

Mobile Medienbildung im Schnittfeld schulischer und außerschulischer Bildung in heterogenen Gruppen. Eine Studie in der Pilotphase des Projekts "Lebens.Lern.Raum" für Grundschüler*innen an der Rosensteinschule Stuttgart

Joscha M. Walter

Die vorliegende Studie wurde im WiSe 2016/17 als Bachelorarbeit im Studiengang Kultur- und Medienbildung an der PH Ludwigsburg verfasst und von Prof. Dr. Horst Niesyto und Dr. Katrin Schlör begleitet (Abteilung Medienpädagogik). Der Text wurde für diese Veröffentlichung an einzelnen Stellen leicht überarbeitet bzw. ergänzt.

Zusammenfassung des Beitrags

Das Projekt Lebens.Lern.Raum ist ein Teilprojekt im interdisziplinären Hochschulprojekt [dileg-SL](#), das das Ziel verfolgt, die produktive Nutzung digitaler Medien im Grundschulunterricht zu fördern. Kooperationschule ist dabei die Rosensteinschule in Stuttgart. Während die anderen Teilprojekte hauptsächlich auf die Bedürfnisse des Regelunterrichts ausgerichtet sind, bietet das Projekt Lebens.Lern.Raum aktive Medienarbeit für die Ganztagsbetreuung zur Erweiterung und Vertiefung der bereits erlernten medialen Kompetenzen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie werden Gelingensfaktoren für das Projekt, der Einfluss auf die Ausdrucksfähigkeit der SuS und die Anregung kritisch-reflexiver Prozesse erfasst. Begründet in der Situierung des Grundschulbezirks setzt sich die Schülerschaft eher aus sog. sozial schwachen Schichten mit hohem Migrationsanteil zusammen. Darüber hinaus befinden sich in der Klasse Kinder aus Fluchtkontexten und Kinder mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Diese Heterogenität führt zu einem Aufbau der Studie, der nicht entlang an einer ausschließlichen inklusiven oder integrativen Differenzlinie verläuft, sondern Einflüsse auf das Projekt unter der Berücksichtigung aller Differenzlinien erfassen soll. Um dem Feld und der Forschungsfrage Rechnung zu tragen, wurde daher eine Triangulation von mehreren Methoden der qualitativen Sozialforschung vorgenommen. Erwartungsgemäß zeigte sich der Einsatz von Tablets als niedrigschwellig und motivierend für die Gruppe. Gerade Kinder, die mit wortsprachlichem Ausdruck Schwierigkeiten hatten, zeigten darüber hinaus eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des bildsprachlichen Ausdrucks. Daraus ließen sich im Rahmen der Arbeit auch erste Hinweise auf eine darin begründete Teilhabeverbesserung vermuten.

Schlüsselbegriffe: Medienpädagogik • dileg SL • Ludwigsburg • Grundschule • Mobile Medienbildung

1 Einleitung

Eine der wichtigsten schulischen Entwicklungen in den letzten zehn Jahren ist der anhaltende Trend zum Ausbau des Ganztagsangebots. Damit sollen nicht nur arbeitende Eltern entlastet werden - die Ganztagschule soll darüber hinaus die Bildungsungerechtigkeit abbauen und individuelle Förderungen ermöglichen. Empirisch sind die tatsächlichen Wirkungen der Ganztagschule bis dato noch nicht ausreichend erforscht, um ein abschließendes Urteil über ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit treffen zu können (vgl. Reh u.a. 2015, S. 23ff). Hinsichtlich der positiven Wirkung auf das Sozialverhalten können hingegen sehr wohl erste positive Tendenzen vermeldet werden (vgl. StEG 2016).

Die Rosensteinschule Stuttgart ist eine von über 2000 Ganztagschulen in Baden-Württemberg und "liegt in einem multikulturell geprägten Innenstadtbezirk, dem Nordbahnhofviertel. Sie ist sowohl im Werkrealschul- als auch im Grundschulbereich teilgebundene¹ Ganztagschule" (Rosensteinschule Stuttgart, o.J.). Die Schülerschaft ist geprägt von Heterogenität - neben einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aus über 20 Ländern (ebd.), besuchen auch Inklusionsschüler*innen die Schule. Das Projekt *Lebens.Lern.Raum* für den Grundschulbereich ist auf diese vielfältige Zielgruppe ausgerichtet und bietet aktive Medienarbeit im Schnittfeld schulischer und außerschulischer Bildung. *Lebens.Lern.Raum* selbst ist dabei Teilprojekt im interdisziplinären Hochschulprojekt *dileg-SL*², das mit dem Ziel, die produktive Nutzung digitaler Medien im Grundschulunterricht zu fördern, im Rahmen des Förderprogramms *Digitales Lernen Grundschule* der Deutschen Telekom Stiftung³ von 2016 bis 2018 durchgeführt wird. Die Konzepte für alle weiteren Teilprojekte richten sich hauptsächlich an die Bedürfnisse des Regelunterrichts und werden von Studierenden des Lehramts unter Betreuung verschiedener Abteilungen/Fachdidaktiken entwickelt (vgl. PHL 2016). Eine Ausnahme bildet *Lebens.Lern.Raum* (Teilprojekt 8), das im Bereich des Ganztagsangebots angesiedelt ist. Es legt einen Schwerpunkt auf die Vertiefung erlernter Kompetenzen und Umsetzung eigener Projekte. Für die Pilotphase stand die Vermittlung visueller Ausdrucksformen im Mittelpunkt.

Für die vorliegende Arbeit wurde die Pilotphase des Teilprojekts 8 *Lebens.Lern.Raum* im November und Dezember 2016 mit Methoden der qualitativen Sozialforschung begleitet, um erste Erkenntnisse darüber zu sammeln, welche Gelingensfaktoren für die Projektarbeit unter den vorherrschenden heterogenen Gruppenbedingungen ausschlaggebend sind. Dabei geht es in erster Linie um die Voraussetzungen der Gerätebedienung durch SuS, die mediale Ausdrucksfähigkeit der SuS und die Anregung kritisch-reflexiver Prozesse bei den SuS. Die Forschung wurde in diesem Rahmen möglichst multiperspektivisch angelegt und bestand neben Beobachtungen und Befragungen auch in einer Bildanalyse ausgewählter Medienprodukte.

2 Ausgangslage

Im Folgenden soll zunächst ein kurzer Überblick über Begrifflichkeiten und den Stand der Forschung in den wichtigsten Feldern gegeben werden, deren Aspekte die vorliegende Arbeit betreffen. Der Fokus liegt dabei auf sozialer Benachteiligung und ihrer Auswirkung auf mediale Teilhabe, Inklusion und die Nutzung von Tablets in Bildungskontexten.

¹ In dieser Form nimmt nur ein Teil der SuS am Ganztagsangebot (min. drei Wochentage) verpflichtend teil. (vgl. KMK 2016, S. 5)

² Digitales Lernen Grundschule - Stuttgart/Ludwigsburg

³ URL: <https://www.telekom-stiftung.de/de/presse/pressemitteilung/653>

2.1 Soziale Herkunft und Digital Divide

Niedrige soziale Herkunft und Migrationshintergrund sind die hauptsächlichen Risikofaktoren für Ungleichheit im Blick auf Bildungsteilhabe (vgl. Meyer-Hamme, S.23), was auch von der schulischen Bildung in Deutschland nur kaum ausgeglichen werden kann (vgl. Kammerl/King 2010, S.51f). Soziale Herkunft wirkt sich dabei allerdings nicht nur auf die Bildungsteilhabe, sondern auch auf die mediale Teilhabe aus.

Zunächst liegt besonders die Annahme nahe, dass hauptsächlich ökonomische Faktoren den Zugang regulieren. Diese Form der digitalen Kluft (Digital Divide) bezieht sich auf eine mangelnde Medienausstattung und fehlenden Zugang zum Internet. Betrachtet man allerdings die Medienausstattung von Kindern, Jugendlichen und deren Familien, sind - ohne die Berücksichtigung der persönlichen Geräte –gemäß der aktuellen JIM-Studie 98 Prozent der Haushalte mit Kindern mit einem Internetzugang und entsprechenden Geräten versorgt (vgl. mpfs 2015/2016). Daher kann mit Blick auf die Zielgruppe kaum von Digital Divide auf diesem Level gesprochen werden. Bei der Nutzung dieser Medien ergibt sich allerdings basierend auf dem Bildungsstand und sozialer Schicht die Gefahr eines *Second-Level Digital Divide* (vgl. Hargittai 2002). Kutscher u.a. (2009) nutzen hierfür analog den Begriff *digital inequality*. Diese Begrifflichkeiten beschreiben Unterschiede in der Befähigung zur Informationsbeschaffung im Internet, abhängig vom Bildungsstand und legen nahe, dass durch diesen Effekt bereits bestehende Bildungs- und Teilhabeungleichheiten weiter verfestigt werden. "Dass sich dieses Phänomen [...] nicht nur auf erwachsene InternetnutzerInnen beschränkt, sondern sich auch innerhalb der Gruppe der jugendlichen NutzerInnen [...] widerspiegelt", beschreiben Iske u.a. (2007, S.84). Da gerade familiäre Medienpraxen ein wichtiger Sozialisationsfaktor für Kinder und Jugendliche im Umgang mit Medien sind (Kammerl/King 2010, 54f), verstärkt diese Form der *digital inequality* auch die Ungleichheiten bei der Bildungsteilhabe.

Dies führt zu der Annahme, dass gerade für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche auch Medienbildung einen besonderen Stellenwert haben muss, um sozialer Ungleichheit begegnen zu können.

2.2 Inklusion

Im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention⁴ soll der Inklusionsbegriff nicht die Einbindung - sprich Integration - von Behinderten als Gruppe in die Gesellschaft, sondern eine grundsätzlich uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft fördern. Damit ist keine Dichotomie von Behinderung und Nicht-Behinderung Maßstab, sondern die Forderung nach einer gemeinsamen Gestaltung der Gesellschaft durch alle an ihr beteiligten Individuen (vgl. auch Schluchter 2012, S. 11ff). Mit der Begrifflichkeit wird also bewusst Abstand von einer Definition von distinkten Gruppierungen in der Gesellschaft genommen. Dies ist auch deswegen sinnvoll, da bereits der Versuch, eine *Gruppe der Behinderten* zu definieren, ein äußerst heterogenes Resultat ergäbe, dem bereits diverse eigene Differenzlinien immanent wären, auch ohne die zusätzliche gesellschaftlich-vertikale Differenzlinie (Sturm 2016, S. 108f) mit einzubeziehen, die Behinderung als direkten Faktor für die Erwerbsfähigkeit und einer daraus folgenden ökonomischen Stratifizierung der Gesellschaft beschreibt.

⁴ UN BRK; <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> Abruf: 20.04.2017

2.3 Tablet-Nutzung in (inkluisiven) Bildungskontexten

Ein weiterer Blick soll auf die bereits vorhandenen Erfahrungen mit dem Einsatz von (mobilen) digitalen Medien in Bildungskontexten gelegt werden.

Aufenanger (2015) beschreibt in seiner Begleitstudie zum Projekt *Tablet-PCs im Unterrichtseinsatz*⁵ die vielfältigen Vorteile der Tablets unter anderem mit der mobilen Einsatzfähigkeit und der "einfachen Gestenkommunikation durch Tasten und Wischen" (vgl. S. 64), die Kindern besonders durch eine "natürliche Umgangsweise mit Objekten entgegen" (ebd.) kommt. Diese Studie stellt außerdem einen Mehrwert für den Unterricht, besonders in Belangen der Differenzierung fest (ebd., S. 76f). Diese Einschätzung wird auch von Studien aus anderen Ländern unterstrichen (vgl. z.B. Suárez/Lloret/Mengual 2016). Dies gilt soweit für Unterrichtssettings ohne explizit herausgestellte inklusive oder integrative Aspekte.

Es kann als Konsens gesehen werden, dass dem Einsatz von digitalen Medien in inklusiven Kontexten eine besondere Bedeutung zukommt, die die "Teilhabemöglichkeiten entscheidend verbessert ha[t]" (Bosse 2012, S. 49) und in Form von aktiver Medienarbeit als "Möglichkeit des kulturellen Selbstausdrucks, der sozialen Kommunikation, [...] der Teilnahme an öffentlichen Kommunikationsprozessen, sowie der Mitgestaltung von Gesellschaft" (Schluchter 2015, S. 14) im Sinne von Empowerment wirken kann.

Neben dieser Einordnung der Potenziale des digitalen Medieneinsatzes für Inklusion im Allgemeinen, kann auch die Perspektive des speziellen Geräteeinsatzes in Inklusionssettings beschrieben werden. In dieser Sichtweise nimmt das Gerät oft die Funktion einer Assistenztechnologie ein. Mit Blick auf die Voraussetzungen für den Medieneinsatz in der frühen Bildung konstatieren zunächst Najemnik und Zorn (2016), dass die Gefahr eines Doing-Disability-Prozesses in "mangelnde[r] Medienkompetenz von pädagogischen Fachkräften, als auch [...] einseitige[m] Design von Assistenztechnologien" (S. 1087) begründet liegen könne. Zwar wird in diesem Fall eine informationstechnische Herangehensweise beschrieben, allerdings lassen sich daraus besondere Bedürfnisse hinsichtlich der Bedienbarkeit in Inklusionskontexten ableiten. Dies impliziert wiederum, dass auch für andere inklusive pädagogische Settings die Zugänglichkeit der eingesetzten Hardware ein Gelingensfaktor für mehr Teilhabe sein könnte. Diese Annahme wird auch davon unterstrichen, dass der Tablet-Einsatz in inklusiven Grundschulsettings auch für Kinder mit eingeschränkten motorischen Fähigkeiten vorteilhaft ist (vgl. Aronin/Floyd 2013).

