LehrerInnen und Bibliothekare bzw. Bibliothekarinnen noch eine besondere Herausforderung darstellen, da diese Lernkultur erst im Begriff ist, sich zu etablieren.

- Auswahl und Einsatz der Lernplattform
- Begleitende Massnahmen zur Arbeit mit der Lernplattform
- Im Pilotkurs eingesetzte Tools

Auswahl und Einsatz der Lernplattform

Bei der Auswahl der Lernplattform empfiehlt sich, Zugang und Funktionen, die im Kurs gebraucht werden, genau zu prüfen. Im Rahmen des Pilotkurses wurde mit Educ Janet2 gearbeitet, da diese Plattform den Schulen frei zugänglich ist und damit gerechnet werden konnte, dass sie einzelnen Lehrpersonen bereits bekannt ist. Im Kurs wurden alle drei Funktionen einer Lernplattform (Distribution, Kommunikation und Kooperation) genutzt (vgl. Graf, Maja 2004, 14), und zwar mit folgenden Tools: Dateiablage, E-Mail, Board für Mitteilungen, Forum, Chat, Wiki.

educ Janet2 hat sich grundsätzlich gut bewährt. Es hat sich gezeigt, dass auch Kursteilnehmende, die über keine Erfahrung mit Lernplattformen verfügen, nach einer kurzen Einführung gut mit den eingesetzten Tools zurechtkommen.

Eine technisch unbefriedigende Lösung ist der Zugang zu Materialien in der Dateiablage auf Educ Janet2. Hier muss unbedingt eine kundInnenfreundlichere Lösung organisiert werden (z.B. Dateiablage auf einer Website). Gerade Kursteilnehmende mit wenig Computerefahrung sollten nicht mit technischen Problemen kämpfen müssen, die eigentlich vermeidbar wären.

Begleitende Massnahmen zur Arbeit mit der Lernplattform

Die Nutzung der Lernplattform wird sinnvollerweise mit diversen begleitenden Massnahmen unterstützt, da diese Lernform noch zu wenig verankert ist:

- Schriftliche Anleitung und Aufforderung zum Einloggen vor Kursbeginn
- Knappe Kurzeinführung zur Lernplattform am ersten Kurstreffen
- E-Mail-Hotline zu Problemen und Fragen rund um die Lernplattform
- Besprechung des Vorhabens und der Arbeitsweise in der Zwischenphase und gemeinsame Vereinbarung von verbindlichen Terminen am ersten Kurstreffen, inkl. Abgabe der Terminliste und der Aufgaben
- Tägliche Betreuung des Forums durch die Kursleitenden
- Frühzeitiges Festlegen von Chat-Terminen
- Hinweise per E-Mail auf neue Materialien, Forumsthemen und Mitteilungen auf der Lernplattform (inkl. Link auf die Lernplattform)

Unsere Erfahrungen mit einem webbasierten Kurs zeigen, dass neben den Präsenzveranstaltungen auch die Arbeitszeit auf der Lernplattform sowohl in der Kursausschreibung als auch in der Kursstundenanrechnung klar ausgewiesen werden muss. Daneben darf die Entschädigung der Kursleitung nicht vergessen werden. Andernfalls entsteht ein falsches Bild von Arbeitszeit und Kursleitungshonoraren.

Im Pilotkurs eingesetzte Tools:

Dateiablage

Die Dateiablage kann der Kursleitung und den Kursteilnehmenden für die Ablage von Unterrichtsmaterialien u.ä. dienen. Dies ist vor allem dann sinnvoll, wenn zusätzliche Materialien für verschiedene Schulstufen bereitgestellt werden. Eine klare inhaltliche Strukturierung ermöglicht den Kursteilnehmenden den gezielten Zugriff auf Materialien, sei es zu einzelnen Lernzielen oder beispielsweise zu einzelnen Vortragsthemen.

Board für Mitteilungen

Das Board für Mitteilungen kann von der Kursleitung für Hinweise auf die nächsten Termine, Aufträge oder Nachträge zu Materialien u.ä. eingesetzt werden. Es empfiehlt sich aber gerade in der Anfangsphase, neue Mitteilungen zusätzlich per Mail anzukündigen.

Forum

Das Forum kann für offene Fragen (z.B. Umgang mit Copyrights, Probleme der SchülerInnen bei Recherchen am PC), für Hinweise (z.B. Tipps zu Vortragsthemen), aber auch für Diskussionsthemen (z.B. Umgang mit Plagiaten, Rückmeldungen zu einer Textlektüre) genutzt werden. Sehr wichtig dabei ist eine kontinuierliche, d.h. tägliche Betreuung des Forums durch die Kursleitung und die Organisation der Themen in verschiedenen Themensträngen.

Chat

Im Rahmen eines webbasierten Weiterbildungskurses kann den Kursteilnehmenden die Möglichkeit angeboten werden, den Chat z.B. zum Austausch über die laufenden Unterrichtsprojekte oder als Planungsinstrument, was den folgenden Kurstermin betrifft, zu nutzen. Möglicherweise sammeln Kursteilnehmende hier erste Erfahrungen mit dieser bei ihren Schülern und Schülerinnen sehr beliebten Kommunikationsform.

Wiki

Das Wiki eignet sich sehr gut, um verschiedene Unterrichtsvorhaben der Kursteilnehmenden mit Hilfe eines vorgegebenen Rasters vorzustellen und zu kommentieren.

- www.educa.ch
Welches Wiki eignet sich für meinen Unterricht?

9.5. Kontakte für Kursangebote und Anfragen

Welche möglichen Kursthemen gibt es?

Es sind verschiedene Kursangebote für Lehrpersonen, Bibliothekare und Bibliothekarinnen, Schulhaus- oder Bibliotheksteams, für Kooperationsprojekte oder Ausbildungsinstitutionen zu folgenden Themen möglich.

- Aufbau von Informationskompetenz im 4. bis 6. Schuljahr am Beispiel «Vorträge halten»
- Sachtexte lesen und verstehen
- Lernziele und Materialien zu Informationskompetenz
- Recherchieren in Bibliothek und Internet
- Informationskompetenz vom Kindergarten bis zum 9. Schuljahr
- Möglichkeiten zur Kooperation zwischen Bibliothek und Schule

9.5.1. Wo können Kursangebote bestellt werden?

Anfragen zu neuen Kursen für Weiterbildungsprogramme, aber auch für schul- oder bibliotheksinterne Weiterbildungen können an folgende Leute gerichtet werden:

- Amrein Kathrin, Winterthur, Primarlehrerin und Bibliothekarin (Informationszentrum der Pädagogischen Hochschule Zürich) > kathrin.amrein@phzh.ch
- Brassel Christian, Zürich, Bibliothekar (Stadtbibliothek Winterthur) > brassel@umlaufbahn.net
- Büchel Elsbeth, Zürich, Deutschdidaktikerin (Pädagogische Hochschule Zürich) > elsbeth.buechel@phzh.ch
- Gerber Jean-Philippe, Bischofszell, Experte für Schulevaluation (Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau) > jpgerber@dplanet.ch
- Gloor Ursina, Arlesheim, Expertin für Leseförderung und Schulentwicklung, Bibliothekspräsidentin (Interkulturelle Bibliothek JuKiBu, Basel) > u.gloor@vtxnet.ch

Weitere Informationen finden Sie unter: <http://schubib.educanet2.ch>.

9.6. Literatur

- Ballod, Matthias (2005): Informationskompetenz. Dimensionen eines Begriffs. In: Computer und Unterricht 59; 15. S. 44–46.
- Dannenberg, Detlev (2005) (www.lik-online.de): Zur Förderung von Informationskompetenz in Deutschland. In: Arbido, Nr. 3.
- Graf, Maja (2004): eModeration. Lernende im Netz begleiten. Bern: h.e.p.
- Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung, Grundlagen, Praxis, Prozesssteuerung. Weinheim: Beltz.
- Isler, Dieter (2005): Schule und Bibliothek – Zusammenarbeit der Profis vor Ort. In: Bulletin Leseforum Schweiz 14, S. 51–53.
- Kassis, Wassilis; Schneider, Hansjakob (2004): Inner- und ausserschulische Determinanten der Lesesozialisation. In: Bonfadelli, Heinz et al.: Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Zürich: Verlag Pestalozzianum. S. 104–119.
- Lux, Claudia; Sühl-Strohmeier, Wilfried (2005): Teaching Library in Deutschland. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Mandl, Heinz; Krause, Ulrike (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145. München: Ludwig-Maximilians-Universität. <http://lsmndl.emp.paed.uni-muenchen.de/>
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Volz, Steffen; Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Weinheim und München: Juventa.
- Sträuli Arslan, Barbara (2005): Leseknick, Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.

