

LIFT

IM WEB AKTIV!

Lernen, Migration und digitale Medien



Potenziale für Jugendliche mit Migrationshintergrund.
Dokumentation der LIFT- Fachtagung



Eine Initiative des Bundesministeriums für
Bildung und Forschung
und der Deutschen Telekom AG

Lernen, Migration und digitale Medien. Potenziale für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Dokumentation der LIFT-Fachtagung

Herausgeber

Schulen ans Netz e.V.

LIFT – Lernen, Integrieren, Fördern, Trainieren

Bonner Talweg 100

D-53113 Bonn

Telefon +49(0)228 – 910 48-0

Telefax +49(0)228 – 910 48-267

Leitung LIFT: Karin Renges

info-lift@schulen-ans-netz.de

www.lift-web.de

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei der jeweiligen Autorin / dem jeweiligen Autor.

Redaktion:

Dr. Martina Schumacher – Schulen ans Netz e.V. / LIFT

Gestaltung

Schulen ans Netz e.V.

1. Auflage Februar 2007

Schulen ans Netz e.V. hat auf Inhalt von externen Links sowie deren Verknüpfungen keinen Einfluss. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung waren weder rechtswidrige noch anstößige Inhalte auf den Angeboten der zitierten Quellen bekannt. Der Verein distanziert sich daher ausdrücklich von problematischen Inhalten, die möglicherweise nach der Veröffentlichung dieser Publikation auf externen Links vorzufinden sind.

Inhalt

Andreas Vogel Grußworte vom Vertreter des Bundesministerium für Bildung und Forschung.....	3
Ralf Münchow Begrüßungsworte des geschäftsführenden Vorstandes von Schulen ans Netz e.V.	7
Karin Renges Die Lernumgebung www.lift-web.de	11
Annette Treibel Lebenssituation und Mediennutzung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit Migrationshintergrund	17
Michael Klebl Fremd und Eigen: Webbasierte Lernangebote zwischen strukturierten Lernprozessen und informellem Lernen.....	25
Horst Niesyto Interkulturelle Medienpädagogik – Anforderungen an (digitale) Medienangebote für Jugendliche aus Hauptschul- und Migrationsmilieus	37
Martina Schumacher Conclusio der LIFT-Fachtagung	45
Anhang	49

Andreas Vogel Grußworte vom Vertreter des Bundesministerium für Bildung und Forschung

Sehr geehrte Damen und Herren,
ich begrüße Sie ganz herzlich im Namen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu der heutigen Fachtagung „Lernen, Migration und Digitale Medien – Potenziale für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ des Vereins Schulen ans Netz. Mit dieser Fachtagung präsentiert das Team des LIFT-Projekts seine Arbeit erstmals einer breiteren Öffentlichkeit und verbindet dies mit der Freischaltung der gleichnamigen Lernplattform im Netz.

Meine Damen und Herren,
es ist das Verdienst der PISA-Studie, grundlegende Schwächen des deutschen Bildungssystems ins öffentliche Bewusstsein gerückt zu haben. Kernbefund der PISA-Studie war ein hoher Anteil an Jugendlichen in Deutschland, die letztlich weder das Potenzial für eine weiterführende Schule noch die Eignung für eine berufliche Ausbildung mit sich bringen. Unter diesen ist der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung signifikant hoch. Auch die kürzlich vorgestellten PISA-Ergebnisse bestätigen diese Kopplung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund einerseits sowie Bildungserfolg andererseits.

Das Thema der digitalen Medien ist im Rahmen der PISA-Diskussion bisher kaum thematisiert. Dies liegt zum einen daran, dass kein eindeutiger signifikanter Zusammenhang zwischen Schulleistung und Computernutzung zu erkennen ist, zum anderen daran, dass die digitalen Medien auch keinen Königsweg zur Lösung des genannten Kernbefunds aufweisen. Allerdings wird in der PISA-Studie der verständige Umgang mit Informationstechnologien als eine fächerübergreifende Kompetenz in die Kategorie der Kompetenzbereiche eingeordnet, die auf die Beschäftigungsfähigkeit und die gesellschaftliche Teilhabe jedes Einzelnen entscheidenden Einfluss haben.

Die Medien allgemein haben heute schon von der Kindheit an erheblichen Einfluss auf unsere Denk- und Handlungsstrukturen und auf unsere Alltagsgestaltung. Mit dem Aufkommen der digitalen und multifunktionalen Medien ist ihre Nutzung und ihre Bedeutung rasant gewachsen. Kaum ein Bereich ist heute medienfrei. Die Medien dominieren die Unterhaltungswelten, sie sind unabdingbar für Kommunikation und Information und auch für eine stetig wachsende Zahl von Geschäftsprozessen. Sie sind integraler Bestandteil unserer Lern- und Ausbildungswelten sowie des Arbeitslebens. Letzteres möchte ich noch einmal herausstellen. Es geht bei der Nutzung der digitalen Medien in der Ausbildung, im Arbeitsleben und beim Lernen im gesamten Lebensverlauf nicht um basale Fertigkeiten in der Bedienung des Computers und des Internet, es geht vielmehr um veränderte und sich verändernde Arbeitsweisen in den einzelnen Disziplinen und Berufen und damit um die Kompetenz, Probleme zu lösen unter instrumentell veränderten Bedingungen. Eine so fundamental verstandene Medienkompetenz bildet eine notwendige Voraussetzung, um an der Gesellschaft und der Arbeitswelt aktiv teilhaben zu können. Die Vermittlung von Medienkompetenz ist damit auch Teil einer nachhaltigen Integrationspolitik, die durch gesellschaftliche Teilhabe und Integration in die Ausbildungs- und Arbeitswelt erleichtert und beschleunigt wird.

Betrachtet man vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung der digitalen Medien für die Alltags- und Berufswelt die aktuellen Daten des Statistischen Bundesamtes zur Computernutzung in der Bundesrepublik Deutschland, so zeigt sich folgendes Bild: Jeder zweite Haushalt in Deutschland hat heute Internetzugang, im Jahr 1998 war es nicht einmal jeder

10. Die treibende Kraft, sich die Technik ins Haus zu holen, sind die Kinder und Jugendlichen. Personen mit mittlerer Reife schalten den Computer zu 80 % ein und für 93 % der Abiturientinnen und Abiturienten gehört der Rechner zum fast unentbehrlichen Handwerkszeug. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Studierenden, die schon vor drei Jahren zu 97 % einen PC nutzten, davon hatten 85 % sogar einen eigenen. Diese doch sehr positiven Zahlen kontrastieren mit den Nutzungszahlen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Denn weniger als die Hälfte aller Hauptschulabgänger haben außerhalb der Schule einen Zugang zu Computer und Internet. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass nur ein Drittel aller Hauptschüler und Hauptschülerinnen an den kommunikativ orientierten Nutzungen des Internet, an E-Mail oder Instant-Messaging und an der Nutzung des Internet zur Informationssuche teilhat.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass auch bei der Mediennutzung der Bildungshintergrund die Jugendgeneration separiert. Vorhandene Benachteiligungen, die über die Bildungsvoraussetzungen im sozialen Herkunftsmilieu und über die eingeschlagenen Bildungswege bereits wirksam sind, kumulieren. Zwar war die Nutzung der Medien sowie die Verarbeitung ihrer Botschaften und Handlungsoptionen auch in der Vergangenheit maßgeblich von sozialer Herkunft und Bildungshintergrund abhängig, die interaktiven Medien, die Eigeninitiative und Kompetenzen verlangen, werden die Unterschiede zwischen den Bildungsmilieus jedoch signifikant verschärfen, wenn nicht gegengesteuert wird.

Diese Erkenntnis war für das BMBF der Ausgangspunkt für das Fördervorhaben LIFT „Lernen Integrieren Fördern Trainieren“. Dem Projekt lag folgende Intention zugrunde:

Sollte ein mediengestütztes pädagogisches Angebot geschaffen werden für bildungsbenachteiligte Jugendliche insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hier gibt es erheblichen Nachholbedarf.

Sollte dem pädagogischen Personal, das in der Jugendarbeit, in den Hauptschulen aber auch aus den Forschungsbereichen die Bildungspraxis trägt, eine Plattform für den Austausch von Materialien, Praxisbeispielen, Ideen und Diskussionen angeboten werden, um im Diskurs die Weiterqualifizierung zu unterstützen und den Know-how-Transfer zu beschleunigen.

Sollte der Verein Schulen ans Netz seine Arbeit auf Bereiche ausrichten, in denen der Bund auch weiterhin Zuständigkeiten hat.

LIFT konzentriert seine Angebote auf die Förderung der Sprachkompetenz, der interkulturellen Bildung und der Medienkompetenz, also auf basale Bereiche, die für die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine besondere Bedeutung haben. Die Zielgruppe von LIFT sind zwar in erster Linie die Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Bereich. LIFT möchte mit seinen Angeboten aber auch die Pädagogen und Pädagoginnen als Mittler gewinnen. Schließlich bestimmen diese auch weitgehend die pädagogische Praxis.

Meine Damen und Herren,

das Projekt LIFT ist mit einigen Startschwierigkeiten konfrontiert gewesen. Die Plattform stand nicht rechtzeitig zur Verfügung. Das Interesse der Länder ist sehr verhalten und auch eine weitere Förderung der schulbezogenen Anteile über das Jahr 2007 hinaus durch die Länder ist derzeit nicht beabsichtigt. Mit der Inbetriebnahme der Plattform tritt das LIFT-Projekt jetzt in eine spannende zweite Projektphase ein. Durch die Interaktion mit den Nutzern, mit dem interessierten pädagogischen Personal ebenso wie mit den Jugendlichen wird das Projekt lebendig und gewinnt Eigendynamik. Es kommt jetzt darauf an, dass diejenigen, die die Notwendigkeit einer Unterstützung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung in Verbindung mit den digitalen und multifunktionalen Medien sehen und die auch die Möglichkeiten erkennen, über eine solche Lernplatt-

form unter den Interessierten Breitenwirkung herzustellen, mithelfen, dieses Angebot mit Leben zu erfüllen und über den Schulbereich hinaus weiterzuentwickeln.

Meine Damen und Herren,

die Förderung benachteiligter Jugendlicher und die Förderung der Integration unserer ausländischen Mitbürger sind vordringliche Themen auf der politischen Agenda. Nicht von ungefähr hat Bundeskanzlerin Merkel im Sommer selbst zum Integrationsgipfel ins Kanzleramt eingeladen. Dass die Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund in unsere Gesellschaft, in die duale Ausbildung und den Arbeitsmarkt eng verknüpft ist mit einer Teilhabe auch an dem Handlungs- und Erfahrungsraum der Medien, vor allem der interaktiven Medien, dies müssen wir in die politischen und pädagogischen Diskussionen hineinbringen.

Ich wünsche mir, dass es gelingt, mit der Lernplattform LIFT und mit erfolgreichen Angeboten den qualitativen Wert einer mediengestützter Migrantenförderung plastisch zu machen und andere zur Mitwirkung zu animieren. Eine solche Plattform bietet zugleich die Chance, den Transfer von Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen unter allen Interessierten zu intensivieren und Reichweite herzustellen, um eine notwendige Weiterentwicklung der Bildungsprozesse zur Migrantenförderung zu beschleunigen und auf eine breitere Basis zu stellen. Eines ist dem Projektteam von LIFT bereits gelungen. Es hat einen Dialog über die mediengestützte Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund begonnen, der in den nächsten Monaten fortgesetzt wird. Dafür möchte ich dem Team ganz herzlich danken.

Ziel des Projekts sollte es sein, das Interesse an dem Erhalt und der Weiterentwicklung der Lernplattform zu wecken, dass LIFT eine Zukunftsperspektive auch über 2007 hinaus hat.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Ralf Münchow Begrüßungsworte des geschäftsführenden Vorstandes von Schulen ans Netz e.V.

Sehr geehrter Herr Dr. Vogel,

sehr geehrte Vertreterinnen und Vertreter der Länder (von Hamburg bis Bayern), der Kommunen, der Jugendeinrichtungen, Schulen und Hochschulen, sehr geehrte Damen und Herren,

wir treffen uns heute hier zu einem sehr schönen Anlass in dieser ehemaligen Kirche – der Taufe einer Lernplattform. Die Online-Lernplattform im Rahmen des Projekts LIFT startet in die Erprobungsphase. Durch die aktuelle Debatte zur Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund rückt die Notwendigkeit der verbesserten Integration und damit der Förderung der Bildungschancen in den Fokus. Studien zur Bildungssituation wie Pisa und dem Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (2006 KMK) zeigen auf, wie wichtig die Beherrschung der Landes- und damit der Unterrichtsprache als Schlüssel zur schulischen Leistung ist. Bestehende Lernangebote für diese Zielgruppe, die den Kompetenzerwerb zur Vorbereitung auf den Beruf und der gesellschaftlichen Integration unterstützen, lassen die Möglichkeiten und Motivationsaspekte von digitalen Medien unberücksichtigt.

Mit der Vorbereitung eines Vorhabens für diese Zielgruppe hat Schulen ans Netz e. V. bereits im letzten Jahr begonnen – deutlich vor der intensiven öffentlichen Diskussion. Daher ist es heute möglich den Startschuss für die Erprobungsphase und kontinuierliche Erweiterung des webbasierten Angebots zu geben. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert das Projekt LIFT, aber ohne die wohlwollende Unterstützung durch die Bundesländer – hervorheben kann ich hier besonders das Bundesland Hamburg, das die erste Kooperation im Rahmen des Projektes abgeschlossen hat, wäre eine positive Umsetzung unsererseits nicht möglich.

Im Rahmen dieser Fachtagung sind Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und der Austausch mit Praktikern zum Thema „Lernen, Migration und digitale Medien“ der zentrale Bestandteil. Die Vernetzung von Theorie und Praxis ist ein wichtiges Anliegen der Arbeit von Schulen ans Netz e. V. – somit ist unser Name immer noch Programm.

Schulen ans Netz e.V. und der Auftrag des Projektes LIFT

1996 begann Schulen ans Netz damit bundesweit Schulen computer- und internettechnisch auszustatten. Dieser allein technische Ansatz ist erfolgreich umgesetzt worden. Parallel dazu ist der Bedarf an konkreten medienpädagogischen Unterrichtshilfen deutlich geworden. Aus diesem Bedarf heraus hat Schulen ans Netz seit 2001 die eigene Ausrichtung auf inhaltliche pädagogische und unterrichtliche Unterstützungsangebote verändert.

Die aktuelle Bildungsdebatte zeigt einen neuen Bedarf auf: Die Förderung bildungsbenachteiligter Jugendlicher - insbesondere Jugendlicher mit Migrationshintergrund. LIFT ist ein Projekt, das sich speziell dieser Zielgruppe widmet. Mit gezielten Lernangeboten erhalten Jugendliche Unterstützung in den Bereichen Sprachförderung, Interkulturelle Bildung, sowie Methoden- und Medienkompetenz. Mit der Förderung dieser Schlüsselkompetenzen leistet LIFT einen Beitrag für die beruflichen Qualifikationen der Jugendlichen im Sinne der Berufsvorbereitung. Ich spreche immer von LIFT – es handelt sich ja hier nicht um das entsprechende prickelnde Getränk, sondern um ein prickelndes aktuelles Thema. Das Akronym LIFT steht für Lernen, Integrieren, Fördern, Trainieren. Die LIFT-

Lernplattform bietet – wie Sie gleich sehen werden – dazu unterschiedliche Lernangebote.

Attraktivität der Medien für Jugendliche und Potenziale für das Lernen

Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass medienpädagogisch und mediendidaktisch aufbereitete Angebote Jugendliche in besonderer Weise ansprechen. Die schon bestehende Begeisterung Jugendlicher für Computer und Internet ist sicherlich nicht in einem 1:1-Verhältnis auf Lern- und Bildungsprozesse zu übertragen, dennoch kann diese Motivation genutzt werden: Um diese Motivation, die persönlich und aus dem eigenen Interesse heraus begründet ist, bei Jugendlichen kontinuierlich zu aktivieren, müssen ihre Bedürfnisse berücksichtigt und besonders ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gestärkt werden. Jugendliche mit attraktiven und inhaltlich auf sie zugeschnittene Angebote überraschen und ansprechen, kann demnach als eine Anforderung an webbasierten Lernangeboten formuliert werden. Im weiteren Verlauf dieser Fachtagung werden wir sicherlich noch weitere Anforderungen für das Lernen mit digitalen Medien identifizieren und formulieren können.

Diese Anforderung der Motivationsförderung mündet bereits in eine weitere Konsequenz, die wir aus unserer täglichen Arbeit bei Schulen ans Netz ziehen können: Multimediale und webbasierte Angebote können das individuelle und selbstgesteuerte Lernen nachhaltig unterstützen. Die Erfahrungswerte bei Schulen ans Netz zeigen weiterhin, dass das Lernen mit digitalen Medien kein Selbstläufer ist, sondern einen mediendidaktischen Rahmen verlangt. Die Nachfrage an qualitativ hochwertigen Lerneinheiten belegt dies. LIFT arbeitet intensiv mit Pädagoginnen und Pädagogen zusammen. Dieses Verfahren des Gebens-und-Nehmens (aus der Praxis für die Praxis) hat sich bei Schulen ans Netz etabliert und wird von den Nutzerinnen und Nutzern positiv bewertet und umgesetzt.

Nicht zuletzt haben wir die Erfahrung gemacht, dass die wissenschaftliche Begleitung und Dokumentation eines Projektes unumgänglich und notwendig ist, damit es sich optimal in der pädagogischen und unterrichtlichen Praxis bewährt. Erprobungsphasen erlauben es, die Bedürfnisse, Rückmeldungen und Empfehlungen aus der Praxis in der weiteren Entwicklung zu berücksichtigen.

