

Katrin Schlör und Julian Eehalt

Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule. Die Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Lebens- und Lernräumen unter medienpädagogischen Gesichtspunkten.

Das Projekt dileg-SL (Projektlaufzeit: 2016–2019) sowie die Publikation beim kopaed-Verlag wurden gefördert von der Deutsche Telekom Stiftung. Die Texte sind online unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA Deutschland 4.0 verfügbar. Bitte weisen Sie bei der Verwendung der Texte auf das Gesamtwerk und die Herausgeber hin.

Auf der kopaed-Seite zum Buch gibt es einen digitalen Anhang zum Download:

https://kopaed.de/dateien/Junge_1106_df_Online-Anhang.pdf

Zitationsempfehlung:

Schlör, Katrin/Eehalt, Julian (2019): Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule. Die Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Lebens- und Lernräumen unter medienpädagogischen Gesichtspunkten. In: Junge, Thorsten/Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 12. München: Verlag kopaed, S. 145-159.



Erschienen in:

**Thorsten Junge & Horst Niesyto (Hrsg.):
Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung**

Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL

kopaed

medienpädagogik interdisziplinär 12

Katrin Schlör und Julian Ehehalt

Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule

Die Verknüpfung von schulischen und außerschulischen
Lebens- und Lernräumen unter medienpädagogischen
Gesichtspunkten

1. Einleitung – Lebens.Lern.Raum Ganztagschule

Der kritisch-reflexive, der kreative und vor allem der sozial verantwortliche Umgang mit digitalen Medien unter Gesichtspunkten der individuellen Selbstdarstellung und die Nutzung mobiler Medien in der Gruppe spielen unserer Erfahrung nach eine immer bedeutsamere Rolle im Grundschulalltag. Im Spannungsfeld zwischen Erfahrungs- und Lernzielorientierung sowie Prozess- und Produktorientierung müssen medienpädagogische und -didaktische Aktivitäten ein Lernverständnis eröffnen, welches Schülerinnen und Schüler ausreichend Raum für eigene Gestaltungen und Entscheidungen lässt. Daraus erwächst der Anspruch, einerseits die Realität des schulischen Alltags stets im Blick zu behalten und andererseits neue Konzepte für die Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien sowie die Implementierung der aktiven Medienarbeit in den Schulbetrieb zu entwickeln. Der Begriff der Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit digitalen Medien spielt sowohl auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler und der Gestaltung des Unterrichts, als auch bei der Ausbildung der Lehrkräfte eine zentrale Rolle.

Eine an diesen Anforderungen gemessene Medienpädagogik muss die in den Schulbetrieb eingebundenen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie pädagogischen Fachkräfte vor allem ermutigen, Lernprozesse und Erfahrungswerte aus dem schulischen und dem außerschulischen Sozialraum gleichermaßen vertiefen zu können und Raum für Produktions- und Reflexionsprozesse zu schaffen.

Speziell im Schnittfeld schulischer und außerschulischer Bildung eröffnet das Ganztagsangebot an Grundschulen einen dynamischeren Lern- und Erfahrungsraum, als dies im klassischen Unterricht meist gegeben ist. Kleinere Gruppengrößen, höhere Betreuungsschlüssel, multidisziplinäre Teams, Raum für Kooperationen, flexi-

blere zeitliche Strukturen und offenere Zieldimensionen des Ganztagsunterrichts bergen die Chance, produktiv-kreative Methoden zu erproben. Davon profitieren im Idealfall alle Akteurinnen und Akteure: Schülerinnen und Schüler können so beispielsweise unabhängig von Noten-Bewertungen ästhetische Ausdrucksformen ausprobieren und ihre Medienkompetenzen ausbauen, Lehrkräfte können Unterrichtsszenarien entwickeln und testen, pädagogisches Fachpersonal kann unter anderem im Austausch mit anderen außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partner zu alltagsweltlichen (Medien-)Themen arbeiten.

2. Konzeption und Umsetzung

2.1 Zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen

Das Teilprojekt „Lebens.Lern.Raum“ fand als einziges Teilprojekt in *dileg-SL* im Rahmen des Ganztagsunterrichts der Partnerschule statt und wurde nicht kontinuierlich über ein Seminarangebot an der Hochschule begleitet. Durch diese Unabhängigkeit konnten thematisch offene Mini-Projekte über jeweils etwa zwei Monate umgesetzt werden, die aus mehreren 90-minütigen Workshop-Einheiten bestanden. Die Entscheidung für eine übersichtliche Zeitstruktur folgt den Erfahrungen vorheriger Praxisprojekte der PH Ludwigsburg, die einen Zusammenhang zwischen Motivation und Zeitraum zeigten. Umso überschaubarer die Projektlaufzeit und umso schneller die Rückmeldung, desto eher fühlten sich die Kinder und Jugendlichen im positiven Sinn gefordert (vgl. Niesyto 2005). Entsprechend hatten die in sich geschlossenen wöchentlichen Einheiten jeweils eigenständige Produktionen zum Ziel, wodurch in einer Workshop-Einheit einerseits Erfolge erzielt wurden, andererseits Ergebnisse und Erkenntnisse aufeinander aufbauend in das gesamte Mini-Projekt einfließen konnten. Mit einer Gesamtdauer der Mini-Projekte von zwei Monaten waren diese ebenfalls überschaubar und für die Kinder als thematisch zusammenhängend erkennbar. Gearbeitet wurde durchgängig mit Tablets. Das Teilprojekt gliederte sich in insgesamt fünf Projektphasen, die im Zeitraum von knapp drei Jahren stattfanden. Die ersten vier Projektphasen von November 2016 bis Dezember 2017 fanden unter der Leitung von Dr. Katrin Schlör (inzwischen Prof'in. an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg) statt. Die letzte Projektphase von Juni bis Juli 2018 wurde unter der Leitung von Julian Ehehalt durchgeführt.