9.7. Autorinnen und Autoren

Kathrin Amrein-Juon
Primarlehrerin und Bibliothekarin (Informationszentrum der Pädagogischen Hochschule Zürich), Winterthur
kathrin.amrein@phzh.ch

Christian Brassel
Bibliothekar (Stadtbibliothek Winterthur), Zürich
brassel@umlaufbahn.net

Elsbeth Büchel
Zürich
Deutschdidaktikerin (Pädagogische Hochschule Zürich)
elsbeth.buechel@phzh.ch

Jean-Philippe Gerber
Experte für Schulevaluation (Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau), Bischofszell
jpgerber@dplanet.ch

Ursina Gloor
Expertin für Leseförderung und Schulentwicklung, Bibliothekspräsidentin (Interkulturelle Bibliothek JuKiBu, Basel),
Bischofszell
u.gloor@vtxnet.ch

10. Sachcomics

Maria Schwendimann, Daniel Brügger, Markus Kirchhofer, Urs Plüss

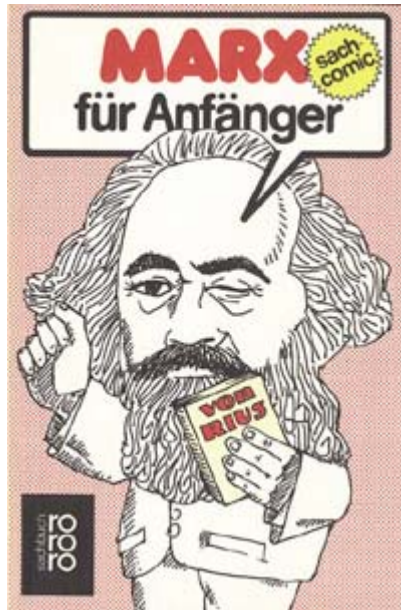


Sachcomics??? – Willkommen!

Comics haben ganz zentral mit Sprache zu tun. Comics werden gelesen. Es ist an der Zeit, das Misstrauen gegenüber Bildern abzulegen: Auch Bilder müssen (richtig) gelesen werden.

Unser Projekt setzt sich mit Comics, genauer mit Sachcomics auseinander. Wir unternehmen alles, damit der Funke der Begeisterung von unserem Fachteam auf möglichst viele Interessierte, insbesondere auf Studierende der LehrerInnenbildung, überspringt.

10.1. Was sind Sachcomics?



Marx für Anfänger © Rowohlt 1979

Sachcomics sind ein unkonventionelles kulturelles Phänomen, das sich zwischen Kunst und Information einordnet. Der Sachcomic bildet ein dokumentarisch-didaktisches Genre, eine Spielart der Sachliteratur, die mit den visuell-verbalen Darstellungsmitteln des Comics operiert.

Die Ursprünge der Sachcomics liegen in den 1940er Jahren: Um zu beweisen, dass das noch weitgehend verpönte Medium Comic durchaus ‚wertvoll‘ sein und ‚erzieherisch‘ wirken kann, veröffentlichten amerikanische Verlage erste ‚Educational Comics‘ (etwa: ‚Lehrcomics‘). Zuerst erschien die Hefreihe ‚True Comics‘: Ab 1941 würdigte sie in Biografien Persönlichkeiten aus Politik, Militär, Wissenschaft und Sport. Es folgten die so genannten ‚Pictures Stories‘ zur Bibel, zu Themen der Weltgeschichte und der Naturwissenschaft. Die ‚Classic Comics‘ (später ‚Classics Illustrated‘) adaptierten mit grossem Publikumserfolg Stoffe der Weltliteratur.

Auch das Militär spielte bei der Entwicklung der Sachcomics eine wesentliche Rolle: Im 2. Weltkrieg vermittelte Will Eisner im Auftrag des Pentagons praktisches Wissen für Soldaten in Comicform.

In den USA – dem Comic-Pionierland – wurde zuerst erkannt, dass sich Comics für pädagogisch-didaktische Zwecke eignen. Heute erschliessen Comics mit Information und Unterhaltung den Zugang zu allen erdenklichen Lerninhalten.

10.2. Sachcomics als ICT-Projekt - Worum gehts?

Mit unserem Blended-Learning-Kurs bereiten Studierende mehrere Lektionen für ein Übungspraktikum zum Thema Sachcomics vor. Zur Einführung besuchen sie die Ausstellung ‚Mit Comics zur Sache‘. Danach besteht der Kurs aus Präsenzstunden einerseits und virtueller Arbeit andererseits. Für die Arbeit im Netz haben die Studierenden verschiedene Aufträge auf Educanet2 zu erledigen. Auf der virtuellen Lernplattform zeigen sie selber konzipierte Unterrichtsreihen und treten in den Dialog mit anderen Studierenden, kommentieren deren Reihen oder lassen sich Tipps und Rückmeldungen geben. Kurz: Kooperatives Lernen findet statt.



© Aids Hilfe Schweiz 1990

Externe Links

- <http://sachcomics.educanet2.ch/fddunifreiburg>
Die Website zu der elektronischen Lernumgebung (für die Studierenden der Fachdidaktik Deutsch am Sekundarlehramt der Universität Freiburg)
- <http://sachcomics.educanet2.ch>
Die Website der ‚Institution Sachcomics‘. Diese Site ist übergeordnet und richtet sich an interessierte Lehrkräfte, welche Sachcomics im Unterricht einsetzen wollen.
- <http://educanet2.ch/sachcomics>
Die Website zur Ausstellung ‚Mit Comics zur Sache‘. Diese richtet sich an alle Comics-Interessierten.

10.3. An wen richtet sich dieser Beitrag?

Dieser Guide-Beitrag richtet sich an Studierende der LehrerInnenbildung und an Lehrpersonen, die sich mit Sachcomics im Unterricht beschäftigen möchten. Zudem will das [Fachteam Sachcomics](#) weitere Verantwortliche der LehrerInnenbildung zur themenzentrierten Praktikumsbegleitung anregen und aufzeigen, wie ein solches Vorhaben über Internet funktioniert.

10.4. Was bietet die Ausstellung «Mit Comics zur Sache»?



Die Ausstellung ‚Mit Comics zur Sache‘ gibt einen allgemeinen Überblick über das Phänomen Sachcomics. Sie zeigt in ausgewählten Beispielen die grosse Themenvielfalt. Mit ‚Die Sprache des Comic‘, ‚Leben und Geschichte‘, ‚Mensch und Umwelt‘ und ‚Zum Beispiel Asterix‘ werden Schwerpunkte von aktuellen, künstlerisch ansprechenden Sachcomics gesetzt. Die Ausstellung wird auf 10 Tafeln im Format 70 x 90 cm präsentiert. Sie lädt dazu ein, sich vertieft mit Sachcomics zu beschäftigen.

Ergänzend legen wir an den Ausstellungsorten ausgewählte Comic-Alben und Unterrichtsmaterialien zu den Schwerpunkten der Ausstellung auf. Dieses Material eignet sich besonders gut für den Unterricht und zeigt auf, wie in der Schule mit Sachcomics gearbeitet werden kann. Unter educanet2.ch/sachcomics ist auf dem Internet weiteres Material zur Ausstellung (Bibliografien, Bildbeispiele, kommentierte Link-Liste) verfügbar.

Die Ausstellung wurde vom Luzerner Comic-Experten Urs Hangartner konzipiert und realisiert. Für die Gestaltung war der Grafiker, Illustrator und Comic-Zeichner Melk Thalmann aus Luzern verantwortlich. Für Beratung und Dokumentation konnte Cuno Affolter von der Bibliothèque Municipale de Lausanne gewonnen werden.

Die Ausstellung wurde ermöglicht dank Beiträgen des Kantons Aargau (Regierungsrat), der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Institut für Bildungsmedien und Weiterbildung), der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg (Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht) und des Didaktischen Zentrums, Medienberatung, Freiburg.

Wo war die Ausstellung «Mit Comics zur Sache» bisher zu sehen?

- Aarau: Mediothek für Schule und Bildung der Fachhochschule Nordwestschweiz / 12. Januar bis 10. Februar 2006
- Bern: PH Bern, Institut für Bildungsmedien (Schulwarte) / 17. Februar bis 17. März 2006
- Luzern: Stadtbibliothek Luzern (anlässlich des Comix-Festivals «Fumetto») / 27. März bis 13. April 2006
- Freiburg: Didaktisches Zentrum der PH / 25. April bis 26. Mai 2006

10.5. Sachcomics und Schule

10.5.1. Welche Ziele verfolgen wir für die Schule?

Comics fördern die Lesemotivation und ermöglichen eine Zunahme von Lese- und Schreibkompetenzen. Sachcomics sind eine zeitgemässe Form der Informationsvermittlung. Sie eignen sich besonders gut für den Unterricht, weil sie in allen Fächern eingesetzt werden können. Trotzdem geschieht dies bisher eher selten. Unser Fachteam möchte dies ändern. Wir zeigen auf, wie in der Schule mit Sachcomics gearbeitet werden kann.



© Universität Freiburg 2006

Fragen

- [Welche Ziele verfolgen wir in Sachen Literacy?](#)

10.5.2. Wie Sachcomics in der Schule einsetzen?



© Universität Freiburg 2006

Die Beschäftigung mit Comics im Unterricht zielt darauf ab, SchülerInnen mit der Eigenart des Mediums vertraut zu machen. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass Comics das Lesen nicht verhindern, sondern zum Lesen motivieren.

Das Verstehen der Bild-Text-Arrangements erfordert spezifische Lesegewohnheiten. Es braucht

- eine geübte bildliche Wahrnehmung
- ein schnelles Erfassen der Leserichtung

Die Lesenden werden mit Bild und Text von Situation zu Situation geführt. Die erzählten Ereignisse laufen vor dem inneren Auge der Rezipierenden ab, wobei jeder Bildausschnitt als Orientierungshilfe gebraucht wird. Zugleich konstruieren Lesende Handlungselemente, die der Comic auslöst, in ihrer logischen Abfolge selber mit.