Zusammenarbeit mit Partner und Synergien

Schulen ans Netz e. V. vernetzt die verschiedenen Beteiligten in der Bildungslandschaft – Bundesländer, Schulträger, Wissenschaft, Schulpraxis - durch die Zusammenarbeit in den Projekten, durch Beteiligungen an Tagungen sowie der fachlichen Diskussion. Projekte wie LIFT entfalten ebenfalls durch die Zusammenarbeit mit Partnern das gesamte Leistungsvermögen. Sei es auf der Ebene schulischer und außerschulischer Bildungseinrichtungen, auf der Ebene der Verbreitung in die Öffentlichkeit oder auf der inhaltlich-thematischen Ebene. Die Mitwirkung von Partnern vervollständigt ein Projekt: Ideen und Impulse aus den verschiedenen Fachbereichen können einfließen, Rückmeldungen aus der täglichen pädagogischen Praxis tragen zur Optimierung und Praxistauglichkeit bei und eine Verbreitung des Projektes in der Öffentlichkeit führt zu der Etablierung des Themas.

Für die Partner bietet LIFT die Möglichkeit die Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch den Einsatz von digitalen Medien zu erweitern.

Somit können ...

- ... die Partner ihre eigene pädagogische Arbeit durch die zielgruppenspezifische Online-Lernumgebung ergänzen und durch die Erprobung an ihrer Optimierung mitwirken.

- ... die Partner ihre eigenen Erfahrungen aus der Förderung von Migrantenjugendlichen in die Erstellung von Online-Lernmodulen einfließen lassen und direkt für ihre Bildungsarbeit daraus profitieren.
- ... die Partner die Zusammenführung der Arbeitsergebnisse für sich gewinnbringend ausnutzen, da sich das Angebot auf der Lernumgebung LIFT stetig erweitert.
- ... die Partner die Ergebnisse aus den jeweiligen Kooperationen der gesamten guten pädagogischen Arbeit mit digitalen Medien über LIFT und Lehrer-Online transparent machen.

Für diese Vorteile, die der Einsatz der digitalen Medien und insbesondere die Mitwirkung an dem Projekt LIFT bereit hält, möchte ich werben. Werden Sie Partner von LIFT – sofern Sie es noch nicht sind.

Das Projekt LIFT hat bereits einige Kooperationen auf den Weg gebracht. Besonders hervorzuheben sind hierbei die ersten Kooperationspartner: die Länderkooperation mit der Behörde für Bildung und Sport des Landes Hamburg (mein Dank gilt hier besonders Herrn Gottwald, der sich sehr für diese Kooperation eingesetzt hat), die Kooperation mit dem BLK-Projekt FörMig (vielen Dank an die anwesenden Vertreter aus diesem Projekt), die Kooperation im Rahmen des Hauptschul-Preises mit der Hertie-Stiftung sowie zu betonen mit den Pädagoginnen und Pädagogen aus unseren Test-Schulen und der außerschulischen Bildung – bundesweit.

Mit dem Start der Erprobungsphase der Online-Lernumgebung www.lift-web.de ist es Ihnen nun möglich am Beispiel von Arbeitsergebnissen aus bereits bestehenden Kooperationen das Angebot von LIFT kennen zu lernen. Zudem bietet der Start in die Erprobungsphase den Anlass sich zu beteiligen und an der Erweiterung mitzuwirken. Frau Renges stellt Ihnen gleich das Projekt vor und gibt damit den Startschuss. Mein Dank gilt an dieser Stelle allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Projekt und darüber hinaus den beteiligten Partnern, die alle gemeinsam zum Gelingen der Plattform beitragen.

Tagung: Lernen, Migration und digitale Medien

Die Verbindung zwischen Praxis und Theorie hat sich diese Tagung auf die Fahne geschrieben. Welche Potenziale digitale Medien für das Lernen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben und welche Anforderungen in der Praxis formuliert werden ist heute Gegenstand der wissenschaftlichen Beiträge und der Podiumsdiskussion. Ich wünsche uns einen fruchtbaren Input und Austausch – einen interessanten Tag.

Karin Renges Die Lernumgebung www.lift-web.de

Die Fachtagung zum Thema „Lernen, Migration und digitale Medien – Potenziale für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ hat außer den wissenschaftlichen Beiträgen und dem Austausch zwischen Theorie und Praxis einen weiteren zentralen Tagesordnungspunkt:

Die webbasierte Lernumgebung von LIFT startet in die Erprobung.

Nach der Anpassungs- und Entwicklungsarbeit wird heute, am 20.09.2006, die Online-Plattform www.lift-web.de frei geschaltet. Die Bereitstellung ist an eine Mitwirkung der Nutzer gekoppelt. Pädagoginnen und Pädagogen, die das Angebot erproben und einsetzen möchten, beteiligen sich auch an der Evaluation. Sie können durch ihre Rückmeldungen und Erfahrungen an der Weiterentwicklung mitwirken.



An wen richtet sich LIFT?

Das internetgestützte Lernangebot von LIFT richtet sich an (bildungsbenachteiligte) Jugendliche mit Migrationshintergrund ab 12 Jahren. Mittler und damit als weitere Zielgruppe sind für LIFT die Pädagoginnen und Pädagogen der schulischen und außerschulischen Bildung. Sie sind es, die die Lernumgebung in didaktisch sinnvollem Kontext einbinden und die Lernenden bei der Nutzung sowie Gestaltung während der ersten Schritte begleiten. Daher unterstützt LIFT sie mit PädagogInnen-Informationen und Anregungen zur Einbindung der Lernumgebung im Unterricht und außerhalb der Schule.

Was bietet LIFT?

Im Rahmen des Projektes LIFT (Lernen, Integrieren, Fördern und Trainieren) lassen sich vier zentrale Aufgabenbereiche beschreiben. Die Bereitstellung der webbasierten Lernumgebung und die Entwicklung interaktiver Online-Lernangebote stellen den Basisbereich dar. Gemeinsam mit Partnern aus Schule und außerschulischer Bildung werden internetgestützte Inhalte generiert und die Erprobung der Online-Lernumgebung erst möglich. Die Kooperation mit Partnern aus den Themenbereichen, zu denen LIFT webbasierte Lernmodule entwickelt und anbietet, ist wesentlich für die Projektarbeit. Zudem fußt die begleitende Evaluation auf der Zusammenarbeit mit Schulen und Einrichtungen

in der Jugendarbeit. Dies macht den dritten Arbeitsbereich aus. Zur Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen beim Einsatz der Lernumgebung widmet sich LIFT einem vierten Arbeitsbereich: Anhand von Materialien und Workshops werden die Nutzungsmöglichkeiten der Lernumgebung sowie Anregungen für den Einsatz vermittelt.

Was ist das Ziel von LIFT?

Im Zentrum des webbasierten Lernangebotes von LIFT steht die Förderung von Schlüsselkompetenzen zur Berufsvorbereitung: Deutschkenntnisse, interkulturelles Wissen sowie Medienkenntnisse, speziell Internetkenntnisse. Es geht also um die Förderung von

- Sprachkompetenz
- Interkultureller Kompetenz
- Medienkompetenz

durch die Unterstützung der digitalen Medien. Im Kontext der Sprachförderung, Förderung von Deutsch als Zweitsprache, mit digitalen Medien dient der Europäische Referenzrahmen als Orientierung zur Aufbereitung der Lernen- und Übungsangebote. Angesetzt wird an dem Sprachniveau A2 / B1.

Die Attraktivität des Mediums für die Zielgruppe soll im pädagogischen Kontext genutzt werden. Mit dem internetbasierten Angebot von LIFT sollen Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit den Inhalten motiviert werden. Besonders die Aufmerksamkeit von Jugendlichen, die mit Schule schwierige Lernerfahrungen verbinden, sollen über den Einsatz digitaler Medien, hier die Lernplattform mit verschiedenen Tools und multimedialen Angeboten, angesprochen werden. Entwickelt und bereitgestellt werden Lernmodule, die sich thematisch an der Lebenswelt von Jugendlichen orientieren. Die ausgewählten Lernbereiche auf www.lift-web.de finden sich in verschiedenen Rahmenlehrplänen der Bundesländer wieder. Diese Lernbereiche werden anhand von Themen aufgeschlüsselt und medial aufbereitet.

Wodurch zeichnet sich das LIFT-Lernangebot aus?

Das webbasierte Lernangebot von LIFT trägt dazu bei, dass die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen mit Migrationshintergrund an das Lernen mit digitalen Medien in der pädagogischen Praxis herangeführt wird. Darüber hinaus kann das Angebot auch unabhängig von Schule durch die Lernenden genutzt werden. Es ist allein ein Internetnetzzugang und Webbrowser notwendig.

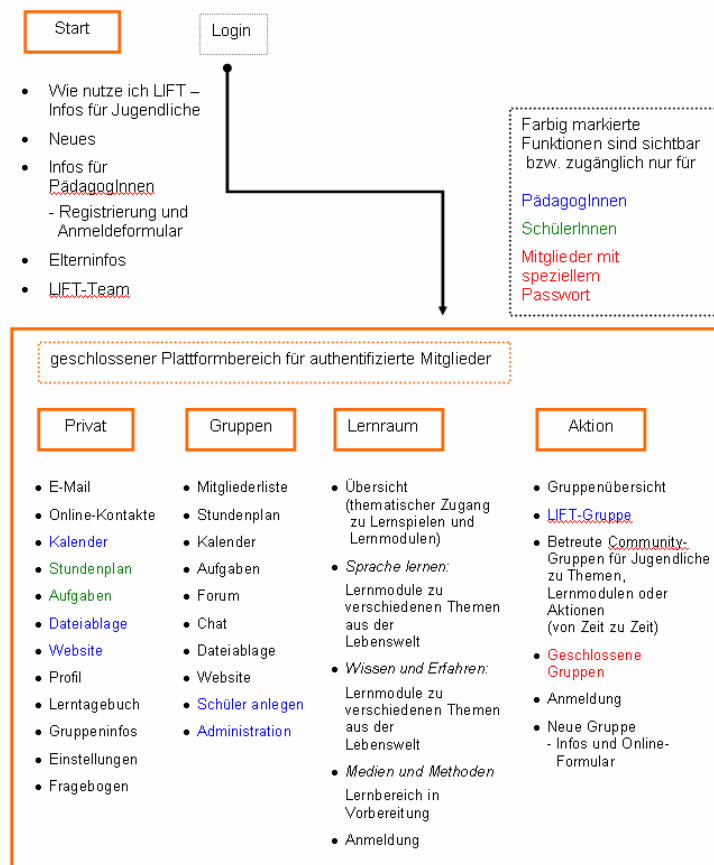
Aufgrund der Attraktivität des Mediums für die Zielgruppe sind die Jugendlichen motiviert damit zu arbeiten. Dieser positiv besetzte Zugang eröffnet die Möglichkeit, dass Jugendliche sich mit Lerninhalten beschäftigen, die u. a. zum Kompetenzerwerb in Bezug auf die deutsche Sprache, besonders auch Bildungssprache, dienen. Für die Entwicklung des webbasierten Lernangebotes waren folgende didaktische Prinzipien ausschlaggebend:

- Handlungsorientierung/ Problemorientierung
Situationen/Fragestellungen am Alltag der Jugendlichen orientiert, Kontexte der Sprachverwendung Jugendlicher
- Differenziertes Angebot
Differenzierung nach Sprachförderbereichen, Medien(-nutzungs-)kenntnisse, Themenfeldern
- Zielgruppenspezifische und gendersensible Themen
Angebote die gezielt Mädchen und/ oder Jungen adressieren, Auswahl der Protagonisten, Ansprache, Bilderwelten

- Berücksichtigung verschiedener Methoden (Einzelarbeit, kooperative Arbeits-/Lernformen, produktionsorientiertes Arbeiten, Übungen etc.)

Aufbau der Lernumgebung www.lift-web.de

Die Lernumgebung ist unterteilt in einen öffentlichen und einen Mitgliederbereich. Durch ein Login sind vier Bereiche geschützt: Privat, Gruppen, Lernraum und Aktion. Im Bereich „Gruppen“ stehen Funktionen zum kooperativen Lernen bereit. Im „Lernraum“ werden interaktive Übungen, Tests/Lernstandsprüfungen und Lernspiele zu den inhaltlichen Schwerpunkten des Projektes bereitgestellt.



Der Mehrwert der digitalen Medien, hier einer zielgruppenorientierten Lernumgebung mit aufbereiteten Inhalten, zeigt sich anhand folgender Merkmale, die im Rahmen des LIFT- Lernangebotes berücksichtigt werden:

- Individuelles Lerntempo, verschiedene Lernformen werden ermöglicht.
- Multimedial: verschiedene Lerntypen können berücksichtigt werden.
- Rückmeldung / Interaktivität innerhalb der Lernmodule, im Rahmen von kooperativen Lernszenarien.
- Hilfefunktionen können gezielt bereitgestellt werden.
- Werkzeuge zur Lernorganisation stehen zur Übersicht der Aufgaben und Dokumentation der Lernergebnisse sowie im Rahmen selbstorganisierten Lernens zur Verfügung.

- Zugang zu den Lerninhalten: In Schule und außerhalb von pädagogischen Situationen können die Lernenden auf die Inhalte und Werkzeuge zugreifen.
- Motivation, Aufmerksamkeit für die Bearbeitung ist durch das attraktive Medium Computer sowie Internet vorhanden.

Die Umsetzung dieser Merkmale soll an einigen Beispielen näher erörtert werden. Besonders die Werkzeuge zur Lernorganisation und die Aufbereitung der Lernmodule in Bezug auf Interaktivität und Lernform ermöglichen einen guten Einblick in die Gestaltung der Lernumgebung.

Interaktivität und Lernformen



Die Bearbeitung der Übungsmodule erfolgt in Einzelarbeit und individuellem Tempo. Anhand der direkten Rückmeldung erfährt der Lernende, welche seiner Eingaben richtig und welche falsch sind. Fehler werden zusätzlich durch den Abgleich mit den richtigen Lösungen visualisiert. Die Lernenden haben so die Möglichkeit z.B. die korrekte Schreibweise mit ihrer Eingabe zu vergleichen.



Eine andere Form der Rückmeldung ist in den Lernspielen, hier der LIFT- Sprachclub, umgesetzt worden. Richtige Eingaben werden z. B. anhand von Pokalen und sprachlichen Rückmeldungen „Prima“ belohnt. Die Lernenden haben mehrere Versuche, jedoch nach drei Versuchen oder einem bestimmten zeitlichen Rahmen muss die Lösung gelingen. Ansonsten können nicht alle Pokale (Punkte) gewonnen werden.

Aufgrund der Gestaltung und des Spiel- bzw. auch Wettbewerbscharakter haben diese Lernspiele bei unseren Tests mit der Zielgruppe bereits im Vorfeld der Plattformumsetzung großes Interesse sowie Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung hervorgerufen.

Werkzeuge zur Lernorganisation – Lerntagebuch

The screenshot shows the LIFT web application interface. At the top, it says 'Ein Projekt von Schulen ans Netz e.V.' and 'LIFT IM WEB AKTIV!'. The navigation bar includes 'START', 'PRIVAT', 'GRUPPEN', 'LERNRAUM', and 'AKTION'. The user 'karin.renges' is logged in, with a 'LOGOUT' button. A sidebar on the left lists navigation options: 'Privat', 'E-Mail', 'Online-Kontakte', 'Kalender', 'Dateiablage', 'Website', 'Profil', 'Lerntagebuch', 'Gruppeninfos', 'Einstellungen', and 'Fragebogen'. The main content area is titled 'karin.renges - Lerntagebuch' and contains a table of learning modules.

Funktion	Name des Kurses	Anmeldung	Letzte Bearbeitung	Aufgaben	Test	Anmerkungen
	Was sprichst du?	19.09.2006 18:02		<input type="checkbox"/> 0/11		
	Garten	19.09.2006 17:53				
	In der Pause	19.09.2006 17:52		<input type="checkbox"/> 0/7		
	Die Schule beginnt	19.09.2006 17:52		<input type="checkbox"/> 0/8		
	Immer Stress zu Hause	22.08.2006 14:16	19.09.2006 17:13	<input type="checkbox"/> 3/7		
	Felix traut sich	22.08.2006 14:16		<input type="checkbox"/> 0/13		

Zu den Werkzeugen für die Lernorganisation gehören neben dem Lerntagebuch zudem die Übersicht über die Aufgaben, ein Kalender und ein Stundenplan. Das Lerntagebuch auf LIFT zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden in ihrem „Privat“- Bereich damit arbeiten können. Sie erhalten einen Überblick über Ihre bearbeiteten Lernmodule mit den jeweiligen Ergebnissen. Zudem ist es der Lehrkraft möglich den Lernenden Aufgaben und die Bearbeitung von weiteren Lernmodulen zuzuweisen. Über die Lerngruppe im „Gruppen“- Bereich kann die Lehrkraft den Stand der Arbeitsergebnisse einsehen und ggf. unterstützen.

LIFT - Partner und Erprobung

Die technische und gestalterische Anpassung der Lernumgebung ist begleitet durch den Jugendbeirat von LIFT. Dieser ist entstanden, da es für LIFT wichtig ist in direktem Austausch mit der Zielgruppe der Jugendlichen, überwiegend mit Migrationshintergrund, das Angebot zu entwickeln. Dadurch soll eine möglichst große Passgenauigkeit und Akzeptanz gewährleistet werden. Die Mehrheit der beteiligten Jugendlichen haben Internetkenntnisse und nutzen die Chance sich erstmalig intensiv mit einer virtuellen Lernumgebung auseinander zu setzen.