Betrachtet man nur die Potenziale des reinen Geräteeinsatzes, gibt es zwar auch Fallkonstellationen, die kein ausschließlich positives Bild zeichnen, was allerdings eher in Zusammenhang mit der spezifisch diagnostizierten Behinderung steht. So zeigen King/Brady/Voreis (2017) am Beispiel von Kindern mit Autismus, dass der Einsatz von Tablets auch ambivalente Resultate hervorbringen kann, deren genaue Ursache festzustellen, allerdings einer weiteren wissenschaftlichen Vertiefung bedürfe. Dem insgesamt festgestellten positiven Potenzial von Tablet-Einsatz unter Aspekten von Inklusion widerspricht auch diese Studie nicht grundlegend und kann Impulse liefern, mögliche Herausforderungen beim Tablet-Einsatz bereits im Vorfeld einzuordnen.

⁵ Durchgeführt im Schuljahr 2013/14 an vier Wiesbadener Schulen mit Tablets aller gängigen Hersteller. Das Forschungsdesign erfasste dabei Schulleitung, Lehrkräfte sowie beteiligte Schüler.

3 Entwicklung der Forschungsfrage

Bei der Entwicklung der Forschungsfrage wurde zunächst eine möglichst konkrete Begrifflichkeit angestrebt, die die Teilnehmer präzise beschreibt. Es lag aufgrund von Ausrichtung und Zielgruppe des Projekts zunächst nahe, einen besonderen Fokus auf inklusive oder integrative Aspekte zu legen. Allerdings wurde im Entwicklungsprozess schnell klar, dass eine Eingrenzung auf ausschließlich einen Aspekt nicht zielführend sein würde. Dies wäre weder der Projektplanung noch den beteiligten Schülern gerecht geworden und hätte die Interpretation durch eine eingeschränkte Perspektive möglicherweise sogar verzerrt. Da die Schülergruppe an mehreren relevanten Differenzlinien gemessen als heterogen bezeichnet werden konnte (s. 4.1), wurde bewusst keine weitere Konkretisierung des Begriffs im Titel vorgenommen.

Ein zusätzlicher Aspekt bei der Entwicklung der Forschungsfrage war außerdem, dass die erhobenen Daten auch zur Unterstützung der Evaluation des Teilprojekts genutzt werden können. Die vorliegende Arbeit soll damit auch einen Beitrag zur "Qualitätssicherung medienpädagogischen Handelns" (Kübler 2014, S. 42) leisten. Zum Zeitpunkt der Entwicklung der Erhebung hatte die Projektleitung bereits einen ersten Beispielpool möglicher Fragen zur teilprojektübergreifenden Evaluation entwickelt (vgl. Niesyto 2016), die als Orientierung für Anknüpfungspunkte dienen sollten. Daher wurde - um eine sinnvolle Anknüpfung an die Projektevaluation zu gewährleisten - die Forschungsfrage unter Berücksichtigung folgender Teilfrage entwickelt: "Inwieweit wird der Medieneinsatz der Heterogenität der Kinder gerecht?" (ebd.)

3.1 Heterogenitätsbegriff

Der Begriff der Heterogenität bedeutet in der reinen Wortbedeutung *Uneinheitlichkeit in der Zusammensetzung*⁶, diese kann an den unterschiedlichsten Differenzlinien gemessen werden. Möglich wäre beispielsweise eine Betrachtung von Herkunft, (Grad der) Behinderung, sozialem Status und sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Hansen 2003, S.69). Dabei ist der Begriff der Heterogenität zunächst so universal auf nahezu jede Gruppe von Menschen anwendbar (vgl. z.B. Waburg u.a. 2016; Koller/Casale/Ricken 2014), dass er allein keinen konkreten Rückschluss darauf zulässt, in welchen Belangen und wie stark sich Mitglieder einer Gruppe tatsächlich voneinander unterscheiden.

Hinsichtlich des Heterogenitätsbegriffs ist die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit dabei keine Herausarbeitung der bereits vorhandenen Differenzlinien, sie soll vielmehr in der „pädagogisch-programmatischen Bedeutungsdimension“ (Walgenbach 2017, S. 25) angesiedelt sein und Erkenntnisse liefern, ob und inwieweit sowohl die Differenzlinien als auch die Heterogenität der Gruppe an sich Einfluss auf die Durchführung des Projekts haben.

3.2 Mobile Medienbildung

Für den Titel wurde die Begrifflichkeit *mobile Medienbildung*⁷ gewählt. Dabei muss zunächst das Verständnis des Begriffs in Abgrenzung von bereits bestehenden Definitionen geklärt werden. Im Verständnis des vorliegenden Beitrags, leitet sich mobile Medienbildung aus einer

⁶ vgl. auch: <http://www.duden.de/node/682453/revisions/1177962/view> (Abruf: 20.04.2017)

⁷Zur Abgrenzung: Der von Ketter (2010) definierte und verwandt klingende Begriff der Mobilien Jugendmedienbildung, legt seinen Schwerpunkt auf die mobile (aufsuchende) Jugendarbeit.

Kombination der Begriffe der mobilen Medien auf der einen und der Medienbildung auf der anderen Seite ab. Dabei spielt die Wahl des Tablets als mobiles Medium eine wichtige Rolle. Zwar fand das Projekt selbst nur in der räumlichen Begrenzung des Schulgeländes statt, die vermittelten Techniken und Inhalte waren jedoch von der Konzeption insgesamt so gewählt, dass sie auch auf den eigenen Mobilgeräten der Schüler*innen⁸ leicht reproduziert werden können. Auch wenn bei Grundschulkindern noch teilweise keine eigenen Geräte vorhanden sind, so sind doch zumindest in den Haushalten der 6- bis 12-jährigen nahezu flächendeckend mobile Geräte (98% Smartphone, 19% Tablet) vorhanden (mpfs 2015, S. 8), die dazu herangezogen werden können. Damit erweitert sich der Mobilitätsbegriff auch um die Integration der vermittelten Inhalte in Alltag und Lebenswelt der Schüler*innen. Die in dieser Folge selbstbestimmte und ortsunabhängige Anwendung verläuft damit auch parallel zum Mobilitätsbegriff im Verständnis des mobilen Lernens (vgl. Friedrich 2012, S. 53).

Der Begriff der Medienbildung wurde der Definition von Spanhel (2014) entlehnt und soll damit die Prozesshaftigkeit unterstreichen. Sie basiert auf "Medienkompetenzen als Handlungsfähigkeiten im situativen Mediengebrauch" (S. 124) und bietet damit eine Grundlage der "Konstituierung von medialen Handlungsrahmen" (ebd.). Bei der Beobachtung des Projekts war dabei auch der Aspekt "der flexiblen Organisation von medialen Handlungsmustern zur Bewältigung [von] Alltagsproblem[en], Lernschwierigkeit[en], [...] oder einer Identitätskrise" (ebd.) von besonderem Interesse. Ebenso spielen die "persönlichen Erfahrungen, Emotionen und Wertungen" (ebd.) der Projektteilnehmer eine wichtige Rolle.

Basierend auf der Ausgangslage und der Begriffsabgrenzung ergibt sich für die Forschungsfrage das Folgende: Die Basis sollte eine Verknüpfung von Ansätzen der Medienbildung hinsichtlich inklusiver Aspekte und Aspekten für die Arbeit mit Kindern aus sozial benachteiligten Gruppen bieten und dazu genutzt werden, festzustellen, welche Kriterien für die teilnehmenden Kinder relevant sind. Aus inklusiver Perspektive stellt Schluchter (2015) "Entdecken von neuen Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräumen" (S. 21) als wichtige Aufgaben fest. Aus dem Bereich der Arbeit mit Kindern aus sozial benachteiligten Gruppen werden Teile der Forderungen von Niesyto (2009, S. 874) als Kriterien übernommen. Dazu zählen: Integration von weiteren Ausdrucksmöglichkeiten neben Wort- und Schriftsprache, Förderung von ästhetischer Reflexivität, sowie die Förderung von spielerischen und experimentellen Arbeitsweisen.

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Aspekte wurde die folgende übergeordnete Frage aufgestellt: *Wie kann der Einsatz mobiler Medien und visueller Verfahren die Kommunikation in heterogenen Gruppen positiv beeinflussen?*

Dabei wurden die folgenden Teilfragen zur näheren Eingrenzung aufgestellt:

- *Welchen Einfluss hat die Heterogenität oder eine der Differenzlinien auf die Arbeit im Projekt?*
- *Wie wird die Ausdrucksfähigkeit der Kinder im Projekt durch die digitalen Medien beeinflusst?*

⁸ Im Jahr 2014 ist in der Altersgruppe der 6- bis 13-jährigen bereits eine Geräteausstattung von über 45% bei Smartphones vorhanden (mpfs 2015, S.8), bei den 12- bis 19-jährigen über 95 % (mpfs 2016, S. 8). Aus forschungsplanerischer Sicht kann damit zum einen bei der am Projekt beteiligten vierten Klasse bereits ein gewisser Anteil an Kindern mit eigenem Gerät angenommen werden. Zum anderen sind die Kinder in dem Alter, in dem die Wahrscheinlichkeit ein Gerät zu besitzen innerhalb einer kurzen Altersspanne stark ansteigt (vgl. auch Übergang KIM zu JIM-Studie). Daraus folgend wird der unterstellte Lebensweltbezug als gegeben angesehen. Der tatsächliche Stand des Gerätebesitzes wurde im Rahmen der Kleingruppeninterviews abgefragt (s. 6.5).

- *Gibt es Hürden bei der Bedienung des Tablets? Sind diese an einer Differenzlinie besonders zu beobachten?*
- *Wie werden kritisch-reflexive Prozesse angeregt? Wie wird Gelerntes reflektiert und reproduziert?*

4 Forschungsfeld

4.1 Teilprojekt 8 im Projekt dileg- SL

Wie eingangs bereits erwähnt, führt die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg interdisziplinär in Kooperation mit der Rosensteinschule Stuttgart das Projekt dileg-SL durch. Das Teilprojekt 8 *Lebens.Lern.Raum* wird von Dr. Katrin Schlör geleitet und ist im Sinne von Medien-Camps für die Ganztagsbetreuung am Nachmittag konzipiert. Damit soll Schüler*innen die Möglichkeit geboten werden, gelernte Inhalte zu vertiefen und eigene Vorhaben zu verwirklichen.

Zur Durchführung soll die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren der Medienarbeit und Studierenden entsprechender Studiengänge angestrebt werden, damit ein Regelbetrieb initiiert werden kann. Die inhaltliche Konzeption orientiert sich dabei an Erfahrungen aus vergangenen Projekten an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und verbindet interkulturelle⁹ mit inklusiven¹⁰ Aspekten (vgl. Schlör 2016b).

Die Pilotphase von Teilprojekt 8 fand in Form einer Medien-AG einmal wöchentlich im Zeitraum zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien 2016 statt und wurde von Schlör als Referentin selbst durchgeführt.

Tabelle 1: Ablauf Pilotphase

Sitzung	Datum	Inhalt
1	10.11.2016	Vorstellung; Namensvisualisierung; Raum-Begriff; Bildausschnitt; Perspektiven; Einführung Tablets; Praxis-Aufgabe: Umwelt fotografieren; Reflexionsphase
2	17.11.2016	Wiederholung; Bildästhetik; Praxis-Aufgabe: Größenverhältnisse; Feedback-/Reflexionsphase
3	01.12.2016	Wiederholung; Input: Erzwungene Perspektive; Gruppenübung: Größenwirkung /-verhältnisse; Praxis-Aufgabe: Erzwungene Perspektive; Praxis-Aufgabe: QR-Code-Rallye; Feedbackphase
4	08.12.2016	Input: Comics; Praxis-Aufgabe: Comic erstellen (Teil 1); Reflexionsphase zur Arbeit am Comic
5	20.12.2016	Praxis-Aufgabe: Comic erstellen (Teil 2); Präsentation der Arbeiten in der Gruppe; Abschlussfeedback

Für die Pilotphase bestand die Gruppe aus zwölf Schüler*innen der 4. Klasse. Aufgrund der konzeptionell interkulturellen und inklusiven Ausrichtung (s.o.) sollten durch das Teilprojekt 8 insbesondere auch Kinder aus Flucht- und Inklusionskontexten angesprochen werden. Dieser Anspruch spiegelte sich auch im Teilnehmerfeld der Pilotphase wider.

⁹ vgl. Niesyto / Holzwarth / Maurer 2007; Trüby 2016

¹⁰ vgl. Schluchter 2012

4.2 Die Gruppe

Die Rosensteinschule liegt, wie eingangs bereits erwähnt, in Stuttgart im Stadtteil *Nordbahnhof*. Der Grundschulbezirk *Rosensteinschule*¹¹ umfasst außerdem den Stadtteil *Auf der Prag*. Neben der überdurchschnittlichen Zahl von Einwohnern mit Migrationshintergrund¹², zeichnet sich der Schulbezirk außerdem durch eine überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit¹³ aus. Da die Grundschulzugehörigkeit über den Schulbezirk¹⁴ festgelegt wird, sollte sich die Soziodemografie des Viertels auch in den familiären Situationen der Schülerschaft wiederfinden.

Die Gruppe, in der das Projekt durchgeführt wurde, umfasste zwölf Schüler*innen und damit etwa die Hälfte der eigentlichen vierten Klasse, die die Kinder besuchten. In dieser Gruppe hatten zehn Schüler*innen Migrationshintergrund, drei Schüler*innen hatten eine Vorbereitungsklasse¹⁵ besucht, bevor sie in die Klasse kamen. Zwei Schüler hatten gemäß den Richtlinien des Landes¹⁶ eine diagnostizierte Lernbehinderung, wovon einer dauerhaft von einem eigenen Schulbegleiter (FSJ¹⁷) unterstützt wurde. Ein weiterer Schüler hatte aufgrund von einer privaten Vorgeschichte starke Probleme, sich sozial in den Klassenverband einzugliedern. Diese Kombination aus sprachlichen, kognitiven und sozialen Herausforderungen diente auch als Ausgangslage für die Entscheidung, den Begriff der Heterogenität zu nutzen (s. 4.1).