Sachcomics öffnen dank der Unmittelbarkeit von Bildern Zugänge zu Themen im Sachunterricht, die für SchülerInnen sonst schwer zugänglich sind.

Drei Beispiele, die auch in der Ausstellung ‚Mit Comics zur Sache‘ prominent vorkommen:

- Vom Schweizer Comic-Macher Derib stammt ‚Jo‘, die Geschichte einer Teenagerin, die an Aids stirbt. Der aufklärerische Comic wird in der Schule als Einstieg ins Problemfeld Sexualität – HIV – Drogenkonsum seit Jahren verwendet.
- Im Auftrag der Schweizer Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe (DEH, heute Deza) hat Cosey den Comic ‚Aminata‘ geschaffen. Zélie, die bei Adoptiveltern in der Schweiz aufgewachsen ist, sucht in Burkina Faso nach Aminata, ihrer Freundin aus der Kindheit.
- Nakazawas autobiografischer Comic ‚Barfuss durch Hiroshima‘ vergegenwärtigt Geschehnisse des 2. Weltkrieges und die Folgen der atomaren Verstrahlung: Der Japaner Keiji Nakazawa überlebt den Atombombenabwurf 1945; sein Vater, sein Bruder und seine Schwester sterben.

Fragen

- [Was sind Sachcomics?](#)
- [Was bietet die Ausstellung «Mit Comics zur Sache»?](#)

10.6. Sachcomics und Literacy

10.6.1. Welche Ziele verfolgen wir in Sachen Literacy?

Mit dem Projekt ‚Sachcomics‘ wollen wir Einsatzmöglichkeiten von Sachcomics in der Schule ausloten und die Relevanz dieser Beschäftigung für den Unterricht aufzeigen (siehe auch [Welche Ziele verfolgen wir für die Schule?](#)). Das Projekt ist primär auf Studierende der LehrerInnenbildung ausgerichtet, aber nicht ausschliesslich. Ein grösserer Kreis schliesst zusätzlich interessierte Lehrpersonen mit ein, welche via Weiterbildungskurse zu uns stossen. Unser Vorhaben ist als längerfristiges Projekt angelegt, das von immer mehr Interessierten laufend weiterentwickelt wird.

Welche Grundfragen stellen sich für den Bereich Literacy?

Hinter allen aktuellen und zukünftigen Aktivitäten steht eine zentrale Literacy-Frage, nämlich:

Was leistet ein Sachcomic verglichen mit einem Sachtext?

Es kann hier nicht darum gehen, diese Frage allumfassend zu beantworten. So weit sind wir im Augenblick nicht. Zudem wäre hier eine umfassende Studie notwendig. Wir können aber immerhin von unseren Erfahrungen berichten und einige bekannte Tatsachen festhalten.

10.6.2. Was haben Sachcomics mit Literacy zu tun?

Ein kurzer geschichtlicher Überblick

Der Comic ist die moderne Form der Bildgeschichte. Audiovisuelle und visuelle Medien – darunter Comics – haben sich im 20. Jahrhundert immer wieder gegenseitig beeinflusst. Durch den Film wurde die Erzählweise in Bildfolgen gefördert, Rundfunk und Hörspiele lieferten Anregungen für comictypische ‚sound words‘. Auch wenn in den 1960er Jahren der Comic als Vorläufer für das Fernsehen gesehen wurde, ist und bleibt der Comic dennoch eine besondere Art von Literatur.

In den 1950er und 1960er Jahren wurden Comics gesellschaftlich überwiegend abgelehnt. In den 1970ern vollzog sich eine kulturelle Wende. Der Markt für Comics konnte dank grosser Anstrengungen verschiedener Verlage geöffnet werden. Das Angebot für Kinder, Jugendliche und Erwachsene stieg stetig an. Aber noch heute besteht eine Diskrepanz zwischen den hohen Verkaufszahlen von Comics einerseits und deren geringer kultureller Akzeptanz andererseits, gerade im schulischen Umfeld.

Möglicherweise vermögen nun gerade Sachcomics eine Wende in der Rezeption von Comics zu bewirken, sofern mehr und mehr ihr pädagogischer Wert erkannt wird.

Fragen

- [Wie Sachcomics in der Schule einsetzen?](#)
- [Welche Ziele verfolgen wir in Sachen Literacy?](#)

10.6.3. Was ist unter Comics-Literacy zu verstehen?

Es ist möglich, Geschichten in Kapiteln, Zeilen und Worten zu schreiben: das nennen wir dann Literatur im eigentlichen Sinne. Es ist möglich, Geschichten in der Abfolge von Szenen zu schreiben, die graphisch dargestellt werden: das ist dann graphische Literatur.

(Comic-Pionier Rodolphe Töpffer; 1799 - 1846)

Der Comic funktioniert vor allem als Lektüre und wird durch das Medium Druckschrift entscheidend geprägt.

Welches sind die wichtigsten Merkmale eines Comics?

- Die Sequenz einzelner, voneinander abgetrennter Bilder.
- Die Dominanz der Bilder über den Text.
- Die Erzählung einer Geschichte.
- Die Möglichkeit technischer Reproduktion in gedruckter Form.
- Die Kombination von piktoralen und verbalen Zeichen im Erzähltext.

Welches Verhältnis besteht zwischen Bild und Text?

Weder sind die Textelemente Legenden zu den einzelnen Bildern, noch illustrieren die Bilder den Schrifttext. Die Bild- und Schriftelemente schaffen ein dichtes Netz von Verweisbezügen und treiben gemeinsam den Verlauf der Erzählung voran. Comics erkennen wir an typischen Strukturelementen wie dem gerahmten Einzelbild und den im Bild integrierten Schriftelementen.

Die Textabfolge im Comic entspricht unserer gewohnten Leserichtung. Es genügt aber nicht, dass nur die einzelnen Textteile der Leserichtung folgen, auch die Bilder sind dieser Regel unterworfen. Lesende können nur dann aus einer Folge von Einzelbildern eine Sinneinheit lesen, wenn die Panels von links nach rechts und von oben nach unten angeordnet sind.

Ein Dialog im Comic beginnt meistens am linken oberen Bildrand, während Antworten und Gegenreden sukzessiv weiter rechts bzw. weiter unten platziert werden.

Fragen

- [Welche Eigenheiten weisen Bild und Text auf?](#)
- [Was haben Sachcomics mit Literacy zu tun?](#)
- [Wie Sachcomics in der Schule einsetzen?](#)

Welche Eigenheiten weisen Bild und Text auf?

Welche Eigenheiten hat das Bild im Comic?

Bilder lassen oft unterschiedliche Interpretationen zu. Im Gegensatz dazu ist der Text im Comic eindeutiger und klärt den Verlauf des Geschehens. Bilder ohne Text können nur dann ‚richtig‘ gelesen werden, wenn die Informationsdichte im Bild sehr hoch ist.

Bei den Bildern handelt es sich meistens um stilisierte Abbilder von fiktiven Figuren. Deren visuelle Ausdruckskraft verleiht den meisten Comics ihre Eigenart. Alle Elemente, seien es nun Farbgebung, Strichführung, Raumdimension oder Animation der Figuren, stehen immer im Dienst eines narrativen Konzepts. Das bedeutet für Comicschaffende, dass sie sich auf eine Gratwanderung zwischen Kreativität und Standards begeben.

Welche Eigenheiten hat der Text im Comic?

Auch der Text im Comic weist einige Besonderheiten auf: Vorwiegend werden kurze Sätze verwendet.

Unvollständige Sätze sind besonders häufig und beschleunigen den Lesefluss. Auffallend ist in den neueren Comics eine Zunahme von Text. Dies verlangt komplexere Rezeptionsleistungen und bedingt ein gewisses Vorwissen.

Wie machen wir Informationen zugänglich?

Wer sich mit Sachcomics auseinandersetzen will, benötigt rasch zugängliche Informationen und Materialien, welche den Einstieg in die Thematik ermöglichen. Einen solchen Einstieg bildet die physische Ausstellung «Mit Comics zur Sache».

- [Was bietet die Ausstellung «Mit Comics zur Sache»?](#)

Virtuelle Informationsquellen

Neben der physischen Ausstellung stellen wir verschiedene virtuelle Informationsquellen zur Verfügung. So gibt es drei verschiedene Websites mit gruppenspezifischen Informationen ([Welche Ziele verfolgen wir in Sachen ICT](#)). Jede dieser Websites ist wiederum Teil eines virtuellen Raums, in welchem bestimmte Personengruppen gemeinsam arbeiten und Informationen austauschen (Wie fördert die Lernumgebung Kooperation?). In den gleichen Räumen stellen wir auch weitere Informationen und Materialien bereit.

Wo findet man welche Informationen?

Jeder virtuelle Raum verfügt über eine Dateiablage, welche zur Bereitstellung von Informationen und Materialien genutzt wird.

