



Genderaspekte **game** in der Medienbildung

Handreichung
Förderung von gendersensibler Medienbildung
Didaktische Materialien zum Einsatz in europäischer Lehrerbildung

CH - Schweiz 

CZ – Tschechische Republik 

DE - Deutschland 

FI - Finnland 

GR - Griechenland 

LT – Republik Litauen 

PL - Polen 

<http://www.project-game.eu>



Sokrates
Comenius



Bildung und Kultur

IMPRESSUM

Projekt G@ME
Gender Awareness in Media Education
Gender Aspekte in der Medienbildung
<http://www.project-game.eu>

Dieses Projekt wird mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasserinnen und Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

- Herausgeber** Amt für Lehrerbildung (AfL)
Stuttgarter Straße 18-24
D 60329 Frankfurt am Main
<http://www.afl.hessen.de>
- Das AfL ist eine dem Hessischen Kultusministerium unmittelbar nachgeordnete obere Landesbehörde.
- Redaktion** Dorothea Luke, AfL
Dr. Imke Troltenier, <http://www.itrol.de>
- Autorinnen und Autoren**
- | | |
|----|--|
| CH | Hansjörg Abegglen |
| CZ | Irena Fialová
Jiří Pavlíček |
| DE | Stefan Aufenanger
Christina Engelhardt
Dorothea Luke |
| FI | Kaisu Tapiovaara |
- Website** GR Yorgis Androulakis
- Titelgestaltung** Tom Röder
roeder.design@t-online.de
- Druck** MDD Druck
D 63263 Neu-Isenburg
<http://www.mddag.com>
- Auflage** 1.000
- ISBN** 978-3-88327-576-5
- Oktober 2009

Inhaltsverzeichnis

Einführung	1
Teil 1	
Medienkompetenz und Geschlecht – Stand der Diskussion	4
Teil 2	
Diagnoseinstrumente für Schule und Lehrerbildung - Reflexion geschlechtsspezifischer Wahrnehmung und Kommunikation	14
Beobachtung und Beurteilung – Stolpersteine	16
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	19
Selbstreflexion für Lehrkräfte	26
Selbstreflexion für Fachkräfte in der Lehrerbildung	32
Beobachtungsaspekte für die Unterrichtshospitation	36
Evaluationskriterien für Lehr- und Lernmaterialien	41
Weitere Instrumente für Diagnose und Beobachtung	45
Teil 3	
Onlinekurs „Genderkompetenz und Medienkompetenz in der Lehrerbildung“ - Anregungen zum Einsatz von Kurselementen in der europäischen Lehrerbildung	46
Modul 1 Gender- und Medienkompetenz - theoretische Ansätze	53
Modul 2 Gender und Neue Medien in Schule und Lehrerbildung in europäischen Ländern - Daten	55
Module 3 – 7 Diagnoseinstrumente für Schule und Lehrerbildung	57
Module 8 – 12 Kollaborative Methoden in der Medienbildung	59
Anhang	
Arbeitsbegriffe im Projekt	70
Projektpublikationen	76
Projektpartner	77
Poster	78
CD	80



Abbildung 1
IKT in Anwendung in
Deutschland, Schweiz und
Polen

EINFÜHRUNG

Gendergerechte Lehr- und Lernbeziehungen in der Medienbildung

Die Anwendung neuer Medien und die Kompetenz bei ihrem Gebrauch werden von geschlechterspezifischen Unterschieden beeinflusst. Geschlechterunterschiede, die sich auf die Kompetenz und Motivation von Jungen und Mädchen auswirken, wurden in vielfältigen Studien eingehend untersucht. Trotzdem fehlt weiterhin die Genderperspektive als eine zentrale Komponente im Lehr- und Lernprozess in den Schulen und in der Lehrerbildung.

Wie lassen sich Lehr- und Lernbeziehungen in der Medienbildung gendergerecht gestalten? Wie kann Diversität in konstruktiver Weise in Schule und Lehrerbildung einfließen? Mit unserer Handreichung „Förderung von gendersensibler Medienbildung“ möchten wir Lehrkräfte wie Fachkräfte in der Lehrerbildung dabei unterstützen, Aufmerksamkeit auf die Heterogenität der Lernenden zu lenken und ihre Genderperspektive zu erweitern. Ziel ist es, Geschlechteraspekte der Medienbildung konstruktiv in Schule und Lehrerbildung einzubringen. Innerhalb des breiten thematischen Spektrums „Neuer Medien“ legen die Autorinnen und Autoren dabei den Schwerpunkt auf Computer und Internet.

Neue Medien und Gender: Wie IKT¹ zur Konstruktion von Geschlecht beitragen

Kinder lernen ihre Geschlechterrollen im Sandkasten, auf Spielplätzen, in Klassenzimmern, sie lernen sie von Altersgenossen, Eltern, Brüdern, Schwestern, Trainern, Lehrkräften und vielen anderen. Die Stereotype, die Familie, Lehrkräfte, Freundinnen und Freunde dabei vorleben, spiegeln sich, so zeigen entsprechende Forschungsergebnisse, im Verhalten der Kinder wider.

Traditionell sind es der Technik- und der Technologiebereich, die wesentlich dazu beitragen und "den Unterschied ausmachen". Sie formen eine klare Trennlinie für genderspezifische Verhaltensweisen, stereotype Vorlieben und Fähigkeiten. Entsprechend oft sind junge Menschen der Ansicht, dass Jungen besser mit Computern umgehen können². Europaweit korrelieren männliche Stereotype mit einem hohen Interesse an IKT und der Ansicht, dass IKT von großer Bedeutung sind.

Untersuchungen weisen ferner darauf hin, dass die Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Umgang mit Computern zur Stärkung der männlichen Geschlechtsidentität beiträgt.³

¹ Informations- und Kommunikationstechnologien; gebräuchlich ist auch die englische Abkürzung ICT.

² Vekiri, I., Chronaki, A. (2008, November). Gender issues in technology use. Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392-1404

³ Facer, K., Sutherland, R., Furlong, R., & Furlong, J. (2001). What's the point of using computers? The development of young people's computer expertise in the home. *New Media and Society*, 3(2), 199-219

Europaweit ist diese Demarkationslinie in Bewegung

Gleichzeitig zeigen Untersuchungen, dass diese Trennlinie der Geschlechter in Bewegung ist. Vor 30 Jahren wurde die Arbeit mit Computern und dem Internet noch als „techniknah“ bewertet und die entsprechenden Arbeitsbereiche zählten als Männerdomäne. In den folgenden Jahren veränderte sich die gesellschaftliche Wahrnehmung: Zunehmend wurde differenziert zwischen Programmierung („techniknah“) und Anwendung („technikfern“), später gewannen auch diese Bereiche an Durchlässigkeit.

Heute vertritt die Mehrheit unserer Gesellschaft ein Geschlechterkonzept, das z.B. das Surfen im Internet für beide Geschlechter gleichrangig einschließt. Gleichwohl hat das Prinzip der tradierten Trennlinie weiterhin Gültigkeit. „Techniknah“ oder „technikfern“ - die Konnotation des entsprechenden Bereiches formt die genderspezifischen Erwartungen weiterhin.

Die Rolle der gendergerechten Erziehung

Im Hinblick auf ihre Zukunftsfähigkeit setzt die Europäische Union auf eine chancengleiche Schul-, Aus- und Weiterbildung für Mädchen und Jungen, Frauen und Männer. Dazu gilt es, bestehende Rollenstereotype gezielt weiterhin abzubauen, um die individuellen Interessen, Fähigkeiten und Stärken der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellen zu können. „Gendergerechtigkeit ist nicht nur eine gute Idee – sie setzt die Potentiale von Menschen frei und trägt in hohem Maße dazu bei, Europa wettbewerbsfähig [...] zu machen“⁴.

Das Projekt G@ME richtet in diesem Zusammenhang die Aufmerksamkeit auf einen Bildungsbereich, der zunehmend an Bedeutung gewinnt. Es leistet einen Beitrag für eine gendergerechte Medienbildung in Europa, indem es auf die Förderung von Gender- und Medienkompetenzen der Lehrkräfte und der Fachkräfte in der Lehrerbildung zielt.

Handreichung

Um das Thema einer adäquaten Differenzierung anzusprechen und auf die Kompetenz und Motivation von Mädchen und Jungen zu reagieren, müssen sich Lehrkräfte und Fachkräfte in der Lehrerbildung Genderkompetenz in der Medienbildung aneignen.

Die Handreichung möchte dazu beitragen durch

- Sensibilisierung für die Wahrnehmung genderspezifischer Unterschiede in der Medienbildung in Schulen und Lehrerbildung: Die diagnostischen und selbst-reflektiven Kompetenzen der zukünftigen und praktizierenden Lehrkräfte und der pädagogischen Fachleute in der Lehrerbildung sollen gestärkt werden.
- Praxisbeispiele aus der Medienbildung, um Genderaspekte in Lehr- und Lernbeziehungen zu berücksichtigen.

Die Veröffentlichung wurde innerhalb des COMENIUS 2.1 Projektes „Genderaspekte in der Medienbildung (G@ME)“ unter Beteiligung von neun Institutionen aus der Tschechischen Republik, Finnland, Deutschland, Griechenland, Litauen, Polen und der Schweiz erarbeitet.

Die Handreichung beinhaltet auch Ergebnisse des Comenius G@ME Online-Fortbildungskurses, der 2009 durchgeführt wurde: Teilnehmende aus Europa trafen sich virtuell, um zusammen über Genderthemen im Bereich der Medienbildung mehr zu lernen und zu erfahren. Die vorliegende Publikation stellt Hintergrundinformationen,

⁴ Špidla, V. (2006). Commissioner for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, European Commission EC06-089EN - http://www.europa-eu-un.org/articles/en/article_5768_en.htm (05.05.2009)

Lerninhalte, Trainingsmaterial ebenso zur Verfügung wie praxiserprobte Instrumente für die Selbstreflexion.

Medienkompetenz und Gender – Stand der Diskussion

Teil 1 der Handreichung bietet eine Zusammenstellung von Forschungsergebnissen zu Medienkompetenz und Gender.

Diagnoseinstrumente für Schule und Lehrerbildung

Teil 2 stellt praxisorientierte Diagnoseinstrumente vor, die zur Förderung der diagnostischen und selbstreflexiven Kompetenzen der zukünftigen und praktizierenden Lehrkräfte und Fachkräfte in der Medienbildung vorgesehen sind. Basierend auf eigenen Umfragen und Untersuchungen hat das Projektteam diese Instrumente entwickelt und erprobt. Sie richten sich an Lehramtsstudierende, Lehrkräfte und Fachkräfte der Lehrerbildung und sind für eine direkte Anwendung in der Praxis vorgesehen.

Vorschläge für den Einsatz von Kursbausteinen in der europäischen Lehrerbildung

Teil 3 beinhaltet ausgewählte Lerninhalte, die während des Comenius G@ME Onlinekurses „Genderkompetenz & Medienkompetenz in der europäischen Lehrerbildung“ erprobt wurden. Hier finden Sie Anregungen für den konkreten Einsatz neuer Medien.

Im Anhang sind Informationen über die Projektarbeit zusammengestellt.

Die CD liefert Hintergrundinformationen und zusätzliches Lernmaterial für die Arbeit in Schule und Lehrerbildung.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern der Handreichung viel Erfolg beim Erwerb von neuen Gender- und Medienkompetenzen und freuen uns, wenn das Erlernte einen vielfältigen Eingang in die Praxis erhält.

G@ME Projektteam

Danksagung

Unser besonderer Dank für die konstruktive Unterstützung während der Projektarbeit gilt: Dorothee Franz (Integrierte Gesamtschule Nordend, Frankfurt), Silvia Gfeller (PH Bern), Paweł Gołębiowski (Regionales Lehrerfortbildungszentrum ODN, Poznań), Angélique Hulliger (Zollbrück), Dr. Petra Kürten (Schule am Ried, Frankfurt), Dr. Beate Lahrman-Hartung (Schule am Ried, Frankfurt), Jarkko Mylläri (Universität Helsinki), Dr. Kathy Kikis-Papadakis (Stiftung für Forschung und Technologie, Heraklion), Kerstin Sartowski (Marienschule, Offenbach), Karin Stahl (Studienseminar Frankfurt, Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen), Verena Stange (Halle), Ewa Superczyńska (Regionales Lehrerfortbildungszentrum ODN, Poznań), Daniel Tocháček (Karls-Universität, Prag), Marie-Luise Trocholepczy (Marienschule, Offenbach).

TEIL 1

MEDIENKOMPETENZ UND GESCHLECHT – STAND DER DISKUSSION

Prof. Dr. Stefan Aufenanger⁵, Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Medienpädagogik

Der Begriff „Medienkompetenz“ nimmt in der gesamtgesellschaftlichen Debatte um das Leitbild Wissensgesellschaft bzw. Mediengesellschaft eine zentrale Bedeutung ein. Im Hinblick auf den Wandel von der Industriegesellschaft zur Informations- und Wissensgesellschaft rückt die medienvermittelte Information und Kommunikation in das Zentrum des gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Interesses. Vor diesem Hintergrund wird Medienkompetenz oftmals als Schlüsselqualifikation und als Anpassungsleistung der Individuen an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen betrachtet.

Da die strukturellen Veränderungen des technologischen Wandels alle gesellschaftlichen Bereiche beeinflussen, wird der Begriff „Medienkompetenz“ auch außerhalb pädagogischer Zusammenhänge diskutiert. Die Debatte findet in wissenschaftlichen Disziplinen wie angewandte Informatik, Politik-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften aber auch in nicht-wissenschaftlichen, öffentlichen Bereichen statt.

Gapski konstatiert eine konjunkturelle Verwendung des Begriffs sowohl in Massenmedien als auch in Fachpublikationen⁶. Die Popularität des Begriffs Medienkompetenz vergleicht Kübler mit dem der „Chancengleichheit“ und der „Bildung für alle“⁷. Seine steigende politische Relevanz zeigt sich vor allem daran, dass ihre Förderung jüngst als Aufgabe der Landesmedienanstalten gesetzlich im Rundfunkstaatsvertrag verankert wurde.

In den zahlreichen Definitionen und parallelen Diskursen zu „Medienkompetenz“ wird die unspezifische Substanz des Begriffs deutlich. Dabei werden die vielfältigen Umschreibungen und damit verbundenen Zielsetzungen eher selten in eine gesamtgesellschaftliche Sichtweise integriert. Vielmehr spiegeln sich in den Bestimmungsversuchen die unterschiedlichen Perspektiven wider, welche der jeweiligen Disziplin verhaftet sind. Eine Übereinstimmung findet sich lediglich in der Auffassung, dass „Medienkompetenz“ eine zentrale Qualifikation innerhalb der Informationsgesellschaft darstellt und als individuelle Aufgabe zur Bewältigung von Orientierungsproblemen in einer von Medien durchsetzten Gesellschaft betrachtet wird.

Kontinuierliche Diskussionsstränge findet man in der Debatte um Medienkompetenz eher selten. Immer wieder werden neue Definitionen formuliert. Dabei zeichnen sich die meisten dadurch aus, dass sie schnell überholt sind, weil vorwiegend medientechnologische Aspekte ins Zentrum der Analysen gerückt werden. Technologische Entwicklungen bringen schnelle Veränderungen mit sich, so dass Definitionen mit medientechnologischem Inhalt nur kurze Gültigkeit haben.

Medienpädagogischer Diskurs

Auch innerhalb der Medienpädagogik gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine einheitliche Sicht auf Medienkompetenz. Dieter Baacke, der zu den einflussreichsten Vertretern der Medienpädagogik zählt, führte den Kompetenzbegriff zu Beginn der 1970er Jahre in die medienpädagogische Debatte ein, indem er Chomskys Konzept der linguistischen Kompetenz aufgriff und in Beziehung zu der sozialwissenschaftlichen

⁵ Aufenanger, S. (2009). Kontakt: <http://www.aufenanger.de>

⁶ Gapski, H. (2001). Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

⁷ Kübler, H. D. (1999). Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, F. / Stolzenburg, E. / Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Kopäd Verlag, 25-50

Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas setzte⁸. Seiner These nach stützen „Sprachkompetenz und Verhaltenskompetenz, die zusammen die kommunikative Kompetenz ausmachen[...]“ die grundlegende Aussage, „[...] dass der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei“. Das Konzept der „kommunikativen Kompetenz“, in das Baacke die mediale Kommunikation integriert, wird vielfach als theoretischer Ausgangspunkt betrachtet. Baacke beschreibt darin Medienkompetenz als einen Teilaspekt der kommunikativen Kompetenz. Und diese wiederum als eine Teilmenge der allgemeinen Handlungskompetenz, dem klassischen Erziehungsziel. Dabei bedeutet „Medienwelt“ immer auch „Lebenswelt“, Medienkompetenz bezieht sich auf alle Lebensbereiche und geht über institutionell vermittelte Medienerziehung hinaus.

Medienkompetenz-Modelle

Häufig kritisiert wird die Substanzlosigkeit des Medienkompetenzbegriffs. Eine mangelnde Trennschärfe erleichtert eine willkürliche Verwendung und erschwert die wissenschaftliche Erarbeitung. Zur Spezifizierung wurden eine Reihe von Systematisierungs- und Differenzierungsmodellen vorgelegt, in denen verschiedene inhaltliche Dimensionen von Medienkompetenz akzentuiert werden. Zu den klassischen und neueren Medienkompetenz-Modellen gehören unter anderem die Modelle von Aufenanger (1999), Baacke (1999), Dewe/Sander (1996), Groeben (2002), KBE (1999), Kübler (1999), Lange (1999), Moser (1999), Pöttinger (1997), Schorb (2005) und Tulodziecki (1997).

Den unterschiedlichen Konzepten ist zu Eigen, dass sie jeweils einzelne Dimensionen (auch Komponenten, Ebenen oder Kompetenzen) untergliedern, um den Gehalt von Medienkompetenz zu bestimmen. Im Vergleich wird deutlich, dass die Modelle inhaltliche Schnittmengen aufweisen und sich zur gegenseitigen Ergänzung und Reflexion eignen⁹.

Zwei Aspekte fallen besonders auf: Zum einen überwiegen handlungsbezogene Dimensionen und zum anderen wiederholen sich Dimensionen mit gleichen Inhalten, aber unterschiedlichen Begriffen. So werden in den meisten Modellen Kenntnisse über Mediensysteme, deren Strukturen und Funktionsweisen als eine Ausprägung von Medienkompetenz angeführt. Dahinter steht die Überlegung, dass nur mit einem entsprechenden Hintergrundwissen die in Medien verwendeten Codierungen und Zeichensysteme entschlüsselt und somit verstanden werden können. Im Vergleich zu anderen Dimensionen werden die mit „Medien-Kunde“ bzw. „Medienwissen“ verbundenen Fähigkeiten sehr unterschiedlich aufgefasst. Während einige Autorinnen und Autoren den Schwerpunkt auf kognitive Prozesse legen (Pöttinger, Aufenanger, Kübler, KBE), bildet beispielsweise Baacke eine instrumentell-qualifikatorische und eine informative Unterdimension. Schorb unterscheidet sogar drei Unterkategorien, um die vielseitigen Komponenten von „Medienwissen“ zu systematisieren.

Die kritisch-reflexive Dimension der Medienkompetenz ist in nahezu alle genannten Modellen integriert. Sie umfasst analytische, reflexive, evaluative und ethische Fähigkeiten bei der Einschätzung und Bewertung von Medienangeboten und -inhalten. Im Unterschied zur medienkundlichen Dimension ist die medienkritische also stärker am Subjekt orientiert.

Instrumentelle Fähigkeiten, die in Zusammenhang mit der Anwendung und Handhabung von Medien stehen, werden meist mit der Dimension „Mediennutzung“ umschrieben und von einigen Autorinnen und Autoren nochmals aufgefächert in „Nutzungskompetenz“ und „Handlungskompetenz“ bzw. „Mediengestaltung“. Während sich die Nutzungskompetenz auf die instrumentelle Anwendung bezieht, wird mit Handlungskompetenz auf die kreative, produktive und gestalterische Auseinander-

⁸ Baacke, D. (1973). Kommunikation und Kompetenz. München: Kopäd Verlag

⁹ Luca, R., Aufenanger, S. (2007). Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung: Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin: Vistas

setzung mit Medien eingegangen, die Handlungsspielräume und Ausdrucksmöglichkeiten der Mediennutzerinnen und Mediennutzer erweitert.

Mit der Einbettung einer „sozialen Dimension“ in das Modell der Medienkompetenz verweist etwa die Hälfte der oben genannten Autorinnen und Autoren auf einen „überindividuellen, sozialen Referenzrahmen“. Hierbei vordergründig sind die politische Partizipation und soziale Handlungsfähigkeit in der Mediengesellschaft. Außerdem werden ethisch-moralische Aspekte vor dem Hintergrund einer sozialen Verantwortlichkeit in die Betrachtung der Medienkompetenz einbezogen. Aufenanger hebt diese durch Bildung einer eigenständigen „moralischen Dimension“ hervor.

Die Genuss- und Unterhaltungsfunktion der Medien, die Bedürfnisse von Mediennutzerinnen und Mediennutzern und der angemessene Umgang mit Emotionen sind wichtige Elemente der Mediennutzung. Vor diesem Hintergrund werden emotionale, motivationale und affektive Aspekte des Medienkonsums in die Modelle von Aufenanger und Groeben eingebunden.

Die Dimension „Anschlusskommunikation“ bezieht sich auf die Kommunikation über Medieninhalte und -angebote außerhalb des Rezeptionszeitraums. Damit skizziert Groeben eine Dimension, die nicht ausschließlich auf das Subjekt bezogen ist. Bemerkenswert ist auch, dass hier Elemente der Medienkompetenz und der Mediensozialisation verknüpft werden. Sozialisationsinstanzen wie Familie, Peer-group und Schule werden in ihrer Funktion als Partnerinnen und Partner bzw. Raum für Gespräche über Medien erstmalig in die Konzeption von Medienkompetenz integriert.

Unterscheidet man Medienkompetenz-Definitionen, die am allgemeinen Kompetenzbegriff ansetzen, und solche, die den Umgang mit Medien in den Vordergrund stellen, so zeigt sich, dass in den Begriffsbestimmungen der Medienumgang dominiert¹⁰. Dabei stellt das Verhältnis kritischer Kompetenzen, also die Reflexion und Evaluation von Medieninhalten, zu instrumentellen Kompetenzen ein Spannungsfeld in Bezug auf die inhaltlichen Zielvorstellungen von Medienkompetenz dar. Überwiegen technische Kompetenzen bei der inhaltlichen Bestimmung, werden entsprechende Definitionen oft als zu technokratisch kritisiert. Normative Bestimmungen des Medienkompetenzbegriffes bilden den Gegenpol. Hierbei steht die pädagogische Zielvorstellung des mündigen, selbstbestimmten, emanzipierten Subjekts im Mittelpunkt der Betrachtung¹¹.

Alters- und entwicklungsspezifische Differenzierung

Medienkompetenz ist nicht gleich Medienkompetenz. Das medienkompetente Handeln erwachsener Menschen ist nicht vergleichbar mit der eines Vorschulkindes. Eine altersspezifische Differenzierung von Medienkompetenz ist daher neben der Bestimmung inhaltlicher Zielvorstellungen von entscheidender Bedeutung. Für eine altersdifferenzierte Konzeption sind laut Theunert zwei Fragestellungen zentral: Zum einen „[...] ab welchem Alter medienkompetentes Handeln Relevanz bekommt und damit pädagogisch zu fördern ist“, zum anderen die Frage nach dem „Verhältnis von Autonomie und Erziehung“¹².

Im Hinblick auf die Förderung von Medienkompetenz ist entscheidend, wie sich die Medienkompetenz von Kindern in bestimmten Alters- und Entwicklungsstufen unterscheiden. Bei der altersgerechten Gestaltung von Medienangeboten kann die

¹⁰ Süss, D. et al. (2003). Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich. Forschungsbericht der Hochschule für Angewandte Psychologie, HAP Zürich und des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien. Zürich

¹¹ Gapski, H. (2003, 11.-12. April). Zu den Fragen, auf die <<Medienkompetenz>> die Antwort ist. In: Medienkompetenz und Medienleistung in der Informationsgesellschaft. Tagung der SGKM und der Fachgruppe Medienpädagogik der DGPuK. Zürich, 10-17

¹² Theunert, H. (1999). Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, F. / Stolzenburg, E. / Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Kopäd Verlag, 50-60

Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Ansätze hilfreich sein. Demnach kommt kognitiven Prozessen (z.B. räumliches Denken) insbesondere auf der Performanz-Ebene Bedeutung zu, da sie grundlegend für das Verstehen von medialen Angeboten sind.

Nach Vollbrecht betrifft Medienkompetenz den Erwerb kognitiver Strukturen und weniger den Erwerb konkreter Handlungsmuster. Medienkompetenz zeige sich nämlich nicht darin, ob Mediennutzerinnen und -nutzer beispielsweise ein Computerprogramm bedienen können, sondern darin, dass sie gelernt haben, sich beliebige Programme anzueignen. In Anlehnung an den Schemabegriff (Piaget, Luhmann) zeichnet Vollbrecht eine entwicklungspsychologische Perspektive der Medienkompetenz auf: „Unter Medienkompetenz werden hier also medienbezogene (kognitive) Schemata und Skripts verstanden, die das Handeln nicht festlegen, sondern ihre Funktion gerade darin haben, Spielräume für frei gewähltes Handeln zu erzeugen und das Gedächtnis zu strukturieren“¹³.