Inhalte der webbasierten Lernangebote werden zusammen mit Partnern entwickelt. Gleiches gilt für die Erprobung. Im Rahmen der Länderkooperation mit Hamburg werden webbasierte Lernmodule entstehen und eine umfangreiche Zahl von Hamburger Hauptschulen wird sich an der Erprobung beteiligen. Gemeinsam mit freien Autoren, Pädagoginnen und Pädagogen und z. B. dem AKE- Bildungswerk entstehen zudem Materialien für Lernmodule. In der Zusammenarbeit mit dem BLK-Projekt FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt sich ein Austausch und eine Beratung über die angemessene Zuordnung des Sprachniveaus in den Lernmodulen

sowie die adäquate Berücksichtigung der Sprachförderbereiche. Im Rahmen des Hauptschulpreises 2007 arbeitet LIFT mit der Hertie-Stiftung zusammen.

Bereits in der Testphase haben sich Schulen aus verschiedenen Bundesländern (z.B. NRW, Bayern, Hessen, Bremen, Baden-Württemberg) an der Erprobung sowie Evaluation beteiligt und wichtige Rückmeldungen geben. Dies ist ein entscheidender Beitrag für die Entwicklung des Angebotes. Durch die Bereitstellung der Plattform ist es nun weiteren interessierten Schulen und Einrichtungen (Fördereinrichtungen, Jugendbildung etc.) möglich, das webbasierte Angebot zu nutzen und durch ihre Erfahrungen mitzuwirken. Auf die Kooperation mit weiteren Schulen und Einrichtungen freuen wir uns. Eine direkte Anmeldung über die Plattform www.lift-web.de ist ab sofort leicht möglich.

Annette Treibel

Lebenssituation und Mediennutzung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit Migrationshintergrund

1. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag beleuchtet die Lebenssituation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit Migrationshintergrund, wobei die Frage im Mittelpunkt steht, in welcher Weise diese Gruppe Neue Medien nutzt. Ausgangspunkt ist ein Forschungsprojekt des Kompetenzzentrums für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft (KGBI), in dem Leitfadeninterviews mit türkischstämmigen und russlanddeutschen Jugendlichen der 9. Klassen an Hauptschulen des Karlsruher Stadtgebietes durchgeführt wurden.¹

Die Kompetenzen, die Jugendliche im Umgang mit PC, Handy und Internet erwerben bzw. nicht erwerben, sind Bestandteil ihrer Bildungskarrieren. Es handelt sich dabei nicht nur um technische Fertigkeiten oder Verweigerungsstrategien, sondern um die Gestaltung mehr oder weniger restriktiver Lebensbedingungen. Der Beitrag illustriert, wie die Jugendlichen sich in diesem Feld bewegen und welche Rolle der Migrationshintergrund dabei spielt.

2. Öffentliche und wissenschaftliche Perspektiven auf Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit Migrationshintergrund

Hauptschülerinnen und Hauptschüler können sich über öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit nicht beklagen. Das Bild, das in der Öffentlichkeit von Migrantenjugendlichen an Hauptschulen gezeichnet wird, ist klar konturiert – durch eine Anhäufung von Defiziten: mangelnde Bildungsorientierung auf Seiten der Eltern, Apathie, Distanz zum Schulsystem und eine zu intensive Mediennutzung, insbesondere was Fernsehen und Handys angeht. Danach müsste es eher darum gehen, sie von den Medien fernzuhalten bzw. ihnen einen anderen Medienumgang zu verordnen. Dies wird vor allem für die Jungen konstatiert, deren ‚exzessiven Medienkonsum‘ der Kriminologe Christian Pfeiffer als Bildungshemmnis anprangert. Den Eltern spricht er Kompetenz und Umsicht ab, sondern unterstellt ihnen, ihre Söhne vor Fernseher und Computer zu ‚parken‘:

„Die Jungen bekommen als ‚junge Prinzen‘ ihre Wünsche fast vollständig erfüllt. Da stehen dann schon bei Zehnjährigen Fernseher, Playstation, Computer im Zimmer. Das führt dazu, dass viele Jungen aus Migrantenfamilien einen exzessiven Medienkonsum haben. Das dominiert ihr Leben, sie kommen auf deutlich mehr Medienkonsum als auf Schulunterricht“ (Pfeiffer 2006).

Kompetenzen und damit auch Kompetenzen in Bezug auf Neue Medien werden solchen Jugendlichen nicht oder allenfalls bedingt zugeschrieben. Kritik, Dramatik, Sorge und Befürchtungen dominieren die Berichterstattung über die Hauptschüler als Mängelwesen.

In der wissenschaftlichen Wahrnehmung wird versucht, dieser Defizitzuschreibung entgegenzusteuern. Man betrachtet die Migrantenjugendlichen nicht als Unterprivilegierte, sondern als Akteure und Gestalter ihrer Lebenswelt in Familie, Schule und Peergroup. Der Blick richtet sich nicht so sehr auf Mängel, sondern auf spezifische Fähigkeiten und Konstruktionen von Wirklichkeit. Es wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen nicht

¹ Das KGBI wurde in den Jahren 2003-2006 durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert. Mitarbeiterin des Projektes war Elke Billes-Gerhart.

unbedingt gutzuheiende, jedoch ‚gute Gründe‘ für ihr Verhalten haben. Die Suche nach Erklärungen, die der Lebenswelt der Jugendlichen immanent sind, bestimmt den wissenschaftlichen Diskurs. Hauptschuljugendliche, so konstatieren einige Studien der jüngeren Zeit, sind durchaus medienkompetent – sie sind Konsumenten und Gestalter der Popkultur und sind kreativ im Sinne ihrer kulturellen Bedürfnisse und Interessen. Dieser ‚Trick‘, über eine Erweiterung des Bildungs- bzw. Kompetenzbegriffs (vgl. Hacked/Schaumburg/Blömeke 2005; Kutscher 2005) benachteiligten und Migrantenjugendlichen Kompetenzen zuzuschreiben oder zuschreiben zu können, unterliegt der Gefahr der Beschönigung.

Für weiterführende Analysen sollten die wissenschaftliche Praxis und die öffentliche Wahrnehmung enger aufeinander bezogen werden. Sowohl die Akteursperspektive als auch die Defizitzuschreibung haben ihre Berechtigung. Wer die Migrantenjugendlichen zu stark in der Akteursperspektive sieht und Wertungen – wie es in manchen gutgemeinten wissenschaftlichen Statements der Fall ist – vermeidet oder umdreht, trägt möglicherweise zur Verharmlosung eines sozialen Problems bei. Die Notwendigkeit spezifischer und breiterer Medienkompetenz mit Blick auf berufliche Qualifizierung gerät hierdurch leicht aus dem Blick.

3. Mediennutzung und Medienkompetenz in Onliner- und Offliner-Familien - Befunde aus dem KGBI-Projekt

‚Die‘ Hauptschuljugendlichen mit Migrationshintergrund gibt es nicht, vielmehr handelt es sich um eine heterogene Gruppe, wie sich bereits bei einer kleinen Befragtengruppe zeigt. Wie groß die Variationsbreite mit Blick auf ethnische Zugehörigkeit, Aufenthaltsdauer und die Zusammensetzung der Freundeskreise ist, zeigt untenstehende Übersicht.

Zum Sample gehören acht russlanddeutsche und acht türkischstämmige Jugendliche, davon jeweils vier weibliche und vier männliche Jugendliche. Die Jugendlichen sind im Schnitt fünfzehn Jahre alt und sind mehrheitlich hier geboren bzw. halten sich seit ihrer Kindheit in Deutschland auf. Zwei der weiblichen Jugendlichen halten sich seit weniger als fünf Jahren in Deutschland auf. Unter den Herkunftsregionen ist Kasachstan bei den Aussiedlerjugendlichen überproportional vertreten (mindestens durch einen Elternteil bei sieben der acht Jugendlichen). Die Eltern der türkischstämmigen Jugendlichen sind bis auf eine Ausnahme in der Türkei geboren.

Die Konzentration auf die eigene ethnische Gruppe in unterschiedlichen Konstellationen ist bei den Mädchen im Karlsruher Sample ausgeprägter als bei den Jungen (vgl. entsprechend auch Boos-Nünning/Karaksogulu 2005); drei der Jungen haben keine einheimischen Deutschen unter ihren Freunden, befinden sich also in rein migrantischen Peer-Beziehungen. Geschlechterbergreifend betrachtet, verweisen die Jugendlichen in ihren ethnischen Selbstbezgen weniger auf ‚die Türken‘ oder ‚die Russen‘, sondern auf die je konkrete Familie und die meist multiethnisch zusammengesetzten Freundeskreise.

Übersicht: Türkischstämmige und russlanddeutsche Jugendliche des Karlsruher KGBI-Projektes zu „Medienkompetenz in ethnischer und geschlechtlicher Differenz“²:

<i>Geschlecht u. Migranten-gruppe</i>	<i>Name der/des Jgdl.</i>	<i>Besonderheit</i>	<i>Migrations-hintergrund der Eltern</i>	<i>On- bzw. Offliner-Status der Familie</i>	<i>Familien-Sprache(n)</i>	<i>ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises</i>
weiblich, türkisch-stämmig	Bircan	späte Zuwanderung; Eltern geschieden, Mutter lebt in der Türkei	Türkei	Offliner	Türkisch	multiethnisch mit innerethnischer Dominanz
	Emel	Vater in islamischem Verein aktiv; trägt Kopftuch	Türkei	Onliner	Deutsch Türkisch	multiethnisch
	Gülhan		Türkei	Offliner	Türkisch	multiethnisch
	Leyla		Türkei	Onliner	Türkisch	multiethnisch
weiblich, Aussiedler	Frieda		Kasachstan Usbekistan	Offliner	Deutsch Russisch	multiethnisch
	Galina		Kasachstan Ukraine	Offliner	Russisch Ukrainisch	multiethnisch mit innerethnischer Dominanz
	Marina	späte Zuwanderung	Kasachstan Ukraine	Offliner	Russisch Ukrainisch	multiethnisch mit innerethnischer Dominanz
	Marta		Kasachstan	Offliner	Deutsch Russisch	innerethnisch
männlich, türkisch-stämmig	Harkan	Eltern in Moscheeverein aktiv	Türkei	Onliner	Türkisch	multiethnisch ohne einheimische Deutsche
	Javus	Vater Bildungsinländer (Abitur)	Türkei	Onliner	Deutsch (mit Vater) Türkisch (mit Mutter)	multiethnisch
	Peker		Türkei	Offliner	Türkisch	multiethnisch
	Savas		Türkei	Offliner	Türkisch (m. Eltern) Deutsch (m. Geschwister)	multiethnisch ohne einheimische Deutsche
männlich, Aussiedler	Constantin		Russland Kasachstan	Onliner	Deutsch	multiethnisch
	Dimitri		Ukraine Russland	Onliner	Russisch	multiethnisch
	Fred		Kasachstan	Onliner	Russisch	multiethnisch ohne einheimische Deutsche
	Rudolf		Kasachstan	Offliner	Deutsch Russisch	multiethnisch

² Weitere Angaben zum Projekt und zu den Ergebnissen vgl. Treibel 2006.

Ein durchgängiges Merkmal lässt sich bei allen Unterschieden festhalten: Die hier untersuchten Migrantenfamilien sind im Vergleich zur Gesamtpopulation (vgl. JIM 2005) mit Neuen Medien deutlich unterproportional ausgestattet. Drei der 16 Familien verfügen weder über Computer noch über Internet (Bircan, Peker, Savas), sechs weitere über einen PC, jedoch nicht über Internet (Galina, Gülhan, Marina, Marta, Rudolf). Alle weiblichen Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien im Sample kommen aus Offliner-Familien, nicht einmal über einen Computer verfügen drei der türkischen Familien. Insgesamt sind neun der sechzehn Familien Offliner. Dennoch sind Computer und/ oder Internet für die Mehrheit der Jugendlichen greifbar und zwar innerhalb der erweiterten Familie, etwa beim Bruder, der schon ausgezogen ist oder bei der Tante. Scheidet auch diese Möglichkeit aus, so bleiben noch die Freunde oder das Internet-Cafe. Immer wieder sprechen die Jugendlichen, teilweise eher verschämt, die Situation des ökonomischen Mangels an. Aufgrund dessen ist die erwartete Markenorientierung bei den Handys auch weniger anzutreffen. Insgesamt sind Handys im Alltag der Migrantenfamilien, so unser Befund, allgegenwärtig. Alle Jugendlichen hatten bzw. haben ein Mobiltelefon; die Anschaffung wurde meist von den Eltern betrieben, deren Interesse es war, die Kinder erreichen zu können. Die Migrantenjugendlichen partizipieren offenbar an dem allgemeinen Trend, wonach die Mobiltelefone omnipräsent und Zuwachsraten kaum noch möglich sind (vgl. JIM 2005: 9).

Das Bild der Öffentlichkeit, wonach sowieso ‚alle‘ heute mit sämtlichen alten und neuen Medien ausgestattet sind, ist durch die Studie nicht bestätigt. Wo die technischen Ressourcen der Familie nicht ausreichen, finden die Jugendlichen pragmatisch andere Lösungen, um etwa die Projektprüfung in der 9. Klasse absolvieren zu können. Sie haben gelernt, den Mangel zu organisieren. Zugespitzt ausgedrückt: Sie sind nicht Mängelwesen, sondern Verwalter des Mangels. Überdies setzt die Mehrheit der von uns interviewten Jugendlichen die Priorität auf den unmittelbaren Kontakt: wichtiger als Computerspiele, Chatten oder Recherchieren sind ihnen die möglichst täglichen Treffen mit ihren Freunden. Ob Onliner- oder Offliner-Hintergrund – die Jugendlichen finden pragmatische Lösungen, wenn der Computereinsatz unumgänglich ist oder sie aus privaten Gründen das Internet benötigen – selbst dann, wenn die technischen Ressourcen zuhause unzureichend sind. Einen exzessiven Medienkonsum im Sinne Pfeiffer haben wir - mit Ausnahme eines männlichen Aussiedlerjugendlichen - nicht bestätigt gefunden.

4. Rückschlüsse auf die Lebenssituation - Pragmatismus und Abwehr von Kompetenzerwartungen

‚Feine Unterschiede‘ im Sinne Pierre Bourdieus (vgl. Bourdieu 1987) können die Jugendlichen sich nicht leisten. Die vermuteten Wünsche nach Distinktion (Handymarke, Styling u.ä.) bestätigen sich nicht. Ein Handy gehört heute dazu, aber man hat weder die Mittel noch die Möglichkeit, allzu viel Emotion und Identifikation an dieses Medium zu binden. Der Umgang mit dem Handy verweist nicht auf Identität, sondern auf den praktischen Nutzen. Manche der Jugendlichen schreiben Kompetenz diesbezüglich nicht sich selbst, sondern dem Gerät zu:

„Hauptsache es ruft an und schreibt SMS.“ (Peker, Z. 18)

„Was ist mir wichtig? Dass es halt gut SMSes schreiben kann.“ (Gülhan, Z. 29)

Medienkompetenz im Sinne von Bedien-, Struktur- und Handlungswissen ist zwar bedingt vorhanden. In ihrer Reaktion auf die Anforderungen bzw. Zumutungen im Hinblick auf Medienkompetenz zeigen die Hauptschülerinnen und Hauptschüler jedoch insgesamt eine Haltung, die zwischen den Polen Pragmatismus und Resignation angesiedelt ist (Tenor: ‚das reicht so‘). Ein Blick auf Kompetenzerwartungen in der Lehre und im Beruf, der durchaus rational wäre, wird mehrheitlich nicht getätigt.

Die Jugendlichen können sich der Notwendigkeit und dem sozialen Zwang, ein Mindestmaß an Medienkompetenz zu erwerben, nicht entziehen. Sie sind aus ihrer Sicht in der Lage, einerseits den formellen Anforderungen (Schule; Ausbildung) nachzukommen und andererseits die informellen Bedürfnisse (Familie; Freundeskreis) zu befriedigen. Die Untersuchung zeigt ein Segment heutiger Jugend, für die im Bündel der Zugehörigkeiten (Peergroup, Communities, Gender) die Familie herausragt. Ist die häusliche Computernutzung durch mangelnde Ausstattung oder durch konkurrierende Interessen weiterer Familienmitglieder erschwert („immer schon besetzt“), so wird auf außerhäusliche Möglichkeiten zurückgegriffen.

In mehreren Interviews wird das Spannungsfeld zwischen elterlicher Aufmerksamkeit, Fürsorge und Kontrolle gegenüber den Jugendlichen deutlich sichtbar. So begründet einer der jungen Männer das ihm von den Eltern geschenkte Handy mit dem elterlichen Kontrollwunsch bezüglich seiner Aufenthaltsorte. Diesen Kontrollwunsch stellt er nicht in Frage. Adoleszenz verläuft heute vielfach familiennah: bei einheimischen Jugendlichen, weil sie innerfamiliär einen partnerschaftlichen Diskurs („Verhandlungshaushalt“) pflegen, bei Migrantenjugendlichen, weil sie noch stärker der familiären Kontrolle und Fürsorge unterliegen, gegen die sie sich nur bedingt auflehnen.

Der soziologische Blick auf Individuen in modernen Gesellschaften ist stark durch die Individualisierungstheorie geprägt (vgl. für einen Überblick Schroer 1997). In dieser Perspektive werden enge Familienbindungen eher kritisch gesehen, da sie Individualisierung, also die Freisetzung aus traditionellen Bindungen, tendenziell erschweren. Mit Blick auf die KBGI-Studie zeigt sich, dass die Familienorientierung der Migrantenjugendlichen weniger ein Symptom ihres Traditionalismus, sondern Ausdruck rationalen Handelns unter restriktiven Bedingungen ist. Individualisierung ist also auch bei Migrantenjugendlichen durchaus gegeben, allerdings im Kontext eines Sozialisationsprozesses, der hier als familiennahe Adoleszenz bezeichnet wird. Der Familienbezug muss als Stabilisierung des Alltags angesehen werden.³

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen: Familiennahe Adoleszenz - ein Bildungshindernis?