- Im Community-Gruppenraum sind Literaturlisten zum Thema Sachcomics und Sachcomics-Beispiele im PDF-Format hinterlegt.
- In der Dateiablage der Institution Sachcomics ist didaktisiertes Material zu Sachcomics bereitgestellt.
- Im Klassenraum FDD UniFr Sachcomics sind Unterlagen zur Studienorganisation, Vorkonzepte und Lektionsreihen der Studierenden und Produkte der SchülerInnen abgelegt.

Wie funktioniert der Zugang zu den virtuellen Räumen?

Grundsätzlich ist dies nur via Login möglich. Der Klassenraum der Studierenden ist für Aussenstehende tabu.

Für die Institution Sachcomics erhalten Interessierte von uns ein Login. Senden Sie uns dazu einfach ein E-Mail (info@sachcomics.educanet2.ch) mit der entsprechenden Anfrage.

Der Community-Gruppenraum kann von all jenen besucht werden, die über ein Educanet2-Login verfügen. In Community-Gruppen kann sich die Educanet-Gemeinde selbständig an- und wieder abmelden.

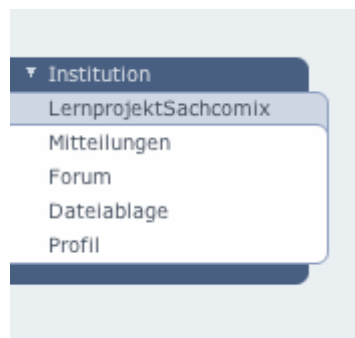
Fragen

- [Wie ist unsere Lernumgebung aufgebaut?](#)
- [Was hat unsere Lernumgebung mit educanet2 zu tun?](#)

Wie fördert die Lernumgebung Kooperation?

Forum und Dateiablage sind in sämtlichen virtuellen Räumen unserer Lernumgebung wichtige Tools, welche die Kooperation unter den Usern und Userinnen ermöglichen und fördern. Es gibt aber markante Unterschiede, wenn man nach dem jeweils wichtigsten Tool fragt:

Im Klassenraum «FDD UniFreiburg» bildet das Forum klar das Schwergewicht. Hier posten die Studierenden nicht bloss ihre Meinungen, sondern diskutieren ihre Vorkonzepte und Unterrichtserfahrungen kontrovers. Das Forum bildet das Zentrum des Geschehens im Klassenraum ‚FDD UniFreiburg‘ und stellt eine erfolgreiche Einrichtung dar. Mehr dazu unter: [Wie sieht unser Lehr-, Lern-Arrangement konkret aus?](#)



In der Institution «Sachcomics» ist das zentrale Tool die Dateiablage. Unserer Idee folgend soll diese Institution Lehrpersonen und Studierenden, die sich mit Einsatzmöglichkeiten von Sachcomics im Unterricht beschäftigen, eine Plattform bieten, auf der Ideen abgelegt, weiterentwickelt und diskutiert werden können. Dabei wird die Dateiablage zur Fundgrube, zum Downloadzentrum von ‚Freeware‘, wo Materialien und Konzeptideen untereinander ausgetauscht werden. Die dazugehörige Website bildet dabei das Schaufenster mit herausragenden und praxiserprobten Beispielen.

In der Community-Gruppe ist ein Wiki eingerichtet, welches als kritischer Index von Sachcomics-Publikationen gedacht ist. Im Moment ist die Beteiligung im Wiki aber noch nicht gross und so stellt das Wiki ein noch sehr schwaches Pflänzchen dar.

Fragen

- [Was hat unsere Lernumgebung mit educanet2 zu tun?](#)
- [Wie machen wir Informationen zugänglich?](#)

10.7.2. Wie ist unsere Lernumgebung aufgebaut?

Das Design unserer virtuellen Lernumgebung ist komplex. Die Lernumgebung besteht aus verschiedenen virtuellen Räumen. Jede bereitgestellte Website (es sind insgesamt drei mit jeweils anderem Zielpublikum) gehört zu einem solchen Raum. Versuchen wir einen Überblick zu ermöglichen, indem wir vorerst eine Dreiteilung einführen.

Aus welchen Hauptteilen besteht die Lernumgebung?

1. Teil: die Community-Gruppe «Sachcomics»

Diese Gruppe steht der ganzen Educanet2-Community offen.

2. Teil: die Institution «Sachcomics»

Diese Umgebung ist allen anderen Teilen übergeordnet. Sie ist für Lehrpersonen und Studierende gedacht, welche sich mit Sachcomics im Hinblick auf ihren Unterricht beschäftigen möchten.

3. Teil: der Klassenraum «FDDUniFreiburg»

Diese Umgebung steht ausschliesslich den Fachdidaktik-Deutsch-Studierenden der Universität Freiburg zur Verfügung.



Einen guten Überblick ermöglicht eine kleine Powerpoint-Präsentation, welche das Design unseres Vorhabens anschaulich darstellt.

Verständlicher wird die Dreiteilung schliesslich in der Anwendung. Dazu gibt der folgende Abschnitt genauer Auskunft:

[Wie fördert die Lernumgebung Kooperation?](#)

- Lernumgebung im Überblick
[Laden Sie hier die Powerpoint-Präsentation zum Design unseres Vorhabens herunter.](#)
348 KB

Wieso haben wir diese komplexe Struktur gewählt?

Aus Erfahrung wissen wir, dass Grundkonzepte bei Weiterentwicklungen von Projekten oftmals zu kurz greifen und neu konzipiert werden müssen. Die nicht ganz einfache Struktur unserer Lernumgebung hingegen ist auf eine längerfristige Nutzung hin ausgerichtet: Die Struktur ist zwar komplex, lässt sich dafür aber nach verschiedenen Richtungen weiterentwickeln und ausbauen. Diese Voraussetzung scheint uns wichtig, wenn das Projekt auch längerfristig von Bedeutung sein soll.

Fragen

- [Wie machen wir Informationen zugänglich?](#)

10.7.3. Was hat unsere Lernumgebung mit educanet2 zu tun?



Unsere virtuelle Lernumgebung ist auf educanet2 realisiert, der vom Schweizerischen Bildungsserver Educa betriebenen elektronischen Lernplattform. Weil wir uns mit dieser Plattform gut auskennen, uns also deren Funktionsumfang bestens vertraut ist, erscheint es sinnvoll, ein Projekt wie das hier vorgestellte damit zu realisieren. So benötigen wir wenig bis gar keinen technischen Support, sondern können anstehende Probleme selber lösen.

Wie andere Lernplattformen auch ist educanet2 hierarchisch organisiert. Da gibt es eine oberste Ebene, die so genannte (Educanet2-)Community. Dann folgt eine ‚institutionelle‘ Ebene, auf welcher sich die UserInnen in verschiedenen Institutionen organisieren. Diese Institutionen beinhalten auf der nächst tieferen Ebene verschiedene Gruppen- und Klassenräume.

Wir mussten uns für unser Projekt vorgängig genau überlegen, welche UserInnen sich in welchen virtuellen Räumen wie betätigen sollen. Mit andern Worten: Das passende Lehr/Lern-Arrangement musste gefunden werden.

Fragen

- [Wie ist unsere Lernumgebung aufgebaut?](#)
- [Wie sieht unser Lehr-, Lern-Arrangement konkret aus?](#)

10.8. Sachcomics und Praktikumsbegleitung

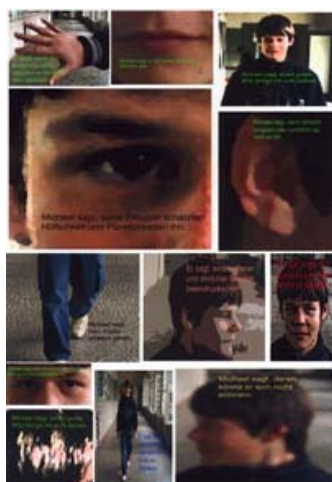
10.8.1. Welche Ziele verfolgen wir mit unserer Praktikumsbegleitung?

Dieser Abschnitt muss im Zusammenhang mit unserer ICT-Grundfrage gesehen werden ([Welche Ziele verfolgen wir in Sachen ICT?](#)), also der Frage, was eine elektronische Lernumgebung im Kontext der Praktikumsbetreuung leistet.

Als Moderatoren und Moderatorinnen haben wir die Möglichkeit, die Lernprozesse von Studierenden zu begleiten und zu moderieren. Unsere Erwartungen an die elektronische Lernumgebung sind daher vielfältig:

- Die Interaktion zwischen den Studierenden und den Moderatoren und Moderatorinnen muss möglich sein.
- Wir müssen die Performance und die Lernergebnisse (Lektionsvorbereitungen, Unterrichtsmaterialien, Reflexionen, Arbeiten von Schülern und Schülerinnen) mitverfolgen können.
- Die elektronische Lernumgebung soll den individuellen Lernstil und die individuelle Lerngeschwindigkeit berücksichtigen (unsere Unterlagen stehen jeweils vorgängig im Netz; Vorbereitungs- und Nachbearbeitungsaufgaben, Reflexionen).
- Der Zugang zu allen Projektinformationen darf zeitlich und räumlich nicht beschränkt sein.
- Wir wollen den Studierenden unmittelbar Rückmeldungen zu ihren Beiträgen geben können.
- Wissen soll gemeinsam erarbeitet und ausgetauscht werden können.

Welche Fragen stellen wir uns auch noch?