4.3 Zugang zum Feld

Da die Forschungsidee auf Basis des Teilprojekts 8 entwickelt wurde, war das Forschungsfeld von vornherein eindeutig festgelegt. Der Feldzugang wurde nach Absprache mit der Projektleitung durch die Verantwortliche für das Teilprojekt hergestellt. Da das Gesamtprojekt *dileg-SL* im Kontext der Evaluation Beobachtung und Videografie prinzipiell vorsieht, war auch von Seiten der Schule eine umfassende Grundlage für den Feldzugang gelegt. Lehrkräfte und Betreuungspersonal zeigten sich darüber hinaus von Beginn an äußerst kooperativ und hilfsbereit. Die erste Sitzung wirkte dabei für die Rolle des Beobachters als Phase der Orientierung und Annäherung an das Forschungsfeld (vgl. Lamnek 2013, S. 539).

5 Forschungsdesign

Bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente war vor allem der o.g. Heterogenitätsbegriff entscheidend für die Festlegung. Wie bereits beschrieben ist die Gruppe an mehreren Differenzlinien heterogen zu sehen, daraus ergaben sich für jedes Kind individuelle Kombinationen aus integrativen, inklusiven, sprachlichen und sozialen Faktoren. Aufgrund dieser Ausgangslage wäre es - selbst wenn angestrebt - kaum möglich gewesen, Kriterien aufzustellen, die beispielsweise eine lineare dichotome Beschreibung der Schüler*innen erlauben würden.

¹¹ vgl. <http://www.stuttgart.de/item/show/619652> (Abruf: 20.04.2017).

¹² Einwohner mit Migrationshintergrund im Jahr 2014: 64,0% (Nordbahnhof) / 63,0 % (Auf der Prag) (Landeshauptstadt Stuttgart 2015, S. 47); Durchschnitt: 40,6 % (Inneres Stadtgebiet) (ebd., S. 13)

¹³ Arbeitslose im Jahr 2014: 11,5% / 9,2 % (ebd., S. 48); Durchschnitt: 6,8 % (ebd., S. 17)

¹⁴ §76 Abs. 2 Schulgesetz Baden-Württemberg (SchG)

¹⁵ Vorbereitungsklassen bieten eine intensive Sprachförderung für Kinder mit Fluchtkontext und bereiten den Wechsel in eine reguläre Klasse vor.

¹⁶ §82 Abs. 1 SchG

¹⁷ Freiwilliges Soziales Jahr

Daher fiel die Entscheidung auf eine Kombination verschiedener qualitativer Erhebungsformen, im Sinne einer methodischen und methodologischen Triangulation (vgl. Flick 2008, S.15f), die eine möglichst vieldimensionale Betrachtungsweise und die Kontextualisierung einzelner Beobachtungen und Aussagen ermöglichen sollte. Damit sollte der Vielfältigkeit der Gruppe Rechnung getragen werden und verhindert werden, dass eine isolierte Betrachtung einzelner Aspekte zu einer Verzerrung der Analyse führen würde.

Im Zentrum der Erhebung stand die Teilnehmende Beobachtung (vgl. Lamnek 2010, S. 489ff.) in allen Sitzungen. Dabei gliederte sich diese zum einen in eine sitzungsbezogene Beobachtung (1), die allgemein das Setting, die Personen, den Ablauf, besondere Vorkommnisse und einen sitzungsspezifischen Blick auf die einzelnen Teilnehmer bieten sollte. Die zweite Beobachtungsdimension war speziell auf die Arbeit in den einzelnen Kleingruppen (2) im Verlauf des Projekts nach bestimmten Beobachtungskriterien ausgerichtet. Dabei konnte ein genauere Blick sowohl auf die Teilnehmer selbst als auch auf ihre Zusammenarbeit in der Gruppe gerichtet werden. Um das Verhalten der Gruppe und einzelner Teilnehmer besser einordnen zu können, wurden zwei teilstandardisierte Leitfaden-Interviews (3) mit der Klassenlehrerin und der Ganztagsbetreuerin geführt, außerdem wurden auch im Verlauf des Projekts immer wieder kurze Gespräche mit den anwesenden Betreuern geführt, die teilweise in die Sitzungsbeobachtung einfließen und in einem Gedächtnisprotokoll festgehalten wurden. Um die Sicht der Kinder abzubilden, wurde im Verlauf der Abschluss Sitzung mit den Kleingruppen jeweils ein kurzes Interview (4) geführt. Die abschließende Feedbackrunde zu den erstellten Comics im Klassenzimmer wurde ebenfalls videografiert und analysiert (5). Um ein möglichst vollständiges Bild auf die Arbeit der Kinder zu geben wird die Erhebung um die Bildanalyse ausgewählter Medienproduktionen (6) der Schüler*innen ergänzt.

5.1 Teilnehmende Beobachtungen und Beobachterrolle

Alle Beobachtungen fanden als systematische, offene Feldbeobachtungen statt (vgl. Lamnek 2010, S. 514ff), wobei der Beobachter in der ersten Projektsitzung offen als solcher vorgestellt wurde. Hauptsächlich war eine nicht teilnehmende Rolle (ebd.) des Beobachters angestrebt. Um diese möglichst unbefangen ausführen zu können, fand keine direkte Einbindung in die konkrete Durchführung des Projekts statt. Da für die Beobachtungen eine gewisse Nähe zum Geschehen notwendig war, war eine Interaktion mit den Teilnehmern nicht zu vermeiden und in Teilen gewünscht. Daraus ergab sich meist eine passiv teilnehmende Rolle (ebd.). Bei inhaltlichen Nachfragen durch Teilnehmer wurden diese in erster Linie auf die Referentin oder anwesende Betreuer verwiesen, da Verhältnis und Kommunikation zwischen Schüler*innen, Referentin und Betreuer*innen Teil der Beobachtung waren. In Ausnahmefällen wurde technische Hilfestellung geleistet, die sich auf technische Grundeinstellungen des Tablets beschränkte. Es sollte außerdem bestmöglich vermieden werden in Arbeitsprozesse, kreative oder ästhetische Entscheidungen einzugreifen und hierbei ungewollt Inputs oder Inspirationen zu liefern. Ebenso wurde im Prozess vermieden - auch bei Einforderung durch die Teilnehmer - bewertende Aussagen zu treffen. Diese Kommunikationsanlässe wurden mit allgemein positiven Aussagen möglichst zurückgespiegelt und konnten teilweise dazu genutzt werden, die Kinder dazu aufzufordern die Arbeitsweise zu beschreiben und Reflexionsprozesse anzuregen.

5.1.1 Sitzungsbezogene Beobachtung (1)

Die sitzungsbezogenen Beobachtungen fanden teilstrukturiert statt. Auch wenn die Kategorien zunächst unstrukturiert (ebd., S.509f) angelegt waren, konnte im Verlauf induktiv auf Basis der Beobachtungen eine Strukturierung vorgenommen werden. Hauptkategorien waren die Erfassung von Anwesenden, die Sitzordnung, das allgemeine Klassenverhalten und das Verhalten gegenüber der Referentin und den anwesenden Betreuern. Das allgemeine Klassenverhalten sollte die jeweilige Tagesform und Grundstimmung der Gruppe beschreiben. Das Verhalten gegenüber der Referentin wurde besonders mit Blick auf den Wandel im Projekt hinsichtlich der Anerkennung als Ansprechpartner beobachtet.

Zusätzlich sollte zu jedem Kind eine kurze Einzelbeobachtung festgehalten werden. Dazu flossen meist auch Wortmeldungen ein. Abschließend wurden die Beobachtungen um sitzungsrelevante Vorkommnisse ergänzt.

5.1.2 Kleingruppenbezogene Beobachtung (2)

Für die Kleingruppenbeobachtung wurden folgende Beobachtungskriterien entwickelt und im Verlauf der Sitzungen immer wieder überprüft.

Tabelle 2: Beobachtungskriterien Kleingruppen

Nr.	Beobachtungskriterium
1	Zusammenarbeit <i>Wie haben die Mitglieder zusammengearbeitet und die Aufgaben gelöst?</i>
2	Soziale Interaktion <i>Welche Interaktion gab es mit Betreuer*innen und anderen Gruppen?</i>
3	Umgang mit Problemstellungen <i>Wie ging die Gruppe mit auftretenden Problemen bei den Aufgabenstellungen um?</i>
4	Tablet-Bedienung <i>Wie gut konnten die Kinder mit dem Tablet umgehen? Wie wirkte sich die Bedienbarkeit auf die Bearbeitung der Aufgaben aus?</i>
5	Ästhetik <i>Wurde bereits beim Erstellen der Medienprodukte eine eigene ästhetische Vorstellung eingebracht?</i>
6	Entwicklung während des Projekts <i>Welche Entwicklungen zeigen sich hinsichtlich Technik und Verständnis bei den Teilnehmern?</i>
7	Reflexion / Kritik <i>Wie bewerten die Teilnehmer ihre Arbeiten und den Arbeitsprozess?</i>

5.2 Qualitative Interviews

5.2.1 Interviews Betreuer*innen (3)

Um die Beobachtungen besser einordnen zu können und gegebenenfalls Kontextwissen beizusteuern, wurden die Klassenlehrerin und eine Ganztagsbetreuerin in Form eines Leitfadens-Interviews befragt. Beide fungierten damit in diesem Fall als Expertinnen (vgl. Lamnek 2010, S. 354f/Flick 1998, S. 109f) mit der spezifischen Expertise für die Kinder der Klasse. Die Interviews fanden in der vorletzten¹⁸ und in der letzten¹⁹ Sitzung des Projekts statt, um bei Bedarf auf möglichst viele Beobachtungen aus den vorangegangenen Sitzungen eingehen zu können. Bei der Entwicklung des Leitfadens wurden Entscheidungsschritte nach Helfferich

¹⁸ Interview mit der Ganztagsbetreuerin

¹⁹ Interview mit der Klassenlehrerin

(2011, S. 167f) wie folgt gewählt: 1. Entscheidung für einen Forschungsgegenstand: Reflexion des Projekts und Verhalten der Teilnehmer; 2. Entscheidung für eine Zielgruppe: Lehrkräfte und Ganztagsbetreuer der Klasse; 3. Entscheidung für eine Interviewform: Leitfadengestütztes Experten-Interview mit einer teilweisen Zuspitzung von allgemeinen zu schüler-spezifischen Fragen.

Die Entwicklung des Leitfadens basierte auf der Struktur von Moser (2012, S.92) und wurde angelehnt an der Weiterentwicklung von Trüby (2016, S. 100) umgesetzt.

Tabelle 3: Interviewleitfaden Betreuer

Nr.	Frage	Kommentar
Ausgangssituation		
1	Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit in der Klasse (und wie oft Sie sie ausführen)?	<i>2. Frageteil für Ganztagsbetreuung, da wechselnd</i>
2	Wie viele Kinder sind als inklusiv eingestuft und wie wird das festgestellt?	
Kinder im Projekt allgemein		
3	Wie nehmen die Kinder das Projekt an?	
4	Unterscheiden sich die inklusiven Kinder davon?	
5	Hat Sie im Verlauf des Projekts etwas überrascht hinsichtlich Ihrer Erwartungen an die (inklusive) Schüler?	<i>Konkretisierung</i>
Inhalte		
6	Wie schätzen Sie das Verstehen ein? / Lernen die Kinder Neues?	
7	Wo hatten die Kinder besondere Schwierigkeiten? Was ist ihnen leichtgefallen?	
8	Hat die Arbeit mit Tablets soziale Prozesse / Sprechkanäle (außerhalb des Projekts) ausgelöst?	
Zukunftsaussichten		
9	Wie schätzen Sie das Potenzial digitaler Medien (Tablets) für Ihre zukünftige Arbeit ein?	<i>Subjektive Sicht auf das Themenfeld.</i>
10	Lässt sich erworbenes Wissen auch (teilweise) auf den schulischen Bereich übertragen?	<i>Was nimmt die Lehrkraft aus dem Projekt mit?</i>
Schülerspezifische Nachfragen		
11	Wie ist das Verhalten von Schüler X im Vergleich zum gewohnten Verhalten im Unterricht zu sehen?	<i>Bei gewissen Verhaltensweisen sollte geklärt werden, ob sie in Zusammenhang mit dem Projekt stehen.</i>

Bei den Betreuer*innen-Interviews wurde kein besonderer Mehrwert in einer audiovisuell unterstützten Datenaufzeichnung (vgl. Lamnek 2010, S. 359) gesehen, da sich bereits in den Vorgesprächen während des Projekts eine sehr reflektierte und direkte Kommunikation abzeichnete. Bei beiden Interviewpartnerinnen war daher auch für die Interviewsituation eine differenzierte verbale Ausdrucksfähigkeit zu erwarten, außerdem wurde keiner der Fragen das Potenzial zugeschrieben, nennenswerte nonverbale Reaktionen hervorzurufen, daher wurde auf den zusätzlichen Aufwand verzichtet und lediglich eine Tonaufzeichnung durchgeführt.

5.2.2 Kleingruppeninterviews Schüler*innen (4)

Zur Ergänzung der Beobachtungen wurden Gruppeninterviews mit den Arbeitsgruppen durchgeführt. Dabei sollten die Daten um die Schülerperspektive und mögliche kritisch-reflexive Einblicke erweitert werden. Da die Interviews während der letzten Sitzung des Projekts stattfinden sollten, um das gesamte Projekt reflektieren zu können, war von vornherein nur ein begrenzter Zeitrahmen von 10-15 Minuten pro Interview eingeplant. Da sich in der vorletzten Sitzung bereits abzeichnete, dass die Gruppen unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten hatten und einige die erste Comic-Aufgabe fast abgeschlossen hatten, war geplant, die Gruppen jeweils direkt nach der Fertigstellung des Comics zu interviewen und damit problemlos alle Gruppen befragen zu können. Dabei hatten die Kleingruppen das Tablet mit ihrem erstellten Comic dabei und konnten es als Strukturierungshilfe (vgl. Trübly 2016, S. 99) nutzen, um bei Bedarf auch Arbeitsweisen oder Problemstellungen zu zeigen.