Die alters- und entwicklungsspezifische Differenzierung unterschiedlicher Medienkompetenz-Niveaus kann in Anlehnung an die Stufenmodelle der Entwicklungspsychologie erfolgen. Medienkompetenz wird in dieser Perspektive als Bewältigung von medienbezogenen Entwicklungsaufgaben aufgefasst. Entsprechende Modelle wurden beispielsweise für den kindlichen Umgang mit dem Fernsehen¹⁴ und für die Werbekompetenz¹⁵ ausgearbeitet. Für eine altersgerechte Förderung bieten sich solche Entwicklungsmodelle an, da sie einen Aufschluss über den aktuellen bzw. idealen Zustand der Medienkompetenz in der entsprechenden Altersstufe geben.

Neuere Konzepte

Den neueren Konzepten zur Medienkompetenz ist die Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens gemeinsam. Spanhel und Sutter nehmen den strukturge-netischen Ansatz (Piaget, Maturana/Varela) zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtung auf Medienkompetenz und beschreiben die Entwicklung kommunikativer bzw. sozialkognitiver Kompetenzen. Die ontogenetische Analyse ergänzen sie durch den systemtheoretischen Ansatz, so werden etwa interne Strukturen des psychischen Systems beim Kleinkind und die Entwicklung von Rahmenbedingungen bei der familiären Mediennutzung veranschaulicht¹⁶.

Systemtheoretische Neufassung

Gapski stellt Medienkompetenz in einen systemtheoretischen Rahmen und beschreibt „[...] Individuen und soziale Systeme gleichermaßen als Träger von Medienkompetenz“. Er befürwortet eine „selbst organisierte mehrdimensionale Medienkompetenzentwicklung“, unterstreicht deren Prozesscharakter und plädiert dafür, interdisziplinäre Ansätze zu integrieren. Mit der Einbeziehung anderer relevanter Gesellschaftsbereiche und handelnder Personen strebt Gapski eine Erweiterung der pädagogischen Perspektive an, die sich auch in einem wertpluralistischen Dialog widerspiegeln soll. Die Notwendigkeit einer interdisziplinären gesamtgesellschaftlichen Bestimmung begründet er vor allem mit dem Ziel einer umfassenderen strategischen Medienkompetenzförderung¹⁷.

¹³ Vollbrecht, R. (2001). Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz

¹⁴ Barth, M. (1995). Entwicklungsstufen des Kinderwerbverständnisses – ein schema- und wissensbasiertes Modell. In: Aufenanger, S./ Charlton, M., Hoffmann-Riem, W./ Neumann-Braun, K.: Fernsehwerbung und Kinder. Band 2: Rezeptionsanalyse und rechtliche Bedingungen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 17-30

¹⁵ Aufenanger, S., Neuß, N. (1999). "Alles Werbung, oder was?" Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten. Kiel: Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen

¹⁶ Spanhel, D. (1999). Der Aufbau grundlegender Medienkompetenzen im frühen Kindesalter. In: Gogolin, I., Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Weinheim: Leske und Budrich, 225-240

¹⁷ Gapski 2003 (s.o.)

Einführung einer rahmenanalytischen Perspektive

Eine erweiterte Perspektive auf Medienkompetenz skizziert Pietraß in ihrer rahmenanalytischen Bestimmung von Medienkompetenz¹⁸. Dabei legt sie den Schwerpunkt auf „Medienerfahrungen“, die Voraussetzung für die Partizipation an der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind. In ihrem interaktionstheoretischen Ansatz bezieht Pietraß sowohl die Akteure und Akteurinnen auf der Produzentenseite als auch die Rezipierenden in die Bestimmung von Medienkompetenz mit ein. Sie betont, dass Medienkompetenz nicht nur von den Nutzenden zu erbringende Qualifikationen umfasst, sondern dass auch die spezifische Präsentationsweise von Medienangeboten eine wesentliche Voraussetzung für kompetente Mediennutzung ist. Diesen Zusammenhang skizziert sie anhand der „Rahmenstruktur“, die „Medienangebot“ und „Medienrezeption“ aufweisen: Durch die Rahmenstruktur des Medienangebots und seiner Rezeption sind Produzenten und Produzentinnen von Medienangeboten und Rezipierenden verpflichtet, Bedingungen der Medienkommunikation einzuhalten. Damit letztere den Sinn und die Qualität einer Medienbotschaft nachvollziehen und korrekt einordnen, müssen erstere ihre Angebote mit klaren Interpretationsanweisungen („Rahmenhinweisen“) versehen. Um diese zu verstehen, benötigen Rezipierende Wissen über medienspezifische Gestaltungsmittel und allgemeines Weltwissen („Rahmungswissen“). Dieses Wissen erwerben sie im Zuge ihrer (Medien-) Sozialisierung bzw. Medienerziehung. Eine Partizipation an medienvermittelten Ereignissen wird möglich, wenn Rezipienten und Rezipientinnen „empathisches Engagement“ aufbringen und Produzierende dafür konkrete Zugänge bereitstellen.

Forschungsorientierung

Groebens Modell zeigt eine forschungsorientierte Perspektive der Medienkompetenz. Er prognostiziert, „[...] dass der größte Teil der Forschung zur Ausarbeitung des Konzepts Medienkompetenz noch aussteht. Die vorgenommene Binnen- und Außendifferenzierung des Medienkompetenzbegriffs soll dabei als Grundlage für ein empirisch operationalisierbares Konzept von Medienkompetenz fungieren“¹⁹.

Konzept der Medienbildung

Moser schlägt eine Richtungsänderung in der Debatte um Medienkompetenz vor. Er vergleicht das theoretische Konzept der Medienkompetenz mit der Medienbildung und kommt zu dem Schluss, dass sich der Bildungsbegriff eher als theoretisches Fundament eignen würde. Vor dem Hintergrund wechselnder Anforderungen der medialen Umwelt und der damit verbundenen notwendigen Anpassungsleistungen der Nutzerinnen und Nutzer („lebenslanges Lernen“), könne der Begriff Medienkompetenz immer nur einen Ausschnitt der Möglichkeiten und Anforderungen an die Nutzenden erfassen, die an die aktuelle Medienentwicklung gekoppelt sind. Mit dem Aufwachen in einer Welt medial konstruierter Zeichensysteme verändere sich das „anthropologische Grundverhältnis des Menschen zur Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst“²⁰. Die von der Schule vermittelten Kulturtechniken des Lesens und Schreibens reichten daher nicht mehr aus, um kompetent am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Neben dem Erwerb von Medienkompetenz durch informelles Lernen in situationalen Kontexten des Alltags sei eine systematische Medienerziehung notwendig, die „kompensatorisch“, „interkulturell“, „zeichentheoretisch“ und „gesamtgesellschaftlich“ ausgerichtet ist. Spanhel betont, dass die Aufgabe der Erziehungswissenschaft nicht bei der Vermittlung von Medienkompetenz enden darf.

¹⁸ Pietraß, M. (2003, 11.-12. April). Medienkompetenz als <<Framing>>. In : Medienkompetenz und Medienleistung in der Informationsgesellschaft. Tagung der SGK und der Fachgruppe Medienpädagogik der DGPK. Zürich, 4-10

¹⁹ Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben/Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, 160-201

²⁰ Spanhel, D. (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik München, 1, 48-53

Vielmehr sollen Fragen nach Inhalten und Zwecken einer systematischen Medienkompetenz eruiert werden. Dies sei nur über den Bildungsbegriff möglich.

Media Literacy

Im angloamerikanischen Raum basiert die medienpädagogische Arbeit vorwiegend auf dem Konzept der „Media literacy“. Die überwiegend zitierte Definition ging aus einer Konferenz des „Aspen Institute Leadership Forum on Media Literacy“ und der „Canadian Association for Media Literacy“ 1992 hervor und wird in der angloamerikanischen Debatte als Meilenstein betrachtet: „Media literacy is the ability to access, analyze, evaluate and produce communication in a variety of forms.“

Hobbs erläutert die vier Komponenten dieser Definition folgendermaßen²¹:

- Zu den „Access skills“, also Fähigkeiten die den Zugang zu Medienbotschaften ermöglichen, zählt er zum einen die Kenntnis von Regeln und Vokabular. Sie machen das Verstehen von Symbolen möglich. Zum anderen umfasst „Access“ Fähigkeiten, die sich auf die Organisierung und Identifizierung von Information beziehen. Hierzu nennt er beispielsweise die adäquate Nutzung von Quellen und Hinweisen in verschiedenen Medien. Außerdem sind instrumentelle technische Fähigkeiten notwendig. Letztere werden auch als „information literacy“ oder „superhighway skills“ bezeichnet
- Bei der zweiten Komponente von „Media literacy“ geht es um interpretatives Verstehen, also die Kategorisierung der Medienbotschaft, ihre Einordnung in den richtigen Kontext und die Auseinandersetzung mit den Zielen bzw. dem Standpunkt der jeweiligen Autorinnen und Autoren.
- Evaluative Fähigkeiten beziehen sich auf die individuelle Identifizierung der Relevanz und des qualitativen Wertes einer Botschaft. Hobbs betont, dass diese Fähigkeiten stark von dem bereits erworbenen Wissen, den Werten und Einstellungen der Rezipienten und Rezipientinnen Gebrauch machen.
- Die Fähigkeit, Botschaften zu kommunizieren, bezeichnet Hobbs als Herzstück der traditionellen Bedeutung von Literacy. Hierbei geht es aber nicht nur um die Lese- und Schreibfähigkeit im herkömmlichen Sinn. Kommunikative Fähigkeiten beziehen sich auf medienspezifische Aspekte (z.B. Text-, Video-, Audioproduktion), aber auch auf generelle Fähigkeiten, die Kommunikation betreffen: „[...] the ability to understand the audience to whom one is communicating; the effective use of symbols to convey meaning; the ability to organize a sequence of ideas, and the ability to capture and hold the attention and interest of the message receiver“.

Die Definition des Aspen Institutes wurde von den meisten Pädagoginnen und Pädagogen im angloamerikanischen Raum angenommen und fungiert oftmals als Ausgangspunkt verschiedener medienpädagogischer Ansätze in der angloamerikanischen Praxis- und Öffentlichkeitsarbeit. So weicht Livingstone in ihrem elf Jahre später formulierten Vier-Komponenten-Modell nicht erheblich von der ursprünglichen Begriffsbestimmung ab. „[...] I define media literacy as the ability to access, analyse, evaluate and create messages across a variety of contexts“²². Die verwendeten Formulierungen „variety of forms“ bzw. „variety of contexts“ lassen sich auf traditionelle und neue Medien anwenden. Außerdem wird von einem erweiterten Textverständnis und einer aktiven Mediennutzung ausgegangen. Bemerkenswert ist die Einbettung verschiedener Kontexte in das Konzept der Media literacy. Nach Hobbs sollten vor allem Lehrkräfte, Dozenten und Dozentinnen erkennen, dass sich „Literacy“ auch auf die Kultur und die Kontexte bezieht, in denen Lesen und Schreiben genutzt wird.

²¹ Hobbs, R. (1996). Expanding the Concept of Literacy. In: Robert William Kubey (Ed.): Media literacy in the information age. New York: Transaction Press, 163-186

²² Livingstone, S. (2004). What is media literacy?
<http://www.mediacultureonline.de/Autoren-A-Z.253+M5112ae88584.0.html> (06.06.2008)

Media Literacy Diskussionen in Europa

In den Ländern der Europäischen Union wird der Begriff „media literacy“ ebenfalls diskutiert. Dazu wurde von der EU-Kommission ein Bericht²³ erstellt, der einen Überblick über die Aktivitäten in den verschiedenen Ländern gibt. Unter media literacy wird als allgemeiner Nenner Folgendes verstanden:

„Media Literacy may be defined as the ability to access, analyse and evaluate the power of images, sounds and messages which we are now being confronted with on a daily basis and are an important part of our contemporary culture, as well as to communicate competently in media available on a personal basis. Media literacy relates to all media, including television and film, radio and recorded music, print media, the Internet and other new digital communication technologies.“²⁴

Der Bericht zeigt auf, dass zur Förderung von media literacy vor allem Aktivitäten in den Bildungseinrichtungen im Sinne von deren Integration in schulische Curricula und der Entwicklung von pädagogischen Materialien, der Unterstützung durch öffentliche Kampagnen und Diskussionen, der Beteiligung von Medien und Unternehmen, der internationalen Vernetzungen von Institutionen sowie Forschung und Evaluation, in der die Bedingungen der Medienkompetenzförderung herausgearbeitet werden, notwendig sind.

Ergänzt werden die Anstrengungen auf europäischer Eben durch eine „Charter for Media Literacy“²⁵, in der sich alle Beteiligten verpflichten, die Förderung von media literacy als eine europäische Aufgabe anzusehen und diese entsprechend zu unterstützen. Nur so könne sicher gestellt werden, dass die europäischen Bürgerinnen und Bürger ihre demokratischen Rechte wahrnehmen und sich als Mitglieder einer Zivilgesellschaft verstehen können.

Es wird aber auch deutlich, dass in den verschiedenen europäischen Ländern ein sehr unterschiedliches Verständnis davon existiert, was genau unter media literacy zu verstehen ist bzw. welche Medien besonders dabei im Mittelpunkt stehen sollen. Während die Einen auch traditionelle Medien wie etwa Fernsehen und Film dazu zählen, beschränken sich die Vorstellungen in anderen Ländern vor allem auf die neuen, die digitalen Medien. In allen Ländern wird die Förderung von media literacy auch unter dem Aspekt von Diversität, also der Berücksichtigung von Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft, als eine wichtige bildungspolitische Aufgabe gesehen.

Geschlechterspezifische Kompetenzen im Umgang mit Medien

Geschlecht ist mehr als ein kognitives Bewusstseinsphänomen und ist nicht willkürlich individuell erzeugbar. Wir fokussieren „Geschlecht“ als ein habituell angeeignetes, komplexes Ensemble von Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk- und Handlungspraxen. Die Praktiken des Erlebens und Handelns sind historisch entstanden und werden auf vielfältige Weise als binäre Muster im sozialen Raum vermittelt.

Mit diesem binärem Muster und den daraus entstehenden geschlechtsbezogenen Erwartungen werden alle Individuen – Kinder, Jugendliche und Erwachsene – in ihrem Alltag konfrontiert; dem Zwang zur Annahme des Geschlechtlichen kann sich niemand entziehen. Insofern ist es sinnvoll, auch den Prozess geschlechtsspezifischer Sozialisation zu analysieren und zu reflektieren.

Die Rede von „doing gender“ betont den subjektiven Faktor der Aneignung von Geschlecht. So kann leicht übersehen werden, dass in Institutionen, sozialen Systemen und auch Medien geschlechterrelevante Strukturen eingeschrieben sind, so

²³ Universidad Autonoma de Barcelona (2007). Current trends and approaches to media literacy in Europe. European Commission. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm (05.05.2009)

²⁴ European Commission. Information Society and Media Directorate General. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm (05.05.2009)

²⁵ European Charter for Media Literacy. <http://www.euromedialiteracy.eu> (05.05.2009)

dass wir auch von „engendering“ durch Medien sprechen können. Das gilt offensichtlich auch für den „neuen“ Kommunikationsraum, dem optimistisch dekonstruktive Entwürfe zur potenziellen Auflösung der Kategorie Geschlecht zugetraut werden. Neuere Forschungen zeigen, dass auch im Internet die Kategorie Geschlecht ein zentrales Ordnungsprinzip bleibt.

Aus einer Sozialisationsperspektive bleibt die entscheidende Frage, ob und inwieweit die in den Medien und in den sozialen Räumen – auch in denen der Medienbildung – transportierten Entwürfe von Weiblichkeit und Männlichkeit einer umfassenden Entfaltung von Persönlichkeit förderlich sind oder dieser sogar entgegenstehen, etwa indem die Entwürfe nur Stereotypen präsentieren oder indem latent oder offen Geschlechterhierarchien vermittelt werden.

Um Kindern eine umfassende Entfaltung ihrer Person zu ermöglichen, ist in dieser Gesellschaft auch Medienkompetenz notwendig und dazu gehört ebenso die Fähigkeit über das Geschlecht und die damit verbundenen realen und medialen Themen und Vorstellungen reflektieren zu können. Dass die neuen Medien mit ihren immateriellen Gestaltungsmöglichkeiten faszinierende Möglichkeiten bieten, mit idealen Selbstentwürfen zu spielen, macht das Feld der Medienpädagogik für die Reflexion der Geschlechterthematik ausgesprochen interessant. Dass in den sozialen Räumen der Bildungsarbeit aber auch Stereotypen und das binäre Modell der Zweigeschlechtlichkeit tagtäglich re-inszeniert werden, darf nicht ausgeblendet bleiben.

Bislang gibt es nur wenige Studien, in denen verschiedene Ausprägungen der Medienkompetenz analysiert werden. Schwerpunkt vieler Untersuchungen ist die Beschäftigung mit den „neuen Medien“ Computer und Internet. Medienkompetenz wird dabei häufig an technischen Kenntnissen festgemacht. Diese einseitige Betrachtungsweise wird vielfach kritisiert, weil andere Dimensionen der Medienkompetenz nicht hinreichend erfasst werden. Andererseits wird häufig darauf hingewiesen, dass mit der Lesekompetenz kognitive Fähigkeiten erworben werden, die grundlegend für die Nutzung aller Medien sind. Lesekompetenz könnte somit ein wichtiger Einflussfaktor für die weitere Entwicklung der Medienkompetenz sein.

Computer- und Internetkompetenz

Geschlechtsspezifische Kompetenzunterschiede werden oftmals an den Faktoren Zugangshäufigkeit oder der erfolgreichen Nutzung von bestimmten Diensten festgemacht. Was den Zugang zu den Medien Computer und Internet betrifft, lassen sich jedoch zunehmend weniger Unterschiede feststellen. Schelhowe plädiert für eine differenziertere Betrachtungsweise: „Nicht an der Quantität, sondern in der Qualität des Zugangs zu den Digitalen Medien, [...] wird sich zeigen, wie sich das Verhältnis der Geschlechter in der schulischen Bildung und darüber hinaus in den Prozessen gesellschaftlicher Praxis entwickelt“²⁶.

Für die Untersuchung von Nutzungsgewohnheiten hat Winker ein Modell mit drei Dimensionen der Internetnutzung entwickelt: Nutzungsautonomie, Medienkompetenz und Nutzungsvielfalt²⁷. Diese Dimensionen werden von weiteren Faktoren beeinflusst.

²⁶ Schelhowe, H. (2003, April). Digitale Medien in der Schule – Doing Gender. Beitrag für die Fachtagung Schwimmen lernen im Netz. Hamburg

²⁷ Winker, G. (2004). Internetforschung aus Genderperspektiven. In: Buchen, S., Helfferich, C., Maier, M. S. (Hrsg.): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 123-143

- Die Nutzungsautonomie hängt von den technischen Voraussetzungen (Ausstattung) und den örtlichen bzw. zeitlichen Bedingungen der Internetnutzung ab.
- Die Medienkompetenz korreliert mit den individuellen Fähigkeiten der Nutzerinnen und Nutzer, aber auch mit der Fähigkeit, sich bedarfsgerecht soziale Unterstützung zu verschaffen.
- Die Nutzungsvielfalt wird beeinflusst von den Interessen der Nutzerinnen und Nutzer und diesbezüglich auch vom verfügbaren Angebot, z.B. an Spielen.

Mit diesem Untersuchungsrahmen können geschlechterspezifische Ungleichheiten auf den verschiedenen Ebenen der Internetnutzung dargestellt werden. Nach Winker muss bei der Internetnutzung Technikkompetenz von Medienkompetenz unterschieden werden. Technische Kompetenz ist für die Nutzung der Internetdienste nicht unbedingt erforderlich.

Das Phänomen der sozialen Ungleichheit im Bereich der neuen Medien war thematischer Ausgangspunkt einer Untersuchung des Kompetenzzentrums Informelle Bildung (KIB) zu Nutzungsweisen und informellen Aneignungsstrukturen von Jugendlichen²⁸. Bezüglich der Internetnutzung konnten verschiedene Kriterien ausfindig gemacht werden, die sich mehr oder weniger auf die individuelle Nutzung auswirken. Ein wichtiges Ergebnis ist, dass der „Grad der Versiertheit“ und „Erfahrung in der technischen Nutzung“ nicht zwangsläufig zu einer reflexiven Nutzung führen. Technisches Know-how repräsentiert nur einen Teil von Medienkompetenz und hat nur wenig Einfluss auf die Entwicklung und Förderung der anderen Dimensionen wie Reflexionsfähigkeit, kommunikative Kompetenzen und soziale Interaktion. Demgegenüber spielen „Peerstrukturen und soziale Netzwerke“ eine große Rolle bei der informellen Erschließung der Internetdienste. Demnach offerieren „[...] Peerstrukturen aus formal höher Gebildeten eine stärkere gegenseitige informative Unterstützung bei Problemen in der Nutzung (z.B. auch als Anregung, einen Kurs zu besuchen). Ohne diese hilfreiche Unterstützung bestehe die Gefahr, bei auftretenden Nutzungsproblemen oder Misserfolg aufzugeben, und unverständliche Dienste nicht mehr zu nutzen.

Sowohl bei Kindern als auch bei den Jugendlichen erweist sich die Lesefähigkeit als ein entscheidender Einflussfaktor für den kompetenten Umgang mit Internetangeboten. In einer Untersuchung der Nielsen Norman Group beschwerten Jungen sich häufiger, wenn Internetseiten textlastig gestaltet waren (40% der Jungen, 8% der Mädchen). Nielsen begründet dies mit der Annahme, dass Mädchen dieser Altersgruppe einen Vorsprung in der Lesekompetenz haben und ihnen wortreiche Websites daher keinerlei Probleme bereiten. In Bezug auf das Surfverhalten der Sechs- bis Zwölfjährigen konnte beobachtet werden, dass sich eindeutig mehr Mädchen an Internetangeboten mit mangelhafter Anleitung stören (76% der Mädchen, 33% der Jungen)²⁹. Eine denkbare Erklärung könnte das unterschiedliche Vorgehen beim Erschließen von Inhalten sein. Beobachtungen an Mädchen und Jungen beim Computerspielen verweisen auf methodische Differenzen: Während Jungen eher das „Trial and Error“-Verfahren anwenden, gehen Mädchen oft systematisch vor³⁰.

Lesekompetenz als Voraussetzung von Medienkompetenz

„Die bevorzugte Behandlung der Lesekompetenz in Bildungszusammenhängen geschieht aus Sicht vieler Leseforschungs-Experten vollkommen zu Recht, da

²⁸ Otto, H.-U. et al. (2004). Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen.
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=14282.html> (06.06.09)

²⁹ Nielsen, J. (2002). Kids' Corner: Website Usability for Children
<http://www.useit.com/alertbox/20020414.html> (06.06.09)

³⁰ Feil, C., Decker, R., Gieger, C. (2004). Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

zahlreiche aktuelle Untersuchungen nahe legen, dass der bessere Leser auch immer der bessere Mediennutzer sei³¹. Als zentrale Kulturtechnik beinhaltet Lesekompetenz nach Haug „[...] grundlegende kognitive Fähigkeiten, die für den Umgang mit allen Medien wichtig sind.“ Lesefähigkeit kann daher als Basisqualifikation betrachtet werden, die entscheidend für die weitere Entwicklung der Medienkompetenz ist.

Bei PISA bedeutet Lesekompetenz mehr als „lesen können“; die folgenden drei Dimensionen der Lesekompetenz stellen den Umgang mit Texten auf verschiedenen Anforderungsniveaus dar: *Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten*.

Der Studie zufolge sind „...die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede ... im Bereich Lesen zu beobachten. In allen PISA-Teilnehmerstaaten erreichten die Mädchen im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen“³². Es zeigte sich, dass die Geschlechterdifferenz beim Ermitteln von Informationen am geringsten und beim Reflektieren und Bewerten von Textinhalten am größten ausfiel; der Kompetenzvorsprung der Mädchen wuchs also mit steigendem Anspruch an die textbezogenen Fähigkeiten.

In der Studie wurden neben literarischen und informativen Textsorten vor allem nicht-lineare Texte wie Grafiken, Tabellen und Diagramme berücksichtigt, denn auf diese stoßen Kinder und Jugendliche im Alltag sehr häufig. Hierdurch gelingt es, die veränderte mediale Realität (z.B. Lesen in Hypertextstrukturen) und die daraus folgenden Anforderungen an die Lesefähigkeit zu erfassen. Bei den 15-Jährigen zeigte sich unter Beachtung der verschiedenen Textsorten, dass Mädchen im Umgang mit literarischen bzw. kontinuierlichen Texten deutlich besser abschneiden. Die Differenz zu den Jungen sinkt jedoch erheblich bei diskontinuierlichen Texten (Tabellen, Diagramme, Karten). Teilweise konnten die Jungen hier, wenn auch nicht signifikant, eine bessere Leseleistung zeigen.

Im Rahmen einer Schweizer Studie konnte bezüglich der Leseaktivität von Mädchen und Jungen festgestellt werden, dass geschlechtsspezifische Differenzen sinken, wenn die Schülerinnen und Schüler zwischen Buch- und Bildschirmlektüren auswählen können³³. Während die Leseaktivität der Jungen in traditioneller Buchumgebung weit hinter den Mädchen liegt, nähert sich die Leseaktivität von Mädchen und Jungen in multimedialer Umgebung an. Vor allem die Jungen aus der Primarschule, also die Leseanfänger, bevorzugen multimediale Geschichten auf CD-ROM oder bildunterstützte Printmedien (z.B. Comics). „Die Gelegenheit, Leseerfahrungen auch am Bildschirm zu sammeln, stärkt und stabilisiert also vor allem die Lesetätigkeit der Jungen...“³⁴.

Eine geschlechterbewusste Lesekompetenzförderung müsste die unterschiedlichen Präferenzen von Mädchen und Jungen hinsichtlich der Kommunikationsmodi Schrift und Bild einbeziehen. Dies sei aber bislang vernachlässigt worden (vgl. Haug 2005).