Wir interessieren uns speziell auch für die Erfahrungen, die von den Lernenden und den Moderatoren und Moderatorinnen gemacht werden: Ist eine zusätzliche, längerfristige Motivation feststellbar? Kann eine höhere Effektivität (Lernerfolg) erreicht werden? Welche ‚technischen‘ Hindernisse tauchen auf und wie gehen die Studierenden damit um? Erwächst den Studierenden und/oder den Moderatoren und Moderatorinnen ein Mehraufwand? Ist diese Arbeitsform effizient (Verhältnis Aufwand-Ertrag)?

© Universität Freiburg 2006

Fragen

- [Wie sieht unser Lehr-, Lern-Arrangement konkret aus?](#)
- [Wie sind die Lernerfahrungen der Studierenden?](#)
- [Was ist der Mehrwert des Blended-Learning-Kurses?](#)

10.8.2. Was haben Sachcomics mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu tun?

Sachcomics können einen idealen Rahmen für kooperatives Lernen von Studierenden der LehrerInnenbildung darstellen. Im Folgenden listen wir die wichtigsten Punkte auf:

- **Unser Ansatz**
Wir gehen davon aus, dass die Studierenden Entdeckende sind, die eigene Theorien entwickeln, Unterrichtskonzepte erarbeiten und diese in der Praxis erproben. Diese Erfahrungen sollen in Kontexten und Unterrichtsbezügen präsentiert werden. Die Fragen und Interessen der Lernenden stehen dabei im Vordergrund. Unterrichtssituationen, Sprachbücher, Materialien und Quellen sollen Ausgangspunkte für variationsreiche Lernprozesse sein. All diese Voraussetzungen erfüllt unser Lernarrangement.
- **Konkrete Anbindung des Projektes**
Unser Projekt ist eng an das Sekundarlehramt der Universität Freiburg angebunden. In unserem Lernprojekt ‚Sachcomics‘ werden 18 Studierende der LehrerInnenbildung am Sekundarlehramt der Universität Freiburg durch unsere elektronische Lernumgebung bei Educanet2 begleitet ([Was hat unsere Lernumgebung mit Educanet2 zu tun?](#)). Diese virtuelle Umgebung während des vierwöchigen Übungspraktikums soll die Kooperation unter den Studierenden ermöglichen und fördern. Vielfältige Unterrichtsmaterialien stehen bereits zur Verfügung. Sie sollen unter den Kursteilnehmenden ausgetauscht werden und Lernerfahrungen und Resultate für alle sichtbar machen. Die Studierenden erleben die Auseinandersetzung mit dem Thema Sachcomics als relevant.

Aus nahe liegenden Gründen binden wir unser Projekt an das Sekundarlehramt der Universität Freiburg an. Es bot sich uns folgende Möglichkeit an: In unserem Lernprojekt Sachcomics werden 18 Studierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Sekundarlehramt der Universität Freiburg durch eine elektronische Lernumgebung bei Educanet2 begleitet ([Was hat unsere Lernumgebung mit educanet2 zu tun?](#)). Diese virtuelle Umgebung während des vierwöchigen Übungspraktikums soll die Kooperation unter den Studierenden ermöglichen und fördern. Vielfältige Unterrichtsmaterialien stehen bereits zur Verfügung, sollen untereinander ausgetauscht, Lernerfahrungen und Resultate für alle sichtbar gemacht werden. Die Studierenden erleben die Auseinandersetzung mit dem Thema Sachcomics als relevant, weil nicht sehr bekannt.

- **Blended Learning**

Blended Learning ist in der Ausbildung heute üblich. Auch Praktikumsbetreuung via Lernplattform ist keine neue Erfindung. Die Neuerung unseres Projekts besteht in einer auch längerfristig einsetzbaren Lernumgebung, die immer mehr Leuten zugänglich sein soll. Dadurch kann sich die Lernumgebung zum Wissens- und Erfahrungspool in Sachen Comics im Unterricht entwickeln.

Fragen

- [Welche Ziele verfolgen wir mit unserer Praktikumsbegleitung?](#)
- [Welche Ziele verfolgen wir in Sachen ICT?](#)
- [Welche Ziele verfolgen wir für die Schule?](#)

10.8.3. Wie sieht unser Lehr-, Lern-Arrangement konkret aus?

Nachfolgend sind die wichtigsten Teile unseres Lehr/Lern-Arrangements beschrieben:

- **Klassenwebsite als roter Faden**
Das ganze Lehr/Lern-Arrangement zur Praktikumsbegleitung der Studierenden ist auf der Website zum Klassenraum «FDD Uni Freiburg» (sachcomics.educanet2.ch/fddunifreiburg) beschrieben. Hier finden die Studierenden eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, wie sie sich durch das Praktikum zu bewegen haben. Jedem Teilauftrag wird jeweils eine Seite gewidmet.
- **Startfragen – Schlussfragen**
Mit Hilfe des Umfragetools von Educanet2 befragen wir die Studierenden bei Projektstart und nach Abschluss ihres Praktikums zu ihren Haltungen und Einschätzungen. Diese beiden Umfragen bilden also eine Art Klammer um das Projekt. Gleichzeitig bieten sie uns die Möglichkeit, Entwicklungen der Studierenden festhalten zu können.
- **Besuch der Ausstellung als Ausgangspunkt**
Der einführende Besuch der Ausstellung ‚Mit Comics zur Sache‘ gehört zum Arrangement für Studierende. Daran anschliessend wählen die Studierenden im Rahmen der Fachdidaktik-Deutsch-Veranstaltungen einen von vier Teilbereichen der Ausstellung (Comic-Sprache, Geschichte, Prävention/Sensibilisierung, Fremdsprachen lernen) aus, erstellen zunächst ein Vorkonzept und bereiten in Gruppen eine Lektionsreihe vor. Dabei werden die Vorkonzepte in einer Präsenzveranstaltung eingehend besprochen.
- **Forumseinträge während des Praktikums**
Gleich nach dem Besuch der Ausstellung müssen die Studierenden zwei kurze Forumseinträge zum Thema Sachcomics erstellen.
Während der individuellen Durchführung der Lektionsreihe im Praktikum werden über das Forum des Klassenraums Erfahrungen ausgetauscht. Dieser Auftrag bildet in gewissem Sinn das Kernstück unseres E-Learning-Arrangements. Hier steht kooperatives Lernen im Vordergrund. Gleichzeitig bietet die Lernumgebung Raum, um das eigene Handeln zu reflektieren.
- **Abschluss des Projektes/Praktikums**
In den Präsenzveranstaltungen nach Praktikumsende stellen die Gruppen einander ihre Konzepte detailliert vor. Dieser gegenseitige Austausch ermöglicht gemeinsames Lernen. Die Lektionsreihe mit den verlangten Materialien ist danach in schriftlicher Form den Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen abzugeben. Die Studierenden stellen der Projektgruppe ihre Lektionsreihen und ergänzendes Material (Arbeitsblätter, SchülerInnenarbeiten) in der Dateiablage ihres virtuellen Klassenraumes zur Verfügung. Die besten Arbeiten werden zudem auf der Website der Institution Sachcomics (sachcomis.educanet2.ch) unter «Praxis» veröffentlicht.

Fragen

- [Was haben Sachcomics mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu tun?](#)
- [Welche Ziele verfolgen wir mit unserer Praktikumsbegleitung?](#)

10.9. Empfehlungen und Ausblick

10.9.1. Wie sind die Lernerfahrungen der Studierenden?

Nach dem Praktikum befragen wir die Studierenden zu ihren Lernerfahrungen und zu ihren Beobachtungen während dieser Zeit. Aus der letzten Befragung können folgende zwei zentrale Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Die Lektionsreihe ‚Sachcomics‘ kann von den meisten Studierenden sehr gut in ihrem Praktikum realisiert werden.
- Sachcomics können so eingesetzt werden, dass sie zu Wissen führen.
- Die meisten Studierenden erachten ihre Lernerfahrungen in den Präsenzveranstaltungen, im Praktikum und im virtuellen Klassenzimmer als bedeutsam für ihre berufliche Praxis.

Welche Erfahrungen werden in Bezug auf E-Learning genannt?

- Die Studierenden setzen sich mit den Forumsbeiträgen auseinander.
- Die meisten Studierenden fühlen sich in ihrem Lernen durch die Beiträge der anderen Studierenden ermutigt.
- Die eigens geschaffenen Gruppenräume werden von den Studierenden kaum benutzt.
- Die meisten Studierenden geben an, durch den Einsatz von Educanet2 von den anderen Studierenden gelernt und ihre Medienkompetenz erweitert zu haben.
- Die meisten Studierenden werden in Zukunft auf die Ideen und Lektionsreihen ihrer Kollegen und Kolleginnen in der Dateiablage zurückgreifen.

Fragen

- [Wie soll der Blended-Learning-Kurs in Zukunft aussehen?](#)
- [Wie sieht die Zukunft des Projektteams aus?](#)

10.9.2. Was ist der Mehrwert des Blended-Learning-Kurses?

Nach Abschluss unseres Lernprojekts interessiert nun, wie unsere Grundfrage nach dem Mehrwert eines virtuellen Klassenzimmers beantwortet wird. Die Erfahrungen sind unterschiedlich.

Wir unterscheiden hier zwischen problematischen und positiven Erfahrungen:

- Welches sind die eher problematischen Erfahrungen?
- Welches sind die eher überzeugenden Erfahrungen?