Die Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit Migrationshintergrund gelten in der Öffentlichkeit als die prototypisch benachteiligte und bildungsferne Gruppe. Ihren Familien wird ein zu geringes Interesse an und Engagement für die (Aus-)Bildung ihrer Kinder unterstellt. Schüler, so einer der typischen Befunde im Kontext der PISA-Studien, können „aufgrund ihrer sozialen Herkunft doppelt benachteiligt oder auch doppelt privilegiert sein. Mit anderen Worten: Wo die schulischen Auslesemechanismen die soziale Segregation der Heranwachsenden fördern, werden durch die familiäre Herkunft bedingte Vor- oder Nachteile institutionell verstärkt“ (Schümer 2005: 273).

Für eine solche reine Defizitperspektive besteht aufgrund der neueren Forschung kein Anlaß. Mareike Strotmann betont auf der Grundlage ihrer Kölner Studie (vgl. Strotmann 2006), dass die Eltern von Migrantenjugendlichen sehr wohl die Relevanz des Zugangs und der Kompetenz bezüglich Neuer Medien einschätzen und ihre Kinder entsprechend unterstützen und fordern. Diese Haltung ist in der Karlsruher Studie ebenfalls anzutreffen. Für sozial stark eingebundene Familien ist überdies durchaus eine medienkritische Haltung zu konstatieren (im Sample bei Emel und Harkan, deren Eltern religiös engagiert sind).

Bei einem Teil der Familien wird im Kontext der Neuen Medien und auch generell eine

³ Die Einbeziehung sog. zerrütteter Familien, die unter Migrantinnen und Migranten keineswegs Einzelfälle sind, würde eine gesonderte Analyse erfordern.

starke familiäre Einbindung deutlich: ohne die Unterstützungsleistungen und -handlungen ihrer Eltern, Geschwister oder weiterer ‚Familienleute‘, wie es einer der Jugendlichen bezeichnet, wäre ein Teil der Jugendlichen, so auch unser Befund, deutlich schlechter gestellt. Möglicherweise gereicht den Jugendlichen die geringere Präsenz der sog. bewahrpädagogischen Haltungen, wie sie in einheimischen Mittelschichtfamilien häufig anzutreffen ist,⁴ zum Vorteil. Restriktionen und mangelnde Ausstattung scheitern nicht an ideologischen Vorbehalten, sondern an sozio-ökonomischen Zwängen (z.B. nur ein Computer in der Familie).

Für einen weiteren Teil der Migrantenfamilien ist die digitale Kluft nicht von der Hand zu weisen. Die Wahrscheinlichkeit, zu einem Offliner-Haushalt zu gehören, ist für Hauptschülerinnen und Hauptschüler generell größer oder hat, folgt man der JIM-Studie 2005, sogar zugenommen. Danach ist die Gender-Differenz zu vernachlässigen, nicht jedoch die Schulform: Die Internet-Nutzung ist bei den Gymnasiasten auf 94% gestiegen und bei den Hauptschülern auf 71% zurückgegangen (vgl. JIM 2005: 35). Entgegen der Erwartung ist die Metapher von einer digitalen Kluft nicht für die weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sondern tendenziell für die Hauptschuljugendlichen zutreffend. Die Jugendlichen, die von zuhause nicht mit einer entsprechenden Infrastruktur ausgestattet sind, müssen sich in eigener Initiative um einen Netzzugang für ihre Recherchen und ihre Kommunikationsbedürfnisse kümmern. Möglicherweise begünstigt diese Konstellation den punktuellen und häufig wenig systematischen Umgang mit Computer und Internet.

Die Forschungsergebnisse der Karlsruher Studie zeigen nicht durchgängig eine digitale Kluft der Migrantenjugendlichen, sondern spezifische Formen der Aneignung neuer Medien, die wir als Indikatoren einer familiennahen Adoleszenz und eines (zum Teil resignativ ausgeprägten) Pragmatismus verstehen. Medienkompetenzen an der Hauptschule – im Kontrast zu den öffentlichen Verlautbarungen gibt es sie, und sie sind eine sachliche Notwendigkeit. Spätestens im Kontext der Abschlussprüfung wird ein bestimmter Umfang an Medienkompetenz verlangt. Angesichts der im Vergleich schlecht ausgestatteten Familien der Hauptschülerinnen und Hauptschüler und des offensichtlich nicht verlässlichen Engagement der Schulen bzw. Lehrkräfte werden die Jugendlichen erfinderisch und entwickeln eigene Strategien, um den Anforderungen nachzukommen. Sie greifen dabei auf familiäre Unterstützungsnetzwerke und auf öffentliche Angebote zurück. Ein Engagement über die Anforderungen hinaus wird dabei nicht entwickelt. Ein ‚eigenes‘, individualisiertes Leben wird nicht forciert, sondern eine abwartende Haltung aufgebaut. Im Sinne der gesellschaftlichen Kontextbedingungen von Massenarbeitslosigkeit, Ausgrenzungserfahrungen und mangelnden Zukunftsoptionen ist ein solches Verhalten durchaus rational. Es ist vernünftig, die Meßlatte nicht zu hoch zu hängen, um die Diskrepanz zwischen Wünschen und deren Realisierungen nicht zu schmerzlich zu empfinden.

Die Zuschreibung von wie auch immer konturierten ‚anderen‘ Kompetenzen ist möglicherweise eine Verlängerung des gut gemeinten ‚Verständnis-Diskurses‘. Die Qualifizierung der Gastarbeiter wurde versäumt, stellt der Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (selbst-)kritisch zu jahrzehntelangen Fehlentwicklungen fest (Sachverständigenrat 2004). Im Sinne der Strategie des „Förderns und Forderns“ (a.a.O.: 13) sollte es darum gehen, neben den soziologischen Verstehensprozess, welche Rationalität den Abwehrstrategien der Jugendlichen zugrunde liegt, die Aktivität der politischen und schulischen Akteure treten zu lassen. Der Handlungsbedarf ist offensichtlich: 60% der

⁴ Vgl. hierzu die Beiträge zur Thematik „Digitale Klüfte zwischen Jugendlichen und Lehrenden“ in Treibel/Maier/Kommer/Welzel 2006.

türkischstämmigen Einwanderinnen und Einwanderer der Altersgruppe 25 bis 35 haben keinen Berufsabschluss, für alle Migrantengruppen beträgt der Anteil 40% (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Es sind verstärkte Anstrengungen notwendig, um die Jugendlichen in ihrem Bemühen zu unterstützen, ihrem möglichen Fatalismus etwas entgegenzusetzen und sie auf die beruflichen und sozialen Erfordernisse vorzubereiten. Dazu gehört es gerade auch, dass die Wissenschaft selbst vor festgestellten Defiziten und Handlungshemmnissen nicht erschrickt, da man nichts Kritisches über Migrantinnen und Migranten sagen möchte. Differenzierte Forschung ist gerade über die jungen Migrantinnen erforderlich: Sie kommen besser zurecht, als die Öffentlichkeit dies vermutet, aber beruflich kommen sie längst nicht so weit, wie die Wissenschaft dies konstatiert – und wie der Arbeitsmarkt dies langfristig benötigt.

Das KGBI-Projekt zu den Migrant*innenjugendlichen zeigt, dass es wesentlich zu kurz greift, das Medienhandeln von Erwachsenen mit Pragmatismus und Funktionsorientierung gleichzusetzen und bei den Jugendlichen ausschließlich von Hedonismus und Unterhaltungsorientierung zu sprechen. Auch Jugendliche mit geringen ökonomischen Ressourcen erkennen, dass es notwendig ist, über einen Mindeststandard an Medienkompetenz zu verfügen. Um schulischen Anforderungen nachzukommen, wird z.B. ein Internet-Zugang außerhalb der eigenen Familie organisiert. Auf privater Ebene rangiert das persönliche Treffen mit Freundinnen und Freunden weit vor allen anderen Kommunikationsformen.

Die Chancen, mit digitalen Medien lernen zu können, sind gegeben. Die Familien sind mehrheitlich bereit, die Jugendlichen auch in diesem Bereich zu unterstützen und sehen die Anschaffung von Computer und Internet als wichtige Zukunftsinvestition, wenn sie nicht sowieso selbst Nutzer sind. Ohne eine längerfristige Perspektive besteht - soziologisch gesprochen - die Gefahr, dass die relativ hohen sozialen Ressourcen nicht in soziales Kapital umgewandelt werden können. Die Ressourcen alleine reichen nicht aus, um sich am Ende ökonomisches Kapital anzueignen und auf eigenen Füßen stehen zu können. Dies gilt im übrigen auch für die Mädchen generell, deren Bildungserfolg häufig ‚versickert‘.

Für den (Lehrer-)Bildungsbereich steht es an, nicht nur die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und Auszubildenden, sondern auch die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte zu stärken. Die möglicherweise vorhandene eigene Mediendistanz bei vielen Lehrkräften trifft sich mit dem Abwiegen der Jugendlichen und potenziert dadurch das Problem. Die Lehrkräfte an den Hauptschulen sollten auf die berufsqualifizierende und unabdingbare Bedeutung von Medienkompetenz hinweisen und die Jugendlichen nicht in ihrer Abwehr von Zumutungen belassen. Im Sinne einer breiteren Berufsorientierung ist es gerade bei den Mädchen wichtig, über die ad-hoc angeeigneten Kompetenzen hinaus eine längerfristig tragbare Medienkompetenz aufzubauen.

Literaturangaben

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag.

Bundesbeauftragte für Migration und Integration (2005): Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2005.

- Hacke, Sebastian/Schaumburg, Heike/Blömeke, Sigrid (2005): ‚Meine Mutter schimpft ja, wenn ich ins Chatten reingehe‘. Theoretische Grundlagen und erste Eindrücke aus einem Forschungsprojekt zur Medienaneignung im Alltag deutscher und türkischer Jugendlicher. In: medien + erziehung, Dez. 2005, S. 64-74.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kutscher, Nadia (2005): ‚Wie im ganz normalen Leben auch‘. Soziale Unterschiede in der Internetnutzung und Bildungsteilnahme von Jugendlichen. In: medien + erziehung, Jg. 49, Nr. 6, S. 42-52.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2005): JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Stuttgart.
- Pfeiffer, Christian (2006): Der langwierige Kampf gegen die Macho-Kultur. Ein Gespräch über schulische Gewalt archaische Rituale und überforderte Erzieher. Nach dem Hilferuf der Rütli-Schule: Ein Kriminologe, eine Lehrerin und ein Sozialpädagoge diskutieren über türkische Jugendliche und ihre Chancen. In: Süddeutsche Zeitung v. 15.-17.4.2006, S. 10.
- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (Hrsg.) (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Berlin (Jahresgutachten).
- Schroer, Markus (1997): Die individualisierte Gesellschaft. In: Kneer, Georg/Nassehi, Armin/Schroer, Markus (Hrsg.) (1997): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 157-183
- Schümer, Gundel (2005): Schule und soziale Ungleichheit. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern. In: Die Deutsche Schule, 97. Jg., H. 3, S. 266-284.
- Strotmann, Mareike (2006): ‚Die wollen, dass ich mich mit Computer beschäftige.‘ – Der Aufforderungs- und Unterstützungscharakter von Familie, Schule und außerschulischer Einrichtung bei der Aneignung der Neuen Medien durch Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund. In: Treibel u.a., 2006, S. 257-275.
- Treibel, Annette (2006): Medienkompetenzen an der Hauptschule. Zur Relevanz von Migration, Gender und Individualisierung bei russlanddeutschen und türkischstämmigen Jugendlichen. In: Treibel u.a., 2006, S. 209-233.
- Treibel, Annette/Maier, Maja S./ Kommer, Sven/ Welzel, Manuela (Hg.) (2006): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Michael Klebl

Fremd und Eigen: Webbasierte Lernangebote zwischen strukturierten Lernprozessen und informellem Lernen

Themenauffriss

Gerade bildungsbenachteiligte Jugendliche brauchen Unterstützung beim Lernen, ob beim Erwerb von fachlichen, methodischen und sprachlichen Kompetenzen oder beim Lernen des Lernens. Webbasierte Lernangebote alleine erreichen in erster Linie die kompetenten Lerner: Neben dem technischen Zugang setzt Lernen mit PC und Internet den sicheren Umgang mit diesen Medien, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten der gezielten Nutzung und die Fähigkeit zum selbstständigen Handeln voraus.

Der Beitrag stellt hier zentrale Anforderungen an Lernformen in webbasierten Lernszenarien vor, die zur Förderung von Lernstrategien, Selbstsicherheit und Sprachkompetenz beitragen. Für geeignete Lernformen wird insbesondere das Spannungsfeld zwischen fremdgesteuerten, methodisch strukturierten Lernprozessen und selbstorganisierten, informellen Formen des Lernens betrachtet.

Ausgangspunkt

Die Online-Lernplattform LIFT – Lernen, Integrieren, Fördern und Trainieren stellt ein spezifisches Angebot für Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. bildungsbenachteiligte Jugendliche dar. Neben umfangreichen medialen Lern-, Produktions- und Kommunikationswerkzeugen stellt die Plattform webbasierte Lernmodule und Lernspiele zu den Themen Sprachförderung, Medienkompetenz und interkulturelle Bildung zur Verfügung.

Aus der Perspektive der Mediendidaktik sind Annahmen, auf die sich manche Euphorie um das Lernen mit PC und Internet stützt, zwar nicht falsch. Die Mediendidaktik nimmt aber Abstand von der Vorstellung, dass bestimmte, den Medien zugeschriebene Eigenschaften ohne weiteres eine besondere Wirkung im Lernprozess erzeugen (vgl. Kerres, 2003). Medien und die Gestaltungsmöglichkeiten, die ihr Einsatz zum Zwecke des Lehrens und Lernens eröffnet, sind allenfalls als Potenzial zu begreifen und zu nutzen.

Ob ein konkretes Lernangebot aber Lernen unterstützt und fördert, kann dabei nur in Bezug auf das, was gelernt werden soll, beurteilt werden. Ob webbasierte Lernangebote die Potenziale neuer Medien nutzen oder nicht, hängt in erster Linie von den Lerninhalten und den damit verbundenen Zielvorstellungen ab, die in Bezug auf eine bestimmte Zielgruppe betrachtet werden. Menschen eignen sich unterschiedliche Dinge – Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Kompetenzen, Einstellungen – auf unterschiedliche Weise an. Entsprechend muss sich der Einsatz neuer Medien in Lernprozessen immer an dem, was gelernt werden soll, ausrichten und daran messen lassen. Die genannten Mehrwerte des Lernens mit digitalen Medien sind allenfalls Minimalanforderungen für den Einsatz neuer Medien, ohne die der Einsatz schnell verfehlt ist. Maßstab für Gestaltung und Bewertung webbasierter Lernangebote sind dagegen die Zielvorstellungen, die mit ihrem Einsatz und mit dem, was gelernt werden soll, verbunden sind.

Zielvorstellungen

Die inhaltlichen Themenbereiche der LIFT-Lernumgebung zielen auf den Aufbau von Sprachkompetenz, Medienkompetenz und interkultureller Kompetenz. Die Zieldimensionen dieser Handlungs- und Themenfelder implizieren den Aufbau von Selbstwirksam-

keitserwartungen (im Sinne von Selbstvertrauen und Selbstsicherheit) sowie die Entwicklung von Lernstrategien.

Was unter Medienkompetenzen sowie unter interkultureller Bildung zu verstehen ist und was daraus für die Gestaltung mediengestützter Lernszenarien folgt, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden. Vielmehr sollen gerade die Bereiche Sprachkompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung und Lernstrategien etwas eingehender beleuchtet werden, um hieraus Folgerung für die Lernangebote, die das Projekt LIFT zur Verfügung stellt, abzuleiten.

Sprachkompetenz

Es ist unumstritten, dass die Beherrschung der in einer Gesellschaft überwiegenden Sprache die wichtigste Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Gesellschaftliche Teilhabe konkretisiert sich Aspekten wie beruflicher Erfolg, sozialer Aufstieg, demokratische und kulturelle Partizipation, sowie in nachbarschaftlichem und bürgerschaftlichem Engagement. Der Bildungserfolg des Einzelnen ist hier ein zentraler Faktor für die Erreichung dieser Ziele. Dass mangelnde Sprachkenntnisse gleichzeitig Ursache und Folge der Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den allgemeinbildenden Schulen sind und dadurch gesellschaftliche Teilhabe verhindert wird, ist spätestens seit den PISA-Studien (vgl. Gogolin, Neumann & Roth, 2003, S. 12f) hinlänglich bekannt.

Ehlich et al. (2005, S. 12) unterscheiden im Referenzrahmen zum Spracherwerb Deutsch verschiedene Basisqualifikationen. Diese Unterscheidung dient dazu, Prozesse der Sprachentwicklung und -aneignung zu beschreiben. Eine Sprache zu sprechen setzt demnach die Fähigkeit voraus,

- Laute zu erfassen, zu unterscheiden und zu produzieren (Phonische Qualifikation),
- in Sprache Handlungsziele anderer zu erkennen und Sprache für eigene Handlungsziele einzusetzen (Pragmatische Qualifikation I),
- sprachliche Elemente mit Wirklichkeit oder mit abstrakten Vorstellungen in Beziehung zu setzen (Semantische Qualifikation),
- aus Worten und Sätzen zunehmend komplexere Strukturen zu verstehen und her vorzubringen (Morphologisch-syntaktische Qualifikation),
- die eigenen Handlungen und Handlungen in Koordination mit anderen durch Sprache zu begleiten und zu steuern (Diskursive Qualifikation),
- die Einbettung von Sprache in unterschiedliche Handlungsbezüge erkennen und angemessen Sprache in verschiedenen sozialen Situationen einsetzen (Pragmatische Qualifikation II),
- Schriftzeichen erkennen und produzieren, also lesen und schreiben können (Literale Qualifikation).