Zudem stellt sich die Frage, ob und wie sich die geschlechtsspezifischen Kompetenzunterschiede beim Lesen auf den Umgang mit anderen Medien auswirken. Geht man von dem allgemeinen Zusammenhang von Lesekompetenz und Medienkompetenz aus, könnte man schlussfolgern, dass Mädchen als bessere Leserinnen auch die kompetenteren Mediennutzerinnen seien. Bislang gibt es dazu keine empirische Untersuchung.

³¹ Haug, K. (2005). Lesekompetenz: „Führerschein für die Datenautobahnen der Zukunft“ <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=581> (06.06.09)

³² Media Perspektiven Basisdaten (2001, Dezember). Daten zur Mediensituation in Deutschland. Frankfurt am Main

³³ Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Sieber, P. (Hrsg.) (2004): Lesen und Schreiben im Kontext neuer Medien. München: Juventa

³⁴ Bertschi-Kaufmann, A. (2000, September): Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen... Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt. In: schweizer schule, 9, 31–41

TEIL 2

DIAGNOSEINSTRUMENTE FÜR SCHULE UND LEHRERBILDUNG - REFLEXION GESCHLECHTER-SPEZIFISCHER WAHRNEHMUNG UND KOMMUNIKATION

Warum Diagnoseinstrumente?

Die Diagnoseinstrumente zur Unterrichtsbeobachtung und Selbsteinschätzung wurden im Projekt entwickelt, um die Kompetenzen von zukünftigen und praktizierenden Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in der Lehrerbildung in den Bereichen der Selbstbeobachtung und Diagnosefähigkeit zu stärken. Sie wurden erprobt und anhand der Erfahrungswerte und Rückläufe verbessert. Die Ergebnisse stehen nun als praxisorientierte Instrumente auf Deutsch und Englisch zur weiteren Verbreitung zur Verfügung. Unter den Begriff „Neue Medien“ werden im Projektzusammenhang in erster Linie Computer und Internet subsumiert.

Diese Instrumente zur Feststellung von Unterschieden in Zugangs- und Nutzungsweisen von Neuen Medien beziehen sich auf:

Schülerinnen und Schüler: Fragebogen

Die Rückmeldungen können der Lehrkraft zur Vorbereitung und Durchführung eines differenzierten, medienunterstützten, gendersensiblen Unterrichts dienen.

Lehrkräfte: Selbstreflexionsbogen

Er gibt der Lehrkraft Anhaltspunkte für einen differenzierten, mediengestützten, gendersensiblen Unterricht.

Fachkräfte in der Lehrerbildung: Selbstreflexionsbogen

Er soll anregen, die eigene Arbeit unter dem Gesichtspunkt „gendersensibler Unterricht mit Neuen Medien“ einzuschätzen.

Fachkräfte in der Lehrerbildung: Bogen für Unterrichtshospitation bei einer zukünftigen Lehrkraft

Der Bogen soll die Beobachtung von gendersensibler Medienkompetenz ermöglichen.

Studierende, Lehrkräfte und Fachkräfte in der Lehrerbildung: Kriterien zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien aus der Genderperspektive

Informationsquellen für den Bildungsbereich sollen analysiert und kritisch bewertet werden.

Zur Gender-Thematisierung

Der Umgang mit Medien, die Interessen und Einstellungen sind häufig geprägt von geschlechterspezifischen Rollenmustern und Denkvorlieben. Die Instrumente sollen dabei helfen, die genannten Zielgruppen für die Wahrnehmung bestehender Geschlechterunterschiede im medienpädagogischen Bereich zu sensibilisieren und die diagnostische Kompetenz zu stärken. Dabei geht es um den gezielten Ausbau der Fähigkeit, die eigene Rolle zu reflektieren und das Lehr- und Lerngeschehen in Schule und Lehrerbildung geschlechtersensibel einzuschätzen.

Dabei ist zu beobachten, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechter größer sein können, als zwischen ihnen: auch im Bereich der Medienbildung gibt es weder „die Mädchen“ und „die Jungen“ noch „die Frauen“ und „die Männer“.

Gleichwohl werden im Rahmen der Diagnoseinstrumente Genderstereotype teilweise pauschaliert angesprochen, damit auf der individuellen Ebene geprüft werden kann, wo und wann geschlechterstereotype Wahrnehmungen in Interaktionen in einschränkender Art und Weise einfließen.

Durch die Benennung bestehender Stereotype im Rahmen der Diagnoseinstrumente sollen Differenzkonzepte nicht verstärkt und gefestigt werden. Vielmehr geht es darum, die Genderthematik im Schulunterricht und in Lehrerbildungsveranstaltungen zu implementieren und das Bewusstsein für die Relevanz dieser Thematik zu stärken. Auf diese Weise möchte das Projekt dazu anregen, weiter zu denken und weiter zu arbeiten, ohne den Blick auf Heterogenität zu verstellen.

Insofern freuen wir uns, wenn Institutionen, Projekte und Lehrende die von uns vorgelegten Instrumente zur Diagnose bei der Unterrichtsbeobachtung und zur Selbsteinschätzung in Schule oder Lehrerbildung aufgreifen und weiter entwickeln!

Die Bögen befinden sich:

- als Word-Dateien auf der  Begleit-CD und
- online unter  <http://www.project-game.eu/diagnostics.php>



Abbildung 2 Koedukation mit IKT in Deutschland

Beobachtung und Beurteilung – Stolpersteine die vermieden werden können

Warum ist es wichtig, mögliche Störvariablen bei der Beobachtung und Beurteilung genau zu kennen?

Die Arbeit mit Screenings, diagnostischen Instrumenten, Tests und ähnlichen Hilfsmitteln zur Feststellung von Lern- und Entwicklungsständen und zur Erhebung spezifischer Fertigkeiten ist für eine adäquate Förderung von Kindern und Jugendlichen äußerst hilfreich. Wenngleich die meisten dieser Instrumente nach gewissen Regeln und Standards eingesetzt werden (müssen), ist davon auszugehen, dass bei Beobachtung und Beurteilung Fehler unterlaufen können. Diese lassen sich auf ein Minimum reduzieren, wenn auf deren Vermeidung bewusst geachtet wird.

Lernziele

- Sie lernen Stolpersteine kennen, die sich bei der Beobachtung und für die anschließende (oder gleichzeitige) Beurteilung als Störvariablen erweisen können.
- Sie können – basierend auf Ihrem Wissen aus Ihrem praktischen Alltag – Beispiele benennen, in denen Ihnen solche „typischen Beobachtungs- und Beurteilungsfehler“ unterlaufen können oder bereits unterlaufen sind.
- Sie erfahren von den anderen Teilnehmenden, welche Erfahrungen sie in dieser Hinsicht gemacht haben.
- In einer kurzen Reflexion zeigen Sie auf, inwieweit Sie bei der Erarbeitung dieser Einheit genderspezifische Einsichten hatten und welche Ihnen in Zukunft im Hinblick auf einen „genderbewussten“ Umgang mit IKT von Nutzen sein werden.

Wie können Sie mit diesem Baustein arbeiten?

1. Lesen Sie bitte den nachfolgenden Abschnitt durch.
2. Versuchen Sie, sich in einem ersten Schritt bei jedem Beobachtungs- und Beurteilungsfehler an ein erlebtes Beispiel aus Ihrer eigenen Praxis zu erinnern. Machen Sie sich dazu zu jedem Punkt eine kurze Notiz.
3. In einem zweiten Schritt versuchen Sie, sich an Beispiele aus Ihrer Berufspraxis zu erinnern, die klar genderspezifisch sind. Machen Sie sich dazu zu jedem Punkt eine kurze Notiz.
4. Tauschen Sie sich - wenn möglich - innerhalb einer Lerngruppe aus: Berichten Sie den anderen Teilnehmenden kurz zu Ihren Praxiserfahrungen, zu denen Sie sich in den Aufgaben 2 und 3 Notizen gemacht haben.
5. Zeigen sie den anderen Teilnehmenden kurz auf, welche genderspezifischen „Einsichten“ Sie bei der Erarbeitung gemacht haben und inwieweit Sie denken, dass Sie (basierend auf diesen Einsichten) darauf achten werden, Ihr Beobachtungs- und insbesondere Beurteilungsverhalten bewusster, womöglich sogar "genderbewusster" anzugehen.

Benötigte Zeit

50-60 Minuten

Typische Beobachtungs- und Beurteilungsfehler

Das Beobachten und Beurteilen kann als komplexer Informationsverarbeitungsprozess verstanden werden, der trotz der Anwendung von standardisierten oder bewährten Instrumenten, unvollständig, ungenau, vielseitig beeinflusst und darum fehlerhaft sein kann³⁵. Es sind verschiedene Phänomene zu beachten, welche insbesondere in der konkreten Beobachtungs- und Beurteilungssituation und bei Nichtbeachtung zu fehlerhaften, stigmatisierenden und diskriminierenden Beurteilungen und Zuweisungen führen können³⁶.

Durch

- die vorausgehende Beschäftigung mit Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern,
- das Training der Abläufe und Vertrautwerden mit diagnostischen Hilfsmitteln,
- die Standardisierung und Kontrolle von Beobachtungs- und Beurteilungsbedingungen und insbesondere
- eine gewissenhafte Reflexion zu schriftlich festgehaltenen Bewertungen, Diagnosen

... können Fehler transparent gemacht und insofern minimiert werden. Nachfolgend werden typische Beobachtungs- und Beurteilungsfehler charakterisiert:

Primacy-Effekt – Zu frühe (Be-)Wertung

Wie es das englische Wort „primacy“ (Vorrang, Vorrangstellung, Vortritt) sagt, werden gewissen Informationen in der menschlichen Informationsverarbeitung „Vortrittsrechte“ gegeben. So können kurz vor dem Beobachtungs- oder Beurteilungsprozess „aktivierte“ Vorurteile dazu führen, dass gegenüber einer Gruppe oder gegenüber einer bestimmten Person die Informationsverarbeitung fehlerhaft wird, da sich um diese Erstinformation ein vorurteilsbehaftetes Grundgerüst gebildet hat. Die Beobachtung wird nun durch dieses Vorwissen nachhaltig positiv oder negativ gesteuert. Dass die abschließende Bewertung ebenfalls von dieser „Vorurteilsimpfung“ beeinflusst wird, versteht sich von selbst.

Dass vorausgehende Informationen eine beeinflussende Vorrangstellung einnehmen können, lässt sich mit dem folgenden Beispiel erläutern: Ein Junge hat sich kurz vor dem Beobachtungsprozess sehr abwertend und stereotyp über die Rolle von Mädchen im Familienleben und deren Eignung für technische Belange geäußert. Diese Vorabinformation kann sich darauf auswirken, wie die beobachtende Lehrkraft das kooperative Verhalten des Jungen in der Computerarbeit erfasst und anschließend beurteilt. Das Gegenteil beschreibt der „Recency-Effekt“, wobei ein letzter Eindruck das Gesamturteil nachhaltig bestimmt.

Halo- oder Hof-Effekt

Wenn ein bestimmtes, offensichtliches Merkmal eines Menschen den Beobachtungs- und Bewertungseindruck nachhaltig beeinflusst, ist von einem Halo- oder Hof-Effekt auszugehen³⁷ („Halo“ = engl. Glorien- oder Heiligenschein, Lichthof oder Ring um den Mond). Ein solcher Effekt kann beispielsweise durch die Attraktivität, das gepflegte Äußere oder die Ungepflegtheit und/oder einer entsprechenden Gestik und Ausdrucksweise der zu beurteilenden Person ausgelöst werden, in dem vom beobachtbaren Äußeren automatisch auf die Fähigkeiten und Leistungen antizipiert

³⁵ Aronson, E. (2008). Sozialpsychologie. München: Pearson Studium

³⁶ Greve, W. & Wentura, D. (1997). Wissenschaftliche Beobachtung. Weinheim: Beltz Studium

³⁷ Ebner, B., Gathmann, S. & Wiedermann, A. (2002). Schönheit und der Halo-Effekt. In: Hergovich, A. (Hrsg.) Psychologie der Schönheit. Physische Attraktivität aus wissenschaftlicher Perspektive. Wien: WUV Universitäts-Verlag, 187-204

wird. Ein anderes Beispiel zeigt sich in der Beobachtung: Oftmals sprechen Männer/Jungen souverän, ausführlich und beeindruckend über IKT-Belange – ein Phänomen, das selbst bei IKT-kompetenten Frauen und Mädchen selten auftritt. Wenn dann aufgrund des Gesagten (und nicht Bewiesenen und Gezeigten) auf IKT-Kompetenzen geschlossen wird, ohne sie effektiv und standardisiert zu überprüfen, kann von einem Hof- oder Haloeffekt gesprochen werden. Der verbale Vortrag strahlt auf den nachfolgenden Beobachtungs- und Bewertungsprozess aus. Daher wird der Halo- und Hof-Effekt auch „*Ausstrahlungseffekt*“ genannt.

Implizite Persönlichkeitstheorien

Die Beurteilung von Leistungen und insbesondere von Menschen allgemein kann, wie oben beschrieben, über aktuelle, neue Reize beeinflusst werden. Die Aktivierung geschieht oftmals implizit und automatisch. Die sogenannten impliziten Persönlichkeitstheorien, werden über Vorurteile moderiert. Sie stellen ein Netz von nicht reflektierten und vereinfachenden Annahmen über Zusammenhänge von Persönlichkeitseigenschaften dar und können sich positiv oder negativ auf die Beurteilung von Personen auswirken.

Milde-Fehler oder Beschönigungseffekt

Dieses Phänomen beschreibt die Tendenz, untere Bereiche von vorgegebenen Beurteilungsskalen nicht zu nutzen. Das kann darauf beruhen, dass man den Beobachteten oder sich selbst nicht schaden möchte. Stellt eine Lehrkraft beispielsweise während der Beobachtung fest, dass ein Kind oder mehrere Kinder hinsichtlich der Anwendung des im Unterricht behandelten Programms keine oder nur minimale Fortschritte gemacht haben, kann es sein, dass sie sich bewusst für den Beschönigungseffekt entscheidet: Sie passt die Beurteilung an, weil sie befürchtet, dass die mangelhaften Fortschritte Versäumnisse ihres Unterrichts aufdecken könnten. Kooperative Lehr- und Unterrichtsformen, wie Teamteaching, können solchen Tendenzen entgegensteuern, da damit sowohl der Unterricht als auch Beurteilungen gemeinsam verantwortet und reflektiert werden.

Diametral zum Beschönigungseffekt liegt der „*Strengereffekt*“. Hier dokumentieren Beurteilende ein besonders hohes Anspruchsniveau, so dass die Bewertungen überzufällig niedrig eingestuft werden. Dieses Verhalten kann oft dort beobachtet werden, wo sich Beurteilende nicht vor Sanktionen oder Rücksprachen fürchten müssen und die Schulform klar auf selektiven Kriterien aufbaut.

Tendenz zur Mitte

Ähnlich dem Mildeeffekt, handelt es sich bei der Tendenz zur Mitte um ein Verhalten, Beurteilungen eine neutrale Ausrichtung zu geben. Damit wird eine Fokussierung auf ein positives oder negatives Urteil vermieden. Auch hierzu sei ein Beispiel aus der Praxis angeführt: Beurteilende, die sich vor den Konsequenzen allzu negativer oder positiver Beurteilungen scheuen, zeigen diese Tendenz. So werden Kinder aus Akademikerfamilien allgemein und überzufällig positiver beurteilt als Immigrantenkinder oder Kinder aus Arbeiterfamilien³⁸. Weiterhin zeigt sich diese Tendenz oft bei Beurteilenden, die sich vorab ungenügend mit den entsprechenden Kriterien und Vorgaben (zum Diagnoseinstrument oder zum standardisierten Beobachtungsbogen) beschäftigt haben. Die Beurteilung fällt dann allgemein neutral aus und ist somit stabiler gegenüber möglichen Anfechtungen.

³⁸ Gomolla, M. (2007). Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler Information für Lehrkräfte

Welchen Zweck verfolgt das Instrument?

Der vorliegende Fragebogen ist ein informelles Untersuchungsinstrument und nicht standardisiert. Im Zentrum dieses Fragebogens steht die Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern im Sinne von Expertinnen und Experten ihres eigenen Aneignungsprozesses von Computerwissen. Dabei sollen die Betroffenen in einer gezielten Befragung durch Lehrkräfte diesen Prozess reflektieren. Der Fokus des Erkenntnisinteresses ist dabei nicht auf die Defizite, sondern auf das schon vorhandene Können gerichtet.

Bei dem Grundgerüst der Fragen kam es uns im Projekt darauf an, ein Instrumentarium zu entwickeln, das der Schnellebigkeit der modernen Computerwelt möglichst wenig unterliegt. Die übergeordneten Fragestellungen sind daher so formuliert, dass sie weitgehend unabhängig von den technologischen Weiterentwicklungen Gültigkeit haben. Konkrete Details können von denjenigen, die die Befragung durchführen, je nach Bedarf und in Abhängigkeit von der technischen Entwicklung geändert werden.

Lernziele

Das Ziel der Befragung besteht darin, die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in ihrer jeweiligen Altersgruppe und Schulform in Bezug auf Wissensstände, Aneignungstechniken, Vorlieben und Bedarf zu erkennen und für das Unterrichtsangebot nutzbar zu machen.

Wie können Sie mit diesem Diagnoseinstrument arbeiten?

Es gibt verschiedene Nutzungsmöglichkeiten des Fragebogens.

Für Lehrkräfte liegen sie in der Feststellung der IKT-Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Dazu wird der Bogen anonym ausgefüllt und von der Lehrkraft ausgewertet. Aus den Daten können Schlussfolgerungen sowohl für den Computerunterricht im engeren Sinne als auch für den computergestützten Regelunterricht gezogen werden. Dies kann sich auf die Unterrichtsinhalte wie auf die Methodik auswirken. Zudem ergeben sich Möglichkeiten, den Unterricht entsprechend genderbewusst zu gestalten beziehungsweise gezielt weitere Fortbildungsangebote in Anspruch zu nehmen.

Für die Schülerinnen und Schüler liegt der Gewinn darin, dass durch die Beantwortung der Fragen ein Bewusstsein über ihren Kenntnisstand und im besten Fall erhöhte Motivation für ihre Weiterarbeit geschaffen wird. Ferner kann dieser Fragebogen von ihnen als Material benutzt werden, um daraus ein selbst entwickeltes Blatt für den Evaluationsteil eines Portfolios zu formulieren und z.B. im Computerkurs zu erstellen.

Der Fragebogen kann online unter [game](http://www.project-game.eu/diagnostics.php) <http://www.project-game.eu/diagnostics.php> aufgerufen und ausgefüllt werden. Wenn die Zeit nicht reicht, können die Schülerinnen und Schüler ihre angefangenen Fragebögen auch zwischenspeichern. Sie müssen dazu nur einen Namen und ein Passwort wählen und auf Speichern klicken. Später kann er dann unter diesem Namen und Passwort wieder aufgerufen, weitergeführt und abgeschlossen werden.

Benötigte Zeit

1,5 Stunden für die Organisation und Durchführung der Befragung

1 Stunde für die Analyse der Antworten

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Das europäische Projekt G@ME (Genderaspekte in der Medienbildung) möchte herausfinden, wie Jugendliche den Computer nutzen, was sie schon können und welche Ideen sie für den Computereinsatz in der Schule haben.

Du bist die Expertin oder der Experte für dein Lernen und kannst dir vielleicht vorstellen, was mit Computern im Unterricht verändert werden sollte. Deswegen brauchen wir deine Hilfe und bitten dich, den folgenden Fragebogen auszufüllen.

Für die Beantwortung der 18 Fragen brauchst du circa 20-30 Minuten. Falls dir irgendetwas nicht klar sein sollte, kannst du ruhig Deine Lehrerin oder Deinen Lehrer fragen.

Vielen Dank!

Persönliche Daten

Mädchen

Junge

Alter: _____ Jahre

Klassenstufe: _____

Welche Schulart besuchst du?

Computernutzung

1. Wo sitzt du meistens am Computer? (Bitte ankreuzen!)

zu Hause

bei Freunden oder Freundinnen

in der Schule

im Internetcafé

2. Wie oft in der Woche spielst, schreibst, chattest... du am Computer? (Bitte ankreuzen!)

jeden Tag

wöchentlich, und zwar _____ Mal pro Woche

seltener und zwar _____

3. Und wie viel Zeit verbringst du pro Woche vor dem Bildschirm? (Bitte trage direkt in Stunden ein!)

ca. _____ Stunden

4. Was machst du am liebsten am Computer?

(Bitte ankreuzen! Mehrfachnennungen möglich.)

- Chatten
- Mailen
- Spiele spielen
- Im Internet „surfen“
- Musik hören
- Videos angucken
- Schreiben
- Mit Lernprogrammen arbeiten
- Für die Schule recherchieren (Informationen im Internet suchen, z.B. mit der Suchmaschine Google)
- _____
- _____

5. Warum beschäftigst du dich mit dem PC?

(Bitte ankreuzen! Mehrfachnennungen möglich.)

- um Zeit zu sparen
- um leichter zu lernen
- um Texte und Bilder für den Unterricht zu bekommen
- um besser kommunizieren zu können. Besonders gern mag ich
 - Diskussionen in Netzwerken
 - chatten
 - an Foren teilnehmen
 - bloggen
- es macht mir Spaß, die Technik kennen zu lernen, zu verstehen und anzuwenden
- um zu spielen
- um andere kennen zu lernen
- um schnell an aktuelle Informationen zu kommen
- um Lernprogramme zu benutzen
- um Hausaufgaben zu machen
- _____
- _____

Wie du „Computerexperte /Computerexpertin“ geworden bist**6. Wie lange benutzt du den Computer schon ungefähr?**

(Bitte direkt eintragen.)

_____ Jahre

7. Wer hat dir deine Computerkenntnisse beigebracht?

(Bitte ankreuzen! Mehrfachnennungen möglich.)

- meine Mutter
- mein Vater
- meine Schwester
- mein Bruder
- meine Freundinnen/meine Freunde
- mein Erzieherin/mein Erzieher im Kindergarten
- meine Lehrerin/mein Lehrer
- Bekannte
- Computerkurse
- selbst beigebracht
- Sonstige: _____

8. Wie schätzt du selbst deine Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer bzw. dem Internet ein? (Bitte ankreuzen!)

	Sehr gut	Gut	Nicht so gut	Kann gar nichts	Weiß nicht
Textverarbeitung	<input type="checkbox"/>				
Tabellenkalkulation	<input type="checkbox"/>				
PowerPoint-Präsentation	<input type="checkbox"/>				
Dateien herunterladen (auch aus dem Internet)	<input type="checkbox"/>				
Programme installieren	<input type="checkbox"/>				
Bilder/Dateien von einer Digitalkamera oder Handy herunterladen	<input type="checkbox"/>				
Daten komprimieren	<input type="checkbox"/>				
Drucken	<input type="checkbox"/>				
Scannen	<input type="checkbox"/>				
CDs brennen	<input type="checkbox"/>				
Spiele spielen	<input type="checkbox"/>				
Musik hören	<input type="checkbox"/>				
Musik bearbeiten/erstellen	<input type="checkbox"/>				
Videos/Filme bearbeiten/schneiden	<input type="checkbox"/>				
Grafik-Programme einsetzen	<input type="checkbox"/>				
Das Internet benutzen:					
Surfen/Suchmaschinen benutzen	<input type="checkbox"/>				
Chatten	<input type="checkbox"/>				
Telefonieren	<input type="checkbox"/>				

	Sehr gut	Gut	Nicht so gut	Kann gar nichts	Weiß nicht
Ebay	<input type="checkbox"/>				
Bloggen/an Foren teilnehmen	<input type="checkbox"/>				
Webseiten erstellen	<input type="checkbox"/>				
E-Mails verschicken	<input type="checkbox"/>				
Programmieren	<input type="checkbox"/>				
Anderes _____	<input type="checkbox"/>				

9. Was möchtest du noch lernen? (Bitte ankreuzen!)

	Ja	Nein
Textverarbeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tabellenkalkulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PowerPoint-Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dateien herunterladen (auch aus dem Internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programme installieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilder/Dateien von einer Digitalkamera oder Handy herunterladen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Daten komprimieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drucken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scannen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CDs brennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiele spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik bearbeiten/erstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videos/Filme bearbeiten/schneiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grafik-Programme einsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Internet benutzen:		
Surfen/Suchmaschinen benutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefonieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ebay	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bloggen / an Foren teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Webseiten erstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-Mails verschicken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programmieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Computernutzung in deiner Schule

10. Habt ihr einen Computerkurs bzw. Informatikkurs? (Bitte ankreuzen!)

- ja
 nein (Bitte weiter mit Frage 12)
 momentan nicht (Bitte weiter mit Frage 12)
 weiß ich nicht (Bitte weiter mit Frage 12)

11. Wie oft findet er statt und was lernt ihr dort?

(Bitte direkt eintragen.)

Er findet _____ pro Woche statt

Wir lernen dort _____

12. Ich finde die Arbeit am Computer in der Schule für mich

(Bitte ankreuzen!)

- zu leicht genau richtig zu schwer
 Ich habe kein Interesse daran.

13. In folgenden Fächern benutzen wir den Computer im Unterricht:

(Bitte ankreuzen! Mehrfachnennungen möglich.)