Als Gesprächsgrundlage diente eine Kurzzvorstellung der Gruppenarbeiten, die durch einen kurzen Fragenleitfaden ergänzt wurde. Dieser Fragebogen sollte mehr als Checkliste dienen und den Gesprächsfluss erhalten. Wenn Aspekte bereits von den Kindern selbst angesprochen wurden, wurden diese nicht noch einmal extra erfragt.

Tabelle 4: Interviewleitfaden Kleingruppen

Nr.	Frage	Kommentar
Projektreflexion		
1	Wie hat euch das Projekt gefallen? Wie würdet ihr das Projekt beschreiben?	
2	Seid ihr zufrieden mit eurem Comic?	
3	Habt ihr etwas Neues gelernt? Was war das?	
Aufgabenbearbeitung		
3	Wie war die Arbeit mit dem Tablet für euch?	
3b	Ist euch etwas schwergefallen?	
4	Habt ihr alles gut verstanden?	
4b	Gab es Probleme bei den Aufgaben? Waren alle Aufgaben klar?	
Gruppenarbeit		
5	Wie war es mit dem Tablet in der Gruppe?	
5b	Gab es manchmal auch Streit oder wart ihr euch immer einig?	<i>Diese Frage wurde aufgrund von Beobachtungen im Verlauf des Projekts aufgenommen.</i>
Medienausstattung und Eigene Medienproduktion		
6	Habt ihr ein Tablet zu Hause?	
7	Meint ihr, ihr könnt das auch zu Hause machen?	

5.3 Videografie Feedbackrunde (5)

In der letzten Sitzung fand die Präsentation der von den Kleingruppen erstellten Comics im Plenum statt. Diese Präsentationen wurden per Video aufgezeichnet, um die Beobachtung im Nachhinein vollständig nachzuvollziehen und gegebenenfalls transkribieren zu können (vgl. Lamnek 2010, S. 560). Die Videografie wurde dabei der Gruppe nicht noch einmal explizit angekündigt und fand unter Einsatz einer an einem Tisch montierten GoPro statt, die in einer hinteren Ecke des Klassenzimmers platziert wurde. Ursprünglich sollte mit dem Einsatz dieser kleinen Kamera vorsorglich einer Entfremdung der Beobachtungssituation

(ebd.) vorgebeugt werden. Zu diesem Zeitpunkt hatten allerdings bereits alle Kinder die Kleingruppen-Interviews absolviert und die Aufnahmesituation kennengelernt, wodurch der Anblick der Kamera keine Irritation darstellen sollte.

5.4 Transkription und Auswertung

Die Daten wurden kommentiert transkribiert, wobei auf eine aufwendige Notation verzichtet wurde. Das Material wurde nach Kuckartz (2008, S. 36) codiert. Die Kategoriebildung leitete sich aus der dem Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage ab, war aber grundsätzlich offen für zusätzlich induktiv gebildete Kategorien, falls notwendig. Anschließend wurde das Material kategoriebasiert ausgewertet.

Kategorien für die Betreuer-Interviews: Zusammenarbeit der Kinder, Schwierigkeiten der Kinder bei der Aufgabenbearbeitung, Inklusion als Differenzlinie, gesammelte Aussagen zu spezifischen Kindern, Einfluss auf die eigene Praxis.

Kategorien für die Kleingruppen Interviews / Feedbackrunde: Reflexionsprozesse, Tabletbedienung, Gerätebesitz, lobendes Feedback, kritisches Feedback, Verbesserungsvorschläge.

Zur Transkription wurde die Software F4 genutzt, zur Codierung MAXQDA 12.

5.5 Bildanalyse ausgewählter Arbeiten (6)

Zur Bildanalyse bietet sich das *Grundgerüst* von Niesyto (2006, S. 280) an, da es explizit für die Bedürfnisse der Analyse von "Foto-Eigenproduktionen [...], die Kinder und Jugendliche in medienpädagogischen Kontexten erstellen" (ebd.), konzipiert ist. Dabei lässt sich die vom Grundgerüst festgestellte Notwendigkeit, das Kontextwissen mit in die Analyse einzubeziehen (ebd., S. 276f), optimal mit den vorangegangenen Erhebungen verknüpfen. Unter Kontextwissen fallen in diesem Sinne: Entstehungskontext, Projektkontext, Vorerfahrungen der Produzenten, Qualität der Aufnahme, Verwendungszweck (inkl. Resonanz von Rezipienten) und alle Formen von qualitativen Daten (vgl. ebd. S. 278). Die Analyse folgt daher mit einer Änderung den Empfehlungen des *Grundgerüsts* und ist unterteilt in *Dokumentation und Auswahl der Fotos, Erstverstehen, Bildbeschreibung und Formanalyse, Symbolverstehen, Kontextwissen, Zusammenfassung der Einzelbildanalyse und Intersubjektive Überprüfung und kommunikative Validierung* (vgl. Niesyto 2006, S. 280ff).

Die *Dokumentation* fand mit Hilfe der Schritte (1) bis (5) des Forschungsdesigns statt. Hinsichtlich des Umfangs der vorliegenden Arbeit musste bei der *Auswahl* der zu analysierenden Medienprodukte eine starke Eingrenzung getroffen werden, daher wurde die Anzahl auf zwei beschränkt. Zur Auswahl wurden Kriterien aufgestellt, die unbedingt erfüllt sein sollten, um den Intentionen der Arbeit zu entsprechen. Die Kriterien für die Auswahl waren wie folgt²⁰:

1. Keine Gruppe soll an mehr als einem ausgewählten Medienprodukt beteiligt gewesen sein.
2. Kein Kind soll an mehr als einem ausgewählten Medienprodukt beteiligt gewesen sein. (Ausgenommen: Darstellung als Teil einer Gruppe mit mehr als drei Kindern.)

²⁰ Migrationshintergrund musste nicht explizit festgelegt werden, da aufgrund der Gruppenzusammensetzung an jedem Bild mindestens ein Schüler mit Migrationshintergrund beteiligt war und qua Kriterium 1 mindestens eines der analysierten Medienprodukte ausschließlich von Kindern mit Migrationshintergrund stammen würde.

3. Es soll mindestens ein Medienprodukt analysiert werden, das unter Mitarbeit eines inklusiven Schülers entstanden ist.
4. Es soll mindestens ein Medienprodukt analysiert werden, das unter Mitarbeit eines Schülers entstanden ist, der eine Vorbereitungsstufe besucht hat.
5. Sollte bereits ein ausgewähltes Medienprodukt sowohl 3. und 4. abdecken²¹, soll ein weiteres Bild nach einem der beiden Kriterien ausgewählt werden.
6. An der Gesamtheit der Medienprodukte die analysiert werden, sollen beide Geschlechter beteiligt gewesen sein.

Zur Feststellung, ob ein Medienprodukt die Kriterien erfüllt, war die Zuordnung zu einer der Gruppen und das abgebildete Motiv größtenteils bereits ausreichend. Teilweise konnte auf Fotografien zur Projektdokumentation zurückgegriffen werden, um im Zweifel die Annahmen zu bestätigen.

Nach der Auswahl erfolgt eine Phase des *Erstverstehens*, in der eine subjektive und intuitive Betrachtung der Bilder vorgenommen wird, ohne den Versuch einer wissenschaftlichen Analyse (vgl. Niesyto 2006, S. 281). *Bildbeschreibungen und Formanalyse* liefern neben einer detaillierten deskriptiven Erschließung des Medienprodukts auch Feststellungen zur Bildkomposition (ebd.).

Das Symbolverstehen dient im Falle dieser Analyse zur Untersuchung der Medienprodukte, auf das Vorhandensein von Aussagen mit Lebenswelt-, Familien-, Gesellschafts- und Freundschaftsbezügen (vgl. ebd., S. 283) sowohl im Text, in der Handlung oder auf bildsprachlicher Ebene. Mit Hilfe des *Kontextwissens* werden die erschlossenen Lesarten überprüft und angepasst, hier fließen die Informationen aus den Erhebungen (1) bis (5) in die Bildanalyse ein. Die *Zusammenfassung der Einzelbildanalyse* dient der Überprüfung der Erkenntnisse und stellt den Kontext zur Forschung her.

Intersubjektive Überprüfung und kommunikative Validierung

Niesyto empfiehlt zum Abschluss der Analyse eine Intersubjektive Überprüfung und kommunikative Validierung (2006, S. 284f). An dieser Stelle musste im Rahmen der Forschung ein Kompromiss eingegangen werden. Aufgrund des Zeitplans und der Menge an Medienprodukten, die im Verlauf des Projekts entstehen würden, war zwischen Beginn und Abschluss der Pilotphase eine komplette Sichtung, Vorauswahl und Analyse des Materials nicht möglich. Da die Kleingruppenreflexion zeitlich ebenfalls begrenzt war, musste hier von vornherein ein Medienprodukt festgelegt werden, wofür sich der Comic anbot, da er neben mehreren Fotos auch noch eine weitere visuelle Gestaltungsebene beinhaltete. Somit war eine nachgestellte Überprüfung und Validierung im reinen Sinne von Niesyto (2006) nicht möglich. Daher wurde sich bemüht, in den Schritten (1) bis (5) möglichst viele Kontextinformationen zu akkumulieren, um die Intentionen und Gefühle der Kinder bei der Medienproduktion einzufangen. In der folgenden Analyse entfällt dieser Punkt daher als eigenständige Analysedimension. Die Reflexionen und Beobachtungen finden sich unter dem Punkt *Kontextwissen*.

²¹ Dieser Sonderfall wäre allein durch eine Beteiligung von Schüler 01 bereits erfüllt gewesen.

5.6 Anonymisierung der Daten

Bereits in der ersten Sitzung wurde jedem Kind intern eine Nummer von 01 bis 12 zugewiesen. Dies geschah zunächst in Ermangelung einer Namensliste und der Einfachheit halber basierend auf der Sitzordnung. Da in der ersten Sitzung aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung kaum Gelegenheit zur Interaktion zwischen Beobachter und den Beobachteten gegeben war, wurde die Identifikation über die zugewiesene Nummer durch den Beobachter internalisiert und direkt bei der Erstellung der Feldnotizen angewandt. Diese Nummerierung wurde im weiteren Verlauf für alle Beobachtungen verwendet und bot sich daher auch zur Anonymisierung der Transkriptionen an.

6 Ergebnisse

6.1 Kurzvorstellung der Kinder

Als Grundlage für alle weiteren Ergebnisse soll eine kurze deskriptive Vorstellung der am Projekt beteiligten Kinder dienen. Dabei fließen die Daten aus Beobachtungen, Gesprächen während des Projekts, den Interviews mit der Klassenlehrerin²² und der Ganztagsbetreuerin²³, sowie im Vorfeld bekannten Informationen ein. Zunächst sind die wichtigsten eigenen Beobachtungen zu den Schüler*innen aufgeführt, die im Anschluss durch Aussagen von Betreuern²⁴ ergänzt werden. Abschließend folgen die Beobachtungen zur medialen Praxis.

Kind 01, männlich, war zum Zeitpunkt des Projekts erst kurz in der Klasse, er besuchte davor eine Vorbereitungsklasse, außerdem ist er als Inklusionskind eingestuft. Ihm fehlte teilweise das sprachliche Vokabular und er sprach sehr undeutlich, darunter litt auch die Kommunikation mit den Mitschüler*innen. Trotz des fehlenden Vokabulars versuchte er, sich bei Sprechakten nach seinen Möglichkeiten differenziert auszudrücken, er machte dabei einen konzentrierten Eindruck und bewies eine genaue Beobachtungsgabe. Er suchte oft den Kontakt zu anwesenden Erwachsenen, dabei war es nebensächlich ob Lehrkräfte, Betreuerinnen, Referentin oder Beobachter. Die Klassenlehrerin bestätigte diesen Eindruck und vermutete, dass hauptsächlich die sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten ursächlich seien. Die Mitschüler*innen mieden ihn allerdings nicht kategorisch und zeigten eher eine neutral-positive Haltung ihm gegenüber. So war er auch auf Fotografien von anderen Gruppen zu sehen und wurde während der Abschlusssitzung von Kind 12 und Kind 09 explizit verbal in Schutz genommen. Bezogen auf die Arbeit mit dem Tablet zeigte 01 bereits ein Grundverständnis und schien kaum Probleme bei der Umsetzung der Aufgaben zu haben. Er berichtete außerdem von produktivem Medienhandeln in der Familie. Hier sei es hauptsächlich ein älterer Bruder gewesen, der ihm laut eigener Aussage bereits Techniken der Bildmanipulation

²²Interview d. Verf. mit der Klassenlehrerin am 20.12.2016

²³Interview d. Verf. mit einer Ganztagsbetreuerin am 08.12.2016

²⁴ Je nach Sitzung waren verschiedene Personenkonstellationen anwesend (s. 6.2). Lehrkräfte und Ganztagsbetreuerinnen waren den Kindern durchweg bekannt, im Gegensatz zu Referentin und Beobachter. In den Beobachtungen wird mit Betreuer hauptsächlich die Ganztagsbetreuung beschrieben, da in manchen Sitzungen allerdings mehrere Lehrkräfte und/oder Ganztagsbetreuerinnen anwesend waren, kam es in den Beobachtungsprotokollen in Ausnahmefällen zu einer Abweichung. Wenn mehrere Personen aus diesen Kreisen eine Gruppe bildeten, wurden sie gesammelt als Betreuer bezeichnet, dabei hat diese Bezeichnung immer gemein, dass diese Personen den Kindern im Vorfeld bekannt waren. Die Schulbegleiter (FSJ) sind davon ausgenommen.

und des Videoschnitts gezeigt habe. Diese Techniken konnte er reflektieren und teilweise bot er sie zur Aufgabenlösung an.