Hieraus folgt: Sprachkompetenz ist eingebettet in soziale Wirklichkeit. Der Gebrauch von Sprache ist ausgerichtet an Handlungszielen (*pragmatisch*), findet im Austausch mit anderen statt (ist also *diskursiv*) und baut nur zu einem geringen, wenn auch besonders anspruchsvollen Teil auf Schriftsprache auf (ist also zunächst *nichtliterar*).

Auch wenn der Erwerb der Muttersprache kein Modell für den Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache darstellt, so nutzt der Aufbau von Sprachkompetenz auch in diesem Fall diese Ressourcen der Muttersprache. Sprachentwicklung und -aneignung ist daher nicht voraussetzungslos, sondern setzt an eigenen, vorhandenen Kompetenzen des Lernenden an. Diese Ressourcen lassen sich zum Teil in geplanten, gesteuerten Lernprozess nutzen.

Sie sind ebenso außerhalb von Lehr-/Lernprozessen wirksam: Sprachentwicklung und -aneignung ist in hohem Maße immer auch beiläufiges Lernen.

An die Beziehung zwischen dem Erwerb der Muttersprache und davon unterschieden, den Erwerb einer Fremdsprache oder einer Zweitsprache schließt die aktuelle Diskussion um Zweisprachigkeit an. Dem Modell des vorgängigen Erwerbs einer Muttersprache mit anschließendem Erwerb einer Fremdsprache steht das Modell des zweisprachigen Aufwachsens, d.h. der Bilingualität entgegen, das für viele Jugendliche mit nicht deutschsprachigem Elternhaus in Deutschland Realität ist. Auch wenn Konzepte der verstärkten Berücksichtigung der Herkunftssprache im Unterricht umstritten sind (vgl. Hopf, 2005), so stellt Zweisprachigkeit doch eine Bildungsvoraussetzung dar, die in keinem Fall zu vernachlässigen ist (vgl. Gogolin et al., 2003, S. 50).

Ob webbasierte Lernangebote bildungsbenachteiligten Jugendlichen gerecht werden, deren Benachteiligung auf mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache gründet, muss also sich an folgenden Kriterien messen lassen:

- Zielen die Lernangebote auf den Erwerb von pragmatischen, diskursiven und nicht-literalen Sprachkompetenzen? Nutzen Sie die Möglichkeiten neuer Medien, gesprochene Sprache, also Hören, Sprechen und Verstehen, im Kontext von sozialen und kommunikativen Situationen erlebbar und erlernbar zu machen?
- Bieten die Lernangebote Möglichkeiten zum unmittelbar natürlichen, beiläufigen, d.h. *nativen* Spracherwerb ebenso wie Anregungen zur *kognitiven* Auseinandersetzung mit Sprache sowie zum *interaktiven* Umgang mit Sprache?
- Berücksichtigen die Lernangebote die mögliche Zweisprachigkeit der Lerner? Werden Wechselwirkungen zwischen zwei Sprachen berücksichtigt und, wo möglich, produktiv genutzt?

Selbstwirksamkeitserwartung

Neben der Beherrschung der in einer Gesellschaft überwiegenden Sprache stellen Selbstwirksamkeitserwartungen einen zentralen Faktor für den Erfolg in Bildungsinstitutionen dar. Mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (englisch „perceived self-efficacy“) wird nach Albert Bandura die optimistische Selbstbewertung einer Person beschrieben, über die notwendigen personalen Ressourcen zu verfügen, um neue oder schwierige Anforderungen zu bewältigen bzw. ihnen gerecht zu werden. Mit Selbstwirksamkeitserwartung wird also Selbstvertrauen und Selbstsicherheit in Situationen erfasst, deren Anforderungen nicht durch Routine gelöst werden können – im Sinne des Vertrauens auf die eigenen Kompetenzen.

Im Rahmen der breiten Diskussion um das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wird diskutiert, ob diese wie bei Bandura domänenspezifisch zu verstehen sind, d.h. immer auf ein Fachgebiet (z.B. Schulfach) bzw. auf einen Anwendungsbereich (z.B. Schulleistung) bezogen sind – oder ob sie eine allgemeine Disposition (z.B. das Leben gut bewältigen) beschreiben. Im Bereich der interkulturellen Pädagogik stellt sich die Frage, ob und in wie weit Unterschiede in Selbstwirksamkeitserwartungen kulturell bedingt sind – ob z.B. die Bewältigung von Anforderungen eher der Anstrengung des Einzelnen (in einem individualistisch ausgerichteten Umfeld) oder einer Gruppe von Menschen (in einem kollektivistisch ausgerichteten Umfeld) zugerechnet wird. Unbestritten und empirisch belegt ist aber, dass Selbstwirksamkeitserwartung ein Faktor ist, der für Lernen und Lernerfolg relevant ist. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung wirkt im Kontext von Schule und Lernen (vgl. Satow & Schwarzer, 2000)

- auf die Motivation, da sie realistische Zielsetzung und aktive Anstrengung fördert,

- auf das konkrete Verhalten, da sie Zielsetzungs- und Planungsprozesse für das eigene Handeln ermöglicht, und
- auf die Volition, da sie die Ausdauer (durch Initiierung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von Handlungsabläufen) und damit die Bewältigung von Misserfolgen unterstützt.

Eingebettet ist dieser Prozess in ein Modell der Selbststeuerung des Lernens. Lernen wird hier als eine Abfolge von Handlungen verstanden, die der Lerner selbst reguliert. Selbstwirksamkeitserwartungen sind zum Ersten wirksam in der Zielsetzung zu Lernhandlungen: Wer die eigenen Kompetenzen kennt, setzt sich realistische Ziele, d.h. nächstgelegene, erreichbare Ziele. Gleichzeitig werden schulische Anforderungen, oder allgemeiner, Lerngelegenheiten als Herausforderung verstanden und angenommen, also nicht abgelehnt oder vermieden. Zum Zweiten wirken Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Planung von Lernhandlungen: Auf Kenntnis der eigenen Voraussetzung als Ressourcen gründet die Bereitschaft, mehr Anstrengung zu investieren und Ausdauer zu zeigen, wenn ein Ziel erreichbar erscheint. Selbstwirksamkeitserwartungen sind zum Dritten bei der Ausführung von Lernhandlungen wirksam: Die Ursachen von Fehlschlägen, Hemmnissen oder Misserfolgen werden den Bedingungen zugeschrieben, die selbst beeinflusst und verändert werden können. Zum Vierten sind auch in der Kontrolle von Handlungsergebnissen Selbstwirksamkeitserwartungen wirksam: Das, was erreicht wurde, wird den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben, und nicht als Glück, Zufall, Schicksal oder Geschenk anderer Personen aus äußeren Umständen hergeleitet.

Aufgrund dieser Überlegungen (die hier nur sehr verkürzt wiedergegeben werden können) stellt sich bei der Gestaltung von (webbasierten) Lernangebote für bildungsbenachteiligte Jugendlichen die Frage, wie Selbstwirksamkeitserwartungen gefördert werden können. Bandura (1997) benennt im Rahmen seiner Theorie zum Lernen am Modell folgende Erfahrungsbereiche, die für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen entscheidend sind:

- Das *Erleben eigener Erfolge* ist besonders wichtig für den Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartungen. Werden Anforderungen erfolgreich bewältigt, erhöht diese Erfahrung die Erwartungen an die eigene Selbstwirksamkeit. Misserfolge reduzieren die Erwartungen. Daher ist es notwendig, Handlungsergebnisse in Form eigener Erfolge erfahrbar zu machen, z.B. durch stetige Rückmeldung, durch einfache Aufgaben und die schrittweise Steigerung der Anforderungen.
- Statt eigener Erfolgserlebnisse führt auch die Beobachtung des erfolgreichen Handelns anderer Personen zum Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartungen. Das Verhalten anderer, das modellhaft wahrgenommen wird, stärkt als *stellvertretende Erfahrung* ebenfalls die Selbstwirksamkeitserwartung. Voraussetzung ist hier eine Vergleichbarkeit der Erfahrungen der anderen zu den eigenen Lebensumständen, so dass dem Austausch in der Gruppe von Gleichaltrigen große Bedeutung zukommt.
- Auch Sprache wirkt im Aufbau von positiven Selbstwirksamkeitserwartungen. *Sprachliche Überzeugungen* als Fremdbewertung durch anerkannte andere Personen oder als Selbstinstruktion stärken die Erwartung an die eigene Selbstwirksamkeit.
- Zuletzt stehen auch *Gefühlsregungen* – Stimmungen und Affekte – im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Negative Gefühlsregungen wie Stress, Anspannung oder Enttäuschung mindern die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit. Positive Gefühlsregungen stärken die Selbstwirksamkeitserwartung.

Das Erleben von Erfolgen muss also von angenehmen Gefühlsregungen begleitet sein, um Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken.

Mit diesen Erfahrungsbereichen sind Gestaltungsbereiche genannt, die Lernangebote für bildungsbenachteiligte Jugendliche wirksam im Aufbau für die Selbstwirksamkeitserwartungen machen: Erfolge müssen erlebbar sein, Erfolge anderer müssen modellhaft wahrgenommen werden können, Erfolge müssen mittels Sprache benannt und nachvollziehbar gemacht werden und Kontexte eingebettet sein, die Gefühlsregungen zulassen.

Lernstrategien

Lernen mit PC und Internet erfordert von Lernern ein hohes Maß an Steuerung des eigenen Lernverhaltens. Webbasierte Lernangebote setzen neben technischen Fertigkeiten vor allem Fähigkeiten der gezielten Nutzung von Informationsangeboten und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernhandeln voraus. Auch für bildungsbenachteiligte Jugendliche ist die Fähigkeit, selbstständig zu lernen, neben Sprachkompetenz und Selbstwirksamkeitserwartungen entscheidend für den Erfolg in Institutionen der Bildung.

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens ist im Hinblick auf notwendige Kompetenzen im Umgang mit webbasierten Medien oft diskutiert worden. Entscheidend ist dabei die Annahme, das selbstgesteuerte Lernen gleichzeitig als Ziel oder Mittel (d.h. Methode) von Unterricht betrachtet werden kann (vgl. Weinert, 1982). Als Zielkategorie verstanden bedeutet das: Kinder und Jugendliche sollen dazu befähigt werden, das eigene Lernen selbstständig zu planen, auszuführen, zu bewerten und zu optimieren – eine Kompetenz, die auch im Erwachsenenalter notwendig bleibt. Eingebettet ist diese Zielvorstellung in das Konzept des „Lebenslangen Lernens“, das im Kontext einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu sehen ist und als bildungspolitisches Leitziel formuliert wurde (vgl. KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000).. Hier ist jedoch Lernen nicht nur selbstständig (also autodidaktisch) gedacht, sondern kann nach einer reflektierten Entscheidung des Einzelnen selbst- oder fremdorganisiert, formal oder informell sein.

Nun ist zu fragen, wie die Fähigkeit zum erfolgreichen Lernhandeln erworben werden kann. Ein Konzept sind hier Lernstrategien: Die Verfügung über Lernstrategien wird als zentraler Bestandteil der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen verstanden. Der Begriff der Strategie bezeichnet reflektiertes und zielgerichtetes Handeln, das längerfristig ausgerichtet und in Plänen ausgearbeitet ist. Lernstrategien sind die Mittel, die dem Einzelnen in Lernsituationen zur Verfügung stehen, um Pläne für Lernhandlungen zu entwerfen und zu verfolgen. Sie dienen der Wahl von Lernhandlungen und deren Steuerung. Sie lassen sich als übergeordnete, mentale Strukturen verstehen, die es ermöglichen, Handlungspläne zu entwerfen, zu bewerten, zu übertragen, auszuführen und zu kontrollieren (vgl. Krapp, 1993).

Lernstrategien sind eine wichtige Komponente im Prozess der Selbststeuerung des Lernens, die ein einzelner Lerner durch Zielsetzung, Planung, Ausführung und Kontrolle vornimmt (siehe oben). Dabei zeigt sich eine doppelte Eigenschaft: Lernstrategien sind das Ergebnis von Lernprozessen und zugleich eine Voraussetzung für das Lernen. Im Laufe der Durchführung von Lernhandlungen entstehen sie durch unbewusste Adaption an die Bedingungen des Lernprozesses oder durch reflektierte Orientierung auf bestimmte Ziele und Aufgaben. In Lernprozessen, egal ob diese fremd- oder selbstgesteuert sind, entwickeln sich Lernstrategien auf unterschiedliche Weise (vgl. Lompscher, 1996):

- durch *Generalisierung*, d.h. durch Verallgemeinerung von erfolgreichen Handlungsplänen, oder durch *Spezifizierung*, d.h. durch Anwendung und Verfeinerung von generalisierten Handlungsplänen auf neue Lernsituationen,

- durch *Entfaltung*, d.h. durch Ausarbeitung von Handlungsplänen in feinen Teilschritten oder *Reduktion*, d.h. durch Zusammenfassung und sinnvolle Vereinfachung von Teilplänen zu übergeordneten Handlungsschritten,
- durch *Bewusstwerdung*, d.h. durch Reflexion und Nachdenken über das eigene Lernverhalten oder *Automatisierung*, d.h. durch Einübung erfolgreichen Lernverhaltens.

Gerade an die Gestaltung webbasierter Lernangebote ist die Forderung zu stellen, dass diese den Aufbau von Lernstrategien beim Lerner berücksichtigt. Für bildungsbenachteiligte Jugendliche sind Lernangebote, die vielfältige (zu viele) Möglichkeiten des Zugriffs eröffnen, wenig geeignet – da diese die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und erfolgreiche Lernstrategien schon voraussetzen. Bei dieser Anforderung an die Gestaltung steht aber nicht die (Fremd-)Steuerung der Lernprozesse im Vordergrund. Vielmehr müssen Lernangebote die genannten Richtungen der Entstehung von Lernstrategien unterstützen. Dies ist möglich durch Angebote zur Reflexion des eigenen Lernverhaltens und eigener Lernprozesse einerseits sowie durch Angebote zur Planung von Lernprozessen und deren selbstständige Steuerung andererseits.

Von strukturierten Lernprozessen zum informellem Lernen

Die bisher vorgestellten Zielvorstellungen – Sprachkompetenz, Selbstwirksamkeitserwartungen und Lernstrategien – und die daraus abgeleiteten Anforderungen an die Gestaltung von webbasierten Medien verweisen auf die Notwendigkeit zur Unterstützung beim Lernen. Intensive Betreuung, persönliche Beratung und strukturierte Lernprozesse helfen nicht nur beim Aufbau fachlicher Kompetenzen, sondern unterstützen auch das Lernen des Lernens. Gleichzeitig zeigen die Anforderungen auf, dass Lernen eigentätiges Handeln ist, das auf vorhandene Ressourcen bei den Lernern aufbaut und die selbstständige Steuerung des Lernprozesses erfordert.

Dieses Spannungsfeld ist kennzeichnend für das Lernen mit digitalen bzw. webbasierten Medien. Einerseits bedeutet Lernen mit PC und Internet immer ein hohes Maß an Fremdsteuerung. Dies ist bereits durch die Logik des Programmablaufs gegeben, die beim Einsatz von Rechner- und Lernprogrammen immer wirksam ist. Webbasierte Lernangebote müssen stärker vorgeplant sein als unmittelbares pädagogisches und didaktisches Handeln, auch wenn die Gestaltung Freiräume, Alternativen oder differenzierte Nutzungsmöglichkeiten vorsieht. Andererseits eröffnen webbasierte Lernangebote vielfältige Möglichkeiten der Selbstorganisation des Lernens – durch selbstständige Nutzung von Informationsangeboten und Lernmaterial oder durch die Nutzung verschiedener Internetdienste für Kommunikation, Zusammenarbeit und kreatives Handeln, alleine oder in der Lerngruppe.

Fremdgesteuerte, methodisch strukturierte Lernprozesse auf der einen Seite und selbstorganisierte, informelle Formen des Lernens auf der anderen Seite bilden zwei mögliche Pole für die Gestaltung von webbasierten Lernangeboten. Es existieren vielfältige Zwischenformen. Entscheidend ist, beide Formen im Blick zu behalten und in Beziehung zu einander zu setzen. Die Beziehung zwischen beiden Formen kann als Bewegung vom Übergewicht an Steuerung zu Beginn zur möglichen Selbstorganisation des Lernens als Ziel betrachtet werden. Im Laufe von Lernprozessen, oder besser, im Laufe einer Lernbiografie, gilt es Fremdsteuerung des Lernens durch die Fähigkeit zur eigenen Steuerung des Lernens zu ersetzen. Im Folgenden sollten die beiden Pole der Gestaltung webbasierter Lernangebote etwas näher dargestellt werden.

Formale webbasierte Lernszenarien

Formale webbasierte Lernszenarien sehen eine hohe methodische Strukturierung der Lernhandlungen und damit eine hohe Fremdsteuerung des Lernens vor. Dies muss sich nicht auf Steuerung durch Lernprogramme beschränken, die in der Art des einsamen Selbststudiums durchgearbeitet werden, sondern kann ebenso Formen der intensiven Betreuung und persönlicher Beratung durch Lehrende sowie strukturierte Zusammenarbeit und Kommunikation in der Lerngruppe vorsehen.

Allgemein lassen sich diese Lernszenarien beschreiben als geplante Situationen, in denen verschiedene Personen in Rollen von Lernenden oder Lehrenden bestimmte Handlungen (Lernhandlungen oder Lehrhandlungen) unternehmen – und dazu verschiedene Ressourcen der Lernumgebung nutzen, wie Lernmaterialien, Lernprogramme, Medien, Informationsangebote, Spiele oder Kommunikationsdienste. Die Handlungen von Lernenden und Lehrenden sind ausgerichtet an den Intentionen, d.h. an dem, was und warum gelernt werden soll.