2.2 Projektkonzeption und Zielsetzungen: Erfahren, Gestalten, Präsentieren, Reflektieren und Partizipieren

Während sozialräumliche Theorien in der (medien)pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen eine etablierte Rolle einnehmen und diverse Projektangebote existieren (vgl. bspw. Ketter 2015), gibt es nur vereinzelte Projektbeispiele mit Sozialraumbem-

zug, die sich an Grundschulkindern richten. Typischerweise sind diese im Bereich der Stadtteilplanung verortet und integrieren medienpädagogische Methoden eher beiläufig (vgl. bspw. Binner/Wagner 2009). Ausgehend von einer sozial-, beziehungsweise lebens- und lernräumlichen Ausrichtung des Teilprojekts, verläuft dieses anhand der Struktur Erfahren/Gestalten/Präsentieren/Partizipieren sowie über das begleitende Reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler machen sinnliche Erfahrungen in ihrer Lebens- und Lernwelt, die sie mittels (audio-)visueller Medien erfassen und dokumentieren. Anschließend beziehen sie diese in die Gestaltung digitaler – teilweise auch analoger – Medienprodukte ein. Dabei steht sowohl das angeleitete als auch das explorative Erkunden der (audio-)visuellen Tablet-Funktionen im Vordergrund. So werden die Kinder zu einer individuellen und selbstbestimmten ästhetischen Darstellung ihres Lebens- und Lernraumes angeregt.

Auf Basis der Annahme, „dass der Schritt von der Rezeption zur Eigenproduktion mit Medien entscheidend für ein tieferes Verständnis medialer Funktionsweisen und medienästhetischer Ausdrucksformen ist“ (Niesyto 2013), schult das Projekt – um Dieter Baackes Medienkompetenzdimensionen aufzugreifen (vgl. Baacke 1996, S. 120) – neben der Medienkunde sowie der Fähigkeit zur Mediennutzung und -gestaltung das medienkritische Reflexionsvermögen. Durch das eigene Tun und die begleitende Thematisierung von beispielsweise bildbezogenen Persönlichkeitsrechten oder konstruktiven Feedbackmöglichkeiten lernen die Schülerinnen und Schüler sozial verantwortliche Mediennutzungsweisen kennen und können sowohl ihr eigenes Medienhandeln als auch das anderer Personen – altersgemäß – medienethisch reflektieren.

Ausgehend von Erfahrungen aus dem EU-Projekt CHICAM, das von 2001 bis 2004 an der PH Ludwigsburg durchgeführt wurde (vgl. Niesyto/Holzwarth/Maurer 2007), sowie aus weiteren interkulturell ausgerichteten medienpädagogischen Praxisprojekten (u. a. Trüby 2016) orientiert sich das Projekt an den Potentialen *aktiver Medienarbeit* (vgl. Demmler et al. 2013; Niesyto 2009; Schell 2006) und damit an medienpädagogischen Handlungsmaximen, wie sie beispielsweise Holzwarth (vgl. 2011, S. 8-11) beschreibt: Subjektorientierung, Berücksichtigung körperlicher Bedürfnisse, Anschaulichkeit/Visualisierung, Inspiration und Motivation durch Beispiele, Strukturierung, Minimierung von Frustrationserfahrungen, Maximierung von Erfolgserlebnissen, Raum für mediale Selbstdefinitionen.

Neben einer interkulturellen Ausrichtung legt das Projekt besonderen Wert auf inklusive Aspekte von Medienbildung, die Medien in Perspektive von Empowerment „als Möglichkeit des kulturellen Selbstausdrucks, als Möglichkeit der sozialen Kommunikation und als Erweiterung individueller Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume“ (Schluchter 2012, S. 20) begreifen.