Welches sind die eher problematischen Erfahrungen?

- **Motivation**
Anfänglich stellen wir bei den Studierenden eine hohe Motivation für diese neue Form des Lernens fest. Diese Motivation nimmt im Verlauf des Projekts ab. Die Forumsbeiträge werden kürzer, einzelne Beiträge werden in letzter Minute und erst auf Aufforderung hin verfasst.
- **Ueberforderung**
Ein Student ist durch diese Form des Lernens überfordert und partizipiert nicht am gemeinsamen Lernen. Der Student macht die Präsenzveranstaltungen und Übungen im virtuellen Klassenraum vorgängig mit, zu seinem Projekt schreibt er aber keinen einzigen Beitrag, weshalb wir seinen Praktikumsauftrag nicht anerkennen können.
- **Technische Schwierigkeiten**
Vereinzelte «technische» Schwierigkeiten tauchen bei den Studierenden vor allem beim Aufschalten von Dateien in die Dateiablage auf (Worddokumente und PDF). Viele Bilder sind derart gross, dass einzelne Dokumente überladen sind und durch uns verkleinert werden müssen. Ein anderes Problem ist, dass nur wenige Studierende Zugang zu einem Scanner haben, um SchülerInnenarbeiten zu digitalisieren und diese in der Dateiablage abzulegen. Diese Arbeit wie auch die Bearbeitung von Videodateien wird meistens von den Moderatoren und Moderatorinnen übernommen.
- **Forumsbeiträge**
Einzelne Studierende haben Mühe, ihre Forumsbeiträge immer unter dem gleichen «Faden» unterzubringen. So werden anfänglich laufend neue «Fäden» eröffnet, was das ganze Forum unübersichtlich macht. Wir informieren diese Studierenden jeweils umgehend per Mail, damit sie entsprechende Korrekturen vornehmen können.

Welches sind die eher überzeugenden Erfahrungen?

- **Lernerfahrungen**
Für die Studierenden und die FachdidaktikerInnen ist diese Form des Lernens eine didaktische Innovation. Das Einbinden von Lernen in konkrete Situationen, die Förderung individueller und sozialer Lernaktivitäten und die Visualisierungsmöglichkeiten über die begleitende Website überzeugen uns sehr. Diese Einschätzung wird vom grössten Teil der Studierenden geteilt; das Lernprojekt wird von den meisten Praktikanten und Praktikantinnen als bedeutsam für ihre eigene Berufspraxis eingeschätzt.
- **Organisation des Lernens**
Besonders überzeugt uns die Möglichkeit, dass die Studierenden ihr Lernen flexibler organisieren können, und zwar unabhängig von Ort und Zeit. So wird ein vielfältiger Erfahrungs- und Wissensaustausch in diesem dreiwöchigen Praktikum möglich. Dies scheint uns in der universitären Ausbildung sehr bedeutsam, da die Studierenden die Praktikas in ihren Heimatkantonen durchführen.
- **Forumsbeiträge**
Die 131 Forumsbeiträge bieten einen guten Einblick in die Lernprozesse der künftigen Lehrpersonen. Beeindruckt sind wir auch von der Offenheit und der Ideenvielfalt, die in den Forumstexten zu finden sind. Sicherlich ist dies auch auf unsere relativ einfache und klare Aufgabenstellung zurückzuführen. Wir wollen die Studierenden zu prägnanten und kurzen Aussagen über ihre Lektionsziele veranlassen und erhoffen uns spontane und in kurzer Zeit zu lesende Reflexionen, welche die anderen Teilnehmenden ansprechen. Dies scheint zu gelingen. Die Texte werden von den Kursteilnehmenden aufmerksam rezipiert. Die Studierenden legen Wert darauf, ihre Endprodukte den anderen in der Dateiablage zur Verfügung stellen zu können.
- **Lernbilanz**
Insgesamt ist es uns gut gelungen, andere Lehr- und Lernmethoden zu unterstützen. Mit diesem webbasierten Fachdidaktik-Projekt wird nicht ein neues, sondern ein anderes Lernen realisiert.
- **Spezielle Gruppenräume**
Nicht bewährt haben sich die speziellen Gruppenräume für die einzelnen Lektionsprojekte. Diese Räume werden kaum bis gar nicht benutzt, obwohl die Studierenden dort unter sich sind. Wir vermuten, dass die Studierenden in den Präsenzveranstaltungen genug Zeit haben, ihre Projekte gemeinsam abzusprechen und zu planen. Dazu kommt, dass von allen Projekten frühzeitig ein Vorkonzept in der Dateiablage aufgeschaltet wird; dies ergibt bereits ausreichend Austausch und erweitert das Ideenspektrum für das eigene Lernprojekt.

Fragen

- [Welches sind die eher problematischen Erfahrungen?](#)

10.9.3. Wie soll der Blended-Learning Kurs in Zukunft aussehen?

Bei einem künftigen Lernprojekt sollen die folgenden Aspekte mitbedacht werden:

- **Aufgabengestaltung**
Die Aufgaben sollen so gestaltet werden, dass die Studierenden sie in einem zeitlich vertretbaren Rahmen erfüllen können. Dabei ist auch die lernwirksame Betreuung der Moderatoren und Moderatorinnen mitzubedenken.
- **Koordination**
Die Praktikumsaufträge sollen mit den Aufträgen aus den anderen Fachdidaktiken koordiniert werden, damit die Studierenden nicht überfordert werden und die Übersicht behalten.
- **Zuständigkeiten**
Die Zuständigkeiten für das fachdidaktische und das technische Coaching sollen vorgängig geklärt werden. Fachprofessoren und Fachprofessorinnen sollen nach Bedarf in das Projekt miteinbezogen werden.
- **Blended-Learning**
Die Form des Blended Learning soll beibehalten werden. Der persönliche Kontakt der Studierenden untereinander und mit den Moderatoren und Moderatorinnen soll gewährleistet sein.
- **Verbindlichkeiten**
Vor Kursbeginn sollen die Anzahl Beiträge und Termine für Forumstexte usw. verbindlich festgelegt werden. Bei ausbleibenden Beiträgen ist mit den Kursteilnehmenden das Gespräch zu suchen. Wir würden auf unsere Überzeugungskraft setzen und an die Solidarität mit der ganzen Lerngruppe appellieren.

10.9.4. Wie sieht die Zukunft des Projektteams aus?

Die Beschäftigung mit Sachcomics wird nach Abschluss unseres Lernprojektes und des Nachdiplomkurses ‚Lesen, Medien, Literacy‘ weitergeführt. Zusammen mit Urs Hangartner bilden wir das Fachteam Sachcomics, das seine Dienste allen Interessierten anbietet, und zwar von der Uni bis zur einzelnen Schule.



10.10. Wer steckt hinter dem Fachteam Sachcomics?

Hier seien die fünf Leute, welche an unserem Sachcomics-Projekt mitgearbeitet haben, in aller Kürze vorgestellt.



Maria Schwendimann-Rubin wohnt in Riggisberg (BE) und ist Lehrerin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Bern. Sie ist innerhalb des Fachteams für den Aspekt Comics-Literacy verantwortlich.



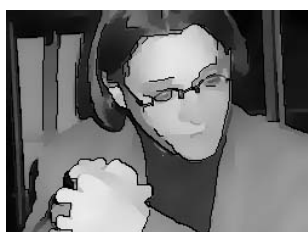
Daniel Brügger wohnt in Wünnewil (FR) und ist Sekundarlehrer und Dozent an der Universität Freiburg (Sekundarlehramt). Er ist innerhalb des Fachteams hauptverantwortlich für die Betreuung der Studierenden an der Uni Freiburg, welche sich im Rahmen eines Übungspraktikums Deutsch mit dem Thema Sachcomics auseinandersetzen.



Markus Kirchofer wohnt in Oberkulm (AG) und ist Sekundarlehrer und Autor, hauptsächlich von Comics. Er ist innerhalb des Fachteams für die physische Ausstellung ‚Mit Comics zur Sache‘ mitverantwortlich und zuständig für die Aufarbeitung des Themas Sachcomics.



Urs Plüss wohnt in Worb (BE) und ist Sekundarlehrer und Filmschaffender. Innerhalb des Fachteams ist er hauptsächlich für die Leitung des Projekts und die Illustration desselben auf der Educanet2-Lernplattform verantwortlich.



Urs Hangartner wohnt in Luzern und ist als freischaffender Journalist tätig. Er ist innerhalb des Projektteams für die Ausarbeitung der physischen Ausstellung ‚Mit Comics zur Sache‘ mitverantwortlich, welche begleitend zum ICT-Projekt zur Verfügung steht.

10.10.1. Materialien und Literaturangaben

Wie finden Sie Materialien zum Thema Sachcomics?

Zahlreiche von uns bereitgestellte Materialien sind über die drei unten aufgeführten Websites zugänglich. Zudem besteht hier ebenfalls die Möglichkeit, mit dem Fachteam Sachcomics in Kontakt zu treten.

Interessieren Sie die drei Homepages unserer Lernumgebung?