Kind 02, männlich, war erst seit einem Jahr an der Schule. Er wollte sich oft mit Sprechakten während der Sitzungen beteiligen, die allerdings nicht immer themenbezogen oder zielführend waren. Er machte einen sehr selbstbezogenen Eindruck und partizipierte teilweise nur widerwillig an Gruppenaufgaben, was teilweise auch in einer körperlichen Unsicherheit begründet schien. Exemplarisch sei hier das Besteigen eines Stuhls während einer Übung zur Vogelperspektive genannt, das ihm äußerst schwerfiel. Die Klassenlehrerin berichtete, dass 02 oft seinen Kopf gegenüber Mitschülern durchsetzen will und in manchen Fällen ausfallend gegenüber anderen Mitschülern wurde. Er habe wohl in der Vergangenheit - also der Zeit bevor er in die Klasse kam - kaum Kontakt mit Kindern in seinem Alter gehabt und verbringe zu Hause viel Zeit mit Fernsehen und digitalen Spielen. Bei der Arbeit mit den Tablets zeigte sich 02 äußerst interessiert und arbeitete mit Begeisterung an seinen Aufgaben. Er brachte als einer von wenigen eigene Figuren für die Sitzungen mit und verfolgte oft Ideen, die von Science-Fiction und Actionfilmen geprägt schienen. Deren spezifischen Ästhetiken versuchte er auch immer wieder in seine Medienprodukte einzubringen und artikuliert dies auch.

Kind 03, männlich, ist als Inklusionskind eingestuft. Er beschäftigte sich während der Phasen im Klassenzimmer oft mit anderen Dingen wie schreiben, malen oder Papier zerschneiden, dies war in den seltensten Fällen störend. Während der Aufgaben im Freien verlor er schnell das Interesse, bewegte sich dann meist auf dem Schulhof - was sich teilweise auch auf den Fotografien zeigt - und störte gelegentlich andere Gruppen bei der Arbeit. Bei der Arbeit mit dem Tablet zeigte er sich stellenweise jedoch auch begeistert und verstand die Grundfunktionen, hauptsächlich schien er aber gern vor der Kamera zu stehen. Die Mitschüler*innen beteiligten ihn an mehreren Comics als Darsteller, diese Aufgabe schien er sehr gern auszuführen. Aufgrund seiner inklusiven Einstufung hat 03 normalerweise einen eigenen Schulbegleiter (FSJ), dieser wechselte allerdings im Verlauf des Projekts mehrmals. Die Klassenlehrerin klärte darüber auf, dass dies im laufenden Schuljahr bereits ein andauerndes Problem sei und dass sich gerade das Fehlen einer festen Bezugsperson negativ auf das Verhalten von 03 auswirke. Aufgrund der besonderen Situation konnte mit Kind 03 kein Reflexionsgespräch geführt werden.

Kind 04, weiblich, verhielt sich im Verlauf des Projekts oft eher zurückhaltend. Sprechakte waren sachlich richtig. 04 erklärte in der zweiten Sitzung anderen Mitschüler*innen während der Arbeitsphase die Aufgabenstellung und demonstrierte am Tablet die Vorgehensweise. Die Bedienung des Tablets fiel ihr insgesamt nicht schwer.

Kind 05, weiblich, war besonders in den ersten beiden Sitzungen sehr lebhaft. Sie wollte sich oft mit Sprechakten einbringen, die inhaltlich meistens zielführend waren. 05 suchte oft den Kontakt zu den Lehrkräften, in der ersten Sitzung auch während der Inputphasen, dies war gelegentlich störend. Dies legte sich allerdings im Verlauf des Projekts immer mehr und 05 arbeitete begeistert und zielstrebig mit dem Tablet, dabei stand sie sowohl vor als auch hinter der Kamera.

Kind 06, weiblich, war durchweg äußerst lebhaft. Sie konnte sich teilweise nicht auf die Aufgaben konzentrieren und reagierte oft mit Kichern und Lachen. Teilweise schien es, dass auch Schwächen in sprachlichem Ausdruck versucht wurden damit zu überspielen. Dieses Verhalten zeigte sie sowohl gegenüber Mitschüler*innen als auch den Lehrkräften und Betreuern. Die Klassenlehrerin bestätigte, dass sich dies auch im Regelunterricht zeige und sich

06 oft nicht konzentrieren könne. Bei der Arbeit mit dem Tablet war sie teils unkonzentriert, konnte aber alle gestellten Aufgaben umsetzen.

Kind 07, weiblich, verhielt sich im Verlauf des Projektes eher zurückhaltend. Sprachlich fehlte ihr teilweise das Vokabular und sie hatte grammatikalische Probleme, allerdings scheute sie sich dennoch nicht vor Sprechakten. 07 schien immer beherrscht. Exemplarisch soll hierfür das Verhalten während der ersten Sitzung genannt werden: während sie zwischen 06 und 08 saß, die immer wieder tuschelten und kicherten, versuchte 07 den Ausführungen der Referentin zu folgen und wirkte dabei stellenweise sehr konzentriert. Die Arbeit mit dem Tablet schien sie mit Freude auszuführen, die Bedienung ging ihr gegen Ende des Projekts sehr selbstverständlich von der Hand.

Kind 08, weiblich, verhielt sich teils lebhaft teils zurückhaltend, wobei dies stark davon abhing, mit wem sie zusammenarbeitete (s. auch 6.3). Die Klassenlehrerin bestätigte, dass sie sich gern „von allem mitreißen lässt“, bei einem Gespräch mit weiteren Betreuern wurde dies auch als zu dieser Zeit besonders auffällig beschrieben. Bei der Umsetzung der Aufgaben zeigte sie stellenweise Verständnisprobleme. In der letzten Sitzung war 08 nicht anwesend, daher konnte kein Reflexionsgespräch mit ihr geführt werden.

Kind 09, weiblich, verhielt sich sehr aufmerksam und motiviert. Sie beteiligte sich trotz sprachlicher Schwierigkeiten gerne mit sinnvollen Sprechakten. Sie zeigte besonders in der Gruppenarbeit mit 03 (s. auch 6.3) ein besonderes Maß an Geduld und Bereitschaft, 03 in die Prozesse mit einzubeziehen und Inhalte zu vermitteln. 09 arbeitete selbstständig und hatte kaum Probleme mit der Tabletbedienung, obwohl sie laut eigener Aussage wenig Vorerfahrungen besaß.

Kind 10, männlich, zeigte sich lebhaft, aber motiviert. Ihm fehlte es oft an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, er bewies allerdings ein umfängliches Allgemeinwissen und die Fähigkeit zum Wissenstransfer, worauf mich Referentin bereits in der ersten Sitzung hinwies²⁵. In den ersten Sitzungen suchte er oft Kontakt zu Lehrkräften und Betreuern. Er brachte kreative Ideen in die Arbeit ein und hatte bei der Bedienung des Tablets keine nennenswerten Schwierigkeiten.

Kind 11, weiblich, zeigte sich größtenteils zurückhaltend. Sie arbeitete still aber motiviert und wollte nur ungern vor der Kamera stehen. In ihrer Gruppe übernahm sie oft die Kamera und zeigte dabei ein besonderes Gespür für Einstellungen und Bildkomposition.

Kind 12, männlich, zeigte sich meist lebhaft. Er wurde von den Lehrkräften öfters ermahnt, da er sich ablenken ließ oder mit Mitschüler*innen sprach. Bemerkenswert war vor allem sein Habitus bei Sprechakten mit dem Beobachter und teilweise auch anderen Erwachsenen. Zum einen war er bemüht, sich beim Sprechen gewählt auszudrücken und zeigte zum andern im Gespräch nonverbale Merkmale des aktiven Zuhörens²⁶. Die Arbeit mit dem Tablet bereitete ihm augenscheinlich keine Probleme

²⁵ Es handelte sich dabei um eine Visualisierung seines Namens mit Hilfe einer Krone, begründet mit einem namensverwandten König, zu dem er auch Kontextwissen parat hatte. Es liegt nahe, dass diese Namensverwandtschaft bereits vor der Sitzung bewusst war, dies in dem Moment der Aufgabe abzurufen und passend zu visualisieren, schien dennoch bemerkenswert.

²⁶ Dieses Verhalten unterschied sich dabei deutlich vom aufmerksamen Zuhören (mit zustimmendem Nicken) der anderen Kinder. So spiegelte er teilweise im Gespräch auch die Gestik des Beobachters oder Satzteile bei einer Frage.

6.2 Sitzungsbezogene Beobachtungen (1)

Die sitzungsbezogenen Beobachtungen geben einen Einblick über das Verhalten der Gesamtgruppe, besondere sitzungsspezifische Vorkommnisse (auch im Bezug Methodenverständnis) und die Entwicklung der Gruppe im Verlauf des Projekts.

Die Gesamtgruppe

Die Kinder waren größtenteils lebhaft und immer freundlich. Die Beziehung zwischen Kindern und Betreuern war äußerst ausgeprägt, teilweise wurden Lehrkräfte geduzt. Die Stimmung in der Klasse war in keiner der Sitzungen angespannt, mit der Ausnahme weniger Vorkommnisse, die nur einzelne Schüler*innen betrafen. Das Projekt insgesamt wurde sehr gut angenommen und die Kinder zeigten sich stolz, daran teilnehmen zu dürfen - dies galt auch andern Klassen gegenüber.

Die Kinder unterstützten sich im Verlauf des Projekts auch gerne gegenseitig und halfen sich bei Bedarf mit Technik und Ideen.

Beobachtungen zu einzelnen Aufgaben

Toilettenrollenkamera

Für einige Kinder war es schwer, die Intention der Aufgabe zu begreifen und den Unterschied zum normalen Sichtfeld und dem Blick durch die Toilettenrolle zu erkennen. Diese Kinder bekamen eine zusätzliche Einweisung und sollten ganz gezielt reflektieren, was sie genau sahen und worin sich diese beiden Sichtfelder unterschieden.

Erzwungene Perspektive

Für einige Schüler*innen war das Verhältnis von Kamera - Vordergrundobjekt – Hintergrundobjekt schwer greifbar. Die Kinder versuchten, mit unterschiedlichen Lösungsstrategien zum Ziel zu kommen. Einige Kinder versuchten, bei Nichtgelingen noch näher mit der Kamera am Vordergrundobjekt zu sein, wobei Objekte direkt vor die Linse gehalten wurden, was allerdings für das Ergebnis kontraproduktiv war und die Unschärfe noch erhöhte. Diese Erkenntnis konnte allerdings nur von wenigen direkt selbst gefolgert werden. Eine weitere Lösungsstrategie war, die Orientierung an einem feststehenden Objekt zu wählen. Sofern diese *Fixierung* bei dem Vordergrundobjekt geschah, wurden die Resultate besser, da Kamera und Hintergrundobjekt flexibel angepasst werden konnten. Manche Schüler*innen versuchten, das Hintergrundobjekt (für die Aufgabe also eine Person) zu fixieren (meist durch stehen an einer Wand). Dies führte wiederum dazu, dass der Fotograf auch das Vordergrundobjekt positionieren musste.

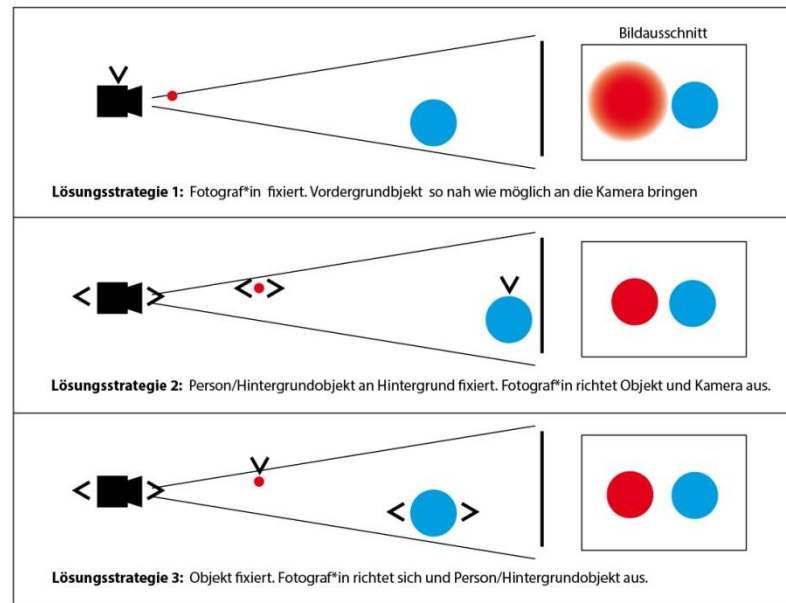


Abbildung 1: Lösungsstrategien zur Aufgabe 'Erzwungene Perspektive'

Abschließend kann hier festgestellt werden, dass es für die Ergebnisse am besten war, wenn es mit dem Vordergrundobjekt einen festen Bezugspunkt gab und die Person im Hintergrund und der Fotograf flexibel waren. So musste der Fotograf nur noch Anweisungen geben und sich richtig positionieren.

Entwicklung der Gruppe

In den ersten Sitzungen waren die Hauptansprechpersonen erwartungsgemäß die Lehrkräfte und Ganztagsbetreuer. Dies wurde auch durch regulatorische Eingriffe der Lehrkräfte bei Fehlverhalten etwas unterstützt. Dies beruhte allerdings auch auf der neuartigen Situation, so dass die Betreuer zunächst ihrer gewohnten Rolle entsprachen.