Eine Abfolge geplanter Handlungen der beteiligten Personen ergibt nun eine Struktur eines Lehr-/Lernprozesses. Diese Strukturen kennen wir als Methoden des Lehrens und Lernens (vgl. Klebl, 2006). Ihre Ausgestaltung ist vielfältig und reicht z.B. vom gelenkten Lehrgespräch und der Gruppendiskussion über problembasiertes Lernen oder WebQuest hin zur Projektmethode. Für alle diese Formen des Lehrens und Lernens gilt, dass Pläne für Lehr-/Lernprozesse entworfen werden, nach denen in Situationen des Lernens gehandelt werden kann. Bei dieser Betrachtungsweise sind zwei Aspekte entscheidend:

- Der Fokus der Gestaltung webbasierter Lernangebote richtet sich nicht länger bevorzugt auf Lernmaterialien oder Lernprogramme, die mittels PC und Internet zur Verfügung gestellt und genutzt werden. Im Vordergrund steht die Beschreibung von Prozessen in Situationen des Lehrens und Lernens, in denen Lernmaterialien, Lernprogramme, Medien, Informationsangebote, Spiele oder Kommunikationsdienste genutzt werden. Es gilt, nicht allein Materialien und Dienste zur Verfügung zu stellen, sondern Hinweise an Lehrende und Lernende zu geben, wie mit Hilfe dieser Materialien und Dienste mit welchen Intentionen gelernt werden kann.
- Dabei sind Pläne nur Hinweise und Vorschläge für Lehr-/Lernprozesse. Sie sind nicht die Lehr-/Lernprozesse selbst. Sie bieten Orientierung, ersetzen aber keineswegs flexibles und situationsangemessenes Handeln von Lehrenden und Lernenden.

Wenn Handlungspläne für webbasierte Lernszenarien offengelegt und zur Verfügung gestellt werden, bieten diese Transparenz für die an konkreten Lernsituationen beteiligten Personen und damit die Möglichkeit zur Reflexion über geplante Lernprozesse. Dies unterstützt einerseits Lehrende, andererseits die Lerner im Lernprozess:

- Pläne für Lehr-/Lernprozesse, die *Lehrenden* Hinweise zum Umgang mit webbasierten Lernangeboten geben, weisen diesen unterschiedliche Rollen zu. Wenn PC und Internet für die Funktion der Informationsvermittlung und Übungsanleitung genutzt werden, übernehmen Lehrende vermehrt Rollen als Mentoren, Lernbegleiter, Experten oder Trainer. Hinweise, was zu tun ist, erleichtern die Übernahme neuer Rollen. Gleichzeitig bieten Pläne für Lehr-/Lernprozesse die Möglichkeit zum Wissenstransfer und damit zum Kompetenzaufbau für Lehrende. Didaktisches Wissen über Methoden und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit webbasierten Lernangeboten können mittels Handlungsplänen an Lehrende vermittelt werden.
- Pläne für Lehr-/Lernprozesse unterstützen aber auch *Lernende* bei der Handlungsregulation des Lernens. Sie bieten Möglichkeiten der eigenen Planung und Zielset-

zung des Lernens und Anhaltspunkte für die Ausführung und Kontrolle von Lernprozessen. Offengelegte Handlungspläne für Lernszenarien ermöglichen Erfolg und Erlebnis, wenn selbst gesteckte Ziele entsprechend reflektierter Handlungspläne erreicht werden. Sie tragen so zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen bei. Sie sind ein Angebot zur Reflexion des eigenen Lernverhaltens und sind so Grundlage für die Entwicklung von Lernstrategien.

Informelles Lernen im Netz

Informelle Lernprozesse, also Lernen außerhalb formaler Lernsituationen, wurden als Phänomen und Konzept gerade bei Lernerfahrungen von Jugendlichen entdeckt: Der Umgang mit neuen Medien, vor allem die Benutzung von PC, Internet und Mobiltelefonen, gilt als herausragendes Beispiel für informelles Lernen – Lernen, das *außerhalb* von Institutionen der Bildung (sowohl der schulischen als auch der außerschulischen Bildungsarbeit) und *unabhängig* von geplanten, methodisch strukturierten Lehr-/Lernprozessen stattfindet.

Das Internet insgesamt als weltumspannendes Informations- und Kommunikationsangebot einerseits, die Nutzung von Techniken des Internet wie Hypertext, Internet Relay Chat (IRC), Webforen (Newsgroups), Wikis in Webangeboten (Portalen) für Interessensgruppen andererseits bieten vielfältige Möglichkeiten des informellen Lernens. An vielfältigen Formen des Austauschs von Wissen und dem Erwerb von Kompetenzen mit Hilfe dieser Medien zeigt sich: Informelles Lernen ist kein autodidaktisches Lernen, sondern Lernen in Netzwerken. Das Netzwerk steht für eine Gruppe von Menschen mit ähnlichen Interessen, eine Gemeinschaft bzw. eine „Community“. Das Konzept der „Learning Community“ vereint drei Zugänge (vgl. Seufert, Moisseeva & Steinbeck, 2001):

- Mit dem Konzept der „Learning Community“ wird eine Gemeinschaft von Lernenden als Organisationsform beschrieben, die ausgehend von gemeinsamen Interessen nicht nur gemeinsam lernt, sondern Erfahrungen ausgetauscht, also voneinander lernt und dabei neues Wissen schafft. Die Gemeinschaft bietet neben der Möglichkeit zum Erwerb von Kompetenzen und Wissen emotionale Verbundenheit, gegenseitige Unterstützung und Identitätserleben.
- Geprägt ist das Konzept der „Learning Community“ von einem sozial-konstruktivistischen Blick auf Lehren und Lernen: Ausgehend von der Lebenswelt der Mitglieder in einer Gemeinschaft von Lernenden ist Lernen problem- und fallorientiert, also an Situationen im Prozess der Arbeit oder im Alltag gekoppelt. Daraus resultieren ein besonderes Eigeninteresse der Beteiligten, eine soziale Einbindung und eine lebenswelte Anbindung – Faktoren, die Lernen maßgeblich fördern.
- Techniken des Internet bilden den Kontext für eine „Learning Community“. Entsprechende Plattformen, die die oben genannten Techniken des Internets einfach unter einem Zugriffspunkt nutzbar machen, eröffnen die Möglichkeit, nicht nur direkt, sondern auch unabhängig von Zeit und Raum zusammenzuarbeiten und miteinander zu kommunizieren. Die internetspezifischen Dienste bieten neue Formen des Austausch und der Interaktion, z.B. bei der gemeinsamen Arbeit an Dokumenten (Wiki, Shared Workspace), bei der Verteilung von Information oder für Empfehlungen zu Informations- und Lernangeboten.

Das Internet und speziell Angebote für „virtuelle Gemeinschaften“ sind seit langen selbstverständlicher Bestandteil jugendlicher Medienwelten. Dies gilt auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund. So existiert eine ganze Reihe von webbasierten Medien-

angeboten für verschiedene Gruppen von Migranten⁵, die eine „virtuelle Öffentlichkeit von Migranten“ (vgl. Androutsopoulos, 2005) begründen. Migranten nutzen diese Portale als einen zweifachen Ort, der Aspekte der Herkunft mit dem neuen Aufenthaltsort verbindet. Die Auseinandersetzung über Themen, z.B. in Diskussionen in den Webforen, ist geprägt von verschiedenen kulturellen Bezügen der Teilnehmer, die immer wieder Identitäten zwischen Kulturen bzw. Kontexten aushandeln und zwischen ihnen übersetzen.

Diese und ähnliche Angebote bilden eine wichtige Ressource für das informelle Lernen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Einbindung für informelle Formen des Lernens setzt an Kompetenzen der Jugendlichen, nicht an Defiziten an. Dabei stellen sich im Rahmen von Projekten wie LIFT zwei Aufgaben:

- Zum einen ist zu fragen, wie die *Zugangsmöglichkeiten* zu entsprechenden Angeboten verteilt sind. Hier entscheidet nicht allein die Verfügbarkeit des technischen Zugangs zum Internet mittels PC und Netzanbindung über Teilnahme an diesen Gemeinschaften. Darüber hinaus sind bestimmte Kompetenzen notwendig, um diese Dienste als Informations- oder Lernangebote zu nutzen. Gleichzeitig müssen Informations- und Lernangebote auch ohne Hindernisse, die Sprache, Benutzungsfreundlichkeit oder kulturelle Bindung bedingen können, nutzbar sein. Die Frage nach den Zugangsmöglichkeiten ist insbesondere im Hinblick auf die Verteilung von Chancen zwischen den jungen Männern und Frauen zu betrachten.
- Zum zweiten gilt es, entsprechende Angebote und Dienste auch *gezielt in Rahmen webbasierter Lernangebote* einzubinden und nutzbar zu machen. Dies wird möglich durch Bildung von Lerngemeinschaften auf der Basis technischer Dienste. Hier bieten neuere Formen internetspezifischer Dienste besondere Potenziale. Neben Wikis sind das Tagebücher im Web (so genannten Weblogs), die als Lerntagebücher oder als Schreibanlass bei Erwerb von Sprachkompetenz genutzt werden können. Daneben bilden audiobasierte Formen der Produktion, Verteilung und Nutzung von Medienelementen (bekannt unter dem Stichwort „Podcast“) vielfältige Möglichkeiten für Lernanlässe und Projektarbeit.

Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden zentrale Anforderungen an Lernformen in webbasierten Lernangeboten dargelegt, die aus den Zielvorstellungen des Angebots des Projektes LIFT folgen. Sprachkompetenz, Selbstwirksamkeitserwartungen und Lernstrategien von bildungsbenachteiligten Jugendlichen sollen gefördert werden. Die webbasierten Lernangebote für die genannte Zielgruppe müssen sich messen lassen an

- der Berücksichtigung von pragmatischen, diskursiven und nichtliteralen Sprachkompetenzen und deren Förderung durch medienspezifische Möglichkeiten,
- der Anerkennung möglicher Zweisprachigkeit als nicht zu vernachlässigende Bildungsvoraussetzung,
- dem Ziel der Förderung von Selbstwirksamkeitserwartung als zentralem Faktor für Erfolg in Kontexten der Bildung,
- der Schaffung von Gelegenheiten zu Erfolg und Erlebnis, als Mittel der Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartung und Mittel der Stärkung der Identität von Jugendlichen,

⁵ Beispiele sind Greex.net (<http://www.greex.net>), Irafdn Now (<http://www.iran-now.de>), Indernet (<http://www.theinder.net>), Germany.ru (<http://www.germany.ru>, ein russisch-deutsches Portal), Vay-bee (<http://www.vaybee.de>, ein türkisch-deutsches Portal) und andere, vgl. Androutsopoulos (2005)

- der Förderung der Handlungsregulation des Lernens als unabdingbare Voraussetzung für aktuelle Lernprozesse und in Vorbereitung für das lebensbegleitende Lernen, sowie
- der Entwicklung und Festigung von Lernstrategien im Lernprozess als Mittel für Lernen in formalen und in informellen Situationen des Lernens.

LIFT hat die Aufgabe übernommen, im Spannungsfeld zwischen fremdgesteuerten, methodisch strukturierten Lernprozessen und selbstorganisierten, informellen Formen des Lernens webbasierte Angebote für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zur Verfügung zu stellen. Dabei kommt vor allem der intensiven Betreuung und persönlichen Beratung durch Pädagoginnen und Pädagogen sowie der strukturierten Zusammenarbeit und Kommunikation in der Lerngruppe in der praktischen Arbeit vor Ort die Aufgabe zu, die Vermittlung zwischen den beiden genannten Polen zu leisten – als Bewegung im Laufe einer Lernbiografie von der Fremdsteuerung des Lernens hin zur Fähigkeit zur eigenen Steuerung des Lernens als Ziel.

Literaturangaben

Androutsopoulos, Jannis (2005): Virtuelle Öffentlichkeiten von Migranten. In: Gesellschaft, Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen (Hrsg.), Jahrbuch für Kulturpolitik 2005 (S. 299-308). Essen: Klartext Verlag.

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Garne, Birgitta; Komor, Anna; Krumm, Hans-Jürgen; McNamara, Tim; Reich, Hans H.; Schnieders, Guido; ten Thije, Jan D. & van den Bergh, Huub (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bonn: Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).

Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), S. 236-251.

Kerres, Michael (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik, Reinhard (Hrsg.), Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung (S. 31-44). Münster, München, Berlin u.a.: Waxmann.

Klebl, Michael (2006): Methoden für das Lernen mit Neuen Medien – eine vernachlässigte Kategorie der Mediendidaktik. In: Klebl, Michael & Köck, Michael (Hrsg.), Projekte und Perspektiven im Studium Digitale. Neue Medien an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (S. 95-108). Münster, Hamburg, Berlin, Wien, London: LIT Verlag.

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 14.04.2000. DVV-Magazin Volkshochschule, 7 (2), S. 49-51.

Krapp, Andreas (1993): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. Unterrichtswissenschaft, 21 (4), S. 291-311.

Lompscher, Joachim (1996): Einleitung: Lernstrategien – eine Komponente der Lerntätigkeit. Empirische Pädagogik, 10 (3), S. 235-244.

- Satow, Lars & Schwarzer, Ralf (2000): Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe 1. *Empirische Pädagogik*, 14 (2), S. 135-150.
- Seufert, Sabine; Moisseeva, Marina & Steinbeck, Reinhold (2001): Virtuelle Communities gestalten. In: Hohenstein, Andreas & Wilbers, Karl (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 4.10 der Losebl.-Ausg.). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 10 (1982) 2, S. 99-110.

Horst Niesyto

Interkulturelle Medienpädagogik – Anforderungen an (digitale) Medienangebote für Jugendliche aus Hauptschul- und Migrati- onsmilieus

1. Begriff „interkulturell“ und Ziele interkultureller Pädagogik

„Interkulturell“ lässt sich sowohl auf die Vielfalt kultureller Orientierungen beziehen, die innerhalb eines Landes existieren – in diesem Kontext wird auch von „Intrakulturalität“ gesprochen – als auch auf den Austausch und die Auseinandersetzungen zwischen kulturellen Orientierungen über Länder- und Kulturkreise hinweg. In einem weiten Sinne schließt der Begriff „interkulturell“ auch unterschiedliche soziale Schichten, Milieus und „Subkulturen“ ein, die in Gesellschaften präsent und oft auch einander fremd sind (Pirner 2006).

In der medien- und kommunikationswissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff „interkulturell“ allgemein als Kommunikation zwischen mindestens zwei Menschen bzw. Menschengruppen aus unterschiedlichen Kulturen gefasst. Früher gab es eine starke Fixierung im Sinne von Kulturen als Nationalkulturen. Heute – im Zeitalter der Globalisierung – geht es darum, diese Fokussierung auf territorial bezogene Kulturen zu durchbrechen und insgesamt die Auseinandersetzung mit kulturellen Mustern und kulturellen Differenzen zu betonen (Hepp u. a. 2005).

Bei der Frage nach den *Zielsetzungen* interkultureller Pädagogik allgemein können zwei Grundrichtungen unterschieden werden: die sog. die Begegnungs-Pädagogik und die konfliktorientierte interkulturelle Erziehung. Die *Begegnungs-Pädagogik* möchte Prozesse des interkulturellen Austauschs zwischen Personen und Gruppen befördern, insbesondere zwischen Angehörigen kultureller Majoritäten und kultureller Minderheiten. Zur Begegnungs-Pädagogik gehören auch Formen interkultureller Kommunikation über Sprach- und Ländergrenzen hinweg, z. B. im Rahmen von Begegnungs-Seminaren. Die *konfliktorientierte interkulturelle Erziehung* versteht es als ihre vordringliche Aufgabe, gegen Ausländerfeindlichkeit, Rassismus und Ethnozentrismus pädagogisch vorzugehen und sich für die Chancengleichheit aller Mitglieder einer Gesellschaft einzusetzen. Sie beachtet in besonderer Weise Konflikte und die damit verbundenen Sichtweisen, Wertungen und Stereotypen.

Unabhängig davon, welche Grundrichtung favorisiert wird: In beiden Konzepten stehen interkulturelle Verständigungsprozesse im Mittelpunkt. Diese Verständigungsprozesse zielen darauf ab, Empathiefähigkeit, Anerkennung und Respekt gegenüber anderen kulturellen Orientierungen zu fördern. Gesetzt wird auf Verstehen und Dialog, um bei aller Verschiedenheit gemeinsame demokratische und solidarische Umgangsformen zu fördern. Gemeinsamkeiten sollen erfahrbar werden, ohne Unterschiede zu übergehen oder zu verwischen. Individualität, Selbstwirksamkeit und demokratische Formen der Konfliktbewältigung sollen gestärkt werden. Hierfür sind *handlungsorientierte und projektartige* Erfahrungs- und Lernformen am besten geeignet, weil es um die Auseinandersetzung mit teilweise sehr tief sitzenden Deutungs- und Verhaltensmustern geht. Nach Georg Auernheimer (2003) können folgende *Leitmotive* für interkulturelle Pädagogik genannt werden: Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft; Haltung des Respekts für Andersheit; Befähigung zum interkulturellen Verstehen, Befähigung zum interkulturellen Dialog.