Die in den Workshops entstandenen Produktionen wurden vor der Klasse präsentiert und z.T. im weiteren Verlauf des Projekts einer größeren Öffentlichkeit zugänglich

gemacht. Dadurch bekommen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Sicht auf ihre Lebens- und Lernwelt – mit ihren Wünschen, Bedürfnissen und Themen – anderen zugänglich zu machen. Diese Partizipationsmöglichkeit kann sich im Fall einer Veröffentlichung der Ergebnisse an diverse Akteurinnen und Akteure aus Schule, Familie, Nachbarschaft, Sozialpädagogik, aber auch Kommunalpolitik adressieren. Hier eröffnet sich eine „Brücke“ zwischen der schulischen und außerschulischen Sphäre. Gleichzeitig werden diese auf (schrift)sprachlichen Fähigkeiten basierenden Diskurse im Sinne der Inklusion um (audio)visuelle Ausdrucksformen erweitert. So forderte Horst Niesyto bereits 2001:

„Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu wort- und schriftsprachlichen Formen – auch mittels eigener, selbst produzierter Medien und damit verbundener präsentativ-symbolischer Formen auszudrücken.“ (Niesyto 2001, S. 2-3)

Für die Schülerinnen und Schüler ergeben sich darüber hinaus in jenen informellen Kontexten, wie Daniel Trüby anhand der Filmbildung zeigen konnte, diverse medienbezogene Sprachanlässe und situative, selbstinitiierte Lehr-Lernsituationen, in denen Kinder und Jugendliche in einer realen, persönlich relevanten Situation Sprachförderung erfahren (vgl. Trüby 2016, S. 32-35). Speziell für Kinder, die im schulischen Alltag aufgrund von Sprachbarrieren wenig Partizipationsmöglichkeiten erleben, wurden über (audio-)visuelle Ausdrucksmöglichkeiten Anlässe eröffnet, sich ergänzend wort- und schriftsprachlich zu äußern. Dies fand einerseits während des Produktionsprozesses mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie den begleitenden Fachkräften statt, andererseits im Rahmen der Präsentation der Ergebnisse im Plenum. Dadurch konnten im Sinne des oben beschriebenen Empowerments auch jene Schülerinnen und Schüler motiviert werden, sich vor der Klasse zu äußern und ihren Themen und Anliegen Gehör zu verschaffen, die im Schulalltag wenig bis keine Beiträge in den Unterricht einbrachten.

3. Erfahrungswerte: Aktive Medienarbeit im Lern- und Sozialraum Ganztagsunterricht an einer Grundschule

Das Projekt „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“ bot den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten des kreativen Umgangs mit digitalen Medien. Der Schwerpunkt des handlungsorientierten Konzepts lag einerseits auf der sinnlich-ästhetischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Ausdrucksformen in

Bild und Ton und andererseits auf der Verknüpfung des Schul- und Sozialraums mit den alltagsweltlichen Themen und Medienpraktiken der Kinder.

3.1 Einbindung in den Ganztagsunterrichtsalltag

Ein sehr positiver Faktor bei der Durchführung des Teilprojekts war die flexible Integration in den Unterrichtsalltag. Die Workshops der Mini-Projekte waren stets aufeinander aufbauend und fanden im Rahmen des Ganztagsangebots am Nachmittag statt. Dadurch fügten sie sich in ein flexibles und an individuellen Lernvorhaben der Schülerinnen und Schüler orientiertes Setting ein. Durch den offenen Charakter des Unterrichts konnte bei der Umsetzung der Workshops angemessen auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden, die nach einem ganzen Schultag teils müde und teils unkonzentriert waren.

Das Teilprojekt „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“ wurde mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 2, 3 und 4 durchgeführt. Es zeigte sich, dass diese während der verschiedenen Projektphasen unterschiedliche Ansprüche an die jeweiligen Betreuungssettings und die Unterstützung durch das pädagogische Personal stellten.

Schülerinnen und Schüler aus den niedrigeren Klassen, die häufig über weniger Erfahrung mit mobilen Medien verfügten, benötigten meist mehr Unterstützung und Anleitung als die 4.-Klässlerinnen bzw. -klässler. Insbesondere der Anspruch der jüngeren Schülerinnen und Schüler an Bewegung und Abwechslung war weit höher, wodurch sich ein hoher Bedarf nach spielerischem, explorativem Erkunden sowie nach motivierenden Aufgabenstellungen, beispielsweise unter Einbindung von Storytelling-Elementen, zeigte. Genaue Vorstellungen, besonders hinsichtlich einer engen Aufgabenstellung oder ästhetischen Vorgaben begegneten sie eher ablehnend (vgl. Schlör 2017, S. 6f).

Die Rahmenbedingungen, die durch die Einbindung der Mini-Projekte in den Ganztagsunterricht geschaffen wurden, unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei dem Schritt hin zu einem Verständnis ihres schulischen Umfelds als Räume voll von kreativen, sozialen und lernorientierten Möglichkeiten. Auch die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer sowie die pädagogischen Fachkräfte des Ganztagsanträgers nahmen bei dem Teilprojekt ihre Rolle nicht ausschließlich als Wissen vermittelnde Autoritäts- und Aufsichtsperson wahr, sondern zeigten sich häufig als Lernpartnerinnen und Lernpartner, die den Lebens- und Lernraum Schule mittels digitaler Medien gemeinsam mit den Kindern erkundeten.

Die Chance der Workshops während des Ganztagsunterrichts besteht somit nicht nur darin, Möglichkeiten zur Vertiefung individueller Lernvorhaben der Schülerinnen und Schüler zu schaffen, sondern gleichermaßen kreative und soziale Prozesse zu fördern, die positiv in das schulische und außerschulische Umfeld der Kinder strahlen.