- sachcomics.educanet2.ch/fddunifreiburg
Die Website zu der elektronischen Lernumgebung (für die Studierenden der Fachdidaktik Deutsch am Sekundarlehramt der Universität Freiburg)
- sachcomics.educanet2.ch
Die Website der Institution ‚Sachcomics‘. Diese Site ist übergeordnet und richtet sich an interessierte Lehrkräfte, welche Sachcomics im Unterricht einsetzen wollen.
- educanet2.ch/sachcomics
Die Website zur Ausstellung ‚Mit Comics zur Sache‘. Diese richtet sich an alle Comics-Interessierten.

11. Verzell's em Fährimaa

Andy Hediger, Franziska Kjellström Medici, Yvonne Vignoli

Übersetzen und über setzen



«Verzell's em Fährimaa» ist eine Basler Redensart, ein Ausdruck des Unglaubens. Dieser Redensart wird hier neuer Raum gegeben. Dort, wo ein Brückenschlag von Sprache zu Sprache nicht genügt, weil zu viel kulturelle Fremdheit und erworbenes Misstrauen zu überwinden sind, braucht es die Fähre des Übersetzens und den Fährimaa, der sich inmitten des Gesprächs einen Reim auf die Sätze machen kann.

Heute sind es allerdings in der Mehrzahl Fährfrauen, die diese anspruchsvolle Aufgabe ausüben. Über diesen Fluss zu setzen, braucht spezielles Engagement, Lebenserfahrung und Hintergrundwissen. Die Figur des Fährimaa steht für diese Aufgabe, den interkulturellen Dialog zu begleiten – mit dem Ziel der Verständigung.

Ziele

Die Ausbildung interkultureller ÜbersetzerInnen umfasst Rollenspiele, in denen Gesprächsrollen bewusst, Gespräche steuerbar werden und die Beteiligten zu einer kommunikativen Haltung finden. Diese komplexe Lernsituation haben wir mit unserem Projekt unterstützt durch Aufnehmen, Sequenzieren, Zuordnen und Wiederhören der eigenen Stimme.

Guide plus Kursumgebung

Im Guide wird die Projektarbeit dargestellt. Zusätzlich geben wir Einblick in eine offene, identisch strukturierte Kursumgebung, um Aufbau und Ablauf der Ausbildung sichtbar zu machen.

- www.em-faehrimaa.ch
Lesen Sie weiter in der Kursumgebung
- Literaturliste (www.educaguides.ch/dyn/bin/11475-14154-1-literaturliste.pdf)

Inhalt

- [Warum brauchts den Fährimaa zwischen den Kulturen?](#)
- [Wie setzt der Fährimaa interkulturell übere und zrugg?](#)
- [Wie kann der Fährimaa beide Ufer im Blick behalten?](#)
- [Wie trainiert der Fährimaa seine Aufmerksamkeit?](#)
- [Wie kann sich der Fährimaa von aussen beobachten?](#)
- [Wie kann der Fährimaa auch über andere Wasser setzen?](#)

11.1. Warum brauchts den Fährimaa zwischen den Kulturen?



Interkulturelles Übersetzen – Aufgabe der gesellschaftlichen Integration

Die interkulturelle Übersetzung und Vermittlung erfüllt eine wichtige Aufgabe im Prozess der Integration von Migranten und Migrantinnen in unserer Gesellschaft. Deren Kontakte mit Behörden und Institutionen sind häufig durch problematische Erfahrungen belastet, die sie im Herkunftsland oder in der Schweiz gemacht haben. Dazu kommen die sprachlichen und kulturellen Verständigungsprobleme. In dieser Situation sind sowohl die Migranten und Migrantinnen als auch die kontaktierten Fachpersonen auf eine differenzierte und vermittelnde Übersetzungsarbeit angewiesen.

Interkultureller Hintergrund

Aufgrund ihrer Herkunft oder aber langjähriger Auseinandersetzung mit betreffenden Kulturen haben die interkulturellen ÜbersetzerInnen in der Regel den gleichen kulturellen und sprachlichen Hintergrund wie ihre Klientel. Zusätzlich machen sie eine Ausbildung, die mit dem Zertifikat für interkulturelle ÜbersetzerInnen abgeschlossen werden kann. Ziel ist es, «MigrantInnen den Zugang zum Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen in der Schweiz zu erleichtern und die Verständigung zwischen ihnen und den entsprechenden Fachpersonen sicherzustellen» (www.inter-pret.ch).

Das hier vorgestellte Projekt wurde bei der Asyl-Organisation Zürich durchgeführt. Diese hat damit eine Vorreiterrolle im Aufbau eines entsprechenden Kursangebots für ÜbersetzerInnen übernommen.

Critical Incidents

Die ÜbersetzerInnen verfügen zusätzlich zu sprachlichen und interkulturellen auch über spezielle kommunikative Kompetenzen aus therapieverwandten Gesprächsformen (Handling of Critical Incidents). Dieses zusätzliche Rüstzeug erwerben sie sich in den Weiterbildungskursen durch praktische Übungen in Rollenspielen.

- F. Kjellström Medici: Interkulturelles Übersetzen – Balanceakt zwischen den Kulturen in Education Permanente, Dossier Integration und Weiterbildung, 2005-4 (108 KB)
www.educaguides.ch/dyn/bin/11686-14153-1-aufsatz_ikue.pdf

Links zu Organisationen

- INTERPRET – Interessengemeinschaft für interkulturelles Übersetzen und Vermitteln - www.inter-pret.ch
- Appartenances – Ausbildung und Vermittlung von ikÜ - www.appartenances.ch
- Migrant Friendly Hospitals – Spitalnetzwerk für die Migrationsbevölkerung (MFH) - [www.hplus.ch/main/Show\\$Id=4619.html](http://www.hplus.ch/main/Show$Id=4619.html)

11.2. Wie setzt der Fährmaa interkulturell übere und zruigg?



Dolmetsch-Interaktionen im Trialog

Die Trialog-Gespräche zwischen Fachperson, KlientIn und ÜbersetzerIn finden regelmässig in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales statt. In der Schweiz hat sich dafür der Ausdruck «interkulturelles Übersetzen im Trialog» eingebürgert. Hier wird einerseits der interkulturelle Aspekt, andererseits das Gespräch zu dritt explizit zum Ausdruck gebracht. In andern Ländern heisst diese Gesprächsform «Gesprächsdolmetschen» bzw. «Community Interpreting» (in Unkenntnis der Tatsachen leider auch «Laiendolmetschen»). Wenn eine Übersetzungsleistung nur in Form eines unterstützten Dialogs stattfindet, kommen die fachlichen Kompetenzen der interkulturellen ÜbersetzerInnen (weiterhin ikÜ genannt) aber nicht voll zum Tragen. Mit «Trialog» wird die aktive Rolle aller Beteiligten bezeichnet – dadurch können die ikÜ ganz wesentlich zum Gelingen der Kommunikation beitragen.

Interaktivität

Im Mittelpunkt steht dabei die interaktive Dimension – die Gesprächssituation wird von allen Beteiligten gemeinsam bewältigt. Laut einer empirischen Untersuchung von Professor Birgit Apfelbaum (2004) erweist es sich als konstitutiv, wenn alle Beteiligten in einem Arbeitsbündnis gemeinsam Verantwortung übernehmen, «und zwar weitgehend unabhängig davon, ob erfahrene Dolmetscherinnen oder Dolmetscher in der Ausbildung beteiligt sind» (Apfelbaum, Birgit: Gesprächsdynamik in Dolmetsch-Interaktionen, Radolfzell 2004, iii). Die Schlussfolgerung für die Ausbildung: Nur im Trialog – im interkulturellen Balanceakt zwischen allen Beteiligten – können ikÜ als Fährmänner und Fährfrauen in der Dolmetsch-Interaktion erfolgreich übere- und zruigg setzen.

Systematische und systemische Sprachkompetenz

Die ikÜ als Fährleute gelangen in einem zweistufigen Training dahin.

Nach der Vermittlung der systematischen Sprachkompetenz im herkömmlichen Sinn (Wortschatzarbeit, Aufgaben zu sprachlichen Strukturen, Grammatik usw.) wird in den Kursen ‚Em Fährmaa‘ neu eine systemische Sprachkompetenz aufgebaut, damit ist das vielschichtige Wahrnehmen aller kommunikativer Ebenen angestrebt, auch über paraverbale und nonverbale Kanäle und unter Verwendung eines dialektal geprägten Sprachstils im soziokulturell spezifischen Setting. Im Kurs arbeiten wir daran, diesen erweiterten systemischen Zugang zum Übersetzen mit spezifischen Blended-Learning-Sequenzen zu unterstützen.

11.3. Wie kann der Fährimaa beide Ufer im Blick behalten?



Wechselperspektiven auf Sprache und Rollen

Erfolgreich gestaltete interkulturelle Kommunikation umfasst die Wahrnehmung und Wahrung der Rollen aller Gesprächsbeteiligten. In jedem Gespräch wird direkt oder indirekt die unterschiedliche soziokulturelle Herkunft mitvermittelt. Deshalb wird die Fähigkeit zum interkulturellen Perspektivenwechsel in der interkulturellen Übersetzung gezielt gefördert durch Vertiefung folgender Handlungskompetenzen:

- gewohnte Sprech- und Handlungsweisen reflektieren,
- bewusste und unbewusste Wertungen in interkulturellen Begegnungen erkennen,
- in spezifischen Kommunikationssituationen agieren und
- auf mögliche Missverständnisse sowie den erforderlichen Klärungsbedarf hinweisen können.