2. Chancen interkultureller Medienpädagogik

Im wissenschaftlichen Bereich gibt es bislang eher wenig Austausch zwischen der interkulturellen Pädagogik und der interkulturellen Medienpädagogik. Zwar haben Aktivitäten und Projekte im Bereich interkultureller Medienpädagogik in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen, aber es gibt bislang nur wenige Studien, die Praxisaktivitäten wissenschaftlich vertieft reflektierten.⁶ Im Hinblick auf interkulturelle Medienpädagogik bzw. Medienbildung möchte ich folgende Punkte hervorheben:

- Eine spezifische Chance interkultureller Medienbildung ist die Integration *visueller und audiovisueller* Ausdrucks- und Kommunikationsformen in interkulturelle Begegnungs- und Lernprozesse; insbesondere Bilder und Musik sind als präsentativ-symbolische Darstellungen geeignet, Gefühle und Emotionen anzusprechen; neben kulturspezifischen Symbolisierungen gibt es eine Vielzahl transkulturell kommunizierbarer Symbolbedeutungen, gerade auf dem Hintergrund der Globalisierung der Medienkommunikation;
- Aus der Medienpädagogik ist allgemein bekannt, dass die *aktiv-produktive Medienarbeit* der beste Weg ist, um sich mit medialen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten vertraut zu machen, Medien besser verstehen und kritisch reflektieren zu können. In Ludwigsburg können wir inzwischen auf verschiedene Projekte verweisen, die die Attraktivität einer solchen Medienarbeit insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus belegen.
- Die *Digitalisierung* im Medienbereich eröffnet zugleich neue Chancen für die Produktion (z. B. anschaulichere und praktischere Formen des Videoschnitts), die Distribution (z. B. Erreichen größerer Öffentlichkeiten durch Foto- und Videoblogs im Internet) und die Rezeption/Kommunikation (u. a. interaktive Möglichkeiten durch Weblogs, Projektmöglichkeiten mittels Beamer).
- Wenn von interkultureller Medienpädagogik die Rede ist, geht es zugleich um ein *Spektrum von Aktivitäten* – von Formen rezeptiver Filmarbeit über zahlreiche Projekte im Bereich der aktiv-produktiven Medienarbeit, mediendidaktisch orientierten Projekten bis hin zu interkulturell-orientierten Beratungsangeboten im Netz.

Interkulturelle *Medienbildung* betont die Subjektseite, knüpft an vorhandenen Wissensbeständen, Erfahrungen und Medienkompetenzen an und fördert auf dieser Grundlage Erfahrungs- und Lernprozesse.

3. Aktiv-produktive Medienarbeit im Kontext interkultureller Medienbildung

Im Bereich der aktiv-produktiven Medienarbeit entwickelte sich vor allem in den vergangenen fünf bis zehn Jahren in der gesamten Bundesrepublik eine Vielzahl von Aktivitäten. Das JFC Medienzentrum Köln bemühte sich in besonderer Weise, ein Netzwerk in diesem Gebiet der Medienpädagogik zu entwickeln. Die *Cross-Culture-Initiative* ist ein virtuelles und reales Netzwerk für Projekte, Einrichtungen und Initiativen in der interkulturellen und internationalen Kinder- und Jugendmedienarbeit. Programmatisch formuliert hierzu das Medienzentrum Köln auf der Homepage:

„Migration und europäische Einigung erfordern in zunehmendem Maße eine Gesellschaft, die zum interkulturellen Dialog bereit und fähig ist. Junge Menschen spielen für die zukünftige Gestaltung eines geeinten Europa und einer interkulturell geprägten demokratischen Gesellschaft eine entscheidende Rolle. Die Lebenswelten Jugendlicher sind in zunehmendem Maße medial geprägt: globale Jugendkulturen ent-

⁶ Vgl. u. a. die Projekte „VideoCulture“ (Niesyto 2003, Witzke 2004) sowie CHICAM – Children in Communication about Migration (www.chicam.net).

stehen entlang grenzüberschreitender Mediennetze, Bilder vom 'Anderen', vom 'Fremden' werden medial kommuniziert.“ (www.jfc.info/jfcinfo/Crossculture.htm)

In Zusammenhang mit diesen Aktivitäten entstand vor fünf Jahren auch eine *Expertise „Interkulturelle Jugendmedienarbeit in NRW“*, die das Kinder- und Jugendfilmzentrum (KJF, Remscheid) im Auftrag des NRW-Jugendministeriums erstellte. Die Expertise nennt mehrere *Berührungspunkte zwischen Medienarbeit und interkulturellen Prozessen*. Hierzu gehören vor allem:

- Herstellen *lebensweltlicher* Bezüge, um soziale Erfahrungen zu verarbeiten;
- Einlassen auf *Fremdes, Neues und Unbekanntes* in den eigenen Medienproduktionen;
- *Kreativer Selbstaussdruck mit Medien*, gerade in Bereichen, wo dies in Wort und Schrift nicht so gut gesagt werden kann;
- Teilnahme an *öffentlicher Kommunikation* durch die Präsentation der erstellten Medienprodukte;
- *Reflexion* eigener kultureller Deutungsmuster;
- Stärkung von *Selbstwertgefühlen und Selbstwirksamkeit* und hierdurch auch:
- Entwicklung von Kompetenzen zur *Medienkritik*, zum Durchschauen von medialen Wirkungs- und Manipulationsmöglichkeiten (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2000).

Die Expertise stellte nicht nur eine Reihe interessanter Praxisprojekte vor. Sie nannte auch *kritische Punkte*, die von vielen Kolleginnen und Kollegen ähnlich gesehen werden. Hierzu gehören unter anderem:

- Die Beobachtung, dass kommerzielle Medienmuster nachgeahmt würden und - damit verbunden - auch die Klage bei Medienpädagogen, dass es an der Entwicklung eigener, kreativer Bilder und Geschichten oft fehle;
- Differenzen zwischen der Selbsteinschätzung von Kindern und Jugendlichen zur eigenen Medienkompetenz und in der Praxis beobachteten, tatsächlich vorhandenen Medienkompetenzen (vgl. die Hinweise im Beitrag von Biermann & Kommer 2006);
- Die Erfahrung bei verschiedenen Projektträgern, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Milieus immer schwieriger für längerfristige Projektarbeit zu gewinnen sind.

Mit dem letzten Punkt ist die zentrale Fragestellung angesprochen: Wie sollten Medienangebote konzipiert sein, um Jugendliche aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Milieus erreichen zu können?

4. Was ist Benachteiligung?

Bevor ich auf die Anforderungen eingehe, möchte ich etwas zu den Begriffen „benachteiligt“ und „bildungsfern“ etwas sagen. Sie werden in aktuellen Diskursen oft unreflektiert benutzt. Bei der Frage „Was ist Benachteiligung?“ spielen Anregungsmilieus und Ressourcen eine große Rolle. Der französische Kultursoziologe Pierre Bourdieu (1970) sprach in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen Formen sozialen und kulturellen Kapitals. Soziales Kapital meint – knapp formuliert – Umfang und Art sozialer Beziehungen, die ein Mensch in verschiedenen Teilen der Gesellschaft hat. Kulturelles Kapital umfasst unter anderem auch den Grad der Kenntnis und des differenzierten Umgangs mit verschiedenen Kulturgütern, Fragen des Geschmacks, der Kenntnis und des Umgangs mit spezifischen Codes für die Kommunikation.

Allgemein lässt sich formulieren, dass Benachteiligung dann vorliegt, wenn bestimmten sozialen Gruppen der Zugang zu gesellschaftlich relevanten Werten und Ressourcen, zum Beispiel höheres Einkommen, soziale Sicherheit, aber auch Bildung, durch Schichtgrenzen und/oder Diskriminierung verwehrt bleibt oder erschwert ist. Bezogen auf *Medienbildung* könnte man sagen: Benachteiligung liegt zum Beispiel dann vor, wenn durch bestimmte Formen des Zugangs zu Medien und der Vermittlung von Medienkompetenz soziale Gruppen und Schichten tendenziell ausgegrenzt werden. Benachteiligung ist also nicht nur ein materieller Faktor, z. B. zu wenig Geld, um sich bestimmte Geräte kaufen oder sich bestimmte Dienste leisten zu können. Benachteiligung hängt auch mit der Art und Weise zusammen, *wie* wir Bildung "machen", mit welchen *Konzepten* wir arbeiten. Auch dies kann zu einem Faktor von Benachteiligung werden.

Benachteiligung verweist als strukturelle Kategorie auf bestimmte Lebenslagen, muss aber nicht für jedes Mitglied der betreffenden Gruppe zutreffen. Sozial und bildungsmäßig benachteiligte Gruppen sind nicht homogen. Es besteht vielmehr die Gefahr einer *Stigmatisierung* ganzer Gruppen, wenn übersehen wird, dass stets *individuell* unterschiedliche Verarbeitungsweisen von Benachteiligung möglich sind. Dieser Aspekt kommt auch ein Stück weit in den Begriffen "benachteiligt" und "benachteiligend" zum Ausdruck. "Benachteiligt" ist relativ statisch, "benachteiligend" akzentuiert eher das Prozesshafte, die Möglichkeiten, die eine bestimmte Situation für den Einzelnen haben kann, aber nicht sozusagen kausal haben muss. Die Verarbeitungsweisen von Benachteiligung sind mit Werten, Deutungs- und Verhaltensmustern verbunden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, *schichtspezifische* Werte und Muster zu unterscheiden und eine Hierarchisierung zwischen ihnen zu vermeiden. Unterschiede und Andersartigkeiten sind wahrzunehmen, zu respektieren und im Sinne einer subjektorientierten Sichtweise zum Ausgangspunkt des eigenen pädagogischen Handelns zu machen. Der Begriff „bildungsfern“ ist in diesem Zusammenhang insofern sehr problematisch, weil er ein Bildungsverständnis nahe legt, das Bildungsinhalte und bildungsbezogene Lernformen einseitig an institutionell etablierten Bildungseinrichtungen und -standards koppelt und zu wenig vorhandene Bildungsmotivationen und informelle Bildungsprozesse der Subjekte im Blick hat. Beispiel: Medienbildung. Die Medienwelten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern unterscheiden sich deutlich von denen ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Eine Abwertung der Medienwelten dieser Kinder und Jugendlichen, etwa im Stil: "Alles Klischee, alles Hollywood!" versperrt jegliche Zugänge zu einem sinnvollen medienpädagogischen Handeln. Der andere Weg ist: versuchen zu verstehen, welche Bedürfnisse und Themen Kinder und Jugendliche mit Medienangeboten verbinden, was für sie interessant und faszinierend ist, was aber auch langweilig und abstoßend ist. Hieraus ergeben sich Anknüpfungspunkte für lebendige Formen der Medienreflexion und auch der Eigenproduktion mit Medien.

Was folgt aus diesen Überlegungen? Einerseits ist Medienbildung sehr wohl gefordert, Gegengewichte zu Prozessen gesellschaftlicher Ausgrenzung und Diskriminierung zu setzen – z. B., um vielen Kindern und Jugendlichen aus Hauptschul- und Migrationsmilieus bessere Zugangschancen zur Computernutzung und zu Internetnutzung zu eröffnen. Dies ist wichtig auch im Hinblick auf die Verbesserung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Andererseits sollte Medienbildung nicht in eine *Modernisierungsfalle* tappen, die einseitig instrumentelle und auf Wissenserwerb orientierte Konzepte favorisiert und die sozial-kommunikativen und sozial-ästhetischen Dimensionen von Kompetenzbildung unterschätzt. Dies bedeutet, dass Medienpädagogen genau hinschauen sollten wie Kinder und Jugendliche aus benachteiligenden Verhältnissen mit traditionellen und neuen Medien umgehen, welche Form des Zugangs, der Aneignung und des Ausdrucks sie bevorzugen und entwickeln. Was wir brauchen, sind *zielgruppenspezifische Konzepte*, die nicht technisch und instrumentell reduziert sind – wie z. B. "Internet-Führerschein" -, son-

den die ästhetisch, sozial und kommunikativ auf die jeweiligen Bedürfnisse, Aneignungsformen und Themen hin ausgelegt sind. Dies ist auch ein wichtiges Ergebnis der Studie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“, die ich bereits vor einiger Zeit im Auftrag des *Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest* erstellte (Niesyto 2000).

5. Anforderungen an (digitale) Medienangebote für Jugendliche aus Hauptschul- und Migrationsmilieus

Ich komme zur Frage: Was für pädagogische Angebote und Arbeitsweisen sind geeignet, um Kinder und Jugendliche aus Hauptschul- und Migrationsmilieus zu erreichen?

Auf dem Hintergrund vieljähriger Erfahrungen möchte ich folgende Kernpunkte nennen:

- *Erfahrungs- und Lebensweltorientierung:* Anknüpfen an den vorhandenen Stärken und an den vorhandenen Themen, die Kinder und Jugendlichen haben, die für sie zentral, handlungsleitend sind.
- *Bilder, Musik, Körpersprache stärker integrieren.* Dies ist besonders für Kinder und Jugendliche wichtig, die Schwierigkeiten mit der Wort- und Schriftsprache haben. Aus den PISA-Studien die Schlussfolgerung zu ziehen, Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen verstärkt schriftsprachliche Kompetenzen zu vermitteln, reicht nicht aus. Notwendig ist ein integriertes Konzept einer umfassenden „literacy“, das wort- und schriftsprachliche mit bildhaften und multimedialen Ausdrucks- und Kommunikationsformen in eine Balance bringt. Dieser Grundsatz gilt nicht nur für die Eigenproduktion mit Medien, sondern auch für die Gestaltung von Internet-Portalen, die Kinder und Jugendliche ästhetisch ansprechen sollen.
- *Ästhetische Reflexivität fördern:* Mit der Integration medialer Kompetenzen verbinden sich auch Formen einer anderen Reflexivität. Selbstgemachte Bilder und Töne werden gemeinsam angesehen und angehört, man gibt sich Hinweise, wie man es besser, „stimmiger“ machen könnte. Reflexion ist nicht nur, wenn man ständig diskutiert – losgelöst von konkreten, anschaulichen Bezügen.
- *Medienästhetisch-kulturelle Kompetenzen sind auch für die Arbeitswelt wichtig:* Jugendliche haben erst einmal das Bedürfnis, für eigene Medienproduktionen Themen aufzugreifen, die sie in ihrer Freizeit beschäftigen. Die dabei erworbenen Kompetenzen sind auch für die Arbeitswelt wichtig: sozial-kommunikative, ästhetische, technische, methodische Kompetenzen. Diese Verknüpfungsmöglichkeiten von „ästhetisch-kulturell“ und „arbeitsweltbezogen“ sollte man konzeptionell viel stärker im Auge haben – anstatt in Berufsschule und Arbeitswelt einseitig auf technisch-instrumentelle Medienkurse zu setzen.
- *Spielerische und non-lineare Arbeitsweisen fördern:* Heute leben wir in einer Zeit, in der wir mit einer enormen Fülle verschiedenartigster Informationen konfrontiert sind. Es geht nicht immer eindeutig und geradlinig voran, wir entdecken unterschiedliche Wege, um weiterzukommen, wir müssen unsere Horizonte erweitern. Dafür ist es notwendig, mehr spielerisch vorzugehen. Gleichzeitig braucht es aber auch einen Rahmen sowie situationspezifische Inputs. „Rahmen“ meint, eine gewisse Struktur bieten, aber auch genügend Zeit und Flexibilität, die eine Beweglichkeit im Sinne von Experimentieren ermöglicht. Hierzu gehören auch kleinschrittige Übungsaufgaben und Produktionsmöglichkeiten, die weder unter- noch überfordern.
- *Präsentation und Kommunikation lernen:* Dies sind sog. Schlüsselkompetenzen, die immer wichtiger werden: nicht nur zu produzieren, sondern das selbst Gestaltete anderen zu zeigen und vorzustellen, Feedbacks zu erhalten, zuzuhören, auf andere

einzuweisen. Das Präsentieren befähigt, zu dem eigenen Produkt zu stehen, Kritik auszuhalten, auf Kritik einzugehen. Wir wissen es aus vielen Projekten: das Präsentieren ist sehr wichtig für das Selbstbewusstsein und die Ermutigung, die eigene Arbeit fortzusetzen.

6. Kernpunkte einer subjektorientierten Medienarbeit

Beim CHICAM-Projekt machten junge Migrantinnen und Migranten im Alter von 10-14 Jahren, die jeweils erst kurz im neuen Aufenthaltsland lebten, im Kontext von lokalen CHICAM-Clubs Fotos und Videos über ihr Leben. Die Produktionen konnten jeweils von den Kindern und Jugendlichen der anderen Länder – insgesamt waren sechs Länder beteiligt - über eine spezielle Intranet-Plattform angeschaut und kommentiert werden. Zugleich wurden die Produktionen unterschiedlichen Öffentlichkeiten zugänglich gemacht, um im sozialen Umfeld, in lokalen Institutionen (z. B. Schulen) und in politischen Institutionen ein stärkeres Bewusstsein für die Lage von Kindern aus Migrations- und Fluchtkontexten zu schaffen. Das Projekt verfolgte vor allem das Ziel, das Potenzial neuer Medien für interkulturelle Kommunikation, Reflexion und Integration zu untersuchen (vgl. Maurer 2004, Niesyto / Holzwarth 2004 sowie <http://www.ph-ludwigsburg.de/2228.html>).