3.2 Aktive Medienarbeit im Lern- und Sozialraum: Produktion von audiovisuellen Medien

3.2.1 Gelingensfaktoren Mobilität, Flexibilität und Lebensweltorientierung

Bei der Einbindung digitaler Medien in den Grundschulalltag legte das Teilprojekt den Schwerpunkt darauf, den Kindern möglichst viele Freiheiten bei der Gestaltung ihrer Medienproduktionen zu ermöglichen und die Vorteile der Mobilität der eingesetzten Medien hervorzuheben. Die Tablets wurden hierbei als Werkzeug benutzt, um neue Perspektiven auf die die Schülerschaft umgebenden Räume zu entwickeln und mittels der Medienproduktionen Rückschlüsse auf das Agieren der Schülerinnen und Schüler im Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule zu ziehen. Durch die Mobilität der Medien bestand die Möglichkeit, den Lernprozess vom Klassenzimmer abzukoppeln und durch ein das gesamte Schulgelände umfassendes Setting zu erweitern. Dieser dezentrale Vorgang bezog sich sowohl auf das Lehren als auch auf das Lernen im Ganztagsunterricht. Die begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen mussten schüler*innen- und situationsbezogen gezielte Inputs und Strukturierungshilfen bei der Bewältigung von Aufgaben geben, hatten durch die beschriebene Flexibilität aber die Möglichkeit, die Kinder auf einer persönlichen Ebene zu begleiten und als Lernpartner zu fungieren. Die Schülerinnen und Schüler wurden in den Mini-Workshops durch Einzel- und Gruppenphasen für die Potenziale der Schul- und Sozialräume unter kreativen, ästhetischen und gruppendynamischen Aspekten sensibilisiert und lernten die hieraus gewonnenen Eindrücke mittels digitaler Medien festzuhalten, zu gestalten und greifbar machen zu können.

Ein nicht zu unterschätzender Faktor bei der Einbindung digitaler Medien in den Grundschulunterricht ist die Unmittelbarkeit, mit der mediale Produkte von der Schülerschaft erstellt und bearbeitet werden können. Bei einer wie in diesem Teilprojekt angestrebten prozessorientierten Herangehensweise ist einerseits das Bewusstsein und die Planung hin zu einem fertigen Produkt nicht zu vernachlässigen. Andererseits empfiehlt es sich, nicht zu starr auf ein vorher festgelegtes Konzept zu bestehen und flexibel auf Situationen und Anregungen einzugehen, die sich aus dem an der kindlichen Lebenswelt orientierten Tun mit Medien ergeben. Bei den meisten teilnehmenden Schülerinnen und Schülern zeigte sich durch diese Vor-



Abb. 1-3: Impressionen des Produktionsprozesses des Workshops „Kleine Leute an der Rosensteinschule“³

gehensweise ein hohes kreatives Potenzial und ein starkes Bewusstsein für die eigene Selbstwirksamkeit in gestalterischen und sozialen Prozessen. Die durch die Pädagoginnen und Pädagogen angebotene Unterstützung bei den verschiedenen Aufgabenstellungen motivierte die Schülerschaft zu weiteren Schritten hin zur selbstständigen Arbeit und hatte eine hohe Bereitschaft zur Reflexion zum jeweils erstellten Produkt zur Folge. Nahezu allen Kindern fiel es leicht, die Tablets und die verschiedenen Apps für Foto- und Filmaufnahmen zu bedienen und sich auch in komplexere Anwendungen einzuarbeiten.¹

3.2.2 Mediale Raum.Erkundungen in den unterschiedlichen Projektphasen

Alle fünf Phasen des Projekts knüpften an unterschiedlichen medienpädagogischen Handlungsfeldern an und fanden in verschiedenen sozialräumlichen Settings statt. Die *Pilotphase* setzte sich mit der Erschließung verschiedener Räume inner- und außerhalb des Geländes der Rosensteinschule auseinander. Durch den Einsatz der App *Comic Life 3* entwarfen die Kinder verschiedene Szenen eines Comics und setzten dabei bildsprachliche Mittel ein, die sie in den vorherigen Treffen über spielerische handlungsorientierte Übungen kennengelernt hatten. Mittels dieser Vorgehensweise und dem Einsatz digitaler Medien konnten die Schülerinnen und Schüler neue Blickwinkel auf ihre alltägliche Umgebung entwickeln und diese in selbstständig kreierte Szenarien darstellen (zur Vertiefung empfiehlt sich Autenrieth et al. 2018, S. 163ff).²

1 Zum Beispiel in die App *Greenscreen* by Do Ink oder die Abspann-Funktionen von *iMovie* und *Stop Motion Studio*

2 Die Feinplanung der Workshops innerhalb der Pilotphase ist im digitalen Anhang einsehbar.

3 Workshop-Dokumentation und Beispiel-Produktion im digitalen Anhang verfügbar.



Abb. 4-8: Auswahl an Impressionen (oben) und Ergebnissen (unten) im Workshop „Spiel mit Raum und Zeit“