Gesprächsrolle von aussen sehen

Interkulturelle Kommunikation und Vermittlung beinhaltet die Fähigkeit, aus der eigenen Rolle hinauszutreten und sie von dort zu betrachten sowie fremde Verhaltensweisen aus der Wechselperspektive wahrzunehmen. Offensein, Widersprüchliches aushalten und laufendes Hinterfragen gehören dazu, um eigene (Fehl-)Interpretationen zu vermeiden. Der Fährimaa bzw. die Fährifrau zwischen den beiden Ufern muss sich dabei stets bewusst sein, dass Sprache und Dominanz der Mehrheitsgesellschaft sowie soziokulturelle und biographische Prägungen und Geschlechterrollen aller Beteiligten ins Gespräch hineinfließen.

Achtsam auf wesentliche Punkte sein

Um erfolgreich kommunizieren zu können, achten die Fähreleute auf:

- aktives Zuhören (volle Konzentration und Präsenz, ohne Interpretationen),
- Turnover (Übergabe der Gesprächsführung),
- Rollenwechsel (angekündigter Wechsel vom reinen Übersetzen in weitere Rollen des Übersetzens und Vermittelns).

In den Kursen ‚Em Fährimaa‘ zeigt sich, dass gezieltes Berücksichtigen dieser Punkte die Qualität der Übersetzungsleistung deutlich steigert.

11.4. Wie trainiert der Fährimaa seine Aufmerksamkeit?



Gespräche als Trialog gestalten

Ein Gespräch interkulturell zu übersetzen, gelingt besonders gut, wenn die Gesprächssituation als Trialog gestaltet wird. ÜbersetzerInnen nehmen eine aktive, kommunikative Rolle ein und gestalten die Gesprächsphasen mit. Sie hören aktiv zu, achten auf die verbalen, non- und paraverbalen Signale und denken immer zugleich auf einer Metaebene mit, überblicken die Situation und die kulturellen Differenzen. Sie übernehmen die Rolle der Gesprächssupervision. Dabei helfen ihnen theoretische Konzepte interkulturellen Übersetzens:

- das Bewusstsein um unterschiedliche Rollen und Rollenwahrnehmung,
- das Beachten von Sitzpositionen, Anredeformen und
- der Umgang mit Nähe und Distanz, Selbstschutz, Schweigepflicht usw.

Aktives Zuhören

Die besondere Aufmerksamkeit des aktiven Zuhörens kann in Rollenspielen geübt werden. Typische und schwierige Gesprächssituationen werden im Kurs nachgestellt. Die Teilnehmenden erhalten eine beispielhafte Geschichte, ein Rollenschema und Zeit, sich in die ihnen zugeteilte Rolle hineinzudenken. Die Kursleitenden führen in die Situation ein. Abläufe des Gesprächs im Dialog, die verschiedenen Phasen wie Vorgespräch, persönliche Vorbereitung, Einstieg, Nachgespräch und Reflexionsphase können erprobt werden.

Beispiele aus dem Spitalalltag

Videsequenzen aus der Arbeit in einem Genfer Spital schärfen die Sicht auf die Problemkreise beim interkulturellen Übersetzen: Zeitnot des behandelnden medizinischen Personals, überfordernde ÜbersetzerInnenrolle für ein Familienmitglied (die minderjährige Tochter des Patienten muss dem Vater die Diagnose – eine ansteckende Krankheit – übersetzen), andere Vorstellungen von Zeitangaben (in unterschiedlichen Kulturen wird die Tageszeit anders berechnet).

Praxisübungen zur Vertiefung im Kurs

- Sensibilisierung durch Rollenspiele
- Lernreflexionen gestalten
- Rollenwechsel wahrnehmen und hörbar machen
- Verbale und paraverbale Signale einbauen
- Aktives Zuhören in die Berufssituation integrieren
- Nachhaltigkeit überprüfen

11.5. Wie kann sich der Fährmaa von aussen beobachten?



Aufnehmen

Die Lerngruppen nehmen ihre Rollenspiele selbst auf, hören sie sich an und bringen Resultate zurück ins Plenum. Dazu brauchen sie ein portables Audio-Aufnahmegerät, das bestimmte Anforderungen erfüllt: Ein Aufnahmegerät für den Unterricht soll auch für Laien einfach bedienbar und verlässlich sein und unabhängig vom Computer, bei möglichst langer Batterie-Laufzeit, ohne empfindliche externe Mikrofone und ohne Störgeräusche funktionieren. Ebenso wichtig ist die Qualität der resultierenden, digitalen Audio-Daten: wahlweise direkt komprimiert zur Verwendung ohne weitere Bearbeitung oder mit möglichst hoher Auflösung und unkomprimiert zur weiteren Bearbeitung mit Audio-Software.

Zu sinnvollen Sequenzen aufbereiten

Die Lernenden können die aufgenommenen Daten mit einer einfachen Audio-Software weiterbearbeiten. Dazu gehören Korrektur der Lautstärke, Normalisierung, Schnitt von beispielhaften Sequenzen und Export ins verbreitete MP3-Format.

In dieser Kursphase gewinnen die Teilnehmenden zusätzliche Medienkompetenz, die sie befähigt, sich bezüglich Audio-Medien zu orientieren, entscheidende Voraussetzung für die weitere individuelle Verwendung der Audio-Sequenzen.

Über Internet zur Verfügung stellen

Die MP3-Daten werden auf einem Internet-Server über RSS-Feed publiziert, einem verbreiteten Internet-Standard für automatisierte Datenabfrage.

Auf dieser Basis funktionieren Abonnements von Nachrichten und Podcasts: MP3-Dateien, die im Internet über RSS-Feed publiziert werden, können als Podcast abonniert werden. Diese Abfolge von Veröffentlichung und automatisiertem Bezug funktioniert aufgrund des XML-Standards RSS-Feed.

Portable Geräte einsetzen

Die RSS-Technologie erlaubt Abonnements für portable Geräte wie MP3-Player und Handys. Somit kann eine viel grössere Zielgruppe als nur diejenige der ComputernutzerInnen erreicht werden. Im Kurs werden die aufbereiteten Audio-Daten in einer Datenbank organisiert, welche RSS-Feeds erlaubt. Damit können differenzierte Zielgruppen adressiert werden und via Suchkriterien alle Beispiele mündlich und ausgeschrieben gefunden werden.

11.6. Wie kann der Fährmann auch über andere Wasser setzen?



Förderung von Fachleuten im Integrationsumfeld

Konzept und Kursumgebung ermöglichen es, auf dieser methodischen Grundanlage auch Fachleute für den interkulturellen Perspektivenwechsel zu sensibilisieren. Durch den wechselseitigen Umgang miteinander wird in interkulturellen Übersetzungssituationen ein Ausgleich hergestellt – im Sinn eines Balanceakts oder pas de trois. Die Fachpersonen übernehmen dabei indirekt die Rolle von Vermittelnden der dominanten Kultur. Indem die Beteiligten im Dialog ihre Beobachtungen aufmerksam reflektieren und die eigene innere Haltung hinterfragen, bringen sie ihren persönlichen (sozio-)kulturellen Hintergrund auf eine sinnvolle und fruchtbare Art mit ein. Das gegenseitige sprachliche und interkulturelle Verständnis wird dabei vertieft. Dieser Prozess wird bewusst in den Weiterbildungen thematisiert und ausgebaut. Im betrieblichen Umfeld soll der Prozess nachhaltig gefördert werden für eine gezielte Professionalisierung von interkultureller Begegnung. Organisationen des Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesens können adäquat die Bedürfnisse aller Beteiligten wahrnehmen, wenn sie diese Form der Professionalisierung aktiv unterstützen und begleiten.

Förderung mündlicher Sprachkompetenz in weiteren Feldern

Die Arbeit mit Audiodaten im Rahmen einer Lernplattform erweist sich als sinnvoll und nützlich im gesamten Umfeld von Sprache und Kommunikation. Gerade in einer durch Dialekte und Migrationsprozesse geprägten Gesellschaft können dadurch Brücken von der Hochsprache zur Alltagssprache auf einfache Weise geschlagen werden. Die sprachliche Kommunikation und damit alle Lernprozesse, die eine hohe mündliche Sprachkompetenz verlangen, können so nachhaltig unterstützt werden. Dazu gehören Rollenspiele und weitere Formen des selbst gesteuerten Lernens sowie das Üben und Reflektieren der persönlichen Diskussions-, Rede- und Hörkompetenzen. Diese Audiodaten bieten zudem neue Chancen, um sprachliche Muster und Marker spielerisch auch im Alltag der Lernenden ausprobieren und reflektieren zu lassen.

Lernen im Alltag

Das Verteilen von kleinsten Audio-Dateien per RSS in der Lerngruppe eröffnet zusätzlichen Spielraum. Je nach didaktischen Zielen ist die Arbeit an einem Podcast förderlich, zum Beispiel reihum in der Lerngruppe produziert. Unser Projekt zeigt weiter, dass Offenheit im Aushandeln eines didaktisch sinnvollen Medieneinsatzes zwischen Kursleitenden, MediendidaktikerInnen und Lernenden zum Erfolg führt.