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Mathematik | <input type="checkbox"/> Fremdsprachen |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Physik |
| <input type="checkbox"/> Geschichte | <input type="checkbox"/> Politik | <input type="checkbox"/> Wirtschaft |
| <input type="checkbox"/> Erdkunde | <input type="checkbox"/> Ethik | <input type="checkbox"/> Religion |
| <input type="checkbox"/> Kunst | <input type="checkbox"/> Projekte | <input type="checkbox"/> sonstige _____ |

14. Kannst du anderen bei der Computernutzung im Unterricht behilflich sein? (Bitte ankreuzen!)

- ja nein

15. Ich wünsche mir für die Computernutzung im Unterricht:

(Bitte ankreuzen! Mehrfachnennungen möglich.)

 mehr Einsatz in den Fächern: _____

Mehr Grundkenntnisse in Bezug auf

 Hardware (= z. B. Maus, Drucker, etc – kurz: alles was man anfassen kann) Software (= Programme wie z.B. Word, PowerPoint oder Computerspiele) mehr Dinge, die auch Spaß machen _____ _____ keine Veränderung**Gefahren beim Umgang mit Computer und/oder Internet****16. Kennst du Gefahren im Umgang mit Computer bzw. Internet?**

(Bitte ankreuzen!)

 ja nein (weiter mit Frage 18)**17. Welche Gefahren sind dir bekannt?**

(Bitte ankreuzen! Mehrfachnennungen möglich.)

 Virus (z.B. in E-Mails) Gefälschte Mahnungen und Rechnungen per E-Mail Man kann süchtig werden nach dem PC/ dem Internet. Aus Versehen etwas kaufen Beschimpfungen beim Chatten/Spielen Bedrohungen von Unbekannten Bilder, die Angst machen können Meine Daten sind gespeichert und können abgerufen werden. Unternehmen nutzen meine Daten (z.B. für oder gegen die Einstellung in einem Unternehmen). andere, und zwar _____

18. Möchtest du noch irgendetwas hinzu fügen?

Vielen Dank für deine Hilfe!

Selbstreflexion für Lehrkräfte

Welchen Zweck verfolgt das Diagnoseinstrument?

Anhand der Antworten können Sie einschätzen, inwieweit Sie beim Einsatz Neuer Medien (hier Umgang mit Computer und Internet) im Unterricht Mädchen und Jungen gezielt fördern.

Lernziele

Die Selbsteinschätzung hilft Ihnen dabei ...

- sich mit den Anforderungen zu befassen, um gute Lernbedingungen für einen gendersensiblen Unterricht mit Neuen Medien zu schaffen.
- Ihre aktuellen Einstellungen in Hinblick auf die Anforderungen zu bilanzieren.
- die Entwicklung Ihrer Fähigkeiten für gendersensiblen Unterricht mit Neuen Medien zu reflektieren.
- notwendige Veränderungen zu erkennen und nächste Entwicklungsschritte zu planen.

Wie können Sie mit dem Bogen zur Selbsteinschätzung arbeiten?

- In diesem Fragebogen finden sich 30 Fragen. Sie dienen vor allem der Selbstreflexion und sollen dazu anregen, die eigene Arbeit unter dem Gesichtspunkt „gendersensibler Unterricht mit Neuen Medien“ zu bilanzieren und zu bewerten.
- Am besten arbeiten Sie den Fragebogen zunächst alleine durch. In einem zweiten Schritt kann es dann hilfreich sein, wenn Sie Ihre Aufzeichnungen mit einer Person Ihres Vertrauens durchsprechen. Diese könnte mit aufmerksamem Zuhören und kritischem Nachfragen dabei helfen, Ihre Selbsteinschätzung auszuweiten und zu vertiefen.

Benötigte Zeit

- 25 Minuten, um den Fragebogen zu beantworten
- 30 Minuten für die Diskussion, die sie mit einer Kollegin, einem Kollegen zu den Ergebnissen aus dem (ausgedruckten) Fragebogen führen
- 30 Minuten für Ihre abschließende Reflexionsarbeit und zum Ableiten von weiteren Schritten, die für Sie relevant geworden sind

Selbstreflexion für Lehrkräfte

Bitte schätzen Sie ein, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen: In meinem Unterricht ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
1. kann ich gegenüber sonstigen Lernformen Vorteile durch das computerunterstützte Lernen feststellen.	<input type="checkbox"/>				
2. sind durch den Einsatz von Neuen Medien die einzelnen Lernenden in der Lage, in ihrem Lernprozess individuelle Schwerpunkte zu setzen.	<input type="checkbox"/>				
3. steht die Unterstützung der Lernenden beim Lernen und nicht die Wissensvermittlung im Vordergrund.	<input type="checkbox"/>				
4. hat sich durch den Einsatz der Neuen Medien meine Rolle der Lehrerin/des Lehrers verändert: Vermehrt bin ich Moderatorin/Moderator, Coach, Begleiterin/Begleiter....	<input type="checkbox"/>				
5. haben die Schülerinnen und Schüler freien Zugang zu Neuen Medien.	<input type="checkbox"/>				
6. ermöglichen medienunterstützte Lernsequenzen unterschiedliche Lernerfahrungen.	<input type="checkbox"/>				
7. entsprechen medienunterstützte Lernsequenzen unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden.	<input type="checkbox"/>				
8. wird regelmäßig in geschlechterspezifischen und geschlechtergemischten Gruppen gearbeitet.	<input type="checkbox"/>				
9. achte ich bei Gruppenarbeiten darauf, dass Rollen nicht geschlechterspezifisch verteilt werden (z.B. Jungen schreiben auf, Mädchen präsentieren und leiten Diskussion).	<input type="checkbox"/>				
10. achte ich bei schriftlichen Aufträgen, Arbeitsblättern, Tests auf eine gendgerechte Sprache.	<input type="checkbox"/>				
11. wirken die Mädchen unsicherer im Umgang mit dem Computer als die Jungs.	<input type="checkbox"/>				

Einsatz von Neuen Medien in meinem Unterricht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
12. fungieren Jungen häufiger als Mädchen als Computer-Experten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. fragen Mädchen im Umgang mit Neuen Medien bei Problemen häufiger nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. zeigen Mädchen im Umgang mit Neuen Medien eine besondere Vorliebe bei kreativen Aufgabenstellungen (Zeichnen, Gestalten von Lesezeichen, Bildbearbeitung...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. nutze ich gemeinsam mit meinen Schülerinnen und Schülern virtuelle Gemeinschaften (educanet, lonet, classroom mangement...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. erwarte ich gleiche Leistungen am Computer von Mädchen und Jungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. lobe ich Mädchen und Jungen für unterschiedliche Dinge. Methoden der Belohnung bei der Arbeit mit Neuen Medien: (bitte aufzählen).					
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Damit ich Neue Medien im Unterricht in lernförderlicher Weise einsetzen kann, benötige ich Kenntnisse über					
... Konzepte und Ideen, wie ich Neue Medien im Unterricht einsetze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Forschungsergebnisse zum Einsatz von Neuen Medien im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Lehr-Lerntheorien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Kriterien zur Analyse, Bewertung und Auswahl von Neuen Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sonstiges und zwar:					
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Einsatz von Neuen Medien in meinem Unterricht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
19. Neue Medien im Unterricht einzusetzen ist ein geeignetes Mittel, um					
... eine Aufgabe zu präsentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit den Schülerinnen und Schülern Vorgehen und Ziele einer Unterrichtsstunde zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... das geplante Vorgehen und die Ziele festzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eine Aufgabe zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Unterrichtsergebnisse festzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Ergebnisse zu präsentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Schülerinnen und Schüler zu motivieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... einen Sachverhalt zu veranschaulichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... individuelles Lernen zu ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Abwechslung in den Unterricht zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... entdeckendes Lernen zu ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zur Öffnung der Schule beizutragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aktuelle Informationen einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Einsatz von Neuen Medien in meinem Unterricht	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
20. Medien sollen zum Thema des Unterrichts gemacht werden, damit die Schülerinnen und Schüler lernen,					
... mit den Neuen Medien umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Medien reflektiert zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zu analysieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Einflüsse der Medien zu durchschauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Begriffe aus der Medienwelt zu verstehen und gezielt zu gebrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Gefährdungen durch Medien zu vermeiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wertvolle Medienangebote zu verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die künstlerischen Möglichkeiten von Medienangeboten wertzuschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Medien für eigene Bildungszwecke zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ihre eigenen Interessen durch Medien auszudrücken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Medienauswahl nach ihren eigenen Bedürfnissen und gemäß ihrer eigenen Lebenslage vorzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich als Lehrkraft	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
21. In meinen Unterricht nehme ich zukünftige Lehrkräfte (Studierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) mit, um diese Unterrichtserfahrungen sammeln zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich besuchte im letzten Jahr eine Weiterbildung zu Neuen Medien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ich bildete mich zum Thema „Neue Medien“ selber weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich besuchte im letzten Jahr eine Weiterbildung zu Genderfragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich als Lehrkraft	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
25. Ich bildete mich zu Genderfragen selber weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Meine Rolle als Lehrkraft erfordert es, den Einsatz Neuer Medien im Unterricht zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Wenn ich anderen (Kolleginnen/, Kollegen, Schülerinnen/Schülern, Eltern) ein Computerprogramm erklären soll, denke ich, dass ich das gut kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Wenn sich beim Arbeiten mit dem Computer Probleme ergeben, glaube ich, dass ich diese lösen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich habe ein gutes Gefühl, bezüglich meiner Computerkenntnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich kann neue Funktionen am Computer selbst heraus bekommen, ohne jemanden zu fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was ich noch ergänzen möchte:

Selbstreflexion für Fachkräfte in der Lehrerbildung (Aus- Fort- und Weiterbildung)

Welchen Zweck verfolgt das Diagnoseinstrument?

Anhand der Antworten können Sie einschätzen, inwieweit Sie beim Einsatz Neuer Medien (hier Umgang mit Computer und Internet) die zukünftigen und praktizierenden Lehrkräfte gezielt fördern.

Lernziele

Die Selbsteinschätzung kann Sie darin unterstützen,

- sich mit den Anforderungen zu befassen, um gute Lernbedingungen für gendersensible Veranstaltungen mit Neuen Medien zu schaffen,
- Ihre aktuellen Einstellungen in Hinblick auf die Anforderungen zu bilanzieren,
- die Entwicklung Ihrer Fähigkeiten für gendersensible Veranstaltungen mit Neuen Medien zu reflektieren,
- Ansatzpunkte für notwendige Veränderungen zu erkennen und nächste Entwicklungsschritte zu planen.

Wie können Sie mit dem Bogen zur Selbsteinschätzung arbeiten?

In diesem Fragebogen finden Sie 25 Fragen. Sie dienen vor allem der Selbstreflexion und sollen dazu anregen, die eigene Arbeit unter dem Gesichtspunkt „gendersensibler Unterricht mit Neuen Medien“ zu bilanzieren und zu bewerten.

Am besten arbeiten Sie den Fragebogen zunächst alleine durch. In einem zweiten Schritt kann es dann hilfreich sein, wenn Sie Ihre Aufzeichnungen mit Kolleginnen oder Kollegen durchsprechen. Diese könnten mit aufmerksamem Zuhören und kritischem Nachfragen dabei helfen, Ihre Selbsteinschätzung auszuweiten und zu vertiefen.

Die Rückmeldungen zum Bogen für die Unterrichtspraxis können zurückfließen

- in Schulqualitätsentwicklung,
- in Konzepte zur Implementierung der Neuen Medien im Unterricht,
- in praktische Überlegungen für eine angemessene Differenzierung, um auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingehen zu können.

Außerdem bietet er eine Gesprächsgrundlage für die Beratung der zukünftigen Lehrkraft. Datenschutz und Anonymität sind zu wahren.

Benötigte Zeit

- 25 Minuten, um den Fragebogen zu beantworten
- 30 Minuten für die Diskussion, die sie mit einer Kollegin, einem Kollegen zu den Ergebnissen aus dem (ausgedruckten) Fragebogen führen
- 30 Minuten für Ihre abschließende Reflexionsarbeit und zum Ableiten von weiteren Schritten, die für Sie relevant geworden sind

Selbstreflexionsbogen für Fachkräfte in der Lehrerbildung

In meinen Veranstaltungen...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
1. kann ich durch das computerunterstützte Lernen gegenüber sonstigen Lernformen Vorteile feststellen.	<input type="checkbox"/>				
2. sind die Lehrkräfte durch den Einsatz von Neuen Medien in der Lage, in ihrem Lernprozess individuelle Schwerpunkte zu setzen.	<input type="checkbox"/>				
3. hat sich durch den Einsatz der Neuen Medien meine Rolle verändert: Nicht Wissensvermittlung, sondern Unterstützung der Lehrkräfte beim Lernen steht im Vordergrund.	<input type="checkbox"/>				
4. arbeiten Lehrkräfte gezielt in geschlechtergetrennten Gruppen.	<input type="checkbox"/>				
5. arbeiten Lehrkräfte gezielt in geschlechtergemischten Gruppen.	<input type="checkbox"/>				
6. arbeite ich mit den Lehrkräften an geschlechtssensiblen Unterrichtskonzepten und –materialien.	<input type="checkbox"/>				
7. sammle und tausche ich gendersensible Unterrichtskonzepte und –materialien aus.	<input type="checkbox"/>				
8. nutze ich gemeinsam mit Lehrkräften virtuelle Gemeinschaften (geschlossener Arbeitskreis...).	<input type="checkbox"/>				
9. unterstützen sich Lehrkräfte gegenseitig in der Reflexion ihres eigenen Handelns im Unterricht, besonders bezüglich genderspezifischer Interaktionsprozesse.	<input type="checkbox"/>				
10. fungieren männliche Lehrkräfte häufiger als weibliche Lehrkräfte als Computer-Experten.	<input type="checkbox"/>				
11. fragen weibliche Lehrkräfte im Umgang mit Neuen Medien bei Problemen häufiger nach.	<input type="checkbox"/>				

In meinen Veranstaltungen...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
12. lösen weibliche Lehrkräfte die ihnen gestellte Aufgabe am Computer zielstrebigger als männliche Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>				
13. zeigen weibliche Lehrkräfte im Umgang mit Neuen Medien eine besondere Vorliebe bei kreativen Aufgabenstellungen.	<input type="checkbox"/>				
14. erwarte ich gleiche Leistungen am Computer von weiblichen und männlichen Lehrkräften.	<input type="checkbox"/>				
15. benötige ich Kenntnisse über didaktische Konzepte zum Einsatz Neuer Medien im Unterricht.	<input type="checkbox"/>				

Ich als Ausbilder/in, Fort- und Weiterbildner/in....	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
16. kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten im Umgang mit Neuen Medien voll nutzen.	<input type="checkbox"/>				
17. kann die Neuen Medien voll nutzen, weil die Ausstattung an der Schule, an der ich mit meinen Lehrkräften tage, befriedigend ist.	<input type="checkbox"/>				
18. kann die Neuen Medien voll nutzen, weil die Ausstattung an den Seminarorten entsprechend ist.	<input type="checkbox"/>				
19. kann die Neuen Medien voll nutzen, weil die entsprechende Software vorhanden ist.	<input type="checkbox"/>				
20. betrachte es als meine Aufgabe, den Einsatz Neuer Medien in meinen Veranstaltungen zu fördern.	<input type="checkbox"/>				
21. verfüge über Kenntnisse zu Genderfragen im Zugang zu und im Umgang mit Neuen Medien.	<input type="checkbox"/>				
22. kenne Prinzipien genderorientierten multimedialen Unterrichts.	<input type="checkbox"/>				

Ich als Ausbilder/in, Fort- und Weiterbildner/in....	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Antwort möglich
23. kann Medien und Software für den fachlichen und fächerübergreifenden Unterricht nach bildungs- und lernrelevanten Kriterien analysieren und auswählen.	<input type="checkbox"/>				
24. kann Medien, speziell Software, unter Genderaspekten beurteilen und nach Eignung für einen geschlechtergerechten Unterricht auswählen.	<input type="checkbox"/>				
25. berate die Lehrkraft im Hinblick auf einen selbstverantwortlichen, reflektierenden und kritischen Umgang mit bewährten und Neuen Medien.	<input type="checkbox"/>				

Was ich noch ergänzen möchte:

Beobachtungsaspekte für die Unterrichtshospitation

Welchen Zweck verfolgt das Instrument?

Fachkräfte in der Lehrerbildung und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sollen für die Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Unterschiede im mediendidaktischen Arbeitsbereich sensibilisiert werden, um die unterschiedlichen Zugangsweisen von Mädchen und Jungen in der Gestaltung von Lehr- und Lernbeziehungen zu berücksichtigen.

Lernziele

In diesem Baustein erwerben Sie Kenntnisse, um geschlechterspezifische Zugangsweisen und Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen bei der didaktischen und methodischen Planung und unterrichtspraktischen Umsetzung zu berücksichtigen, indem Sie anhand des Diagnosebogens Ihre Beobachtungen vornehmen.

Sie lernen auf Grundlage dieser Zielbeschreibung

- wie Sie unterschiedliche Umgangsweisen und Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen im Umgang mit Neuen Medien diagnostizieren und in der didaktischen und methodischen Planung umsetzen können (Diagnose- und Transferkompetenzen);
- die Entwicklung Ihrer Fähigkeit für einen gendersensiblen Umgang mit Neuen Medien zu reflektieren (selbstreflexive Kompetenzen).

Wie können Sie mit diesem Diagnoseinstrument arbeiten?

Der Bogen besteht aus einem Raster, das die Beobachtung von gendersensibler Medienkompetenz ermöglichen soll. Dieses Raster ist als „Work in Progress“ zu betrachten und behandelt ausgewählte Aspekte.

Benötigte Zeit

Etwa 3 Stunden (davon 45 Minuten für Hospitation in einer Klasse)



Abbildung 3 Emotionale Befindlichkeiten im Computerunterricht

Beobachtungsaspekte³⁹

Sprache

Sprache ist nicht neutral. Nachdenken über die Art und Weise, wie man sich an eine Klasse wendet, gestattet es zu beurteilen, ob jede und jeder sich angesprochen fühlen kann. Es geht darum, der Lehrkraft aufmerksam zuzuhören und speziell auf ihre Wortwahl zu achten.

Unterrichtsmethode

Die Unterrichtsmethode gibt Auskunft über Modelle und Vorbilder, die den Lernenden angeboten werden. Ihre Beobachtung ermöglicht es, sich bewusst zu werden, wie bestimmte Methoden die Beteiligung der Lernenden begünstigt. Besonders die Aufgabenteilung in einem gemischten Zweierteam ist ein guter Indikator für die zugewiesenen (Geschlechter-) Rollen.

Beziehungen: Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Lernenden

Es spielt eine Rolle, ob man einer Lehrerin oder einem Lehrer gegenübersteht. Die Vorstellungen, die wir während unserer Sozialisation verinnerlicht haben, bleiben auch im Erwachsenenalter bestehen und konkretisieren sich in der Praxis. Tonlage der Stimme sowie das Geschlecht der Lehrkraft haben eine entscheidende Wirkung auf den Ablauf der pädagogischen Beziehung.

Die Gesprächsführung ist ein grundlegendes Element im Lernprozess. Für die Lernenden ist es ein Mittel, neue Inhalte aufzunehmen und zu begreifen. Es ist daher besonders wichtig, die Gesprächsführung zu hinterfragen. Wem geben wir vorwiegend das Wort? Geben wir das Wort gleich oft an Mädchen und Jungen? Und erhalten Sie die gleiche Sprechzeit?

Beziehungen: Interaktionen zwischen den Lernenden

Die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen sind nicht frei von dominierenden Haltungen. Während der gesamten Sozialisation lehrt man Mädchen und Jungen, ihren Platz einzunehmen oder zu überlassen, das Wort zu ergreifen oder zu schweigen; dieses Lernen ist Teil eines „verborgenen Curriculums“. Die Beobachtung erstreckt sich auf die Umstände, unter denen die Ereignisse stattfinden. Wenn die Aktivitäten zum Beispiel in Arbeitsgruppen stattfinden, geht es darum, einen Augenblick in einer gemischten Gruppe festzuhalten, um rasch zu beobachten, wer das Wort ergreift und wie die Arbeit organisiert ist.

Beobachtungen sind subjektiv und können fehlerhaft sein

Einige Beobachtungspunkte greifen durchaus Aspekte auf, die als stereotyp angesehen werden können. Die Nennung als solche sollte jedoch nicht dazu führen, die Rollen der Geschlechter festzuschreiben, sondern vielmehr helfen, sich dieser Problematik zu öffnen, sich dessen bewusst zu werden und diese neuen Erkenntnisse für die eigene Unterrichtsplanung zu nutzen.

³⁹ Lamamra, N. (o.A.): Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, BBT, Schweiz (Hrsg.) Integration von Gender in den Unterricht - ein Leitfaden“ (Auszug). <http://www.gender.educa.ch> (31.07.2008)

Beobachtungsaspekte für die Unterrichtshospitation	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Angabe möglich
1. Die zukünftige Lehrkraft gestaltet einen Unterricht, der für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ansprechend und motivierend ist und ermöglicht dadurch individuelle Lernerfahrungen.	<input type="checkbox"/>				
2. Die zukünftige Lehrkraft ist interessiert an den Sichtweisen und Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler und bietet Möglichkeiten, diese einzubringen.	<input type="checkbox"/>				
3. Die zukünftige Lehrkraft thematisiert Genderfragen im Unterricht.	<input type="checkbox"/>				
4. Die zukünftige Lehrkraft setzt geschlechtergerechte Formulierungen in Wort und Schrift um, so dass Mädchen und Jungen von der Lehrkraft gleichermaßen angesprochen werden.	<input type="checkbox"/>				
5. Mädchen und Jungen werden im Unterricht gleich oft aufgerufen.	<input type="checkbox"/>				
6. Besonders zurückhaltende Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht gezielt gefragt, um sie entsprechend zu fördern.	<input type="checkbox"/>				
7. Die zukünftige Lehrkraft zeigt sich als Vorbild in der differenzierten und selbstverständlichen Nutzung der Neuen Medien.	<input type="checkbox"/>				
8. Die Schülerinnen und Schüler werden im Hinblick auf einen selbstverantwortlichen, reflektierenden und kritischen Umgang mit Neuen Medien beraten.	<input type="checkbox"/>				
9. Schülerinnen und Schüler können mit dem PC					
... als Arbeitsmittel umgehen.	<input type="checkbox"/>				
... als Kommunikationsmittel umgehen.	<input type="checkbox"/>				

Beobachtungsaspekte für die Unterrichtshospitation	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Angabe möglich
10. Die zukünftige Lehrkraft setzt Neue Medien wie folgt ein:					
... innovativ	<input type="checkbox"/>				
... situationsangemessen	<input type="checkbox"/>				
... passend zur Unterrichtsabsicht	<input type="checkbox"/>				
11. Die im Unterricht verwendeten Neuen Medien werden so eingesetzt, dass...					
... die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>				
... die Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>				
... die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>				
... die Einstellungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>				
12. Die zukünftige Lehrkraft zeigt verständnisvolle Begleitung der Schülerinnen und Schüler bei ihrem Umgang mit Neuen Medien.	<input type="checkbox"/>				
13. Bei Partner- und Gruppenarbeiten wird darauf geachtet, dass Rollen nicht geschlechtsspezifisch verteilt werden.	<input type="checkbox"/>				
14. Insbesondere die Schülerinnen werden von der zukünftigen Lehrkraft angeregt und unterstützt, Neue Medien zu verwenden als:					
... Gestaltungshilfen	<input type="checkbox"/>				
... Präsentationshilfen	<input type="checkbox"/>				
... Problemlösehilfen	<input type="checkbox"/>				

Beobachtungsaspekte für die Unterrichtshospitation	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Angabe möglich
15. Schülerinnen und Schüler haben im Klassenraum gleichermaßen guten Zugang zu Neuen Medien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Mädchen verhalten sich bei der Arbeit mit dem Computer ruhiger als Jungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Die zukünftige Lehrkraft ist sensibel für geschlechterspezifische Konfliktlösungsmuster und ermöglicht, Konfliktlösungskompetenz zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kriterien zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien aus der Genderperspektive

Welchen Zweck verfolgt dieses Instrument?

Die wachsende Beachtung, die Genderaspekte und ihre Bedeutung in den Bildungsbereichen erfahren, findet ihren Ausdruck in zahlreichen Bildungsprogrammen. Spiegelt sie sich jedoch auch in gedruckten und elektronischen Lehr- und Lernmaterialien wider?

Es besteht ein dringender Bedarf, Lehrkräfte an Schulen, Fachkräfte der Lehrerbildung sowie zukünftige Lehrkräfte zu sensibilisieren und mit einschlägigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Instrumenten auszustatten, damit sie geschlechterspezifische Unterschiede und Unausgewogenheiten in den Lehr- und Lernmaterialien erkennen und entsprechend gegensteuern. Auf diese Weise können sie dazu beitragen, der stereotypen Aufteilung von Schulfächern in die klassischen „Mädchen-“ bzw. „Jungenfächer“ zu begegnen und genderfaire Lehr- und Lernbeziehungen zu fördern.

Die folgenden Kriterien für eine Genderanalyse haben zum Ziel, die Ausgewogenheit geschlechterspezifischer Aspekte in den nachfolgend aufgeführten Bereichen zu bewerten:

- Präsentation und Auswahl der Unterrichtsinhalte
- Geschlechterverhältnis und Geschlecht der Handelnden in Vorbildfunktionen: Werden genderbalancierte Beispiele vorgestellt? Sind im Autorenteam (Konzept, Umsetzung, Design etc.) sowohl Männer als auch Frauen vertreten?
- Lebensmodelle und -visionen: Werden zum Themenkomplex Beruf-Freizeit-Familie stereotype Rollenverteilungen in den Beispielen vermieden?
- Berufsorientierung, Verhältnis von familiärer versus beruflicher Aktionsbereiche: Werden beispielsweise Frauen und Männer ausschließlich in stereotypen Bereichen, etwa Frauen im Haushalt, beim Einkaufen, als Lehrerinnen oder Friseurinnen und Männer in öffentlichen Bereichen, als Richter, Redner auf einer Versammlung, Firmenboss, Polizist, Pilot etc. gezeigt? Oder werden beide Geschlechter auch bei der Ausübung nichttraditioneller Berufe dargestellt (der Erzieher, die Physikprofessorin, der Krankenpfleger, die Ingenieurin etc.)?
- Gesellschaftliche Entwicklung und Hierarchien: Wird eine Beschränkung auf Stereotype vermieden, die Frauen im privaten Bereich (Haushalt) und Männer im öffentlichen Leben (mit gesellschaftlicher Macht) darstellen?
- Weiblich und männlich besetzte Bereiche: Werden alternative Rollenmodelle von Frauen und Männern vorgestellt?
- Illustrationen und Beispiele
- Geschlechtergerechte Sprache: So gibt es etwa in der tschechischen und deutschen Sprache Unterschiede zwischen der grammatikalischen Form für eine Frau und für einen Mann. „Liebe Schüler“ ist beispielsweise eine Anrede, die Jungen nennt und Mädchen „subsumiert“. Hier gilt es eindeutige Formen der Anrede zu wählen wie „liebe Schülerinnen und Schüler“.