Dies änderte sich allerdings im Verlauf des Projekts immer mehr und etwa ab der Hälfte der Sitzungen war die Referentin zur gleichwertigen Ansprechpartnerin geworden und wurde von den SuS gerne konsultiert. Ebenso schienen sich die Betreuer daran gewöhnt zu haben, dass sie weniger stark eingreifen und es sich nicht um eine Unterrichts-, sondern eine Projektsituation handle. Dass die Kinder das Projekt sehr positiv erlebt hatten und auch die Referentin gut annahm, zeigte sich besonders dadurch, dass nach Ende der letzten Sitzung sich noch einmal einige Kinder positiv äußerten und ein Kind fragte, ob es sie zur Verabschiedung umarmen dürfe.

6.3 Gruppenbezogene Beobachtungen (2)

Die gruppenbezogenen Beobachtungen geben einen Einblick in die Arbeit der Kleingruppen. Dabei stehen in erster Linie die Dynamik innerhalb der Kleingruppe, Arbeitsweisen, der Umgang mit potenziellen Problemen mit Aufgaben und Tabletbedienung und die Fähigkeit zur Reflexion im Fokus.

Gruppe 01/02

Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Kindern funktionierte stellenweise nur schwerfällig, da beide eher Einzelgänger waren. Austausch mit anderen Gruppen war kaum zu vermerken. Bei Problemstellungen war eine Einigung teilweise nur schwer möglich, oft zog sich 01 dann zurück und 02 führte die Arbeit so durch, wie er es angedacht hatte. In Sachen Tablet meldeten sie als Gruppe zurück, dass das verwendete iPad oft ein wenig zu groß und schwer sei.

Gruppe 03/09

Wie berichtet beteiligte sich 03 nur teilweise an der Arbeit, wodurch einige Aufgaben selbst mit Unterstützung des Schulbegleiters oft federführend von 09 bearbeitet wurden. Dabei bewies sie in besonderem Maß Geduld und Einsatz und nahm sich immer wieder Zeit 03 anzuleiten. Aufgrund des Verhaltens von 03 kam es oft zum Austausch mit anderen Gruppen. In der letzten Sitzung arbeitete 09 mit 06 zusammen und 03 mit der Klassenlehrerin. 09 äußerte sich meist vorsichtig optimistisch zur Reflexion ihrer Medienprodukte. Von 03 konnte aufgrund der Ausgangslage keine verbale Aussage zum Projekt gewonnen werden, allerdings zeigte er durch sein Verhalten eine gewisse Bewertung. So bestand er gegenüber 09 öfters darauf, auf Bildern abgebildet zu sein oder dass bestimmte Motive auf gewisse Art fotografiert werden sollten und bekundete dann auch sein Wohlwollen.

Gruppe 04/07

Diese Gruppe war sehr unauffällig, da beide Gruppenmitglieder eher zurückhaltend waren. Sie arbeiteten in der Gruppe gut und konfliktfrei zusammen. Obwohl wenig Vorerfahrungen mit Tablets bestanden, zeigten sich beide in der Bedienung recht sicher. Diese Gruppe strebte in ihren Medienprodukten oft eine angenehme Atmosphäre an. Beide artikulierten mehrfach bei Bewertungen, dass Produkte *schön* seien, was für beide ein wichtiger Aspekt ihrer Arbeit zu sein schien. Das Verständnis von *schön* schien sich dabei nicht nur auf reine visuelle Ästhetik beziehen, sondern konnte auch im Sinne von *etwas gut finden* verstanden werden.

Gruppe 05/11

Diese Gruppe bestand aus einem lebhaften Kind (05), das gerne auch vor der Kamera stand und einem eher zurückhaltenden (11), das eher nicht auf Bildern abgebildet werden wollte, daher ergänzten sich beide bei der Arbeit sehr gut. Auch in der Reflexion bestätigten beide, dass die Ungeduld, verbunden mit Kreativität und Ausdrucksstärke, von 05 kombiniert mit der Besonnenheit und dem Bestehen auf einer genauen Planung von 11 gut zusammenwirkte und sich positiv auf das Endprodukt ausgewirkt habe.

Gruppe 06/08

Diese Gruppe war oft Zentrum der Unruhe, da sich 08 von 06 gerne mit Tuscheln und Kichern anstecken ließ. Dies wirkte sich auch negativ auf die Umsetzung der Aufgaben aus. Da beide Kinder jeweils in einer anderen Sitzung krank waren und der jeweils andere daher mit anderen Gruppen zusammenarbeiten musste, gibt es nur wenig gruppenbezogene Beobachtungen. Kind 08 fehlte in der letzten Sitzung, daher liegt von ihr kein videografisches Material und keine ausführliche Reflexion vor.

Gruppe 10/12

Die beiden arbeiteten sehr selbständig und versuchten konsequent, kreative Ideen umzusetzen. Sie zeigten bereits in der ersten Sitzung ein Gespür für eine intensive serielle Auseinandersetzung mit Objekten aus ihrer Umwelt. Auch im späteren Verlauf setzten sie bei der kreativen Gestaltung ihres Comics einige besondere Stilmittel ein (s. 6.5).

Kind 12 war dabei meist der Sprecher der Gruppe, während 10 kreative Ideen beisteuerte, dies lag auch an den o.g. sprachlichen Problemen von 10.

6.4 Interviews Betreuer*innen (3)

Die Interviews mit den Betreuern fließen als Kontextinformation bereits in 6.1 und 6.6 ein. An dieser Stelle sollen daher nur ausgewählte Sichtweisen der Betreuer herausgestellt werden. Dazu gehört die Wahrnehmung des Projekts und des eigenen Medienhandelns.

Leistung und Zusammenarbeit der Klasse

Hinsichtlich der Beobachtungen zur teilweise nur schwachen Umsetzung von gelernten Inhalten gab die Klassenlehrerin²⁷ zu bedenken, dass das Erbringen von Transferleistung der Klasse generell größere Probleme bereitet und würde dies nicht auf die speziellen Aufgaben oder eine Medienferne an sich beziehen. Sie unterstrich, dass die Arbeit von inklusiven und nicht-inklusive Kindern immer besonders angestrebt und gefördert wurde. Die Bearbeitung der Aufgaben durch die Kinder sah sie prinzipiell positiv, auch durch die Einbeziehung der eigenen Erfahrungen bei der Medienproduktion in der letzten Sitzung. So konstatierte sie: "Wenn man sich doch selber mal hinstellt und das ausprobiert, um dann ein gutes Bild hinzubekommen, dann merkt man, dass es einfach nicht leicht ist."

Die Ganztagsbetreuerin²⁸ konnte keine Leistungsunterschiede bei der Arbeit mit den Tablets feststellen, die direkt auf einen Inklusionskontext zurückzuführen wären. Die unterschiedliche Auffassung und Umsetzung der Aufgaben führen beide auf die bereits existenten grundsätzlichen Leistungsunterschiede hinsichtlich Konzentration und Auffassungsgabe zwischen den Schüler*innen zurück, die sich in der Klasse auch in anderen Bereichen in dieser Form zeigen.

Potenziale für die eigene Arbeit

Für die Klassenlehrerin, die in der letzten Sitzung auch einen Comic mit Kind 03 und anschließend einen mit einer Kollegin erstellt hat, ist vor allem ein Potenzial für die Arbeit im Sprachunterricht und in Biologie gegeben, sie stellt aber fest, dass sie sich dafür selbst auch weiterbilden müsste. Vor allem der Aspekt des Besonderen, der der Arbeit mit dem Tablet anhängt, ist für sie eine zusätzliche Motivation für die Schüler*innen.

Die Ganztagsbetreuerin sah kein direktes Einsatzgebiet für den Einsatz der Tablets in ihrer Arbeit, wobei sie betonte, dass dies auch an eigener Unkenntnis liege und sie keine allgemeine Aussage darüber treffen könne. Für sie war vor allem der Blick auf die Zusammenarbeit von inklusiven und nicht-inklusive SuS aus der Beobachterperspektive aufschlussreich und sie konnte für die Konzeption ihrer eigenen Betreuungsangebote dahingehend Erkenntnisse hinsichtlich Verhalten, Kenntnissen und Bedürfnissen der Kinder gewinnen.

²⁷Interview d. Verf. mit der Klassenlehrerin am 20.12.2016

²⁸Interview d. Verf. mit einer Ganztagsbetreuerin am 08.12.2016

6.5 Kleingruppeninterviews Schüler*innen (4)

Die Kleingruppeninterviews dienten zur Reflexion der Arbeitsprozesse und des Projekts allgemein. Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens wurde bewusst der Comic als zu reflektierendes Medienprodukt gewählt. Der Comic bietet dabei neben mehreren Bildern eine weitere kreative Gestaltungsebene mit Sprech- und Geräuschblasen und dem Einsatz von Formen und Farben. Da der Comic zum Ende des Projekts entstand, kann an ihm außerdem beobachtet werden, inwieweit die Kinder Aspekte der Bildgestaltung aus den vorangegangenen Sitzungen internalisiert haben und in der Praxis anwenden. Im Rahmen dieses Kapitels soll keine eingehende Bildanalyse vollzogen werden, dennoch wird für die Gruppen, die nicht in 6.7 detailliert behandelt werden, eine kurze Beschreibung über Handlungsmuster und den Einsatz von bildsprachlichen Mitteln vollzogen. Außerdem werden nur die wichtigsten gruppenspezifischen Ergebnisse vorgestellt, da die Interviews im Gesamtkonzept der Forschung gesehen werden sollen.

01/02

Die Kinder reflektierten die Arbeit im Projekt und ihre Medienprodukte grundlegend positiv. 01 nutzte den persönlichen Rahmen der Interviewsituation, um Fragen zur Comic-Software zu stellen, da er zur Gestaltung gerne einige Vorgaben der von der Gruppe genutzten Gestaltungsvorlage geändert hätte. Außerdem berichtete 01 erneut von eigenen Medienproduktionen auf *Youtube*, die er selbst "Lieder" nannte. Bei der ersten Durchsicht der Daten bestand zunächst Zweifel, ob er mit "in *Youtube* [machen]" tatsächlich eigene Produktionen oder lediglich die Rezeption beschreibt. Allerdings deutet das Detailwissen über gestalterische Techniken, die Handhabung des Tablets im Projekt und die Benutzung von Worten wie *benutzen* und *schreiben* recht deutlich auf ein produktives Handeln außerhalb des Projekts hin, daher wurde diese Lesart beibehalten. 02 zeigte sich während des Interviews bei Sprechakten von 01 oft abgelenkt und summt teilweise vor sich hin. Ob dies aus Langeweile oder auch aus Ablehnung gegenüber 01 geschah, war nicht eindeutig zu klären, es deutet allerdings daraufhin, dass 02 kein besonderes Interesse an den Ausführungen von 01 hatte. Der Comic von Gruppe 01/02 wurde einer ausführlichen Bildanalyse unterzogen (6.7.2)

04/07

Während der zweiten Hälfte des Interviews war 04 recht dominant bei der Beantwortung der Fragen. 07 setzte zwar fast genauso häufig zur Beantwortung der Frage an, brach aber entweder ab, da 04 bereits die Antwort übernommen hat oder wird durch 04 bei der Beantwortung unterbrochen. 07 reagierte darauf beherrschend und bestätigte andere Beobachtungseindrücke. Bei der Durchführung des Interviews wurde dieser Eindruck zunächst nicht wahrgenommen, mit Hilfe der Videografie konnte dies aber deutlich nachvollzogen werden. Bei der Umsetzung ihres Comics verwendete die Gruppe teilweise perspektivische Stilmittel zur Unterstützung von Größenunterschieden und nutzte diesen zur Verdeutlichung des Darstellers als Riesen im Vergleich zu den benutzten Figuren. Thematisch wurde eine Geschichte mit Happy-End erzählt, welche sich durch idealisierte Motive von Familie und Harmonie auszeichnete. Die Figuren decken dabei Mann, Frau, Kind, Pferde und einen Hund ab.

05/11

Beide berichteten im Verlauf des Interviews von eigenen Medienproduktionen zu Hause. 11 reflektierte dabei Einflüsse von Beleuchtung und Fokussierung auf die Bildqualität, die sie

bei der Arbeit feststellen konnte. Da diese Gruppe besonders schnell mit dem eigenen Comic fertig war, begannen sie noch mit einem Comic, der ein Feedback zum Projekt darstellte, und bei dem mehrere Mitschüler*innen für ein kurzes Statement abgebildet wurden. Der Comic von Gruppe 05/11 wurde einer ausführlichen Bildanalyse unterzogen (6.7.1).

06/09

Diese Gruppe arbeitete nur für den Comic zusammen, da 08 in der letzten Sitzung nicht anwesend war und 03 mit der Lehrerin zusammenarbeitete. Die beiden hatten kaum mediale Vorerfahrungen und berichteten nicht von ausgeprägtem Medienhandeln in der Familie. Auch dieser Comic behandelt die Thematik des Riesen, wobei 06/09 die Rolle der Riesen und 03 die des Retters übernahmen. Da teilweise alle Kinder abgebildet waren, wurden zwei Bilder des Comics von der Lehrerin gemacht und zeigen keine besonderen Stilmittel. Die restlichen Fotos zeigen teilweise den Einsatz von Perspektive.

10/12

Die beiden beschrieben das Projekt als sehr positiv und lehrreich und stellen dabei vor allem die Rolle von Schlör als Ansprechpartnerin für technische Probleme heraus, die ihnen sehr geholfen habe, bei den Einstellungen des Tablets.