In Phase II „Lieblings.Räume“ erkundeten die Kinder den Lern- und Sozialraum ihrer Schule zunächst mit Hilfe der Tablet-Kamera, um anschließend ein Foto-Porträt ihres Lieblingsortes an der Rosensteinschule zu machen. Dazu fotografierten sie sich unter anderem gegenseitig mit der App *Clone*, wodurch sie mehrfach in Interaktion mit ihrem Lieblingsort (bspw. beim Fußballspielen auf dem Pausenhof) abgebildet wurden. Ziel war es, am Ende ein Video über die individuellen Lieblingsräume der Schülerinnen und Schüler zu drehen, in dem einerseits mittels Greenscreen-Technologie die entstandenen Fotos eingeblendet werden konnten, andererseits die Kinder ihren Lieblingsort in der Ästhetik eines Newsrooms vorstellen konnten. Um die Greenscreen-Technologie einzuführen, fand zuvor eine Workshop-Einheit statt, die mittels Storytelling die Kinder unter Verwendung des Greenscreens zu Akteuren einer fantastischen Geschichte machte (zur Vertiefung empfiehlt sich Schlör 2017).

Um die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren voranzubringen, wurde Projektphase III durch das Seminar „Visuelle Kommunikation“ für Studierende des BA-Studiengangs „Kultur- und Medienbildung“ begleitet. In dessen Rahmen gestalteten die Teilnehmenden in Kleingruppen 90-minütige Workshop-Einheiten, die an der Rosensteinschule durchgeführt wurden. Alle vier Workshops arbeiteten mit der Methode der aktiven Medienarbeit und integrierten Videoproduktionen und Comics.

Bei der Umsetzung zeigte sich, dass die 2.-Klässlerinnen bzw. -klässler weit mehr Unterstützung und Anleitung brauchten als die 4.-Klässlerinnen bzw. -klässler zuvor. Die Kinder gaben zudem in der anschließenden Befragung an, wenig Erfahrung



Abb. 9-10: Screenshots der Trickfilmproduktionen

mit Tablets zu haben und schätzten ihre Kenntnisse meist als gering ein. Außerdem war ihr Anspruch an Bewegung und Abwechslung weit höher, wodurch sich ein hoher Bedarf nach spielerischem, explorativem Erkunden zeigte. So überforderten sie beispielsweise komplexere bildgestalterische Aufgaben, wie die erzwungene Perspektive, oder sie hatten Schwierigkeiten, sich in methodisch und zeitlich stark strukturierten Workshop-Settings zurechtzufinden. Hier zeigt sich ein Bedarf nach moderierten Präsentations- und Reflexionsphasen sowie nach viel Flexibilität in der Workshop-Konzeption. Auch eine sinnliche Ebene, die ohne Medieneinsatz auskommt und spielerisch und anschaulich auditive oder visuelle Reize anspricht, kann für die Kinder ein gelungener Einstieg in die aktive Medienarbeit sein. Andererseits wurden prozessorientierte Konzeptionen der Studierenden wesentlich besser angenommen als Workshops, die einen hohen Anspruch an die Produktorientierung aufwiesen. Zeigte man sich für Ideen der Kinder offen und knüpfte an deren lebensweltlichen Themen an (Helden, „Gruselfilme“, Fußball, Freundschaft) zeigten sich diverse Potenziale im Kontext von sozialer Interaktion, Motivation, Kreativität, etc.

Von November 2017 bis Dezember 2017 fand Projektphase IV mit 17 Schülerinnen und Schülern einer dritten Klasse statt. In dieser Phase wurde die Kooperation mit Bildungsträgern im außerschulischen Bereich fortgeführt. In Zusammenarbeit mit dem Projekt „Ohrenspitzer“⁴ wurden vier Workshop-Bausteine durchgeführt, die das Buch „Der Buchstabenfresser“ zum Thema hatten (vgl. Hock 2017). In dem einführenden Workshop überlegten sich die Kinder, wie ein Buchstabenfresser aussehen kann und malten ihre individuellen Figuren, die sie anschließend mittels Stop-Motion-Technik animierten. In kurzen Trickfilmen „fressen“ die Buchstabenfresser Text, der sich im Klassenraum befand, wie beispielsweise auf der Tafel.

4 Das Projekt Ohrenspitzer wurde vom Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz entwickelt und wird in Baden-Württemberg von der Landesanstalt für Kommunikation BW und der Stiftung Medienkompetenzforum Südwest durchgeführt [https://www.ohrenspitzer.de]

Die weiteren Termine wurden von zwei „Ohrenspitzer“-Referenten konzipiert und umgesetzt, die mit den Kindern das Buch mittels des Hörspiels erschlossen und den Schwerpunkt auf die Zuhörförderung sowie die aktive Audioarbeit legten. Am abschließenden Termin, der in Zusammenarbeit zwischen Hochschule und „Ohrenspitzer“ stattfand, knüpften die Kinder an ihren Kenntnissen zur Stop-Motion-Technik an und animierten einzelne Buchstaben so, dass das Vertauschen oder Weglassen von Buchstaben neue Wörter generierte. Ergänzend gestalteten sie die Tonebene und bauten beispielsweise Sprechgesang zu den Wörtern ein.