- Sinnvoll erscheint eine Orientierung an *Media-models* (Genres), die den Kindern/Jugendlichen bekannt sind: an Clips, kleinen spielfilmartigen Szenen, Animationsfilmen können sie vorhandenes, „passives“ Medienwissen aktivieren und sind aufnahmebereit für vertiefende Inputs. Das Genre fungiert als ästhetisch strukturierender Rahmen, der mit eigenen Inhalten und Formen „gefüllt“ werden kann.
- Kinder/Jugendliche, die noch über wenig Erfahrungen in der eigenen Gestaltung mit Medien verfügen, agieren oft gerne *vor der Kamera*, tanzen, machen Posen, inszenieren sich auf vielfältige Weise. Dies ist eine alte, bekannte Erfahrung in der Medienarbeit, die sich im CHICAM-Projekt erneut bestätigte. Es geht um die Darstellung der eigenen Person, um ein Sich-Ausprobieren vor der Kamera und ein Sich-Präsentieren vor anderen.
- Gefragt sind *kurze Produktionen*, die in einem überschaubaren Zeitraum zustande kommen und die Kinder/Jugendliche vom planerischen, technischen und ästhetischen Aufwand her nicht überfordern. Gruppenbezogen und individuell ist immer wieder die richtige Balance zwischen vorhandenen Motivationen und Fähigkeiten sowie neuen Anreizen und Herausforderungen zu finden. Im CHICAM-Projekt waren Arbeitsformen gefragt, die relativ schnell Rückmeldungen ermöglichten, z. B. das Erstellen von Knetanimationen in einer überschaubaren Zeit von zwei bis drei Stunden. Als problematisch erwiesen sich Arbeitsformen, die ein zu starkes Gewicht auf planerische Elemente legten, z. B. zu ausführliche Storyboards (Überforderungssituationen).
- In den meisten lokalen CHICAM-Clubs sahen die beteiligten Kinder/Jugendlichen vor allem eine Möglichkeit, um etwas Neues auszuprobieren, einen Freiraum zu entdecken und für sich zu nutzen. Motivationsfördernd war es, wenn die Clubaktivitäten *spielerische* Formen in der Medienaneignung boten und zugleich *nicht-mediale* Ausdrucksformen integrierten (z. B. Mitbringen präferierter Musikstücke, Tanzen, körperliches Agieren bei Ballspielen). Zentraler Erfahrungswert: *Vorhandene Stärken* sind zu fördern und von den Betreuer/innen gezielt einzubeziehen, damit die Kinder/Jugendlichen mehr Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit erfahren.
- *Visualisierung* bedeutet beim Prozess der Medienaneignung, den Umgang mit Medien nicht nur verbal zu erklären, sondern spezielles visuelles Material zu zeigen. Björn Maurer erstellte z. B. Filmstreifen aus Papier, die mit Bildern aus dem selbst

gefilmten Material der CHICAM-Clubmitglieder bedruckt waren; die Jugendlichen konnten den Filmstreifen mit der Schere zerschneiden und die Bilder neu arrangieren.

Eine gestaltende Idee zu entwickeln und ein Thema zu klären, ist wichtig, gerade im Hinblick auf das Publikum, dem die Produktion gezeigt werden soll. Aber Kinder / Jugendliche werden überfordert, wenn sie nicht praktisch und anschaulich vorgehen können. Sie brauchen eine Vorstellung über die Ausdrucksmöglichkeiten des Mediums Film.

- Für die Arbeitsweise empfiehlt sich, eine *Balance zwischen Strukturierung und Offenheit* zu entwickeln. Erfahrungen aus verschiedenen CHICAM-Clubs zeigten, dass von Beginn an eine gute Mischung aus Anregungen und konkreten Impulsen einerseits und genügend Freiraum für die Kinder zum Ausprobieren und Experimentieren andererseits vorhanden sein sollte. *Strukturierung* kann z. B. bedeuten, ganz konkrete Aufgabenstellungen zu formulieren und diese auf Arbeitsblättern zu visualisieren:

Offenheit bedeutet, dass die Kinder / Jugendlichen genügend Gestaltungs- und Entscheidungsraum haben, um eigene Ideen realisieren zu können. Dabei konnte auch im CHICAM-Projekt die Erfahrung gemacht werden, dass Hilfen und Unterstützung besonders in der Phase der *Nachproduktion* notwendig sind (dramaturgische Gestaltung des Materials; größerer Zeitaufwand). Deutlich wurde auch ein *besonderer Betreuungsaufwand*: Kinder/Jugendliche aus Migrationskontexten benötigen in besonderer Weise individuelle Aufmerksamkeit, um auf ihre jeweils spezielle Situation einzugehen, sie zum Mitmachen zu motivieren und ihnen Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Es reicht nicht aus, adäquate Media-models zu finden; notwendig sind sowohl Formen der Einzel- und Gruppenbetreuung, um ein Klima der Offenheit und der Integration aller Gruppenmitglieder zu erreichen.

7. Schlussbemerkungen

Zusammenfassend möchte ich betonen, dass interkulturelle Medienarbeit gerade für Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten große Potentiale enthält, um mehr Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Dies gelingt dann, wenn an den vorhandenen Stärken angesetzt wird und immer wieder eine Balance von Strukturierung und Offenheit, von medialen und nicht-medialen Ausdrucksformen, von Individual- und Gruppenbetreuung gelingt. Gleichzeitig ist festzuhalten: Zweisprachig aufwachsende Kinder müssen in ihren beiden Sprachen auch Zugang zur Schrift bekommen. Dies reicht aber nicht aus. Bilder, Musik, Körpersprache sind zu integrieren, die Entwicklung von Sprach-, Schrift- und Medienkompetenz gehören zusammen – nicht nur für den kulturellen, symbolischen Selbsta Ausdruck und demokratische Partizipation, sondern auch im Hinblick auf berufliche Nutzungsmöglichkeiten.

Im Hinblick auf die *Ausbildung* von Pädagog/innen und künftigen Lehrer/innen bedeutet dies, Angebote zur interkulturellen Bildung und Medienbildung fest in den Ausbildungsplänen zu verankern. Wer die konkreten Lebens- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten nicht kennt, kann keinen bedürfnis- und subjektorientierten Unterricht gestalten. Wer sich nicht selbst Medienkompetenzen aneignet, kann Kinder und Jugendliche nicht darin unterstützen, aus „passivem“ Medienwissen aktives, anwendbares Medienwissen zu machen und dies mit dem Erwerb von Sprach- und Schriftkompetenzen zu verknüpfen. Wer heute verkündet, dass Bildung und Ausbildung von jungen Menschen zu den vordringlichsten Aufgaben in unserer Gesellschaft gehören, der kommt nicht umhin, in die Medienbildung zu investieren. Aktive Medienarbeit, Gestaltung mit Medien ist ein zentraler Bereich dieser Medienbildung. Am Schluss dieses Bei-

trags soll das Statement eines Kollegen stehen, den wir vor einigen Jahren zu seinen Erfahrungen in der Medienarbeit befragten:

„Es geht um die *Menschen*, die diese Arbeit machen. Sie müssen gut ausgebildet werden, sie müssen eingestellt werden, sie müssen die Zeit haben und auch den Rücken frei haben, um sich diesen Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten richtig widmen zu können. Die *Zeit* ist das 'A und O'. Sinnvolle Projekte sind zeitintensiv. Die Technik ist nicht das Entscheidende.“

Literaturangaben

- Auernheimer, Georg, 2003: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3., neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Darmstadt.
- Bourdieu; Pierre; 1970: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/Main.
- Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich / Winter, Carsten (Hg.), 2005: Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Biermann, Ralf / Kommer, Sven, 2005: Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Online abrufbar bei der Online-Zeitschrift MedienPädagogik unter <http://www.medienpaed.com/04-1/kommer04-1.pdf>
- Maurer, Björn, 2004: Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München.
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), 2000: Expertise „Interkulturelle Jugendmedienarbeit in NRW“. Düsseldorf, Remscheid.
- Niesyto, Horst (Hg.), 2003: VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. München.
- Niesyto, Horst, 2000: Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Studie im Auftrag des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest. Baden-Baden und Ludwigsburg (Langfassung).
- Niesyto, Horst / Holzwarth, Peter, 2004: Medienpädagogische Praxisforschung mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Nr. 5. Online abrufbar: <http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/intzent.htm>
- Pirner, Manfred L., 2006: Interkulturelle Bildung – Überlegungen aus christlich-pädagogischer Perspektive. In: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik (online), 5. Jhg., Heft 1. Online abrufbar unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01/>
- Witzke, Margrit, 2004: Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung. München.

Martina Schumacher Conclusio der LIFT-Fachtagung

Medienkompetenz beinhaltet weit mehr als basale Anwendungskennntnisse von Computer und Internet. Die sich stetig wandelnden Bedingungen der Arbeitswelt verlangen vielmehr die Fähigkeit zu problemlösenden Medienhandeln. Vogel macht deutlich, dass der Bedarf an unterstützenden Qualifizierungsangeboten hier insbesondere für bildungsbenachteiligte Jugendliche gedeckt werden muss, um der schon bestehenden Segregation wirksam entgegenzusteuern.

Das Bild von bildungsbenachteiligten Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nicht pauschal durch Kategorien wie *exzessive Mediennutzung*, *Medienverwahrlosung* oder aber *aktive Mediennutzer und -gestalter* zu beschreiben. Treibel hat aufgezeigt, dass Jugendliche mit Migrationhintergrund sehr heterogen in ihrem Medienhandeln sind. Somit sind webbasierte Lernangebote so zu gestalten, dass sie die Medienkompetenz von Jugendlichen fördern, Jugendliche in ihrem schon bestehenden Medienhandeln unterstützen und auch darüber hinaus fordern. Diesen Spagat zwischen unterstützender Medienerziehung und selbstgesteuerter Mediennutzung durch die Jugendlichen selbst gilt es durch differenzierte Online-Lern- und Bildungsangebote auszubalancieren.

Treibel macht deutlich, dass - entgegen gängiger Meinung - Hauptschuljugendliche und deren Familien im Gegensatz zu Jugendlichen anderer Schulformen häufig schlechter mit Computern oder einer Internetanbindung ausgestattet sind. Um schulischen Anforderungen in der Mediennutzung trotz des Mangels an eigener Ausstattung gerecht werden zu können, finden die Jugendlichen sehr pragmatische Lösungen und Strategien. Sie greifen zu Ressourcen im weiteren familiären Umfeld oder nutzen öffentliche Einrichtungen. Treibel kommt auf der Grundlage des von ihr beschriebenen KGBI-Projektes in dem Zusammenhang zu dem Schluss, dass dieser Pragmatismus häufig mit einer resignierenden Haltung einhergeht. Sie beschreibt es als ein *Verwalten des Mangels*. Die Jugendlichen sind in der Lage den basalen Anforderungen gerecht zu werden. Gleichzeitig verhindert diese Situation die Entstehung von Ambitionen, die eigene Medienkompetenz zu erweitern oder gar individuelle Ziele zu realisieren.

Neben der von Treibel geforderten differenzierten, wissenschaftlichen Forschung über junge Migranten und Migrantinnen führen die Bestandsaufnahme Vogels und Treibels Projektergebnisse zu der Formulierung von Empfehlungen für webbasierte Lernangebote:

Webbasierte Lernangebote müssen in erster Linie motivierend sein. Vor dem Hintergrund der konstatierten Resignation vieler Jugendlicher kommt diesem Aspekt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Motivationsfördernde Themen und Inhalte, die die Eigentätigkeit der Jugendlichen unterstützen, die Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen anregen und einen Perspektivwechsel unterstützen, sind notwendig, um Jugendliche zu erreichen. Gleichzeitig bedarf es Pädagogen und Pädagoginnen, die Jugendliche in ihrem Medienhandeln unterstützen – sie fördern und fordern. Eine Heranführung an webbasierte Lernangebote ist notwendig, denn häufig fehlen den Jugendlichen grundlegende Kenntnisse: Sie haben ersten häufig bereits keine Kenntnisse über das Vorhandensein solcher Bildungsangebote und zweitens keine oder nur geringe Anwendungskennntnisse im Hinblick auf webbasierte Lernformate. Nicht zuletzt ist selbstverständlich eine mediale Infrastruktur von Nöten. Da hier oft keine privaten Ressourcen zur Verfügung stehen, müssten Modelle entwickelt werden, die es den Jugendlichen erlauben, auch nachmittags auf ihre (Schul-)Medienprojekte zuzugreifen. Hier wären bspw. betreute Schulinternetcafés denkbar.

Klebl greift in seinen Ausführungen den Ansatz der gestaltungsorientierten Mediendidaktik auf. Danach bestimmen (inhaltliche) Zielvorstellungen den Mehrwert digitaler Medien für das Lernen und nicht Eigenschaften der Medien. Diese Zielvorstellungen beziehen sich auf die konkreten Inhalte und Themen des Lernangebotes. Er benennt Sprachförderung als ein explizites Ziel und Selbstwirksamkeitserwartungen und Lernstrategien als implizite Zielvorstellungen der Lernumgebung LIFT und führt diese weiter aus. Diese impliziten und expliziten Ziele bedingen einander. Klebl weist ebenfalls darauf hin, dass Pädagogen und Pädagoginnen eine besondere Stellung im Lernprozess einnehmen. Ihre Aufgabe ist es, Jugendliche an das Lernen mit digitalen Medien heranzuführen und den Lernprozess im Spannungsfeld der Fremdsteuerung und Selbststeuerung zu unterstützen.

Die Perspektive der interkulturellen Medienpädagogik zeigt Niesyto auf. Die aktive und handlungsorientierte Medienarbeit ist besonders geeignet, um Jugendliche zu motivieren. Dabei eignen sich visuelle und auditive Medienformate besonders, um Emotionen und Erfahrungen, aber auch kulturübergreifende Symbolbedeutungen darzustellen. Niesyto macht deutlich, dass Medienarbeit mit (bildungs-)benachteiligten Jugendlichen insbesondere mit Migrationshintergrund bestimmte Anforderungen erfüllen muss. Neben weiteren nennt er den Lebensweltbezug, das Ausbalancieren von Strukturierung und Öffnung der Arbeitsformen sowie die Förderung medienästhetisch-kultureller Kompetenzen.

Sowohl Klebl, als auch Niesyto fordern eine ausgewogene Balance zwischen Fremd- und Selbststeuerung von Lern- und Bildungsprozessen. Eine weitere Empfehlung für das Lernen mit webbasierten Lernangeboten lautet deshalb: Online-Lernangebote sollten in ihrer didaktischen Aufbereitung unterschiedliche methodische Lernformen einschließen und sich nicht auf ein bestimmtes Lernparadigma konzentrieren. Entdeckendes, experimentierendes, situatives oder kooperierendes Lernen sollten ebenso Berücksichtigung finden wie klassische Lernübungen.

Neben den theoretischen Ausführungen der wissenschaftlichen Perspektive vervollständigen Praxiserfahrungen aus den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern die Auflistung der Empfehlungen.

Im Mittelpunkt der Podiumsdiskussion stehen zwei Fragestellungen.

1. Welche Anforderungen für das Lernen mit digitalen Medien werden aus den unterschiedlichen *Praxisfeldern* der Sprachförderung, der schulischen sowie außerschulischen Bildung formuliert?
2. Welche Bedürfnisse und Potenziale werden transparent?

Das *Conclusio* der Podiumsdiskussion lässt sich wie folgt darstellen: Signifikante Unterschiede in den jeweiligen *Praxisfeldern* werden nicht formuliert. Vielmehr sind in allen Feldern nach wie vor Defizite im Bereich des Lernens mit digitalen Medien erkennbar. Die Medienkompetenz von Pädagogen und Pädagoginnen ist häufig noch unzureichend. Die Umsetzung einer handlungsorientierten Medienerziehung kann aus diesem Grunde nicht in adäquater Weise realisiert werden. Erschwert wird dieser Umstand dadurch, dass entsprechende Lehrpläne veraltet sind oder ganz fehlen.

Deutlich wird der Bedarf einer Qualifizierung der Lehrenden – bereits im Studium beginnend. Erfahrungen aus regionalen Problembezirken zeigen, dass die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen aufgrund fehlender Angebote nicht ausreichend umgesetzt werden kann. LIFT wird in dem Zusammenhang als eine Lösungsmöglichkeit betrachtet. Hervorgehoben wird die Möglichkeit, dass LIFT inhaltliche Lernangebote bereitstellt, die über einen thematischen Zugang in den Themengebieten Sprachförderung, Interkulturelle Bildung und Medienkompetenz die Mediennutzung und Anwendung im

Sinne eines Methodentrainings umsetzen. Der Bedarf einen individuellen Lernweg zu beschreiten, kann aus der Sicht der Podiumsteilnehmer mit LIFT gedeckt werden. Als Anregung ist in dem Zusammenhang die Möglichkeit von persönlichen Gestaltungsspielräumen durch die Nutzer und Nutzerinnen zur Steigerung des Identifikationspotenzials mit der LIFT-Plattform genannt worden.

Anhang

Zu den Autoren und Autorinnen

Dr. Andreas Vogel

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat „Neue Medien in der Bildung“

Ralf Münchow

Schulen ans Netz e.V.
Geschäftsführender Vorstand

Karin Renges

Schulen ans Netz e.V.
Leitung LIFT

Prof. Dr. Annette Treibel

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Institut für Sozialwissenschaften, Abt. Soziologie

Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl

FernUniversität in Hagen
Juniorprofessur für CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)

Prof. Dr. Horst Niesyto

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Medienpädagogik

Dr. Martina Schumacher

Schulen ans Netz e.V.
Medienpädagogische Begleitung u. Evaluation LIFT

Teilnehmer der Podiumsdiskussion

Dr. Hans-Dieter Metzger

Schulreferat Stadt Nürnberg

Dr. Martin Plieninger

Pädagogische Hochschule, Schwäbisch Gmünd

Arthur Gottwald

Behörde für Bildung und Sport, Hamburg

Reinhard Schwalbach

IJAB, Bonn

Werner Möller-Tacke

FörMig NRW, Herford

GEFÖRDERT VON



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Deutsche
Telekom 

www.lift-web.de

LIFT ist ein Projekt von
www.schulen-ans-netz.de

Kontakt

info-lift@schulen-ans-netz.de

Schulen ans Netz e. V.

LIFT

Bonner Talweg 100

D - 53113 Bonn

Telefon + 49(0)228 - 910 48 - 0

Telefax + 49(0)228 - 910 48 - 267

Postanschrift

Postfach 17 01 85

D - 53027 Bonn

Die Verantwortung für den Inhalt dieser
Veröffentlichung liegt bei dem/der Autor/in