Lernziele

In diesem Modul lernen Sie

- Lehr- und Lernmaterialien anhand von genderrelevanten Kriterien zu analysieren, kritisch zu bewerten und einzusetzen
- die Analyse methodengerecht durchzuführen und
- die Ergebnisse der Analyse in kurzer Zusammenfassung darzustellen

Wie arbeitet man mit diesem Modul?

- Gehen Sie das gewählte Lehrbuch/Schulbuch, die Internetseite oder CD-ROM durch.
- Was sind Ihre ersten Eindrücke im Hinblick auf die dargestellte Ausgewogenheit zwischen den Geschlechtern?
- Wenden Sie die im Katalog aufgeführten Kriterien an.
- Reflektieren Sie die Ergebnisse Ihrer Analyse:

⇒ Wenn der Anteil der positiven Ergebnisse (+) 75 Prozent und mehr beträgt, ist das Lehr- und Lernmaterial an der einen oder anderen Stelle verbesserungsfähig, insgesamt aber im Unterricht einsetzbar.

Genderdisparitäten sollten angesprochen und/oder ausgeglichen werden:

im Unterricht z.B. durch ergänzende Arbeitsblätter, durch Gespräche und Erläuterungen

im Kollegium z.B. durch Gespräche und Erläuterungen

bei Elternabenden z.B. durch Gespräche und Erläuterungen

⇒ Wenn der Anteil der positiven Ergebnisse (+) weniger als 75 Prozent beträgt, ist es besser, andere Materialien im Unterricht einzusetzen.

Zeigen Sie die gefundenen, geschlechterspezifischen Missverhältnisse auf:

im Kollegium z.B. durch Gespräche und Erläuterungen (Fragen Sie zu Beginn, ob andere das entsprechende Lehrmaterial im Unterricht einsetzen, warum sie das tun, was sie daran gut und schlecht finden. Regen Sie zum Schluss eine Diskussion über Ihre Bewertung an und lenken Sie die Aufmerksamkeit sowohl auf die einschlägigen Probleme wie auch auf Möglichkeiten hier gegenzusteuern, indem man zum Beispiel ergänzende Arbeitsblätter verteilt)

bei Elternabenden z.B. durch Gespräche und Erläuterungen

- Stellen Sie die Ergebnisse Ihrer Analyse von Lehrmaterialien in kurzer Zusammenfassung dar und berücksichtigen Sie dabei die folgenden Punkte:
 - Einsatz im Unterricht
 - Ergebnisse der Analyse
 - Stärken
 - Schwächen
 - Empfehlungen, Anleitungen

Benötigte Zeit

2-3 Stunden

Kriterien zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien aus der Genderperspektive

Ist der Genderansatz im Buch, auf der Internetseite oder der CD-ROM umgesetzt?	ja	teils teils	nein	keine Antwort möglich
1. Sind die Informationen genderdifferenziert, -korrekt und -ausgewogen, sind sie z.B. statistisch belegt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Werden Frauen und Männer bei den Bildungsinhalten gleichermaßen berücksichtigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Spricht das Thema/der Inhalt die Mädchen gleichermaßen an wie die Jungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Knüpft das Thema an Erfahrungen und Lebenswelten von Mädchen und Jungen an?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ist das Thema in einer Weise bearbeitet, die das Interesse von Mädchen und von Jungen gleichermaßen weckt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ist das Thema in einer Weise bearbeitet, die sowohl Mädchen als auch Jungen gleichermaßen motiviert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Werden alternative Rollenmodelle von Frauen und Männern vorgestellt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bieten Buch, Internetseite oder CD-ROM Einblicke in nicht traditionelle Lebensentwürfe von Frauen und Männer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Betonen Buch, Internetseite oder CD-ROM den Bedarf an Offenheit, Kooperation und gemeinsamen Werten von Frauen und Männern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Knüpft der Lehr-/Lernstoff gleichermaßen an die Vorkenntnisse und Alltagserfahrungen von Mädchen und Jungen an?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Stellen die Illustrationen Frauen und Mädchen gleich häufig dar wie Männer und Jungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sind aktive und passive Rollen in den Illustrationen gleich verteilt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Werden Frauen/Mädchen und Männer/Jungen in den Illustrationen in analogen Situationen und Tätigkeiten abgebildet, z.B. beim Kochen, Arbeiten, Auto fahren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Werden Beispiele aus allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und der Alltagserfahrungen der Mädchen und Jungen verwendet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ist der Genderansatz im Buch, auf der Internetseite oder der CD-ROM umgesetzt?	ja	teils teils	nein	keine Antwort möglich
15. Sind in den angeführten Beispielen Mädchen und Jungen in aktiven und passiven Rollen gleichermaßen vertreten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Stellen die sozialen Interaktionen in den angeführten Beispielen Genderstereotype dar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Unterscheidet die Ansprache beide Geschlechter und sichert damit die Repräsentation von Mädchen und Jungen / von Frauen und Männern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ist die Begriffswahl im Zusammenhang mit Genderthemen korrekt und angemessen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Werden zur Argumentation Sprichwörter, Witze über Männer und Frauen benutzt, die stereotyp sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Sind im Autorenteam sowohl Männer als auch Frauen vertreten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Vermeidet der Inhalt Diskriminierungen und entspricht den gesetzlichen Anforderungen in Bezug auf die Geschlechtergleichstellung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere praktische Instrumente zur Diagnose und Beobachtung

Die im Folgenden genannten Instrumente befinden sich auf der  Begleit-CD, die dieser Handreichung beiliegt.

Bogen zur Beobachtung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Umfeld (CZ)

Folgende Unterrichtskomponenten werden beobachtet:

1. Der Umgang mit dem Computer (in einem bestimmten Fach)
2. Unterrichtsorganisation
3. Interventionen der Lehrkraft
4. Unterrichtsstrategien
5. Lernmittel

Der Bogen kann von Ihnen gerne weiterentwickelt und Ihren Bedürfnissen angepasst werden!

ICT Kompetenzprofil (CH)

Das Selbsteinschätzungsraster wurde am Institut für Medien und Schule (IMS) der PH Zentralschweiz entwickelt. Die Heterogenität des ICT-Vorwissens stellt die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und die Fachkräfte in der Lehrerbildung vor eine große Herausforderung. Das Selbsteinschätzungsinventar soll Lehrkräften und Fachkräften der Lehrerbildung ermöglichen, sich selbstständig einen Überblick über die eigenen Kompetenzen zu verschaffen. Es steht auch den Lehrenden in Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Eingangsevaluation von Vorkenntnissen der Teilnehmenden zur Verfügung.

Mit dem ICT-Kompetenzraster werden fünf Bereiche erfasst:

1. Eigene Medien und ICT-Kompetenz
2. Medien und ICT im Überblick
3. Mediensozialisation von Jugendlichen
4. Medienerziehung
5. Schulentwicklung im Medienzusammenhang

Bestimmt fallen Ihnen während des Ausfüllens der einzelnen Fragen des ICT-Kompetenzprofils Aspekte auf, bei denen Sie genderspezifische Fragestellungen hätten einfügen oder anhängen können.

Mausklick (CH)

Für die 1. bis 6. Klasse der Primarschule des Kantons Bern liegt ein ICT-Pass mit möglichen Lernzielen vor. Lehrkräfte können anhand der empfohlenen Lernziele ihren Unterricht entsprechend planen, auf die ICT-Struktur ihrer Schule abstimmen und den **MAUSKLICK**.

Der **MAUSKLICK** ist in sechs Versionen vorhanden:

- **MAUSKLICK 1** für die 1. + 2. Klasse – pdf- und Word-Datei
- **MAUSKLICK 2** für die 3. + 4. Klasse – pdf- und Word-Datei
- **MAUSKLICK 3** für die 5. + 6. Klasse – pdf- und Word-Datei

TEIL 3

ONLINEKURS ,GENDERKOMPETENZ UND MEDIENKOMPETENZ IN DER LEHRERBILDUNG - ANREGUNGEN ZUM EINSATZ VON KURSELEMENTEN IN DER EUROPÄISCHEN LEHRERBILDUNG

Beispiele aus dem G@ME Projekt

An dem Comenius Onlinekurs „Genderkompetenz & Medienkompetenz in der Lehrerbildung“, der vom 5. Januar bis 1. März 2009 durchgeführt wurde, nahmen Lehrkräfte und Fachkräfte der Lehrerbildung aus Europa teil. Dieses Kapitel gibt zunächst einen Überblick über die Ziele und das Design des Kurses. Danach folgen unsere Anregungen für die Anwendung von Kurselemente in der europäischen Lehrerbildung.

Ziele des Kurses

- Genderspezifische Wahrnehmungen, Stereotype, Rollen und Kommunikationsverhalten in der Medienbildung werden reflektiert und diskutiert.
- Die Teilnehmenden erwerben einschlägige Kenntnisse, um mit den genderspezifischen Anforderungen an Medienbildung besser umgehen zu können.
- Die Teilnehmenden verfügen am Kursende über ein größeres Verständnis für die Potentiale einer gendersensiblen Medienbildung. Sie werden zudem dazu angeregt, im Hinblick auf den eigenen beruflichen Kontext Modelle zu entwickeln, die Gender- und Medienkompetenz verbinden.

Zielgruppen

- Lehrkräfte im Schuldienst, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
- Fachkräfte in der Lehrerbildung an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminaren und Institutionen der Fort- und Weiterbildung.

Von den Teilnehmenden wird erwartet, dass sie IKT Basisanwendungen beherrschen, einschließlich des Umgangs mit e-Learning-Systemen.

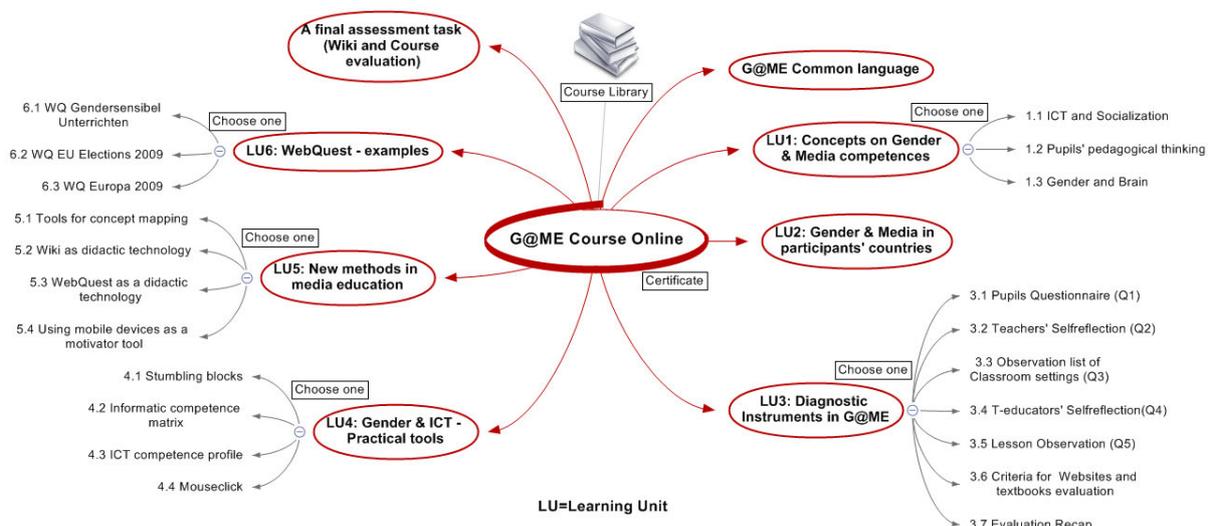


Abbildung 4 Aufbau des Onlinekurses

Design

Der gesamte Onlinekurs „Genderkompetenz & Medienkompetenz in der Lehrerbildung“ war auf 30 Stunden angelegt – mindestens 3 Stunden und höchstens 4 Stunden pro Woche. Sechs Lerneinheiten wurden nach und nach geöffnet.

Woche 1 Einleitung
<p>Willkommensforum / Anwendung von Moodle / Vorstellung der Teilnehmenden</p> <p>Dialog über Sprache / Lernen in einer virtuellen Gruppen / unterschiedliche Lernstile</p> <p>Pflichtaufgabe: Profil und Foto hoch laden. Datei „im Projekt verwendete Begriffe“ (Kursbibliothek – Begriffe auf Englisch und Deutsch) lesen.</p> <p>Optionale Aufgaben: Das eigene Wissen zum Thema aktivieren!</p>
Woche 2 Lerneinheit 1: Gender- und Medienkompetenzkonzepte – theoretischer Ansatz
<p>Definitionen und Kontext von Gender & Neuen Medien</p> <p>1.1. Gender, IKT und Erziehung – Recherche</p> <p>1.2. Pädagogisches Denken von Schülerinnen und Schülern – Forschung im G@ME Projekt</p> <p>1.3. Gender und Gehirn</p> <p>Pflichtaufgabe: Teilnahme an einem der drei Diskussionsstränge im Forum</p>
Woche 3 Lerneinheit 2: Gender und Neue Medien in den Ländern der Projektpartner
<p>2.1. Voneinander lernen: Gender und IKT (Fokus auf Internet und PC) in Schulen und Lehrerbildung, zum Status quo in den Ländern der Teilnehmenden</p> <p>2.2. Individuelle Wahrnehmung von GENDER und MEDIEN und Erfahrungsaustausch</p> <p>Optionale Aufgabe: Vorbereitung einer kurzen Präsentation über Gender und IKT in Ihrem Land</p>
Woche 4 Lerneinheit 3: Diagnostische Instrumente zur Reflexion über genderspezifische Wahrnehmung und Kommunikation in Schule und Lehrerbildung
<p>3.1. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler</p> <p>3.2. Selbstreflexionsbogen für Lehrkräfte</p> <p>3.3. Bogen für Lehrkräfte zur Beobachtung von Schülerinnen und Schülern in formalen Schulsettings</p> <p>3.4. Selbstreflexionsbogen für Fachkräfte in der Lehrerbildung</p> <p>3.5. Beobachtungsaspekte für Fachkräfte in der Lehrerbildung und zukünftige Lehrkräfte</p> <p>3.6. Kriterien für die Bewertung von Unterrichtsmaterialien (Lehr- und Schulbücher, digitalisierte Materialien, Websites)</p> <p>3.7. Kurze Wiederholung – Evaluation</p> <p>Pflichtaufgabe: Bearbeitung einer der vorgestellten Einheiten</p>

Woche 5 Lerneinheit 4: Gender und IKT: Instrumente für die Praxis der Diagnose und Beobachtung
<p>4.1. Stolpersteine</p> <p>4.2. Informatik-Kompetenz-Matrix</p> <p>4.3. IKT Kompetenzprofil</p> <p>4.4. Mausclick</p> <p>Optionale Aufgabe: Bearbeitung einer der vorgestellten Einheiten</p>
Woche 6 Lerneinheit 5: Kooperative Methoden in der Medienbildung – Anwendung der Medienerziehung in unserer eigenen beruflichen Arbeit
<p>5.1 Concept-Map</p> <p>5.2. Wiki</p> <p>5.3. Webquest</p> <p>5.4. Mobile Geräte (Handy, SmartPhone & Co)</p> <p>Pflichtaufgabe: Probieren Sie eine der Methoden und die entsprechende Aufgabe aus.</p>
Woche 7 Lerneinheit 6: WebQuest: ein didaktisches Modell für eine neue Lernkultur?
<p>6.1. WebQuest auf Deutsch: Gendersensibles Unterrichten mit Neuen Medien</p> <p>6.2. WebQuest auf Englisch: EU Parliamentarian elections 2009 - why care?</p> <p>6.3. WebQuest auf Deutsch: Europa 2009</p> <p>Optionale Aufgabe: Bearbeiten Sie eines der drei WebQuests.</p>
Woche 8 Welche Themen und Anwendungen eignen sich zum Einsatz in der beruflichen Praxis?
<p>Pflichtaufgabe: Schreiben Sie als Abschlussarbeit mindestens einen Beitrag für das Kurs-Wiki.</p> <p>Füllen Sie den Online-Evaluationsbogen aus.</p>

G@ME als Beispiel Guter Praxis

In der Konzeption des G@ME Onlinekurses wurden die Anforderungen an gendersensibles Lernen berücksichtigt. Die Bereitstellung der Lernumgebung, die Definition der Lernziele und –aufgaben, die Auswahl des Inhalts sowie das e-Tutoring erfolgten auf der Basis von Qualitätskriterien für ein genderfares Lehrangebot.

Das Profil eines gendersensiblen Angebots lässt sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

„Ein gendersensibles Lernmodul

- verwendet eine gendersensible Sprache
- bietet eine umfassende soziotechnische Unterstützung und berücksichtigt den unterschiedlichen Kenntnisstand der Teilnehmenden
- ermöglicht eine gute und zeitsparende Navigation
- bietet einen detaillierten Überblick über die Inhalte (Metaplan der Lernziele)
- liefert Informationen über den Zeitbedarf für jede einzelne Lerneinheit
- zeichnet sich durch eine gendersensible Didaktik aus
- beinhaltet unterschiedliche, flexible, interaktive und lebensnahe Komponenten
- bietet vielfältige, interaktive Möglichkeiten für die Kommunikation
- sieht die Vergabe von qualifizierten Teilnahmebescheinigungen vor.“⁴⁰

Kursevaluation

In der Evaluation des G@ME Onlinekurses wurden die folgenden vier Bereiche unterschieden: 1) Generelle Information, 2) Motivation, 3) Prozesse und 4) Ergebnisse.

Die G@ME-Kursteilnehmenden haben folgendes besonders positiv bewertet:

- Die zeitliche und örtliche Flexibilität
- Die Möglichkeiten der Interaktivität im G@ME Onlinekurs. Großen Anklang fanden die Angebote, Kontakt aufzunehmen und Informationen, Erfahrungen und Perspektiven auszutauschen.
- Die Online-Sozialisierung der Lernenden: Die Erfahrung der Zusammenarbeit auf transnationaler Ebene und die Entwicklung persönlicher Beziehungen
- Die individuelle Bewertung des Lernerfolgs
- Die vielfältigen Möglichkeiten für eine asynchrone Zusammenarbeit
- Das innovative Konzept, das sowohl Text- als auch Audio- und Videodokumente einbezog. Dadurch wurde ein individuelles, dem jeweiligen Lerntyp entsprechendes Lernen ermöglicht.
- Die Wiederverwendbarkeit

Zugleich zeigte die Evaluation, dass Lehrende erst lernen mussten, mit den verschiedenen Formen umzugehen.

⁴⁰ Adamus, T., Engelhardt, N., Getto, B., Kerres, M. (2009, March 5-7). Gender and E-Tutoring – A Concept for Gender Sensitive E-Tutor Training Programs. Presented at 5th European Symposium on Gender & ICT: Digital Cultures: Participation - Empowerment – Diversity, University of Bremen, Germany. <http://www.informatik.uni-bremen.de/soteg/gict2009/page/proceedings.html> (31.03.2009)

Teilnehmende machten darauf aufmerksam, dass ...

- sie sich manchmal motivieren und Selbstdisziplin üben mussten, um weiter zu arbeiten und den Kurs erfolgreich abzuschließen
- die Unterstützung durch die e-Tutorinnen und -tutoren ein wichtiger Faktor war, um den Kurs zu absolvieren
- sie sensibler geworden sind und Genderbewusstsein im Umgang mit Neuen Medien erworben haben
- sie alle diagnostischen Instrumente für den Einsatz in ihren Klassen hilfreich fanden. „Die meisten helfen in meiner Arbeit. Ich brauche Feedback, wie gut ich unterrichte.“
- sie nach Abschluss des Kurses motiviert sind, neue Medien im Unterricht häufiger zu verwenden
- das Kursthema Gender & IKT ein zentrales Thema im Lehrplan für Fachkräfte in der Lehrerbildung sein sollte

Den Evaluierungsfragebogen zum G@ME - Onlinekurs finden Sie unter [game](http://game.bildung.hessen.de/onlinecourse_eva/index.html) http://game.bildung.hessen.de/onlinecourse_eva/index.html

Basierend auf der Evaluation und der Analyse des Feedbacks durch die Tutorinnen und Tutoren empfehlen wir, die nachfolgenden beiden Themenbereiche für die prozessbegleitende, interaktive Kommunikation der Lernenden aufzubereiten:

1) Einrichtung eines Forums, das relevante Methoden und Konzepte exemplarisch vorstellt

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit statistischen Daten und Quellen, sollte ein Forum eingerichtet werden, das die entsprechenden Fachbegriffe einführt und das methodische Vorgehen beschreibt. Hier können die unterschiedlichen Ansätze für eine Gender bzw. Chancengleichheitsanalyse einander gegenüber gestellt und in ihrer Aussage diskutiert werden. Für die Praxis einer genderbewussten europäischen Lehrerbildung eignen sich die folgenden Themen:

1. Die Gender Perspektive
2. Der Fokus Chancengleichheit
3. Die europäische Strategie des Gender Mainstreaming
4. Die 3-R-Methode

Gender-Perspektive

Eine Analyse aus der Gendersperspektive basiert auf der Annahme, dass die beiden Geschlechter nicht nur einfach gleich oder verschieden sind, sondern dass sie über die binären Strukturen hinaus gehen können. Diese Analyse rekonstruiert soziale Strukturen, die in unserer Gesellschaft zweigeteilt sind und definiert sie neu. Sie interpretiert Gender als ein soziales Phänomen, als etwas das geschaffen worden ist, und somit auch verändert werden kann. Eine Analyse der Gendersperspektive konzentriert sich auf die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern und mögliche Veränderungen anstatt an der Beschreibung der stereotypen Unterschiede festzuhalten.

Perspektive Chancengleichheit

Der Ausdruck „Chancengleichheit“ steht für gleiche Rechte, Pflichten und Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe. Diese gilt es auf der Basis unterschiedlicher Voraussetzungen, Ziele und Bedürfnisse einzufordern. Eine entsprechende Analyse richtet sich beispielsweise auf die Rahmenbedingungen im

Bildungssektor, die Lehr- und Lernbeziehungen, die konkrete Unterrichtssituation. Sie beschreibt typische Unterschiede und berücksichtigt die relevanten, geschlechtsspezifischen Aspekte von Frauen und Männern bzw. Jungen und Mädchen. Eine Chancengleichheitsanalyse wird hauptsächlich auf die Genderunterschiede fokussieren, die sich in der jeweiligen Praxis manifestiert haben.

3-R-Methode

Die wichtigste Botschaft bei dieser Methode liegt in der Bedeutung einer geschlechterdifferenzierenden Datengrundlage. Quantitative Informationen bilden die Ausgangsbasis für neue Handlungsansätze und Maßnahmen, die beiden Geschlechtern neue Wege eröffnen und das Bewusstsein für bestehende Ungleichheiten schärfen.

Die 3-R-Methode thematisiert:

- 1) Die **Repräsentation**, das Geschlechterverhältnis von Männern und Frauen bzw. Mädchen und Jungen (quantitativ).
- 2) Die Verteilung von **Ressourcen** für Männer und Frauen (quantitativ).
- 3) Die Analyse der **Realia** basiert auf einem quantitativen Überblick über die Repräsentation und Ressourcen. Ihre wichtigsten Fragen sind qualitativ: Warum ist dies der Weg? Wie können Geschlechtermuster erklärt werden? Stehen sie in Einklang mit unseren Zielen – und falls nicht, warum nicht?

Gender Mainstreaming

Die Strategie des Gender Mainstreaming zielt darauf hin, die Genderperspektive in die Ziele, Strukturen, Prioritäten, Entscheidungen, Prozesse, Handlungen, Projekte und in die Ressourcenallokation zu integrieren. Dies beinhaltet auch die Ebenen der Teilhabe an der Praxis (zum Beispiel im Bildungsbereich, in einer Organisation wie Schule oder Kindergarten).

Grundsätzlich gilt es, auf Basis unterschiedlicher Maßnahmen auf mehr Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern hinzuwirken.

2) Die Einrichtung von Foren für praxisrelevante Themen

Zu den konzeptionellen Zielen der G@ME Foren zählte es, das Verständnis der Informationen, die im Zusammenhang mit Gender und Neuen Medien bereit gestellt wurden, zu vertiefen. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich auch die folgende Themen im Sinne „Guter Praxis“ einzuführen, um das Bewusstsein für Genderaspekte in der europäischen Lehrerbildung zu verbessern:

Vertrauen in die Selbst-Kompetenz aufbauen

Das Vertrauen in die eigene Kompetenz wird hauptsächlich davon beeinflusst wie die Lernenden vergangene Erfahrungen, Unterstützung durch andere und den Zugang zu erfolgreichen Rollenmodellen interpretieren. Erfolgserlebnisse fördern den Aufbau von Selbst-Kompetenz und motivieren Kinder dazu, neue Herausforderungen anzunehmen. Gleichzeitig können Kinder die jeweiligen Vorerfahrungen für den Erwerb von neuen Kenntnissen und Fertigkeiten nutzen und so erfolgreich auf neue Herausforderungen reagieren.