Die fünfte und letzte Phase des Teilprojekts „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“ knüpfte an den Themenkomplex der Zuhörförderung an und wurde mit Elementen der aktiven Medienarbeit und des musikalischen Selbstausdrucks ergänzt. An vier thematisch aufeinander abgestimmten Terminen wurden den Kindern auf spielerische und handlungsorientierte Weise musikpädagogische Elemente aus der Percussion, der Body-Percussion und der Musikpädagogik und der Musikproduktion vorgestellt. Die Kinder lernten, grundlegende musikalische Elemente zu kombinieren und mit Hilfe der App *Garage Band* zu bearbeiten.

Das Modul „Musizieren mit dem iPad“ bot mittels des Zusammenspiels der Bereiche Zuhörförderung und Musikpädagogik für die Schülerinnen und Schüler viele niedrigschwellige Einstiegsmöglichkeiten. Thematisiert wurde in diesem Kontext die eigene akustische Wahrnehmung der Kinder und ihrer Umgebung in Zusammenhang mit der digitalen Bearbeitung von Tonaufnahmen und der Erstellung musikalischer Produkte und deren Präsentation und Bewertung vor dem Hintergrund des eigenen ästhetischen Empfindens.

Die Kinder wurden mittels rhythmischer Gruppenübungen aus der Musikpädagogik in das Thema „Musizieren mit dem iPad“ eingeführt. Der Schwerpunkt lag hier auf dem musikalischen Selbstausdruck und dem Musizieren in der Gruppe mit Elementen der Body-Percussion. Bei der Übung „Obstsalat“ etwa bildeten die Kinder einen Sprechchor, dessen Rhythmus sich aus verschiedenen Gruppen und (Sprech-) Rhythmen zusammensetzte, die etwa durch das Klatschen oder Schnipsen der Hände unterstützt wurde. Anhand der dabei entstandenen Tonaufnahmen wurden die auditive Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sowie klangliche und musikalische Vorlieben und Möglichkeiten des musikalischen Selbstausdrucks thematisiert. Überdies wurden hierbei im Sinne der Zuhörförderung im schulischen Alltag die Themenbereiche „Lärm und Gesundheit“ sowie die Akustik des Lebens- und Lernraums Rosensteinschule besprochen.

Die Schülerinnen und Schüler sollten Beispiele für ihre Lieblingsmusik nennen und die für sie wichtigsten Eckpunkte der jeweiligen Stilrichtung dabei reflektieren. Die

Thematisierung der verschiedenen Musikstile und der damit verbundenen Vorlieben erwies sich als sehr gute Überleitung zum Thema Musikproduktion.

Die weiteren Mini-Projekte waren stärker im Bereich der aktiven Audioarbeit angesiedelt. Mit Hilfe der Mikrofon-Funktion der App *Garage Band* erkundeten die Schülerinnen und Schüler das Schulgelände und konnten die akustischen Eindrücke ihrer Umgebung mittels einer erhöhten Lautstärke verstärken oder durch verschiedene Effekte verfremden und wurden dadurch für das Zuhören und die akustische Wahrnehmung ihrer Umwelt sensibilisiert und lernten gleichzeitig die grundlegenden Möglichkeiten der Bearbeitung von Tonaufnahmen kennen. Am Ende der Einheit produzierten die Schülerinnen und Schüler selbstständig Songs mit Hilfe individualisierbarer Musikbausteine und stellten ihre Produkte der Klasse vor.

Entlang der bereits erwähnten Struktur *Erfahren/Gestalten/Präsentieren/Partizipieren/Reflektieren* wurde es möglich, die sehr heterogene Gruppe an Schülerinnen und Schülern an Aufgabenstellungen aus der aktiven Medienarbeit heranzuführen und bei kreativen, eigenverantwortlichen und sozial verantwortlichen Produktionen zu begleiten und zu unterstützen. Ein Gelingensfaktor für die Einführung in die beschriebenen Themenbereiche war die Kombination aus Eigenverantwortlichkeit der Kinder beim Musizieren mit und ohne Tablet und die Lenkung der durch die Musik entstehenden Dynamik in der Gruppe hin zu einem anschließenden gemeinschaftlichen Reflexionsprozess. Die Tablets fungierten auf diese Weise als Mittler, um Selbstwirksamkeit und ein Gespür für das individuelle ästhetische Empfinden erfahrbar zu machen und erleichterten so bei der anschließenden Reflexion die Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern.

4. Fazit und Ausblick

Im Teilprojekt „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“ war (Audio-)Visualität eine zentrale Dimension des Konzepts. Die Integration visueller und audiovisueller Ausdrucksformen birgt für Schülerinnen und Schüler eine große Chance, um sich anschaulich, kreativ und selbständig mit diversen Themen ihrer Lebens- und Lernwelt auseinanderzusetzen.