Der erste Comic der beiden zeigt eine Szenerie von kämpfenden Nashörnern und Giraffen, letztere werden im Verlauf von Science-Fiction Figuren gerettet. Hier zeigte sich allerdings kein Einsatz von bildsprachlichen Stilmitteln. Alle Bilder sind von oben auf die auf dem Boden stehenden Figuren aufgenommen. Der zweite Comic erzählte eine Zombiengeschichte, hier findet sich der Einsatz von Untersicht und die Positionierung der Kamera auf Bodenhöhe. Beide Medienprodukte zeigen den Einsatz von Sprechblasen und Schriftzügen, was sie auch in der Reflexion besonders hervorhoben. Während der Reflexion erklärten beide immer wieder direkt am Tablet ihr Vorgehen und sie zeigten, wie sie Stilelemente eingefügt hatten.

Zusammenfassung

Die meisten Kinder berichteten zumindest von gelegentlichen Medienproduktionen zu Hause, wobei es sich hauptsächlich um Fotos handle. Etwa die Hälfte der Kinder griff dabei auch den Input des Projekts auf und experimentierte. Das Projekt und die eigenen Medienenerfahrungen wurden durchweg positiv reflektiert. Die Frage nach Konflikten in der Gruppe wurde von allen verneint. In einem Fall wurde die Diskussion in den Vorplanungen zu einem Medienprodukt eingeordnet.

6.6 Videografie Feedbackrunde (5)

Die Beobachtungen der Feedbackrunde beziehen sich in erster Linie auf die Präsentation des eigenen Medienprodukts durch die Kinder. Da bereits in den Kleingruppeninterviews die Arbeiten vorgestellt wurden, sollen hier besonders die Aspekte beobachtet werden, die sich durch die Anwesenheit der Gesamtgruppe ergeben. Darunter fallen Veränderungen bei der Haltung zum eigenen Produkt, alternative Arten der Präsentation und Feedback der Gruppe. Daraus folgt, dass hier nicht jede Gruppe nochmal im Speziellen betrachtet werden soll, sofern keine Beobachtungen abseits der Globalbetrachtung relevant waren.

Gruppe 01/02

Im Verlauf dieser Präsentation kam es dazu, dass 02 von 12, 09 und 05 stark dafür kritisiert wurde, dass er 01 nicht am Produktionsprozess beteiligt hätte. Schlör nutzte dies, um 01 die Gelegenheit zu geben, die Feedbackrunde weiterzuführen. 01 stand daraufhin kurz unschlüssig vor der Klasse und wollte dann, dass 02 wieder die Moderation übernahm. Dies unterstrich die Beobachtungen dahingehend, dass die schwerfällige Zusammenarbeit nicht nur in der Dominanz von 02 begründet lag, sondern möglicherweise auch in der Zurückgezogenheit von 01.

Gruppe 10/12

Da in einem der beiden Comics ein Bild aus Versehen gelöscht worden war, wurde bei der Präsentation die Szene vor der Klasse nachgestellt, dazu wurde auch Kind 03, der am Original beteiligt gewesen war, dazugeholt. Hier zeigte sich zum einen die selbstverständliche Bereitschaft der Klasse zur Einbindung von 03 und die Wertschätzung für seine Beteiligung, zum anderen zeigte 03 ein besonderes Bewusstsein für die Darstellung der Handlung.

Auf Nachfrage von 04 sollten die beiden den im Comic verwendeten Begriff *Om-Nom* erklären. Sie erklärten den Begriff mit *zombiehaft* und untermalten dies mit entsprechenden Gesten. Die Begrifflichkeit entstammt tatsächlich dem Netzsargon und beschreibt ursprünglich lediglich lautmalerisch den Vorgang des Essens²⁹. Da Zombies in der künstlerischen Darstellung teils als gehirnfressend dargestellt werden, gibt es seltener auch die Verknüpfung des Begriffs *Om-Nom* mit Zombie - dann mit einer humoristischen Konnotation. Insgesamt deutet die Nutzung des Begriffs, in Verbindung mit weiteren Beobachtungen, sowohl auf mediale Vorerfahrungen der Gruppenmitglieder als auch die produktive Fähigkeit hin, diese Erfahrungen bewusst als Stilmittel einzusetzen.

Globalbetrachtung: Feedbackrunde

Insgesamt wurde die Feedbackrunde dazu genutzt, sich gegenseitige Wertschätzung entgegenzubringen, was fast allen Kindern anscheinend ein wichtiges Anliegen war. Neben Lob für das Medienprodukt, wurde so auch teilweise einfach die Präsentation an sich gelobt. Beim Einbringen von Verbesserungsvorschlägen konnten Kinder teilweise Erkenntnisse präsentieren, die sie bereits bei der eigenen Arbeit reflektiert hatten und so mit den anderen teilen konnten. Dies bezog sich hauptsächlich auf Aspekte der Bildschärfe und Helligkeit.

6.7 Bildanalyse ausgewählter Arbeiten (6)

Da das Datenmaterial hinsichtlich der Feedback- und Reflexionsphasen besonders für die Erstellung der Comics sehr ergiebig ist und hier nach erstem Eindruck sehr viel Engagement in die Entwicklung gesteckt wurde, lag es nahe, die Comics einer Analyse zu unterziehen. Im Folgenden werden zwei Medienprodukte nach den in 5.6 beschriebenen Kriterien ausgewählt und analysiert.

²⁹ Da im Bereich des Netzsargons/Internet-Slangs keine in dem Sinn belastbaren Quellen existieren, wird an dieser Stelle die Seite knowyourmeme.com herangezogen, die sich mit Ursprung und Bedeutung von Internetphänomenen auseinandersetzt. Die hier bis ins Jahr 2004 belegt nachvollzogene Entstehungsgeschichte des Begriffs findet sich unter: <http://knowyourmeme.com/memes/om-nom-nom-nom> Abruf: 20.04.2017

6.7.1 Comic 01 von Gruppe 05/11

Auswahl des Medienprodukts

Der Comic stammt von zwei Mädchen, wovon eines früher eine Vorbereitungsklasse besucht hat.

Erstverstehen

Obwohl als Comic chronologisch von links nach rechts und von oben nach unten zu lesen, fällt der Blick zunächst auf die beiden Bilder in der Mitte, da hier nur oberhalb der Hüfte abgeschnittene Beine zu sehen sind. Die Sprechblasen sind jeweils am unteren Bildrand und vervollständigen die Irritation. Ohne die beiden oberen Bilder zu beachten wird das Lesen links in der mittleren Zeile begonnen und bis zum Ende fortgesetzt, da die Geschichte funktioniert. Während in anderen Comics das Größenverhältnis zwischen Fuß und Figur oft als gefährlich dargestellt wird, löst sich die Situation in der letzten Zeile auf - der Riese ist ein freundliches Wesen. Diese Wendung kann als sehr positiv und kreativ wahrgenommen werden. Obwohl die Überschrift sehr groß und deutlich zu sehen ist, fällt der Zusammenhang erst jetzt ins Auge. Erst nach erneuter Lektüre der unteren vier Bilder wird die obere Zeile gelesen. Die Bildkombination irritiert, da links eher rötlich und hell, rechts bläulich und etwas unterbelichtet. Die beiden oberen Bilder wirken auch nach mehrmaligem Betrachten als Fremdkörper im Comic. Der dunkle Streifen im oberen Bereich des vierten Bildes ergibt mit dem zweiten Bild den Eindruck einer großen dunklen Fläche.

Bildbeschreibung und Formanalyse

Auf dem ersten Bild sind im Mittelgrund zwei menschliche Playmobilfiguren einander zugewandt (links männlich, rechts weiblich) und zwischen ihnen stehend ein Hund abgebildet. Sie stehen auf einem grauen Streifen aus Stein der von links oben nach rechts verläuft. Der Streifen beginnt im Vordergrund und verläuft sich im Hintergrund und wirkt dadurch wie eine Straße. Die Ausleuchtung entspricht Tageslicht, farblich dominiert die graue Fläche, die Kleidung der Figuren bietet einen grünen und gelben Farbtupfer. Der Bildausschnitt entspricht einer Totalen, die Kamera nimmt eine Normalsicht ein, wobei sie etwas in die Draufsicht gekippt ist³⁰. Dadurch ist die Horizontlinie etwa auf 4/5 der Höhe des Bildes.

Im zweiten Bild stehen die Figuren klein im Vordergrund, im Mittelgrund steht eine große Person, die die Bildhöhe ausfüllt und zu dunkel ist, um sie genauer zu erkennen. Der graue Streifen verläuft im unteren Bildviertel von links oben nach rechts unten. Die Ausleuchtung ist vom Gegenlicht des Himmels geprägt, Vorder- und Mittelgrund sind stark unterbelichtet. Farblich dominieren der dunkle Vorder- und Mittelgrund, die sich vom Blau des Himmels absetzen. Bildausschnitt entspricht einer Totalen bzw. einer Halbtotalen, je nachdem ob man Figuren oder Personen als Ausgangspunkt nimmt. Die Kameraposition ist Normalsicht, die aufgrund der Größenverhältnisse wie eine Untersicht wirkt, was durch die Horizontlinie auf 1/4 der Höhe unterstrichen wird.

³⁰ Dieses Phänomen lässt sich in vielen der Arbeiten beobachten, in denen Figuren zum Einsatz kamen und gründet sich in der baulichen Position der Kamera im iPad im Verhältnis zur Figurengröße. Um eine Normalsicht zu erreichen, hätte die Kamera noch tiefer positioniert werden müssen, oder im - Falle bei Aufnahmen auf Bodenhöhe - das Tablet so gedreht werden, dass die Kamera des Tablets auf "Augenhöhe" der Figur positioniert ist. Die verwendeten Schutzhüllen mit Griff sind allerdings so gestaltet, dass das Tablet bei intuitiver Handhabung genau verkehrt herum steht. Dies ist allerdings kein Fehldesign, sondern bei Fotografie von Menschen auf normaler Augenhöhe von Vorteil und entspricht damit vmtl. den Ansprüchen der meisten Nutzer.



Abbildung 2: Comic 01 von Gruppe 05/11 ohne und mit Bildanalyseraster

Im dritten Bild ist die Person von der Hüfte abwärts vordergründig in der Bildmitte zu sehen, die Figuren stehen am äußersten unteren Bildrand davor. Die Ausleuchtung entspricht dem ersten Bild, farblich dominiert das Braun des Erdbodens und das Blau der Hose der Person. Der Bildausschnitt ist etwas größer als eine Halbnahe und entspricht am ehesten einer amerikanischen Einstellung, die allerdings über der Hüfte beginnt und bis zu den Füßen reicht. Die Kameraperspektive erzeugt durch die leichte Draufsicht einen weiteren Fluchtpunkt im Bereich der Knie. Die grauen Streifen zerteilen das Bild horizontal und vertikal und erzeugen dadurch eine Linienführung, die diesen Eindruck unterstreicht. Diese Besonderheit zieht den Blick des Betrachters bezogen auf den gesamten Comic auf sich. Dies stützt den im Erstverstehen genannten Eindruck, die Geschichte direkt mit dem dritten Bild zu beginnen.

Das vierte Bild zeigt die Beine der Person von der Hüfte abwärts, ein Fuß ist leicht wie zum Schritt angehoben. Die Figuren stehen etwas davor, an der Stelle, wo der Fuß beim Schritt aufsetzen würde. Die Arme der Figuren sind nach oben gestreckt. Die Beleuchtung entspricht dem vorangegangenen Bild. Farblich wird das Bild vom Grau des Bodens, dem Braun der Bäume und des Erdbodens an den Seiten und dem Hellblau des Himmels geprägt. Am oberen Bildrand ist ein unscharfer grauer Streifen, der vermutlich der Finger des Fotografens am Rand des Objektivs ist. Es handelt sich um eine halbnahe Einstellung in Normalsicht, die Horizontlinie liegt knapp unter der Hälfte der Bildhöhe und teilt das Bild in zwei ähnlich große Bereiche, die sich in Hell und Dunkel unterscheiden.

Das fünfte Bild zeigt die Person - ein Mädchen - im Vordergrund, in der linken Bildhälfte. Sie trägt eine dunkle Jacke und hat braune halbblange Haare. Sie hält ihren Arm angewinkelt mit Hand auf Brusthöhe und hält die Figuren in der Hand. Sie lächelt und blickt die Figuren an. Der Hintergrund ist etwas überbelichtet, dadurch entsteht ein starker Kontrast zwischen Vorder- und Hintergrund, der ersteren hervorhebt. Das Bild zeigt eine halbnahe Einstellung in leichter Untersicht.

Das sechste Bild zeigt erneut das Mädchen etwas mittiger, sie hält in ihren geöffneten Händen die Figuren und lächelt. Die Belichtung liegt etwas mehr auf dem Hintergrund, wodurch der Himmel leuchtend blau erscheint, was das Bild farblich prägt. Die Einstellung ist erneut eine Halbnahe aus leichter Untersicht.

Vergleicht man die Perspektive in den Bildern drei bis sechs ähneln sie in Serie betrachtet einer Kamerakranfahrt, wie sie in Filmen durchaus üblich ist. Dabei fährt die Kamera zunächst aus der Draufsicht an, senkt ab, stabilisiert sich auf Normalsicht und schwenkt dann nach oben in die Untersicht.

Symbolverstehen

Hinsichtlich Licht, Perspektive und Einstellung unterstreicht die Bildgestaltung nahezu durchgehend die Handlung des Comics. Die Größe und Mächtigkeit des Riesen wird dabei durch Untersicht oder die Beschränkung auf das Abbilden der Beine gezeigt. Zweiteres unterstreicht auch bis zur Auflösung in den letzten beiden Bildern die Spannung und Ungewissheit. Der Riese wird nicht als weiblich dargestellt oder als Riesin bezeichnet, obwohl es sich um eine Darstellerin handelt. Der Riese wirkt als eine Entität, die sich nicht über menschliche Merkmale definiert, sondern lediglich über das Riese-Sein. Die Gruppe bricht bei ihrer Darstellung des Riesen als freundliches und friedvolles Wesen bewusst mit den Erwartungen, die durch die ersten vier Bilder entstehen. Dies kann ebenso als Motiv von Freundschaft und dem Wunsch danach gesehen werden, da der Riese den Kontakt sucht und darum bittet mit in den Park zu dürfen. Eine Freundschaft oder zumindest Freundlichkeit zwischen sehr unterschiedlichen Personen (hier durch Größe dargestellt), die sich nicht von Äußerlichkeit oder Gleichartigkeit ableitet. Der Riese wird außerdem schüchtern und sensibel für seine Umwelt dargestellt, auch dies sind keine stereotypen Kennzeichen eines Riesen.