Studien weisen darauf hin, dass viele Mädchen die erfolgreiche Erledigung von Computer-Aufgaben entweder ihrer harten Arbeit oder dem Glück zuschreiben, während sie als Ursache für ihr Versagen fehlende Fähigkeiten vermuten.

Demgegenüber schreiben Jungen ihren Erfolg eher ihren Fähigkeiten zu und interpretieren ein Versagen als fehlende Anstrengung oder Pech^{41/42}.

Versagen, das fehlenden Fähigkeiten zugeschrieben wird, Misserfolge, die sich wiederholen, behindern das Entstehen von Selbstvertrauen und vermindern die Möglichkeit, in Zukunft Herausforderungen anzunehmen, die dazu beitragen können, eine größere Kompetenz aufzubauen. Mädchen und Jungen, die davon überzeugt sind, dass sie selbst manche Dinge nicht können, glauben nicht daran, dass sie sich mit Hilfe von Übungen verbessern könnten. Es ist eher die Haltung der Lernenden, die Art, wie sie den Lerninhalt oder sich selbst betrachten, die sie zurückhält als das, was sie tun.

Wertschätzung individueller Unterschiede

Verschiedene Längsschnittuntersuchungen zur Motivation verweisen auf enge Beziehungen zwischen Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Elementen der Unterrichtsgestaltung. Im Besonderen wird die Wahrnehmung der akademischen Kompetenz der Lernenden gefördert, wenn die Lehrkräfte eine „Lernorientierung“ fördern, d.h. wenn sie die Aufmerksamkeit auf das Lernen und die Verbesserung richten, positive Erwartungen ausdrücken, Fehler als Möglichkeit etwas zu lernen ansehen, Teamwork fördern und Anstrengungen und individuelle Fortschritte anerkennen.

Auf der anderen Seite verschlechtert sich die Selbstwirksamkeit, wenn Lehrkräfte eine Leistungsorientierung zeigen, d.h. wenn sie großen Wert auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler legen und die Unterschiede in den Leistungen stark hervorheben (z. B. wenn sie nur die Leistungen einiger Schülerinnen loben und anerkennen oder die Noten in der Klasse bekannt geben und diskutieren). Die Ermutigung zum Wettbewerb und sozialen Vergleich mag für leistungsbereite Jungen und Mädchen gut sein, hat jedoch auf Schülerinnen und Schüler mit einer durchschnittlichen oder schlechten Leistung und einer eher schwankenden Wahrnehmungen ihrer Kompetenz eine schädlichere Wirkung.

Während Umgebungen, die lernorientiert sind, die Botschaft vermitteln, dass individuelle Unterschiede geschätzt werden und alle Jungen und Mädchen lernen und sich verbessern können, vermitteln leistungsorientierte Umgebungen, dass nur Einige lernen und Erfolg haben können.

⁴¹ Nelson, L. J., Cooper, J. (1997). Gender differences in children's reactions to success and failure with computers. *Computers in Human Behavior*, 13, 247-267

⁴² Voyles, M., Williams A. (2004). Gender differences in attributions and behavior in a technology classroom, *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*. 23(3), 233-256

MODUL 1: GENDER - UND MEDIENKOMPETENZ - KONZEPTE UND THEORETISCHE ANSÄTZE

Die Kenntnis von Gründen und Einflussfaktoren für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Geschlechterunterschieden, kann dazu beitragen, dass effektive Lehrinterventionen eingeplant werden. Dabei gilt es sowohl am didaktischen Konzept wie auch an der Gestaltung der Lernumgebung anzusetzen. Um die Lehr- und Lernbeziehungen im Kontext Neuer Medien in Schulunterricht und Lehrerbildung gendergerecht zu gestalten, sollten die jeweils relevanten, geschlechtsspezifischen Aspekte und Einflussfaktoren eingangs definiert werden. Zugleich sollte die Akzeptanz für die Vielfalt innerhalb der Gruppen in einer konstruktiven Art und Weise Eingang finden.

Das folgende Modul basiert auf einer Lerneinheit des G@ME Onlinekurses „Genderkompetenz & Medienkompetenz in der Lehrerbildung“. Zusätzliches Material wird auf der  CD zur Verfügung gestellt.

Unterrichtung über Forschungsstand und Austausch von Ergebnissen

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Gender, IKT und Bildung⁴³ (Einzelarbeit)
- Das pädagogische Denken von Schülerinnen und Schülern⁴⁴ (Einzelarbeit)
- Gender und Gehirn⁴⁵ (Einzelarbeit)
- Austausch über die Ergebnisse (Gruppenarbeit / Onlineforum)
- Verständnis fördern/verbessern (Gruppenarbeit / Onlineforum)

Als Beispiele gelungener Praxis sind innerhalb dieses Moduls die folgenden Bausteine des Online-Kurses heraus zu stellen:

Didaktisches Setting

Im Rahmen dieser Einheit wurde im Onlinekurs ein Schwerpunkt auf das gendergerechte Bildungsangebot für europäische Lehrkräfte gelegt. Es zeichnet sich aus durch:

- die Bereitstellung eines Settings, das aktives Lernen und Zusammenarbeit fördert
- die Möglichkeit individuellen Lernens und die Integration von Informationen aus einer Vielzahl von Quellen
- die Bereitstellung eines Settings, das eine Zusammenarbeit zu Fragestellungen ermöglicht, die sich aus den Interessenlagen der Einzelnen ergeben
- die Bereitstellung von Quellen und Literatur von Autorinnen und Autoren, die eine ausgewogene Geschlechterverteilung in diesem Bereich repräsentieren
- gendergerechten Sprachgebrauch

⁴³ Vekiri, I. (2008, 2-3 June). ICT(s) and socialization: The role of the school and teachers. OEDC Expert meeting on Gender, ICT and Education, Oslo. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/28/40832756.pdf> (30.06.2008)

⁴⁴ Mylläri, J. (2007). Media education and pedagogical thinking in pupil's mindset. University of Helsinki: Media Education Centre und Kynäslahti, Heikki: Netzbasierter Videovortrag <https://connectpro.helsinki.fi/p69281962>

⁴⁵ Schmitz, S. (2006). Gender and the Brain. Auf Grundlage von S. Schmitz, Frauen und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit? In: S. Ebellling, S. Schmitz (Eds.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 211-234

Beispiel für die konzeptionelle Gestaltung des Online-Forums

Um eine Zusammenarbeit anzuregen und gleichzeitig eine qualitative Bewertung der Beiträge zu ermöglichen, hat sich das Angebot von thematisch unterschiedlichen Diskussionssträngen („Threads“) im G@ME Forum als sehr nützlich und zielführend erwiesen.

Themenbeispiel Geschlecht und Gehirn

Der Diskussionsstrang mit Fragen, die alle relevanten Dimensionen abdecken, war vordefiniert (1-4) und gestattete die Einführung zusätzlicher Themen, die von den Teilnehmern eingebracht werden konnten (5-10):

- 1) Genderunterschiede in Verhalten und Kognition
Gibt es Unterschiede im Verhalten und den kognitiven Fähigkeiten von Mädchen/Frauen im Vergleich zu Jungen/Männern?
- 2) Inwieweit die Hirnforschung diese Unterschiede erklärt
Gibt es Unterschiede in der Hirnstruktur und -funktion von Mädchen/Frauen im Vergleich zu Jungen/Männern? Wie stehen die Gehirnstruktur und -funktion im Zusammenhang zu Verhalten und Kognition? Erklärt das erstere (Gehirn) das letztere (Verhalten/Kognition) vollständig?
- 3) Angeboren oder Erworben?
Gibt es Unterschiede, die durch die Biologie des Gehirns vorherbestimmt sind, d.h. sind sie angeboren? Oder ist es möglich, dass die Unterschiede im Gehirn die Folge von Erfahrung und Lernverhalten sind?
- 4) Nützlichkeit von Hirn abbildenden Verfahren in diesem Bereich
Wie nützlich sind die modernen Bilder des Gehirns, die Strukturen und Handlungen im Gehirn für die Lokalisation der Geschlechterunterschiede verdeutlichen und einfärben? Wie nützlich sind sie im Allgemeinen als Erklärung für den Ort und Inhalt der kognitiven Prozesse?
- 5) Kritik an und Forderungen nach bildgebender Hirnforschung
- 6) Nützlichkeit der Forschung an Säuglingen
- 7) Gehirn-Gender-Sprache
- 8) Gehirnkonzepte
- 9) Einfluss des digitalen Zeitalters und damit einhergehender frühkindlicher Erfahrungen auf die individuelle Gehirnentwicklung (Stichwort „Digital Natives“)
- 10) Gesellschaftliche Interaktionen

Die Teilnehmenden nutzten die 10 „Threads“, um die Beantwortung der gestellten Aufgaben zu platzieren, neue Fragen aufzuwerfen, von eigenen Wahrnehmungen zu berichten und Erfahrungswerte auszutauschen.

MODUL 2: GENDER & NEUE MEDIEN IN SCHULE UND LEHRERBILDUNG IN EUROPÄISCHEN LÄNDERN – NATIONALE UND INTERNATIONALE DATEN

In Bezug auf IKT ist in den letzten Jahren ein signifikanter Aufschwung zu verzeichnen: in europäischen Klassenräumen stehen Computer und Internet zunehmend zur Verfügung und finden allmählich Eingang in die Unterrichtspraxis. Was Europas Mädchen und Jungen zu Beginn des dritten Jahrtausends eint, ist die nahezu allgegenwärtige Möglichkeit zum Einsatz von PCs im Unterricht. Signifikante Unterschiede betreffen jedoch sowohl die Häufigkeit und Dauer der IKT Anwendung in den Schulen wie auch das Bewusstsein für die Notwendigkeit gendersensibler Bildungsansätze.

Sich vertraut machen mit der Rolle von Schule und Lehrerbildung in Bezug auf Gender und IKT in Europäischen Ländern

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Gender und IKT in Schulen und Lehrerbildung in den Herkunftsländern der Teilnehmenden (Einzelarbeit)
- Individuelle Wahrnehmung von GENDER und MEDIEN (Einzelarbeit)
- Erfahrungsaustausch (Gruppenarbeit / Onlineforum)
- Austausch über Methoden und Konzepte (Gruppenarbeit / Onlineforum)
- Präsentation von Gender und IKT in einem Land (Einzelarbeit / Gruppenarbeit / Onlineforum)

Integration der Europäischen Ebene

In diesem Modul wird die Einbeziehung der europäischen Perspektive geschaffen. Es geht darum, Kenntnisse über den jeweiligen Stand zum Thema Gender und Neue Medien in europäischen Ländern, Schulen und Unterricht zu erwerben, Daten und Fakten auszutauschen, den Dialog zu fördern und dadurch das Verständnis für kulturell unterschiedliche Sichtweisen zu unterstützen.

„Tauschen Sie Erfahrungen aus. Stellen Sie Fragen. Sprechen Sie über Ihre persönlichen Erlebnisse am Arbeitsplatz und in Ihrem Land“. Im Onlinekurs haben wir vorgeschlagen, die Diskussion mit Fragen und Anliegen aus dem persönlichen Erfahrungsbereich zu starten:

Informieren Sie die anderen Teilnehmenden über Ihre Ansichten

- Decken sich die von Ihnen gesammelten Daten mit Ihren persönlichen Erfahrungen?
- Wird die Genderperspektive hinsichtlich IKT an Ihrem Arbeitsplatz diskutiert?
- Wird die Genderperspektive hinsichtlich IKT bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt?
- Ist die Integration von Genderaspekten an Ihrem Arbeitsplatz, Ihrem Land, in der Europäischen Union von Bedeutung?
- Welche Hindernisse/Barrieren erfahren Sie an Ihrem Arbeitsplatz?

Leitthemen für die Verwendung von Informationsquellen auf europäischer Ebene

- Grundlegende Bildungsdaten aus „unseren“ Ländern in Verbindung mit „unserer“ Zielgruppe: Mädchen und Jungen zwischen 10 und 16 und Daten von an Schule beteiligten Personen: Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Fachkräfte der Lehrerbildung
- Belege durch (inter)nationale Daten: Zugang zu IKT für Schülerinnen und Schüler / Studierende / Lehrkräfte
- Anwendung von IKT durch Schülerinnen und Schüler, Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Fachkräfte der Lehrerbildung
- Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern, Lehramtsstudierenden, Lehrkräften, Fachkräften der Lehrerbildung für und durch die Anwendung von IKT

Einige Informationsquellen auf europäischer Ebene

 <http://www.project-game.eu/dissemination.php>
G@ME Projekt Länderberichte auf Deutsch und Englisch.

 <http://www.eurydice.org>
Eurydice – mehrsprachige Informationsdatenbank über Bildungssysteme in Europa

 http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/benchmarking/index_en.htm
Benchmarking Zugang und Anwendung von IKT in Europäischen Schulen, September 2006

 <http://www.pisa.oecd.org>
PISA - Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)

 <http://www.eun.org>
Europäisches Schulnet

 <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
Eurostat ist das Statistische Amt der Europäischen Union. Seine Aufgabe besteht in der Bereitstellung von Statistiken auf europäischer Ebene für die EU, die Vergleiche zwischen Ländern und Regionen ermöglichen.

Empfehlung für ein didaktisches Setting

- Aktives Lernen unterstützen
- Individuelle Lernstile berücksichtigen und die Integration aus einer Vielzahl von Quellen ermöglichen
- Verbindungen zu persönlichen Erfahrungen am Arbeitsplatz gewährleisten
- Einen Ort für die Reflexion und den Austausch individueller Wahrnehmungen von Gender und Medien zur Verfügung stellen
- Zusammenarbeit fördern, um die Abschlussaufgabe zu lösen
- die Bereitstellung von Quellen und Literatur von Autorinnen und Autoren, die eine ausgewogene Geschlechterverteilung in diesem Bereich repräsentieren
- ein gendergerechter Sprachgebrauch und Informationen bzw. ein Glossar zu den einschlägigen Fachbegriffen zur Verfügung zu stellen

MODULE 3 – 7

DIAGNOSEINSTRUMENTE FÜR SCHULE UND LEHRERBILDUNG – PRAKTISCHE ANREGUNGEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG

Wie gilt es den Lernprozess in Bezug auf die Diagnose- und Beobachtungsmethoden zu gestalten? Wie lassen sich Erfahrungen zum praktischen Nutzen dieser Instrumente sammeln? Die Diagnose- und Beobachtungsmethoden wurden von den Projektpartnern entwickelt, getestet und optimiert. Diese Inhalte sind Bestandteil des G@ME Onlinekurses und wurden für die Handreichung überarbeitet.

Lerninhalte, -ziele und -aufgaben der folgenden Module werden in **Teil 2** beschrieben:

Modul 3	Beobachtung und Beurteilung – Stolpersteine, die vermieden werden können
Modul 4	Fragebogen für Schülerinnen und Schüler
Modul 5	Selbstreflexion für Lehrkräfte / Selbstreflexion Fachkräfte in der Lehrerbildung
Modul 6	Beobachtungsaspekte für die Unterrichtshospitation
Modul 7	Kriterien zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien aus der Genderperspektive

Sensibilisierung für Genderaspekte

Innerhalb der Lerneinheit „Diagnose- und Beobachtungsinstrumente“ bot der G@ME - Kurs einen Überblick über den Fortschritt der Lernenden beim Erwerb von Genderwahrnehmung.

Prinzipien der Bewusstseinsbildung für die Gendersituation in Bezug auf IKT können als Prozess eingeführt werden

- 1) der Untersuchung der Gendersituation in der Schule (Unterricht) durch die Anwendung verschiedener diagnostischer Methoden, fortgesetzt mit
- 2) der Analyse und
- 3) der Anerkennung und Identifikation von Genderthemen und abgeschlossen mit
- 4) dem Abbau der Gendervorurteile in Bezug auf IKT.

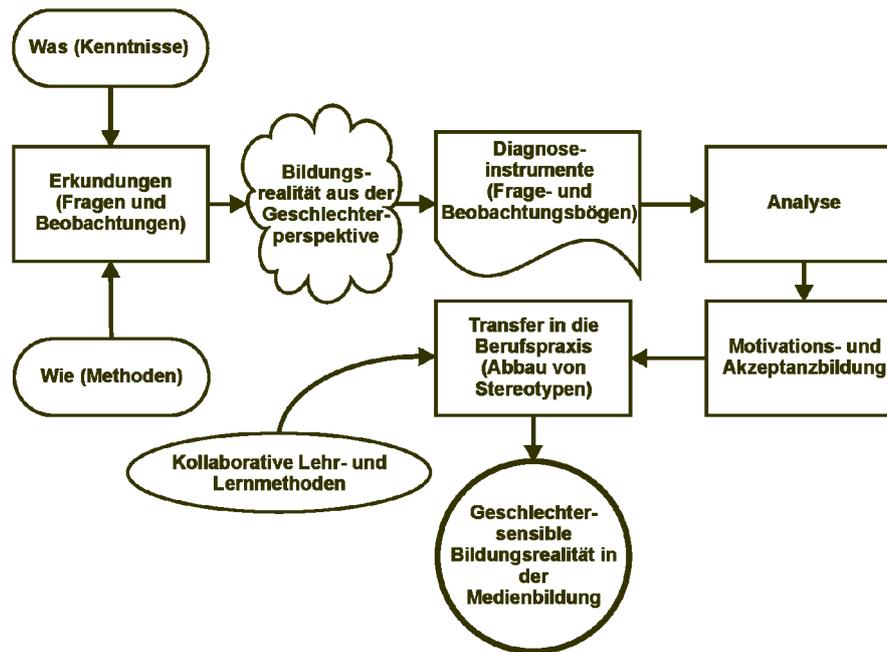


Abbildung 5 Sensibilisierung für Genderaspekte

G@ME Praxis

Die Durchführung unseres Online-Kurses „Genderkompetenz & Medienkompetenz in der Lehrerbildung“ zeigte, dass einige Teilnehmende stereotype Ansichten über den männlichen Erfolg in IKT verwandten Feldern vertraten und berichteten, dass sie diese Ansichten unbewusst durch ihr Lehrpraxis verstärkt hatten.

Im Rahmen der tutoriellen Begleitung des Erfahrungsaustausches der Lernenden wurde betont, dass die Benennung geschlechtsstereotyper Dispositionen und Einstellungen von Jungen und Mädchen innerhalb der Diagnoseinstrumente Differenzkonzepte weder verstärken noch festigen soll.

Grundsätzlich geht es darum, die Aufmerksamkeit auf die Heterogenität von Jungen und Mädchen zu lenken und die Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Genderperspektive zu erweitern.

Diskutiert wurden zum Beispiel Erfahrungen darüber

- wie mit der Genderperspektive im Unterricht konstruktiv gearbeitet wurde/werden kann,
- wie es gelingt/gelungen ist ein Lernklima zu schaffen, das es allen Teilnehmenden ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend einzubringen,
- welche Möglichkeiten geschaffen wurden/werden können, mit denen die traditionellen Rollen überwunden werden können
- auf welche Art und Weise „pädagogische Räume“ geöffnet wurden/werden können, die Reflexion von Normen und Wertorientierungen ermöglichen
- welche Ansätze für die Dekonstruktion von geschlechtsstereotypen Dispositionen und Einstellungen in Schule und Unterricht entwickelt wurden/werden können.

MODULE 8-12

KOLLABORATIVE METHODEN IN DER MEDIENBILDUNG – ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN IN UNSERER ARBEIT

Im Hinblick auf das Thema Genderaspekte und Medienbildung haben wir die folgenden Beispiele für IKT-basierte, kognitive und kooperative Methoden ausgewählt:

Modul 8:	Moodle Der G@ME Onlinekurs führte Moodle als neue Umgebung für die Gestaltung der Lehr- und Lernbeziehungen ein.
Modul 9	Concept Mapping Die Cmap Methode unterstützt das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit neuen Konzepten, indem sie die Visualisierung gedanklicher Zusammenhänge ermöglicht.
Modul 10	WIKI Wiki ist eine Methode für soziales Lernen und Zusammenarbeit.
Modul 11	WebQuest WebQuests unterstützen projektbezogenes Lernen.
Modul 12	Mobile Endgeräte Mobile Endgeräte können Jungen und Mädchen für den Einsatz neuer Technologien motivieren und ihnen die Angst vor IKT nehmen.

MODUL 8: MOODLE

Der G@ME Kurs führt Moodle als Lehr- und Lernumgebung ein. Moodle hilft Lehrkräften und Fachkräften der Lehrerbildung, Onlinekurse mit verschiedenen Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Interaktion zu erstellen. Moodle fällt unter die Open Source und betriebssystemübergreifenden Lernplattformen. Der Ausdruck MOODLE steht für **M**odulare **O**bjekt-Orientierte **D**ynamische **L**ernumgebung, ursprünglich stand das M für „Martins“, dem Vornamen von Martin Dougiama, der die erste Version 1999 entwickelt hat.

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Umgang mit Moodle
- Vorstellung der Teilnehmenden in Moodle
- Virtuelle Dialoge eröffnen und Beiträge schreiben
- In virtuellen Gruppen lernen
- Unterschiedliche Lernstile

Die folgenden Elemente gelungener Praxis wurden bei der Durchführung des G@ME Onlinekurses identifiziert:

Wahl der Lernumgebung

Als Open Source Software zeichnet sich Moodle dadurch aus, dass die Software ohne Zahlung von Lizenzgebühren genutzt, der Quellcode geändert, eine Kopie erstellt und legal weiter geben werden kann. Die Software kann ohne Gebühren erworben und frei verteilt werden. Als webbasierte Plattform gestattet Moodle überall den freien Zugang zum G@ME Onlinekurs. Darüber hinaus ist Moodle ein weit verbreitetes web-basiertes Lernmanagementsystem, das die Bearbeitung von Lernressourcen in einem integrierten System leicht macht. Einer der Hauptvorteile von Moodle ist seine starke Verankerung in der sozial-konstruktivistischen Pädagogik.

Lernarrangement

Im Allgemeinen steigt das Interesse am Lehrstoff und das Vertrauen in seine Bedeutung, wenn Lehrkräfte aktives **Lernen und Zusammenarbeit** unterstützen, denn auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit der Kontrolle, Auswahl und Entscheidung. Weiterhin zeichnen sich motivierende Aufgabenstellungen oft durch Neuartigkeit aus, liefern persönliche Anregungen und sind klar umrissen.

In Bezug auf **Gendergerechtigkeit** bieten e-Learning Plattformen ein hervorragendes Umfeld für kollaborative Methoden und Unterstützung für das Vermeiden unbewusster Stereotypisierungen. Sie ermöglichen die Bereitstellung einer breiten Palette vielfältiger Lernangebote und tragen auf diese Weise bei, dass individuelle Lernstilpräferenzen Berücksichtigung finden können, genauso wie persönliche Interessen und das Anknüpfen an individuelle Erfahrungen der Lernenden.

Im Hinblick auf Orientierung und Wissenserwerb innerhalb einer e-Learning-Umgebung unterstützen die Lehrkräfte die Lernenden, indem sie die Rolle eines Coachs einnehmen (eTutoring). Sie beraten und begleiten den Lernprozess. Für die Lernenden ist es wichtig, sich der eigenen **Lernpräferenzen** bewusst zu werden und ihre Lerntechniken entsprechend anzupassen.

Das folgende Mindmap gibt einen Überblick über mögliche Rollen und Rechte in der e-Learning Plattform Moodle. Folgende Rollen werden unterschieden 1) Administration, 2) Kursedition, 3) e-tutoring, 4) Teilnahme und 5) Gastkonto. Diese Rollen und Rechte der Erstellung, des Benutzens und/oder Beitragens zu Inhalten der virtuellen Lernarchitektur lassen sich durch die Modifikation der Originalsoftware detaillieren.

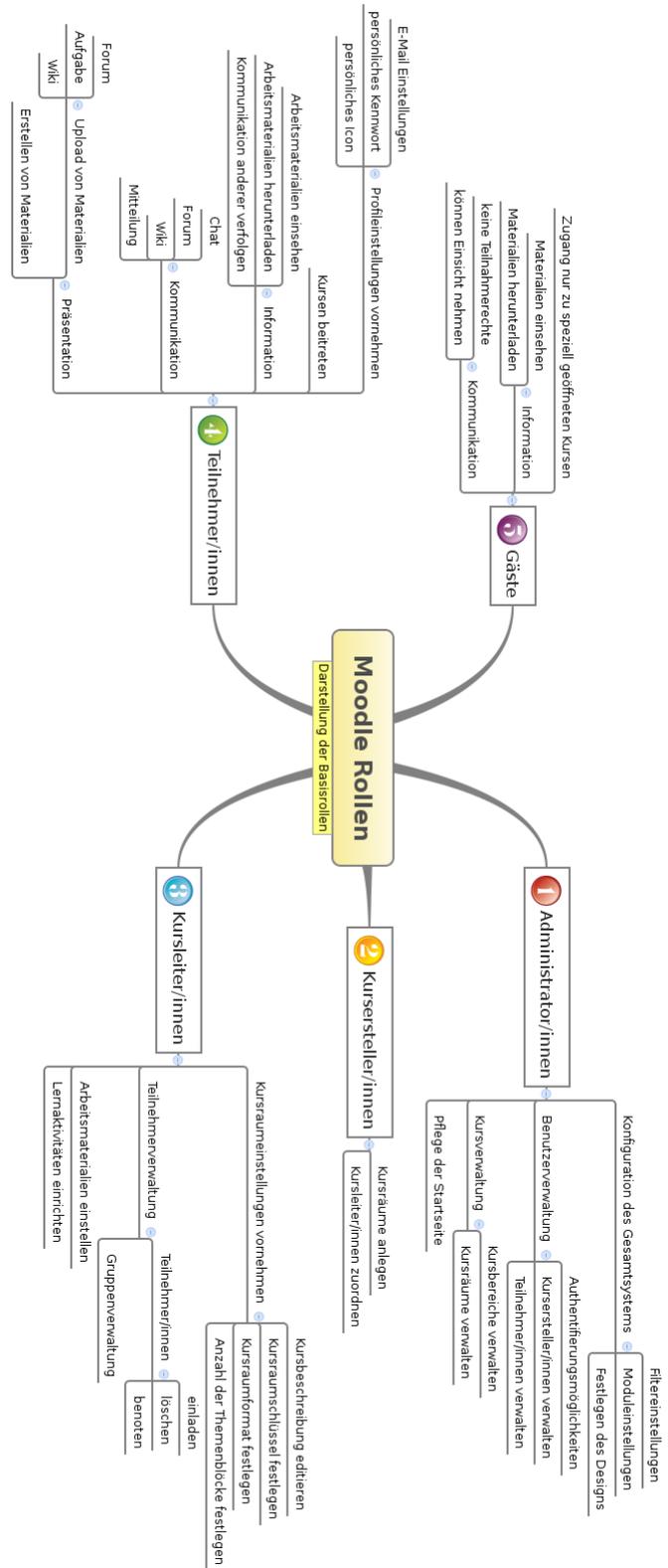


Abbildung 6 Überblick zu möglichen Rollen und Rechten in Plattformen wie Moodle⁴⁶

⁴⁶ © Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (Baden Württemberg) <http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/grundlagen/kursleiter/rollen/index.html> (05.05.2009)

MODUL 9: CONCEPT MAPPING

Aus welchen Gründen probieren wir diese Methode aus?