Der Großteil der Grundschulkinder hatte keine Probleme im technischen Umgang mit den Geräten und Apps. Darüber hinaus waren die Kinder sehr hilfsbereit und unterstützten sich gegenseitig bei Schwierigkeiten. Generell war aber zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler genügend Zeit für ihre Produktionen benötigten. Speziell in heterogenen Gruppen empfehlen sich Konzeptionen, die den Fokus auf den Schaffensprozess legen, um einerseits den Kindern das explorative Erkunden der inhaltlichen, sozialen, technischen und ästhetischen Dimensionen der Aufgaben zu ermöglichen und andererseits den Betreuenden und Lehrenden genug

Raum für situative Impulse und Unterstützung zu geben. Dennoch darf das Produkt nicht gänzlich aus dem Blick geraten. Das Ziel, am Ende der Einheit ein eigenes Werk produziert zu haben, präsentieren zu können und Rückmeldung dazu zu erhalten, ist besonders im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit der Kinder eine wichtige Ressource. Dieses Feedback beinhaltet neben der Wertschätzung die Möglichkeit zur (Selbst-)Reflexion und dadurch die Ausbildung von (Medien-)Kritikfähigkeit. Diese kann sich exemplarisch in einer *technisch-gestalterischen Dimension* äußern, wie folgendes Zitat zeigt:

Kind: Ja wir haben es ein bisschen versucht. Wir haben erstmal uns so hingestellt, haben die Puppen so genommen und haben geguckt, ob das so gut ist oder nicht.

Die Kinder erlangen durch das Ausprobieren von Perspektiven und Einschätzen des Ergebnisses als „gut“ oder nicht, einerseits technische Kenntnisse, andererseits Fähigkeiten in der ästhetischen Bewertung. Neben der Selbstreflexion tritt das Feedback der anderen in den Vordergrund, das sich u. a. in einer *inhaltlichen Dimension der Medienkritik* äußern kann:

Kind: Ich finde, dass es eine gute Idee war, was ihr gemacht habt. Zum Beispiel ich finds toll, dass der Riese nett war und nicht böse.

Die Kinder erfahren durch die Präsentation, ob ihre (Bild-)Geschichte nachvollziehbar ist und welche Gefühle und Gedanken sie bei den anderen auslöst. Neben jenen produktzentrierten Dimensionen kann, u. a. in der Rückmeldung durch andere, auch die *soziale Dimension* des Produktionskontextes kritisch reflektiert werden:

Kind: Ich geb euch als Tipp, wie L. gesagt hat, dass M. auch mehr macht. Und ich hab M. dann nur rumstehen gesehen [...] Und C. hat die ganze Arbeit gemacht. Und er hat gerade auch gesagt, dass die Ideen von M. kamen und da hat M. bestimmt nur die Ideen gesagt und sonst gar nichts mehr.

Ein Thema, das die Kinder gruppenübergreifend regelmäßig beschäftigte, war das Recht am eigenen Bild. Immer wieder kam es zu Diskussionen, was beim Fotografieren von Mitschülerinnen und Mitschülern erlaubt ist und was verboten ist. Diese medienethische Dimension zeigte sich beispielsweise in einem Feedback-Comic in Interview-Form, den eine Gruppe als Zusatzaufgabe löste, als sie sehr schnell mit einer Aufgabe fertig waren. Um eine Schülerin nicht auszuschließen, die nicht

fotografiert werden wollte, zeigt die Sprechblase zum Bildrand und lässt sie so außerhalb des fotografierten Raumes zu Wort kommen.⁵

Der hohe Anspruch an inklusive Medienbildung, der sich durch diverse Teilprojekte zog, war auch ein Gelingensfaktor in dem Teilprojekt „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“. In seiner Begleitstudie zu dem Teilprojekt mit dem Thema „Mobile Medienbildung im Schnittfeld schulischer und außerschulischer Bildung in heterogenen Gruppen“ kam Joscha Walter im Rahmen seiner Bachelorarbeit zu der Erkenntnis, dass sowohl der niedrigschwellige Einstieg in die Workshops sowie die aufeinander aufbauende Struktur als auch die heterogene Zusammensetzung der Kleingruppen förderlich für deren Arbeit waren. Dies wurde insbesondere hinsichtlich Peer-to-Peer-Bildungsprozessen deutlich, in denen sich die Kinder gegenseitig Feedback gaben und sowohl gestalterisch als auch technisch unterstützten. Zudem zeigte sich, dass das Tablet auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf einen einfachen Zugang zum (audio-)visuellen Ausdruck darstellte und positive Effekte im Hinblick auf die Teilhabe von Kindern mit Problemen bei der wort- und schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit beobachtet werden konnten (vgl. Walter 2017, S. 32ff).⁶

Aus den genannten Punkten lässt sich abschließend ableiten, dass es bedeutsam ist, sowohl dem Alter als auch der Vorerfahrung der Kinder angemessen zu begegnen. Dies gilt sowohl hinsichtlich der inhaltlichen als auch der technischen Seite. Gleichzeitig muss die Gewichtung aus Prozess- und Produktorientierung vonseiten der (Medien-)Pädagoginnen und -pädagogen unbedingt zielgruppen- und situationsadäquat reflektiert werden. Der Einsatz von analog-sinnlichen Methoden, spielerischen und explorativen Elementen, wie beispielsweise fantastische Geschichten und Maskottchen, kann insbesondere für jüngere Kinder ein hoher Motivationsfaktor sein.