Lernen findet durch die Assimilierung neuer Konzepte und Vorschläge in die bereits existierenden Konzepte und Rahmenkenntnisse der Lernenden statt. Concept Maps („Cmaps“ oder auch „Begriffslandkarten“)⁴⁷ sind grafische Werkzeuge zur Darstellung von Begriffen und ihrer Beziehung zueinander. Sie bestehen aus den Begriffen eines Themenbereichs und zeigen die Verbindungen zwischen den Begriffen auf. Damit gestatten sie es den Lernenden, ihre eigene Wissensstruktur oder kognitive Struktur zu visualisieren; dies geschieht auf hierarchische Art, wobei die umfassendsten und allgemeinen Aspekte oben auf der Landkarte aufgeführt werden und die spezifischeren, weniger allgemeinen Aspekte in einer hierarchischen Reihenfolge darunter. Concept Maps lassen Verbindungen zwischen Aspekten in verschiedenen Segmenten zu. Diese Vernetzungen tragen dazu bei, dass Lernende erkennen, wie ein Aspekt in einem Wissenssegment, das auf dem Map dargestellt ist, mit einem anderen Aspekt in einem anderen Bereich verknüpft ist.

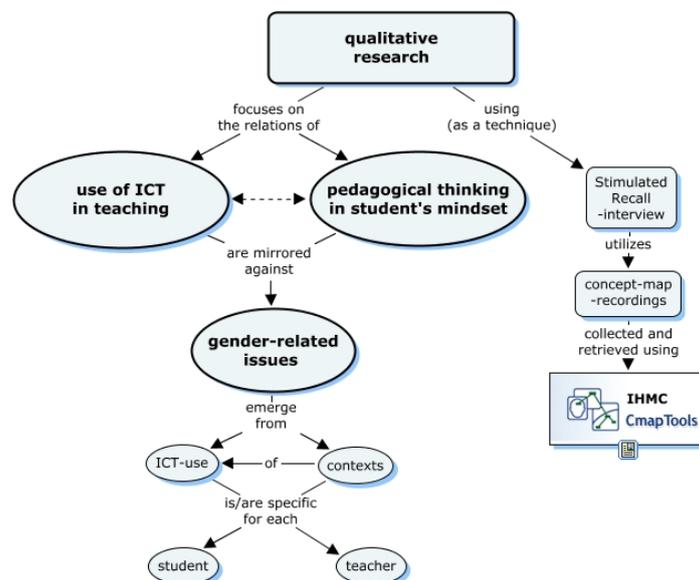


Abbildung 7 Beispiel eines Concept Maps anhand der Thematik „Qualitative Forschung“ im Projekt⁴⁸

Internet-basierte CmapMethoden sind angelegt um...

- Concept Maps auf dem PC zu sichern,
- sie über das Internet mit anderen zu bearbeiten,
- verschiedene Concept-Maps zu verlinken
- Webseiten mit Concept-Maps zu erstellen
- eine Zusammenarbeit mit anderen im gleichen Raum oder irgendwo auf der Welt zu ermöglichen
- mit anderen Lernenden zusammen Maps synchron oder asynchron über das Internet zu editieren.
- das Internet nach relevanten Informationen bezüglich einer Concept-Map zu durchsuchen.

⁴⁷ Florida Institute for Human & Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html> (05.05.2009)

⁴⁸ G@ME - Projektbeispiel. Siehe auch: Mylläri, J. (o.A.). Department of Applied Sciences of Education, University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/sokla/media/game.html> (31.12.2007)

Lernarrangement

- Concept Maps helfen, die unterschiedlichen kognitiven Strukturen der Lernenden in die Lehre und das Lernen einzubeziehen.
- Concept Maps können gut für eine Klärung verschiedener Ideen und Denkansätze innerhalb der Klasse eingesetzt werden; außerdem kann man dadurch die Grundlage für einen fruchtbaren Austausch schaffen und via Diskussion unterschiedliche kulturelle Ansichten kennen lernen.
- Concept Maps können Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihre individuellen Fähigkeiten zu zeigen und sich auszudrücken (statt Informationen nur abzufragen).

Wie wird mit Concept Mapping gearbeitet?

Bei der Erstellung einer Cmap ist es wichtig, dass man mit einem Bereich beginnt, der in der Klasse allen gut bekannt ist. Um den Kontext für eine Concept-Map zu definieren, kann man z. B. mit einer praxisorientierten Frage beginnen und sich auf ein einziges Problem oder ein Thema beschränken, zu dessen Klärung die Concept-Map beitragen soll. Sobald eine vorbereitende Begriffslandkarte erstellt worden ist, kann nach Querverbindungen gesucht werden, um die Beziehungen zwischen verschiedenen Sektoren aufzuzeigen. Die Entwicklung einer Concept-Map erfolgt in der Regel als Prozess. Sie kann überarbeitet und durch neue Aspekte ergänzt werden.

G@ME Praxis

Im G@ME Projekt wurde die Cmap Methode als Mittel für eine stimulierte Erinnerung - eine Forschungsmethode - genutzt. Die G@ME Forschung verbindet den neuen Forschungszweig zum pädagogischen Schülerdenken mit der alten Forschungstradition der stimulierten Erinnerungsinterviews. Der Forschungsansatz, dies mit Hilfe eines Concept-Mappingprogramms zu machen, ist ebenfalls neu.

Unsere Teilnehmenden berichteten über unterschiedliche Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis wie „Die Schülerinnen und Schüler, die ich den letzten mehr als zwanzig Jahren unterrichtet habe, haben eher ungern geplant, sie fingen lieber gleich mit schreiben an und schauten dann, was kam.“, „Wenn sie mit der Planung anfangen, sehen sie mehr und benutzen eher Strukturmuster, die für den ganzen Prozess förderlich sind. Studierfähigkeiten und Planungsarbeiten sind häufig in den Unterrichtscurricula nur gering vertreten.“, „Wenn die Schülerinnen und Schüler die Erstellung von Concept-Maps erlernen, weichen sie häufig von der im Mittelpunkt stehenden Frage ab und konstruieren eine Concept-Map, die vielleicht mit dem Kontext in Zusammenhang steht, aber die Frage nicht beantwortet. Der erste Schritt etwas zu lernen, besteht darin, die richtigen Fragen zu stellen.“

Die Einführung von Concept Mapping als Lehr- und Lernmethode zielt auf einen Abbau genderspezifisch negativ konnotierter Inhalte bezüglich eines Lernprozesses. Sie ermöglicht gendergerechte Lehr- und Lernbeziehungen, weil sie jenseits einer binären, männlich oder weiblichen Sicht, auf die breite Vielfalt möglicher Denkweisen verweist. Aus der Erfahrung des G@ME Projekts zeigt sich, dass Cmaps zudem eine Vielzahl von Lernstilen und -vorlieben zusammen führen können. Sie sind daher sehr gut geeignet, um gendersensible Unterrichtsvorhaben zu unterstützen⁴⁹.

⁴⁹ Weiterführende Literatur: Schmitz, S., Grunau, E. (2009). Concept Mapping from a Perspective of Gendered Diversity. http://www.informatik.uni-bremen.de/soteg/gict2009/proceedings/GICT2009_Schmitz.pdf (30.06.2009)

MODUL 10: WIKI

Wozu diese Methode?

Wikis sind voll editierbare Webseiten, die Besucherinnen und Besucher können die jeweiligen Beiträge lesen und auch selbst eigene Inhalte hinzufügen. Wikis sind eine ausgezeichnete Methode der Zusammenarbeit in einer Online-Umgebung, sie verfolgen einen Lernansatz, bei dem Wissen kollektiv erworben und geteilt wird. Im Unterricht kann die Klasse zum Beispiel mit verteilten Aufgabenstellungen Themen recherchieren und die Ergebnisse zusammentragen. Ein wichtiges Merkmal der Wiki-Technologie ist, dass man Seiten leicht erstellen und updaten kann. Öffentliche Wikis wie die kollaborative Enzyklopädie Wikipedia zählt zu den bekanntesten Wikis. Sie sind sehr offen und bieten daher die Möglichkeit, die Validität der Einträge zu verifizieren

Lernarrangement

- Kennenlernen einer Methode, die die Gestaltung von gendergerechten Lehr- und Lernbeziehungen ermöglicht
- Wikis gestatten den Teilnehmenden, individuelle Themen einzubringen und fördern wichtige Themenassoziationen zwischen verschiedenen Seiten, da die Verlinkung der Seiten einfach ist.

Wie arbeitet man mit Wiki?

Wiki gestattet es den Teilnehmenden, als eine dezentralisierte Recherchegemeinschaft zu agieren, in der Schülerinnen und Schüler zum Beispiel dafür verantwortlich sind, einen neuen Beitrag zur gegenwärtigen Untersuchung zu leisten. Lernende arbeiten an Wikis meist als Gruppe. Jedem Gruppenmitglied kann man eine „Rolle“ oder einen speziellen Forschungsbereich zuweisen. Wiki Szenarios können auch in Form von Rollenspielen angelegt werden, bei denen Mädchen und Jungen die Rolle professioneller Forscherinnen und Forscher oder historischer Figuren übernehmen. Moodle bietet die Möglichkeit, einen Wiki einfach in die Lernumgebung zu integrieren.

G@ME Praxis

Innerhalb unseres Onlinekurses war Wiki sowohl das Thema einer Lerneinheit als auch sein Medium. In ihren Kursaktivitäten engagierten sich die Lerner auch in einer kritischen Analyse.

Das Wiki arbeitete mit einigen Einschränkungen, da die Teilnehmenden zwar an einem Online-Forum teilgenommen hatten, aber nur eine vage Vorstellung davon hatten, was ein Wiki ist. Nur wenige hatten Erfahrung in der Erstellung eines Wikis. Daher wurde der größte Teil des Inhalts wie in einem Forum strukturiert.

Einige Teilnehmende berichteten über positive Erfahrungen wie „Ich kann sagen, dass es ziemlich nützlich ist,

- 1) da wir zusammen gearbeitet haben, obwohl wir aus verschiedenen Teilen Europas kamen,
- 2) da es eine sehr kollaborative Methode ist, da wir Ideen geteilt, unsere Meinungen geäußert und als Team zusammengearbeitet haben“.

Definition eines Wiki



Ein Wiki ist ein Webserver mit Versionsverwaltung im Internet, bei dem alle ohne zusätzliche Werkzeuge ohne HTML-Kenntnisse Webseiten erstellen, verändern und verknüpfen können.

Beat Döbeli Honegger, ICT-Kompetenzentrum FOP

13.08.2006

Abbildung 8 Definition zu „Wiki“⁵⁰



Potenziale von Wiki in der Schule

erstellen	→ Motivation, Aktivierung
verändern	→ inhaltliche Auseinandersetzung
verknüpfen	→ Verankerung des Wissens
alle	→ Teamwork, Sozialkompetenz
Versionsverwaltung	→ Lernprozess sichtbar machen
ohne HTML-Kenntnisse	→ Geringer Lernaufwand
ohne ext. Werkzeuge	→ Geringer Initialaufwand
im Internet	→ Keine lokale Infrastruktur → Nutzung von zuhause aus → immer vorhanden

Beat Döbeli Honegger, 2006

Abbildung 9 Potenziale von Wiki in der Schule⁵¹

⁵⁰ Döbeli Honegger, B. (2006, 17. Juli). Wiki in der Schule. Vortrag am Schweizer Wikipedia-Day. ETH Zürich. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz - Schwyz, Institut für Medien und Schule, Goldau. <http://beat.doebe.li/projects/wikipediaday06/sld011.htm> (01.08.2006)

⁵¹ Ders. <http://beat.doebe.li/projects/wikipediaday06/sld037.htm> (01.08.2006)

MODUL 11: WEBQUEST

Wozu diese Methode?

Bei einem WebQuest sucht die Klasse gemeinsam nach Informationen im Web. Ziel ist, Informationen zu einem bestimmten Thema zu finden und dann einige Aufgaben mit den gefundenen Informationen zu erledigen. Es gibt einige überzeugende Gründe für die Verwendung von WebQuests im Unterricht:

- Für die Lehrkraft ist es leicht auf diese Weise die IKT und das Internet in den Unterricht zu integrieren.
- Es gestattet Gruppenarbeit und das Teilen von Wissen.
- WebQuests können auch interdisziplinär sein und so eine Verbindung in andere Themenbereiche (wo möglich) schaffen.
- Sie vermitteln häufig eher das Gefühl einer „realen Welt“ und wirken daher motivierend auf Lernende.
- Sie unterstützen kritisches Denken einschließlich: Vergleichen, Klassifizieren, Folgerungen, Fehleranalyse, Schaffung von Unterstützung, Abstraktion, Analyse von Perspektiven etc.
- Praxisbezogenes Material und aktuelle Informationen können stärker motivieren als veraltetes Unterrichtsmaterial und überholte Lehrbücher.

Lernziele

- Das Kennenlernen einer Methode, die Sie dabei unterstützen wird, aktives Lernen und Zusammenarbeit zu fördern, indem die unterschiedlichen kognitiven Strukturen des Einzelnen in die Lehre und das Lernen integriert werden.
- Die Erstellung eines WebQuest zu erlernen, bei dem die Lernenden nicht nur einfach Information wiederkäuen, dazu angeleitet werden unterschiedliche Kontexte einzubeziehen, um die gestellte Aufgabe zu erfüllen.
- Eine Methode kennen zu lernen, die geeignet ist für die Gestaltung gendergerechter Lehr- und Lernbeziehungen und die es den Teilnehmenden gestattet, individuelle kontextbezogene Aspekte und Ansichten einzubringen.

Wie man mit einem Webquest arbeitet

Zum Lösen eines WebQuests steht den Schülerinnen und Schülern ein methodisches Gerüst zur Seite. Dieses besteht normalerweise aus sechs verschiedenen Stationen:

- Einführung in das Thema: Problem, Fragestellung (Motivationsaspekt)
- Aufgaben
- Ressourcen (sind zur Qualitätssicherung vorgegeben)
- Prozess (konkrete Handlungshilfen und Unterstützung)
- Evaluation (kritische Reflexion und Bewertung der Ergebnisse am Ende des WebQuests)
- Präsentation der Ergebnisse

Manchmal ist die Reihenfolge auch so angegeben:

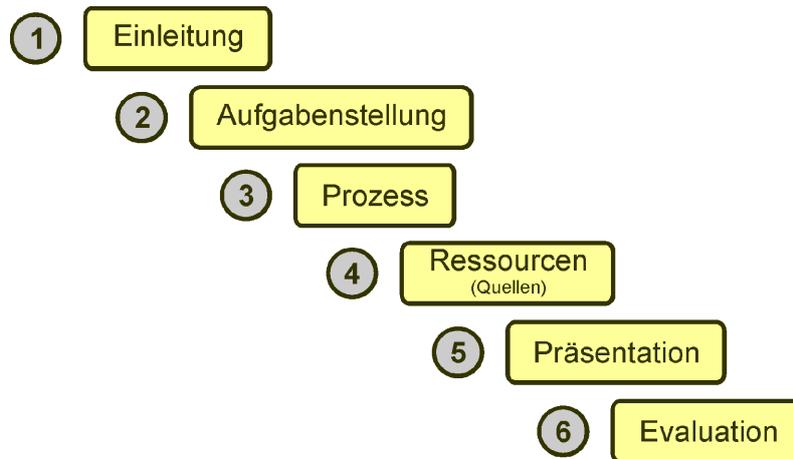


Abbildung 10 Idealtypischer Ablauf und Reihenfolge zu einem WebQuest

G@ME Praxis

Innerhalb unseres Online-Kurses haben sich einige Lernende mit einer kritischen Analyse beschäftigt. Ein Hinweis bezog sich auf den Arbeitsaufwand, der erforderlich ist, um Nutzen aus dieser Methode zu ziehen und WebQuests in den Unterricht einzuführen wie z. B. „In Grundschulen sehe ich nur einen beschränkten Nutzen in WebQuests. Teilweise kann der Unterricht schneller mit Druckmedien erfolgen“ oder „Als Lehrkraft sehe ich Quests als eine gute Methode an. Die Schülerinnen und Schüler benötigen eine gute Einführung in das, was getan werden soll und eine gute Unterstützung“

Wir haben besonders den Erfahrungsaustausch auf europäischer Ebene als good practice Kurselement identifiziert. Aufgrund des einfachen Zugangs und der niedrigen Zugangsschwelle zeigte die Diskussion, dass WebQuests den Kursteilnehmenden gut bekannt sind, sie berichteten von vielfältigen, meisten positiven Erfahrungen und ergänzten die vorgegebene Sammlung der nachfolgend genannten weiterführenden Quellen für Informationen, Recherche und praktische Ratschläge mit eigenen Favoriten

 <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/medien/medienkompetenz/web2/webquest/index.html>
Lernarchiv Webquest auf dem Bildungsserver Hessen

 <http://www.lernen-mit-webquests.de/wbt/index.htm>
Das Lernprogramm informiert über das didaktische Modell WebQuest und die Möglichkeiten der praktischen Realisierung. Erstellt vom Heidelberger Institut Beruf und Arbeit (HIBA).

 <http://www.math.uni-frankfurt.de/~schreibe/WebQuest/WebQuest.htm>
Hier finden Sie ein WebQuest für alle, die sich über WebQuests informieren wollen. Gestaltet wurde es von Julia Seipel.

 <http://www.bescherer.de/webquests/webquests/webquest/index.html>
Hier finden Sie ein weiteres Webquest über Webquest von Christine Bescherer.

MODULE 12: MOBILE ENDGERÄTE ALS „IKT MOTIVATOREN“

Wozu dieses Thema?

Handys und andere mobile Kommunikationsgeräte werden seit Mitte der 1990er Jahre praktisch genutzt, sie sind heutzutage ein Medium der Massenkommunikation und sind meist täglich im Einsatz. Im Becta Report (2008) finden wir: „Handys sind die Technologie, bei der Mädchen einen deutlichen Vorsprung vor Jungen in Bezug auf Verwendung und Besitz haben. Unter den 12-15-jährigen Kindern benutzen signifikant mehr Mädchen ein Handy als Jungen. Sie setzen ihr Handy auch für eine breitere Zweckpalette ein⁵².“

Daher können wir feststellen,

- dass Handys bei Mädchen beliebter sind als bei Jungen und häufiger von ihnen genutzt werden

aber auch,

- dass die Verwendung von IKT in Bildungsprozessen die Motivation und die Kenntnisse von Mädchen und Jungen verbessern.

Nach Cook et al.⁵³) knüpfen sich an den Besitz von mobilen Endgeräten motivierende und affektive Faktoren ebenso wie ein Lernprozess.

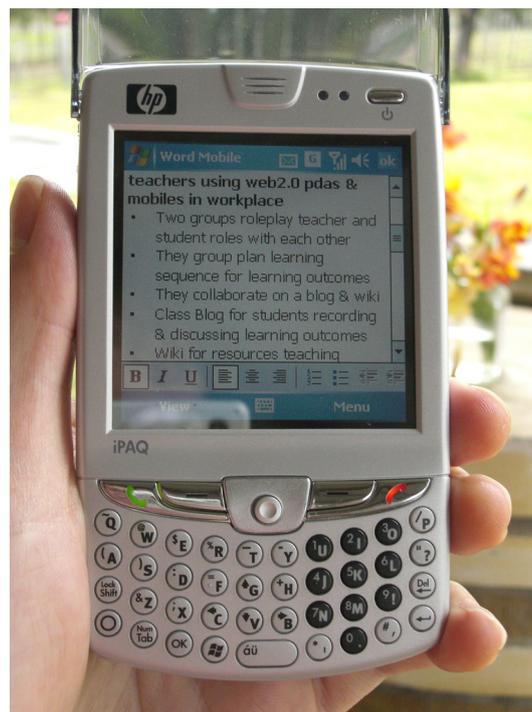


Abbildung 11 Mobile Alleskönnerin⁵⁴

⁵² BECTA (2008, August). How do boys and girls differ in their use of ICT? Research report. <http://www.becta.org.uk> (30.06.2008)

⁵³ Cook, J., Pachler, N., Bradley, C. (2008). Appropriation of mobile phones for learning. Presentation. London Metropolitan University. <http://www.medienpaed-kassel.de/index.php?page=Videoarchiv> (09.10.2008)

⁵⁴ Steven Parker. <http://www.flickr.com/photos/stevenraymondparker/232424547/> (28.04.2009)

Lernziele

In diesem Modul lernen Sie:

- einige Fakten über mobile Geräte
- das Konzept für den Einsatz mobiler Kommunikation kennen, das darauf zielt, Jungen und Mädchen via Informationstechnologie zu motivieren und
- warum und wie mobile Endgeräte im Unterricht genutzt werden können.

Wie soll das Thema mobile Endgeräte bearbeitet werden?

Selbst wenn IKT zu einer der bekanntesten Abkürzungen geworden ist, glauben wir nicht, dass die Integration von Information und Kommunikation ausreichend dafür genutzt wird, um Genderungerechtigkeit in der Bildung abzubauen.

Wir empfehlen,

- Wege der Kommunikation zu nutzen, um Zugangsschwellen zu IKT zu überwinden;
- mobile Kommunikation für informelles Lernen einzusetzen⁵⁵

Wir empfehlen auch, Figuren wie dem „Handy Girl“, aus dem Artikel von Gibson (2001) Aufmerksamkeit zu schenken: „... das Handy Girl, diese allgegenwärtige Erscheinung auf den Straßen Tokios: eine Schülerin, die geschäftig permanent SMSs per Handy versendet (das sie, wann immer es geht, nicht zum Telefonieren benutzt). Das Handy Girl, das Tastenanschläge schneller in Schriftzeichen verwandeln kann, als es menschenmöglich scheint, bemisst ihr Ansehen in der Handy-Community nach der Anzahl der gespeicherten Telefonnummern in ihrem Handy.“⁵⁶

G@ME Praxis

Im Rahmen unseres Online-Kurses wurde das Thema vorgestellt, das Phänomen ‚Handy Girl‘ diskutiert und mögliche Ansätze und Konzepte, die zu einer gendergerechten Medienbildung beitragen können, wurden kritisch hinterfragt: Was genau ist es, was sich die ‚Handy Girls‘ so eifrig mitteilen?

Dabei legten die Teilnehmenden die Betonung zum Beispiel auf das bekanntere Äquivalent, den Zettel einer Schülerin, der hinter dem Rücken des Lehrers ausgetauscht wird: „Nicht der Inhalt ist hier das Thema, sondern eher die Geschwindigkeit ..“ oder „Ich kann mir die Durchführung des Unterrichts nicht mit einer vollständigen Unterstützung von Handys vorstellen. Wie bereits angeführt wurde, wird nach wenigen Minuten keiner mehr der Lehrkraft zuhören, da alle die Handys für andere Zwecke wie SMS und das Abspielen von Internetspielen mit mehreren Mitspielern nutzen werden“ und „Ich sehe zwar viele Vorteile bei der Nutzung dieser Geräte, aber ich habe auch Bedenken. Ich bin nicht sicher, ob die Schülerinnen und Schüler den Gebrauch dieser Geräte genauso sehen wie wir, da sie sie bis heute als Unterhaltungswerkzeug genutzt haben.“

⁵⁵ Das Thema ist nicht als mLearning gemeint, wie es diskutiert wird bei <http://www.londonmobilelearning.net>

⁵⁶ Gibson, W. (2001, 1 April). Modern boys and mobile girls. The Observer. <http://www.guardian.co.uk/books/2001/apr/01/sciencefictionfantasyandhorror.features> (03.04.2008)

ANHANG

ARBEITSBEGRIFFE IM PROJEKT G@ME

Computerunterstütztes Lernen (CUL)

Die Abkürzung CUL steht für alle Unterrichtsformen, in denen der Computer als Medium für lehrer- und lernergesteuertes Lernen dient. Computerunterstütztes Lernen wird meist synonym für CBT (Computer Based Training, CAI (Computer Assisted Instruction) oder CAL (Computer Assisted Learning) verwendet.

Quelle: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Computerlernen.shtml> (05.09.2008)

Doing Gender

„Doing Gender“ verweist auf die soziale Konstruktion („typisch männlich/typisch weiblich“) der Geschlechterrollen. Diese Rollentypisierungen werden in alltäglichen Interaktionen immer neu hergestellt.

Der Begriff des „doing gender“ verweist dabei auf die historische und soziale Konstruktion der Kategorien und Differenzen von „männlich“ und „weiblich“, die nicht natürlich gegeben sind. Die Unterscheidung von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ (als historisch fest verankerte Form sozialer Differenzierung) steht dabei nicht nur für die Trennung von weiblichem und männlichem Körper, sondern auch für die Teilung von sozialen und beruflichen Positionen, Besetzung von Räumen oder sprachlichen Ausdrucksmitteln.

Quelle: Kotthoff, Helga. Was heißt eigentlich "doing gender"? Zu Interaktion und Geschlecht. In: Wiener Slawistischer Almanach(2002)
<http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doinggender2002.pdf> (04.03.2009)

e-Learning

Unter e-Learning (auch eLearning, englisch electronic learning – elektronisch unterstütztes Lernen), auch E-Lernen genannt, werden – nach einer Definition von Michael Kerres – alle Formen von Lernen verstanden, bei denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen. Für e-Learning finden sich als Synonyme auch Begriffe wie Online-Lernen, Telelernen, Computer Based Training, multimediales Lernen, Open and Distance Learning, computergestütztes Lernen u. a.

Quelle: <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary> (05.09.2008)

Gender

Der Begriff Gender stammt aus dem Englischen und bezeichnet zunächst, analog zum deutschen Begriff Genus, das grammatikalische Geschlecht. In den 70er Jahren wurde der Begriff Gender vom US-amerikanischen Feminismus adaptiert und anschließend in den deutschsprachigen Feminismus eingeführt. Das feministische Ziel bestand darin, eine biologisch determinierte Vorstellung von Geschlecht zu widerlegen. In der Regel wird der Begriff Gender mit „das soziale Geschlecht“ übersetzt.

Gender ist ein sozioökonomisches und kulturelles Konstrukt, welches Frauen und Männern in bestimmten Zusammenhängen unterschiedliche und ungleiche Rollen, Verantwortlichkeiten, Grenzen, Erwartungen, Möglichkeiten und Bedürfnisse zuschreibt.

Quelle: http://www.euburo.de/arbeitsbereiche/fraueneuforschung/gendermainstreaming/gm_allg (03.06.2008)

Genderkompetenz

Genderkompetenz gilt als gesellschaftliche Schlüsselqualifikation: Genderkompetenz ist dabei eine Schlüsselkompetenz für Lernende, aber auch eine Zielvorstellung für das (schulische) geschlechterbewusste Handeln von Lernenden. Sie umfasst das Wissen, in alltäglichen Verhaltensweisen und Einstellungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen sozio-kulturelle Festlegungen zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden. Das schulische Erziehungsziel der Entwicklung von Mündigkeit stellt vor diesem Hintergrund die normative Basis für die Vermittlung von Genderkompetenz dar.

Marianne Horstkemper nennt drei Strukturelemente, die die Aneignung von Genderkompetenz ermöglichen sollen:

- Grundwissen über geschlechterbezogene gesellschaftliche Strukturdaten, z.B. Fragen des geschlechtsspezifischen Zugangs zu Bildung und Beruf, zu den geschlechtsspezifischen Verwertungschancen von Bildung, Fragen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung etc.
- Erkenntnisse zur Entstehung von Geschlechtsunterschieden, Wahrnehmung der sozialen Konstruktion der Kategorie Geschlecht
- Prozesswissen über den Umgang der Geschlechter miteinander, über Selbst- und Fremdbilder, hier geht es auch um Alltagserfahrungen und deren Reflexion.

Quelle: Horstkemper, Marianne. Genderkompetenz entfalten und entwickeln (2006). In: Plöger, Wilfried (Hrsg.). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn. 225-234.

Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid / Selent, Petra (2009). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lehre. In: Robertson-Trotha, Caroline Y. (Hrsg.). Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten. Bd 14. Karlsruhe: Universitätsverlag

Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming bezeichnet die geschlechterpolitische Strategie der Europäischen Union zur Verwirklichung von Gleichstellung und Chancengleichheit von Frauen und Männern. Gender Mainstreaming bezieht sich auf die (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- sowie in allen Arbeitsbereichen einer Organisation. Es bedeutet, die Anerkennung von Geschlecht als Strukturkategorie und diese im Vorfeld in alle politischen Konzepte und Maßnahmen systematisch einzubeziehen und für die Gleichstellung von Frauen und Männern nutzbar zu machen. Gender Mainstreaming ist als eine Doppelstrategie konzipiert, d.h. neben Maßnahmen, die sich auf beide Geschlechter beziehen, werden auch Instrumente der Frauenförderung angewandt. Im Rahmen des Gender Mainstreaming und anderer geschlechterbezogenen Gleichstellungsstrategien wird Gender als Analysekategorie genutzt und damit auch als strukturbildende Kategorie anerkannt.

Bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht ist die Wirkung auf beide Geschlechter mit dem Ziel zu berücksichtigen, die individuellen Voraussetzungen in den Fokus zu nehmen.

Quelle: <http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/gm/Wissensnetz/was-ist-gm.html> (06.05.2008)

Siehe auch

Angelika Blickhäuser (2002). Beispiele zur Umsetzung von Geschlechterdemokratie und Gender Mainstreaming in Organisationen. Bonn: Böll Stiftung
http://www.gwi-boell.de/de/downloads/Praxisbeispiele_GD_Nr.3.pdf (02.06. 2008)

Gendersensible Pädagogik

Gendersensible Pädagogik drückt aus der Perspektive von Lehrkräften eine Haltung und Bereitschaft aus, subjektive geschlechtsspezifische Verhaltensmuster, Stereotypen und Orientierungen kritisch in pädagogischen Prozessen zu reflektieren.

Eine gendersensible Pädagogik hinterfragt, ob bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisiert oder eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderungen im Geschlechterverhältnis möglich werden.

Mit der Genderperspektive konstruktiv im Unterricht umzugehen bedeutet vor diesem Hintergrund nicht, geschlechtsstereotype Dispositionen und Einstellungen von Jungen und Mädchen zu bestärken, sondern „pädagogische Räume“ zu öffnen für die Reflexion und Dekonstruktion von Normen und Wertorientierungen, für kreative Entwicklungs- und Veränderungspotentiale und somit die Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Genderperspektive zu erweitern. (Konzeptwechsel). Aufgabe von Lehrenden ist es, für die Herstellung gleichberechtigter Lernchancen für alle Lernenden zu sorgen und ein Lernklima zu schaffen, das es allen Teilnehmenden ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend in der Schule einzubringen. Behinderungen von Lernprozessen entstehen dann, wenn vorgefertigte Verhaltensweisen unreflektiert übertragen werden, nicht durchbrochen werden können und einer Auseinandersetzung mit „Neuem“ entgegenstehen. Mit dem Lernziel „Einüben ungewohnter Aufgaben“ müssen Möglichkeiten geschaffen werden, mit denen die traditionellen Rollen (dass z.B. in Kleingruppenarbeiten Schüler die Leitungsfunktion ausüben und Schülerinnen die Aufgabe der Schriftführung übernehmen) überwunden werden können.

Quelle: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml (20.08.2008)

Good Practice

Praktisch erfolgreiche Gestaltungen oder Verfahrensweisen, die anerkannte Standards beachten. Sie sind nicht zwangsläufig „best practice“, zumal oft schwierig und wenig sinnvoll sein kann, die einzig beste Lösung zu ermitteln bzw. sich an ihr zu orientieren.

Die Bewertung von „good practice“ setzt voraus, dass analysiert worden ist, worin sich die erfolgreichen von den weniger erfolgreichen Gestaltungen unterscheiden und welche Ursache-Wirkungsbeziehungen bestehen.

Der Begriff „best practice“ (bestes Verfahren), auch Erfolgsmethode genannt, stammt aus der angloamerikanischen Betriebswirtschaftslehre. Wenn ein Unternehmen nach „best practice“ vorgeht, setzt es bewährte und kostengünstige Verfahren, Prozesse etc. ein, die es auf wesentlichen Arbeitsfeldern zum Musterbeispiel für andere machen. Im Gegensatz zur besten möglichen Lösung ist das „best practice“-Verfahren die beste realisierte Lösung.

Quelle: http://www.olev.de/g.htm#good_practice (03.03.2008)

IKT - Kompetenz

IKT- Kompetenz ist ein zentraler Begriff in der pädagogischen Diskussion über den Erwerb von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen und bezeichnet vor diesem Hintergrund die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die erworben werden, um Tätigkeiten auszuführen, die mit der Informationsgesellschaft in Verbindung stehen.

Quelle: <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=I> (03.03.2008)

Kompetenz

Unter Kompetenz verstehen wir die Möglichkeit eines Individuums, in Abhängigkeit von seinen Lebensbedingungen seine kognitiven, sozialen und verhaltensmäßigen Fähigkeiten so zu organisieren und einzusetzen, dass es seine Wünsche, Ziele und Interessen verwirklichen kann. Dabei können unterschiedliche Kompetenzarten unterschieden

werden wie zum Beispiel Fach- und Methodenkompetenz, Handlungskompetenz, soziale Kompetenz, Lernkompetenz etc.

Quelle: <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Kompetenz.shtml> (05.04.2008)

Lebenslanges Lernen

Ausdruck, der benutzt wird, um zu beschreiben, dass der Erwerb neuer Kenntnisse gegenwärtig als kontinuierlicher Prozess betrachtet wird, da er nicht mit Beendigung der Schul- oder Universitätsausbildung endet, sondern sich ohne Unterbrechung über das ganze Berufsleben und auch noch nach der Pensionierung fortsetzt und heute, zu einem guten Teil dank der Möglichkeiten, die das e-Learning bietet, alle Etappen des Lebens und alle gesellschaftlichen Gruppen erfasst.

Quelle: <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=L>

Siehe auch

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm

Medienbildung nach Dieter Spanhel

Im engeren Sinne ist [...] Medienbildung ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien. Medienbildung ist ein Prozess, in dem der Heranwachsende und der Erwachsene sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt. In diesem Kontext wird dann Medienkompetenz zusammen mit anderen Kompetenzen (z.B. Sozial-, Fach- oder Selbstkompetenz) zu einer wesentlichen Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung. Wesentlich deshalb weil ohne Medienkompetenz überhaupt keine Bildung möglich ist, weil alle Bildung auf dem repräsentationalen Denken, also auf dem Zeichengebrauch beruht. In diesem Sinne müsste Medienbildung als Teil der Allgemeinbildung gesehen werden.

Quelle: Spanhel, Dieter (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik 1/2002. Medienkompetenz - Kritik einer populären Universalkonzeption. München: Kopaed
http://www.mediaculture-online.de/Autoren_A-Z.253+M50f9de41a7d.0.html (03.09.2008)

Siehe auch

Spanhel, Dieter (2006). Handbuch Medienpädagogik 3. Erziehung- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta

Medienkompetenz

Übereinstimmend definieren aktuelle medienpädagogische Konzepte den Begriff der Medienkompetenz als die Kompetenz, kritisch-reflexiv mit Medien umzugehen.

Mediennutzerinnen und -nutzer sollen sachkundig, sozial verantwortlich und reflektiert mit Medien umgehen können.

Im Folgenden werden maßgebliche Beiträge zur Begriffsdiskussion skizziert:

Medienkompetenz nach Stefan Aufenanger

„**Kognitive Dimension**“: Sie bezieht sich u.a. auf Wissen, Verstehen und Analysieren im Zusammenhang mit Medien. Diese Dimension soll deutlich machen, dass Medienkompetenz als Grundlage Kenntnisse über Medien und Mediensysteme umfassen, dass man die in Medien verwendeten Symbole und Codierungen verstehen und entschlüsseln sollte und dass man auch analytisch Medien und ihre Inhalte betrachtet.

„**Moralische Dimension**“: Medien müssen auch unter ethischen Aspekten betrachtet und beurteilt werden. Dies setzt zwar die kognitive Dimension voraus, ergänzt diese aber um eine auf Menschenrechte oder allgemein geteilte Konventionen beruhende Perspektive. Sie sollte sich nicht nur auf Medieninhalte beziehen, sondern u.a. auch auf die Aspekte der Produktion von Medien (z.B. Umweltverträglichkeit), ihrer sozialen Verträglichkeit sowie auf die vermeintlichen Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit.

„**Soziale Dimension**“: Die Umsetzung der kognitiven und moralischen Dimension erfolgt im Raum des sozialen und politischen Handelns. Menschen sollten befähigt werden, ihre Rechte um Medien politisch zu vertreten und soziale Auswirkungen von Medien angemessen thematisieren zu können.

„**Affektive Dimension**“: Neben all den genannten Dimensionen, die meist eine kritische Perspektive eröffnen, sollte aber nicht vergessen werden, dass Medien auch die Funktion des Unterhaltens und Genießens vermitteln sollen. Damit angemessen umgehen zu können, dürfte ein wichtiger Aspekt der Mediennutzung sein.

„**Ästhetische Dimension**“: Diese Dimension ergänzt die anderen in jener Hinsicht, dass sie Medien als Vermittler von Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten sieht und dabei den kommunikationsästhetischen Aspekt betont. Medieninhalte wollen gestaltet werden und dazu benötigt man spezifische Fähigkeiten.

„**Handlungsdimension**“: Mit Medien gestalten, sich ausdrücken, informieren oder auch nur experimentieren bestimmt die Handlungsdimension. Sie soll die Fähigkeiten bezeichnen, Medien nicht nur zu konsumieren, sondern selbst aktiv zu gestalten als auch sie überhaupt handhaben zu können.

Die aufgeführten Dimensionen sollen dazu dienen, systematisch den Begriff der Medienkompetenz bestimmen zu können. Dabei sollte aber bedacht werden, dass Medienkompetenz als ein medienpädagogischer Begriff auch unter einer pädagogischen Perspektive betrachtet werden muss. Eine Orientierung dafür, was dies heißen mag, könnte der Bildungsbegriff liefern, der im Sinne von Wolfgang Klafki als die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität definiert wird.

Quelle: Luca, Renate und Aufenanger, Stefan (2007). Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin: Vistas

Medienkompetenzmodell nach Dieter Baacke

Dieter Baacke (Baacke 1999) unterscheidet in seinem Modell die Aspekte der Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung und den Aspekt des Mediengebrauchs.

- Medienkritik: Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit zu Medienkritik.
- Medienkunde: Neben die Medienkritik tritt die Medienkunde, die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme umfasst. Sie kann zweifach ausdifferenziert werden
 - a) Die informative Dimension umfasst klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein „duales Rundfunksystem“? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programm-Genres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.)
 - b) Die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z. B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz usf.
- Medienkritik: Hier steht nach Baacke die Dimension der Vermittlung im Mittelpunkt. Medienkritische Kompetenz umfasst hier die Fähigkeit, sachangemessen, sozial verantwortlich und ethisch bewertend mit Medienangeboten umzugehen und sie adäquat verstehen und interpretieren zu können.

- Mediengestaltung: Mediengestaltung ist einmal zu verstehen als innovative (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik), zum anderen als kreative Gestaltungsfähigkeit.

Eine bedeutsame gesellschaftstheoretische Grundlegung seines Medienkompetenz-Modells stellt für Dieter Baacke die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas dar: Kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit, an gesellschaftlicher Kommunikation als politisch konstitutivem Element aktiv bestimmend teilzuhaben / handelnde Mitgestaltung der Lebenswelt.

Quelle: <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/medien/medienkompetenz/weiteres/baacke/index.html> (03.09.2008)

Medienpädagogische Kompetenz nach Sigrid Blömeke

Wenn ein Ziel schulischer Medienarbeit in dem Aufbau und der Entwicklung von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler liegt, so erfordert dies von den Lehrkräften mehr als nur die technische Beherrschung von Medien. Die Lehrkräfte benötigen die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung sowie ein „Meta-Wissen“, wie sie Medienkompetenz im Unterricht vermitteln können.

Teilkompetenzen

Der Begriff der medienpädagogischen Kompetenz umfasst nach Blömeke fünf Teilkompetenzen:

1. die mediendidaktische Kompetenz, d. h. die Lehrkräfte verwenden Medien und Informationstechnologien reflektiert in geeigneten Lehr- und Lernformen
2. die medienerzieherische Kompetenz, d. h. die Lehrkräfte behandeln Medienthemen im Sinn angemessener pädagogischer Leitideen im Unterricht
3. die sozialisationsbezogene Kompetenz, d. h. die Lehrkräfte berücksichtigen die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim medienpädagogischen Handeln in konstruktiver Weise
4. die Schulentwicklungscompetenz, d. h. die Lehrkräfte besitzen die Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der personalen und institutionellen Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns in der Schule
5. die eigene Medienkompetenz, d. h. die Lehrkräfte sind in der Lage, sachgerecht, selbst bestimmt, kreativ und sozialverantwortlich mit Medien und Informationstechnologien umzugehen

Quelle: Blömeke, Sigrid (2000). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd

Siehe auch

Blömeke, Sigrid (2005). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In: Frey, A., Jäger, R. S. & Renold, U. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Empirische Pädagogik. 76-97

http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaezte/2005/medienpaedagogische_Kompetenz.pdf (03.06.2009)

PROJEKTPUBLIKATIONEN 2006 – 2009

 <http://www.project-game.eu/dissemination.php>

Handreichung ‚Förderung von gendersensibler Medienbildung‘

Herbst 2009  

Projektpräsentation (Slideshow - PPT)

Sommer 2009 

Kommentierte Literatur – und Linkliste

Frühjahr 2009 

Poster DIN A 3 mit G@ME Aktivitäten

Herbst 2008  

Zusammenfassung von Untersuchungen und Berichte

Projektphase I Bedarfsanalyse - Erarbeitung einer gemeinsamen Wissensbasis

Frühjahr 2008  

Ergebnisse einer Umfrage an zwei Studienseminaren in Hessen

August 2007 

Forschungsbericht aus Finnland “Media education and pedagogical thinking in pupils’ mindset“

August 2007 

Basisinformationen aus den beteiligten Ländern - Informationen aus Schule und Lehrerbildung

Juni 2007  

Präsentationen aus der Tschechischen Republik, Polen und der Schweiz

Frühjahr 2007 

Projektpräsentation (PPT)

Frühjahr 2007 

Projektflyer

Herbst 2006  

DIE G@ME PROJEKT PARTNERSCHAFT

CH	PHBern – Institut für Weiterbildung Kompetenzzentrum für die Weiterbildung der Lehrpersonen im Kanton Bern http://weiterbildung.phbern.ch	Hansjörg Abegglen
CZ	Universität Ostrava Fachbereich Pädagogik http://www.osu.cz	Jiří Pavlíček
CZ	Karlsuniversität in Prag Pädagogische Fakultät / Lehrstuhl für Informationstechnologie und Technische Bildung http://it.pedf.cuni.cz	Irena Fialová
DE	Amt für Lehrerbildung Koordinierende Einrichtung http://www.afl.hessen.de	Dorothea Luke
FI	Universität Helsinki Fachbereich für Angewandte Erziehungswissenschaften / Zentrum für Medienbildung http://www.helsinki.fi/sokla/english/media	Heikki Kynäslahti
FI	Universität Helsinki Palmenia Zentrum für Weiterbildung Kouvola http://www.helsinki.fi/palmenia/english	Kaisu Tapiovaara
GR	Stiftung für Wissenschaft und Technologie Hellas (FORTH) Institut für Angewandte Mathematik http://www.iacm.forth.gr	Yorgis Androulakis
LT	Pädagogische Universität Vilnius Philologische Fakultät http://www.vpu.lt	Ernesta Račienė
PL	Regionales Lehrerfortbildungszentrum ODN Poznań http://www.odn.poznan.pl	Teresa Radomska



Lehren und Lernen beim Erwerb von Medienkompetenz gendergerecht gestalten

Das europäische Comenius-Kooperationsprojekt der Lehrerbildung, an dem neun Institutionen aus sieben Ländern beteiligt sind, ist Genderaspekten im medienpädagogischen Bereich auf der Spur.

Zukünftige und bereits praktizierende Lehrkräfte und Fachkräfte der Lehreraus- und -weiterbildung können ihre Selbstbeobachtungs- und Diagnosefähigkeiten für die Wahrnehmung geschlechterspezifischer Interaktionsstrukturen beim Umgang mit Neuen Medien stärken. Dazu möchte das Projekt einen Beitrag leisten.

Unsere Themen in 2007

■ Länderbericht zum Umgang mit Neuen Medien in Schule und Lehrerbildung

Der Länderbericht bietet Einblicke in die unterschiedlichen Bildungssysteme der Partnerländer, die IKT-Ausstattung der Schulen, die Geschlechterverhältnisse von Lernenden und Lehrenden. Er zeichnet ein facettenreiches Bild der IKT-Nutzung in Schule und Lehrerbildung in der Europäischen Union am Anfang des zweiten Jahrtausends und wird ergänzt durch Beispiele aus Forschung und Praxis. Europaweite Gemeinsamkeiten der Jungen und Mädchen im Umgang mit IKT werden deutlich.

■ Medienbildung in der Lehrerbildung - Umfrage an zwei Studienseminaren Hessen

Wie ist die Medienbildung im Lehramtsstudium an der Universität ausgestaltet, wo gibt es Lücken, wo besteht Nachholbedarf, und wie schätzen zukünftige Lehrkräfte in der zweiten Phase ihrer Ausbildung die Thematik „Neue Medien und Geschlecht“ ein.

■ Feldstudie "Media education and pedagogical thinking in pupil's mindset"

Die finnische Partnerinstitution führt eine qualitative Studie zu Genderaspekten in der Mediennutzung und Medienkompetenz im Kontext einer Lernsituation durch.

■ Beteiligung an der Entwicklung eines ICT-Passes für Schülerinnen und Schüler

Für die 1. bis 6. Klasse der Primarschule des Kantons Bern wird mit „MAUSKLICK“ ein ICT-Pass mit möglichen Lernzielen vorgelegt. Lehrkräfte können anhand der empfohlenen Lernziele ihren Unterricht planen und auf die ICT-Struktur ihrer Schule abstimmen.

■ Befragung von Schüler/innen und Lehrkräften, Checkliste zur Evaluation von Schulbüchern, Unterrichtsbeobachtungen

Diese Ergebnisse der polnischen und tschechischen Partnerinstitutionen sind ein weiterer Themenbaustein.



Unsere Themen in 2008



■ Erprobung von Instrumenten zur Reflexion von genderspezifischen Zugangs- und Anwendungsweisen

Unter Einbeziehung der Resultate aus den vorausgegangenen Erhebungen werden Diagnoseinstrumente zur Reflexion gendersensiblen Lernens in Schule und Lehrerbildung entwickelt. Sie richten sich an Schülerinnen und Schüler, an Lehrkräfte sowie an pädagogische Fachkräfte in der Lehrerbildung. Anhand der Diagnoseinstrumente führen die Projektpartner Pilotbefragungen in Schule und Lehrerbildung durch. Auf Basis der Erfahrungswerte und Rückläufe werden die Instrumente überarbeitet und verbessert. Die Fragebögen finden Sie online <http://www.project-game.eu/surveys>

■ Entwicklung eines Fortbildungsangebots

Die Comenius - Fortbildung „Gender Competence & Media Competence in European Teacher education“ wird gemeinsam konzipiert, ausgearbeitet und vorbereitet. Im Mittelpunkt steht, wie der Genderaspekt in die pädagogische Arbeit mit Neuen Medien besser integriert werden kann.

Die Projektpartnerschaft möchte zu Diskussion und einem europaweiten Austausch anregen. Ihre Rückmeldung ist uns wichtig, um unsere Angebote zur Förderung von Medienkompetenz zu verbessern!

Ihr Projektteam G@ME
<http://www.project-game.eu/partners.php>

Unsere Themen in 2009

■ Onlinekurs

„Gender Competence & Media Competence in Teacher education“
Im Januar 2009 beginnt der zweimonatige europäische Onlinekurs für Lehrkräfte und Fachkräfte in der Lehrerbildung. Die Teilnehmenden arbeiten entsprechend ihrem individuellen Lerntempo und vorwiegend selbstständig auf der Lernplattform Moodle der Uni Prag. Die Informationen zum Kurs finden Sie unter <http://www.project-game.eu/course.html>

■ Adaption eines ICT-Kompetenzprofils für Lehrkräfte

Die Heterogenität des ICT-Vorwissens stellt die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften vor eine große Herausforderung. Das Selbsteinschätzungsinventar, das in der Schweiz entwickelt wurde und das es Lehrkräften wie Fachkräften der Lehrerbildung ermöglicht, sich selbstständig einen Überblick über die eigenen Kompetenzen zu verschaffen, wird im Rahmen des Projekts erprobt und weiterentwickelt. Es steht auch Weiterbildner/innen für die Eingangsevaluation von Vorkenntnissen der Teilnehmenden zur Verfügung.

■ Handreichung Medienbildung - Gendergerechte Lehr- und Lernbeziehungen beim Erwerb von Medienkompetenz

Die Handreichung richtet sich an Lehrende und Lernende und stellt Inhalte aus den Kursbausteinen des Onlinekurses und die Diagnoseinstrumente zur Reflexion geschlechterspezifischer Wahrnehmung und Kommunikation der Lehrerbildung ‚offline‘ zur Verfügung.

■ Projektergebnisse finden Sie auf unserer Website

<http://www.project-game.eu/dissemination.php>



Genderaspekte **game**
in der Medienbildung



Handreichung
Förderung von gendersensibler Medienbildung
Didaktische Materialien zum Einsatz in europäischer Lehrerbildung

<http://www.project-game.eu>