Im Kontext des Ganztagsangebots ergeben sich neue Möglichkeiten für Medienbildung im schulischen Umfeld, die Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen durch flexiblere Zeitbudgets, einen höheren Personalschlüssel sowie einer Abkopplung der Leistung von der notenbezogenen Bewertung Raum für sinnliche, ästhetische, technische, reflexive und präsentative Erfahrungen mit mobilen Medien eröffnen. Im Idealfall strahlen die Impulse bis in die alltägliche Medienpraxis der Kinder im häuslichen Umfeld aus und wirken sich positiv nicht nur auf deren eigene Mediensozialisation aus, sondern haben auch positive Effekte auf die innerfamiliäre

5 Comic im digitalen Anhang verfügbar.

6 Joscha Walter studierte an der PH Ludwigsburg im Bachelor-Studiengang „Kultur- und Medienbildung“ und verfasste seine Bachelorarbeit über eine Praxisphase des Teilprojekts 8 von *dileg-SL* (vgl. Walter 2017).

Medienbildung. Dass dies in dem Teilprojekt „Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule“ gelingen konnte, zeigt folgendes Fallbeispiel:

Kind 11: Und ich hab auch mal zuhause probiert ein Comic zu machen und ich hab es mit meinen Geschwistern gemacht und wir haben irgendwas mit so welchen Häuser gemacht und haben dafür Lineal und Stifte und dann haben wir so wie Lehrerin gespielt.

Kind 05: Da hab ich auch versucht diese App zu finden, die ihr installiert habt. Und dann hab ich die installiert und hab dann mit meinem ähm mit Lego gemacht und dann noch mit meinen Barbiesachen und so, weil ich hab ja so welche Barbies, die mit Flügeln sind, da hab ich gemacht, dass sie fliegen.

Literaturverzeichnis

- Autenrieth, Daniel/Marquardt, Anja/Niesyto, Horst/Schlör, Katrin (2018). Digitales Lernen in der Grundschule – ein Werkstattbericht mit Praxisbeispielen aus dem Projekt dileg –SL. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.). Spannungen und Potenziale. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed, S. 151-174.
- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, In: von Rein, Antje (Hrsg.) (1996). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Binner, Sandra/Wagner, Joachim (2009). Das Projekt „Lieblingsplätze in Flingern“. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 2/2009. <http://mail.sozialraum.de/das-projekt-liebblingsplaetze-in-flingern.php> [Zugriff: 15.03.2019].
- Demmler, Kathrin/Rösch, Eike/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.) (2013). Medienpädagogik Praxis Handbuch – Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit. München: kopaed.
- Hock, Birgit (2017). Ohren spitzen in der Kita. Mit Kindern den Hörsinn entdecken. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett.
- Holzwarth, Peter (2011). Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio. Große und kleine Projektideen für die medienpädagogische Praxis. München: kopaed.
- Ketter, Verena (2015). Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0 – eine medienpädagogische Praxisforschungsstudie. http://phbl-opus.phlb.de/files/57/vk_diss_veroeffent_final.pdf [Zugriff: 15.03.2019].
- Niesyto, Horst (2001). Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. Bericht über eine Fachtagung in Ludwigsburg. In: Online-Magazin Medienpädagogik Nr. 1/2001, 19.3.2001. www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/3/niesyto1.pdf [Zugriff: 15.03.2019].

- Niesyto, Horst (2005). Chancen und Perspektiven interkultureller Medienpädagogik. Vortrag auf dem 22. GMK-Forum in Bielefeld (19.11.2005). https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Niesyto_Interkulturelle-Medienpdagogik.pdf [Zugriff: 15.03.2019]
- Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (Hrsg.) (2007). Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2009). Aktive Medienarbeit. In: Mertens, Gerhard/Meder, Norbert/Allemann-Ghionda, Christina/Uhlendorff, Uwe (Hrsg.) (2009). Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/2. Paderborn: Schöningh.
- Niesyto, Horst (2013). Medienkritik und pädagogisches Handeln. Online-Portal Kulturelle Bildung. Anbieter: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.. <https://www.kubi-online.de/artikel/medienkritik-paedagogisches-handeln> [Zugriff: 15.03.2019].
- Schell, Fred (2006). Handlungsorientierte medienpädagogische Praxis. In: Merz, Medien und Erziehung, 5/2006. München: kopaed.
- Schlör, Katrin (2017). BILDung kommt von BILDern – Foto- und Filmpädagogik mit 2.-Klässler*innen im Projekt dileg-SL. In: Online-Magazin „Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik“, Ausgabe 19/2017. Ludwigsburg. <http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/2017/12/Schloer-BILDung-kommt-von-BILDern.pdf> [Zugriff: 15.03.2019].
- Schluchter, Jan-René (2012). Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: merz | medien + erziehung 1/2012. S. 16-21.
- Trüby, Daniel (2016). Mobiles Lernen an der Schnittstelle von Filmbildung und Sprachförderung. München: kopaed.
- Walter, Joscha (2017). Mobile Medienbildung im Schnittfeld schulischer und außerschulischer Bildung in heterogenen Gruppen. Eine Studie in der Pilotphase des Projekts „Lebens.Lern.Raum“ für Grundschüler*innen an der Rosensteinschule Stuttgart. In: Online-Magazin „Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik“, Ausgabe 19/2019. Ludwigsburg. <http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/2017/12/Walter-Mobile-Medienbildung-in-heterogenen-Gruppen.pdf> [Zugriff: 15.03.2019].