Kontextwissen

Der Comic entstand als Abschlussaufgabe der Pilotphase. Bei der Entwicklung der Geschichte bestand Kind 11 darauf, eine Vorplanung zu machen und erst im Anschluss mit Fotografieren zu beginnen. Diese strukturierte Arbeitsweise wirkte sich sowohl auf die erzählerische Qualität als auch auf den Arbeitsprozess aus. So war die Gruppe als einzige bereits gegen Ende der vorletzten Projektsitzung fast komplett mit der Erstellung des ersten (hier vorliegenden) Comic fertig. Die Kinder hatten im Verlauf des Projekts die Abbildung von Größenverhältnissen und Perspektiven kennengelernt, diese Kenntnisse flossen in das Endprodukt ein. Der Comic steht damit exemplarisch für eine große Gruppe an Medienprodukten, die sich mit dem Größenverhältnis zwischen Figuren und Menschen (oft in Form eines Riesen) beschäftigen. Da Kind 11 nicht für den Comic abgebildet werden wollte, übernahm sie die Kameraarbeit, während Kind 05 als Darstellerin fungierte. Die Aufnahmequalität entspricht der Kamera des iPads und ist damit zeitgemäß gut für ein Tablet. Bei Aufnahmen mit Gegenlicht zeigt sich erwartungsgemäß eine Kontrastarmut im unter- bzw. überbelichteten Bereich des Bildes, dies könnte im vorliegenden Fall aber auch als Stilmittel eingesetzt worden sein. Dies wurde zwar nicht beim Erstellen angestrebt, aber bei der Bildauswahl für den Comic als passend befunden. Kind 05 reflektiert dies in der Vorstellungsrunde und beschreibt, dass hauptsächlich angestrebt wurde, dass die Person bewusst groß im Hintergrund stehen sollte. Einen direkten Zusammenhang zur Gegenlichtsituation wird nicht hergestellt, es wird eher als eine Art Unschärfe verstanden, die mit dem Abstand der Figuren zur Person zusammenhängt. Diesen Effekt konnten die Kinder in den Aufgaben der zweiten

Sitzung beobachten und versuchten dies daraus abzuleiten. Die bereits im Erstverstehen angesprochene positive Wirkung der Rollenzeichnung des netten Riesen kam auch bei den Kindern der Gruppe besonders gut an.

Hinsichtlich der symbolischen Wirkung zur Überwindung von Andersartigkeit, kann davon ausgegangen werden, dass dieses Motiv nicht gezielt von den Erstellern intendiert war, da sie sich nie in diese oder eine ähnliche Richtung äußerten. Dies entstand vermutlich eher unterbewusst, aus der Kombination der technisch-gestalterisch erlernten Fähigkeiten zu Größenverhältnissen und der Idee eine positiv konnotierte Geschichte zu verfassen.

Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Betrachtet man den Comic im Ganzen unter Einbeziehung der möglichen symbolischen Lesarten, findet sich ein positives Weltbild, wobei die Überwindung der Unterschiedlichkeiten der Figuren und die Suche nach Freundschaft die Hauptthemen sind. Bemerkenswert ist, dass sich das Thema der Unterschiedlichkeit und Andersartigkeit wiederfindet, obwohl Heterogenität, Integration oder Inklusion im Projektkontext an keiner Stelle direkt oder indirekt Thema waren. Es kann aufgrund der Beobachtungen ebenso davon ausgegangen werden, dass keine bewusste Problematisierung durch die Kinder angestrebt war. Allerdings ist naheliegend, dass hier unterschwellig ein Lebensweltbezug mit einfließt. Die globalen Beobachtungen und Aussagen der Betreuer decken sich darin, dass die Heterogenität in der Klasse selbst kaum ein Problem ist oder es gar zu einer Distinktion anhand der Differenzlinien kommt. Greift man dies als alltägliche Lebenswelterfahrung auf, kann man auf ein Bewusstsein schließen, dass Freundschaft oder zumindest Freundlichkeit in erster Linie nicht an äußerlichen Faktoren misst, sondern lediglich an dem Verhalten des anderen.

6.7.2 Comic 02 von Gruppe 01/02

Auswahl des Medienprodukts

Der Comic stammt von zwei Jungen, davon ist ein Kind inklusiv eingestuft und hat in der Vergangenheit eine Vorbereitungsklasse besucht.

Erstverstehen

Beim ersten Betrachten fällt zunächst auf, dass die Fläche nur im mittleren Drittel des Gesamtbildes durch die Bilder des Comics ausgefüllt ist. Ansonsten dominiert das intensive Apfelgrün im Hintergrund der oberen Hälfte. Dies wird fast als blendend und sehr unangenehm beim Betrachten empfunden. Beim ersten Lesen wurde zuerst angenommen, dass es sich nur um eine Figur handelt, da sie beide ein rotes Oberteil tragen. Durch den runden Bildrahmen des letzten Bildes entsteht der Eindruck, dass dieses Bild räumlich oder zeitlich in irgendeiner Art Distanz zum Rest des Comics steht. Andererseits fällt hinsichtlich der Belichtung das Bild rechts oben aus der Reihe. Insgesamt entsteht durch den Comic ein sehr irritierendes Bild, daran ist neben den genannten Faktoren auch die inkonsistente Nutzung von Formen der Bildrahmen und deren Positionierung verantwortlich.

Bildbeschreibung und Formanalyse



Abbildung 3: Comic 02 von Gruppe 01/02 ohne und mit Bildanalyseraster

Der Hintergrund wird dominiert von jeweils einem horizontalen und vertikalen Farbverlauf. Der vertikal verlaufende wird dabei von oben Apfelgrün nach unten zu einem Türkiston. Von rechts und links ragt jeweils ein roter punktgerasterter Verlauf etwa zu einem Viertel der Breite ins Bild, woraus sich im Gesamten die Anmutung eines reflektierten Verlaufs ergibt.

Das erste Bild hat ein fast quadratisches Format und zeigt eine Figur mit Helm, grauer Hose und roter Jacke. Dies ähnelt der Kleidung eines Springreiters. Der Boden im Vordergrund wirkt wie eine Fläche aus Stein. Die Figur steht im Vordergrund, der Hintergrund zeigt eine Tiefenunschärfe. Die Beleuchtung entspricht normalem Tageslicht, farblich wird das Bild dominiert vom graubraun des Bodens und des Hintergrunds, Die Figur steht mittig, die Einstellung entspricht einer Totalen. Die Perspektive ist fast eine Normalsicht mit leicht gekippter Kamera wodurch der Horizont etwa bei $3/5$ der Bildhöhe liegt.

Das zweite Bild ist in einem breiten Bildformat gestaltet und hat abgerundete Ecken. Das Bild zeigt einen starken Kontrast zwischen dem hellen Himmel und dem sich silhouettenartig abzeichnenden Vordergrund. In der Bildmitte ist eine Figur zu sehen, die einen Helm trägt, der obenauf eine Art Knubbel hat, wie es bei Extremsportlern mit Actioncam am Helm öfters der Fall ist. Die Figur steht an einer Kante, das Bild etwa bei $1/3$ der Bildhöhe in hell (oben) und dunkel (unten) teilt. Gerahmt wird das Ganze von säulenartigen Bildelementen am linken und rechten Bildrand. Die Einstellung entspricht einer Totalen aus Untersicht, dadurch wird der Eindruck vermittelt, dass die Position der Figur in einer Form erhöht sein muss.

Das dritte Bild entspricht vom Format dem zweiten. In der Bildmitte liegen die beiden Figuren aufeinander, wobei die zweite Figur oben liegt. Das Bild farblich vom Grau des Untergrundes dominiert, die Figuren bilden eine Art roten Farbkleck in der Mitte. Die Einstellung ist eine Totale aus extremer Draufsicht, fast Vogelperspektive. Dies vermittelt den Eindruck

in Verbindung mit dem zweiten Bild, dass die Figur aus großer Höhe gesprungen ist, die Gruppe unterstreicht den Handlungsverlauf hier mit der Bildkomposition.

Das letzte Bild hat einen ovalen Bildrahmen und zeigt die Figur aus dem ersten Bild mit nach oben gereckten Armen. Im Hintergrund zerteilt auf Höhe des Horizonts ein dunkler Streifen das Bild. Perspektive und Einstellungsgröße entsprechen dem ersten Bild.

Symbolverstehen

Durch die Positionierung der Figuren in den ersten drei Bildern verfolgt der Blick beim Lesen des Übergangs vom zweiten zum dritten Bild eine Bewegung, die in etwa der Kurve des Sprungs/Sturzes in der Geschichte entsprechen könnte, damit wird bildsprachlich die Handlung unterstützt.

Der Comic gehört zu einer Serie von Comics, die die Gruppe *So Dumm kann Lego sein*³¹ betitelt hat. Die Figuren finden sich dabei auch in den anderen Arbeiten, wobei die Figur im Zentrum steht, die im vorliegenden Comic den Sprung vollzieht. Sie nimmt somit die Rolle des Actionhelden ein, der verschiedene Situationen erlebt. In diesem Fall ist es ein gefährlicher Sturz aus großer Höhe. Die beteiligte zweite Figur wird zunächst davon überrascht und direkt getroffen, bejubelt allerdings den Helden im letzten Bild dafür. Hier ist ein klassischer Held zu erkennen, der sich übermenschlich (und vielleicht auch kopflos) in Gefahren begibt, ungeschlagen daraus hervorgeht und vom Publikum bejubelt wird. Damit bringt diese Gruppe den Wunsch nach einer starken Identifikationsfigur ein. Im Kontrast dazu steht die Betitelung *So Dumm kann Lego sein*, mit der fast schon eine Art Relativierung der Handlung geschieht. Ob sich dies darauf bezieht, dass alles im Bewusstsein passiert, dass es sich nur um ein Spiel handelt oder reflektiert wird, dass die Handlung unrealistisch oder vielleicht sogar als dumm gesehen werden kann, konnte nicht eindeutig geklärt werden. Im Titel könnte sich durchaus auch Resignation und Enttäuschung widerspiegeln. Allerdings wäre auch eine weitere naheliegende Interpretation, dass diese Überschrift einfach lustig gemeint ist.

Kontextwissen

Der Comic steht exemplarisch für eine große Anzahl von Medienprodukten, die sich mit actionlastigen Geschichten beschäftigten und - mit Blick auf die Comics - besonderen Wert auf den Einsatz von Comic-Stilmitteln, wie der Visualisierung von Geräuschen, legten. Die Heldenfigur gehörte zu einer Auswahl von 02 eigens mitgebrachten Figuren und wurde bereits in den vorangegangenen Sitzungen durch beide Mitglieder der Gruppe immer wieder inszeniert.

Das ein so starker (unsterblicher) Held gerade im Comic einer Gruppe von zwei eher einzelgängerischen Jungen ohne viel sozialen Anschluss vorkommt, ist zumindest nicht überraschend. Kind 02 wurde während der Feedbackrunde von mehreren Schüler*innen dafür kritisiert, dass er 01 nicht hätte mitarbeiten lassen und auch in der Vorstellung der Arbeit das ganze Reden übernommen hätte. Darauf entgegnete 02, 01 hätte die meisten Ideen in die Arbeit eingebracht. Wie bereits obig mehrfach beschrieben, hatten beide Gruppenmitglieder bei der Zusammenarbeit Probleme, allerdings ist sowohl durch Beobachtung, als auch durch die Medienprodukte bestätigt, dass auch 01 sich mit der hier gezeigten Heldenfigur fotografisch auseinandergesetzt hat. Die Heldengeschichte ist allerdings von der Grundidee, durchaus eher der Feder von 02 zuzutrauen, da er bereits seit der zweiten Sitzung mit den Figuren

³¹ Die anderen Comics stehen nicht in direkter Verbindung mit der Handlung, liefern aber teilweise Kontextwissen zu den Figuren.

solche Geschichten nachstellte, während es bei 01 augenscheinlich eher um die technischen Aspekte ging.

Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Betrachtet man den Comic im Ganzen unter Einbeziehung der symbolischen Lesarten, liegt der Wunsch nach einer starken Identifikationsfigur und Anerkennung für das eigene Handeln nahe. Dies ließe sich auch mit Hilfe des Kontextes begründen. Ungeklärt bleibt die Konnotation durch den Titel.

6.7.3 Abschlussbemerkung zur Bildanalyse

Die beiden vorgestellten Comics beschreiben exemplarisch die hauptsächlichen Kategorien, in die Comics und andere Medienproduktionen eingeordnet werden können, die im Laufe des Projekts entstanden sind. Dabei teilen sich die Arbeiten ihrer Handlung nach in zwei Gruppen: 1. Harmoniebetonte Handlungen mit Happy-End; 2. Spannungsbetonte Handlungen mit Actionelementen. Dabei ist eine geschlechterspezifische Komponente nicht von der Hand zu weisen. Während Mädchengruppen sich eher zu Handlungsverläufen der ersten Kategorie entschieden, waren die Jungengruppen eher geneigt, Geschichten der zweiten Kategorie zu erstellen. So symbolstark wie Comic 01 war allerdings kaum eine Arbeit.

7 Schlussbetrachtung

7.1 Reflexion des methodischen Vorgehens

Da das Forschungsfeld und die Zielgruppe von Beginn klar definiert waren, bestanden bei der Erschließung keine Hürden. Während der Durchführung wurde dennoch Wert darauf gelegt, gegenüber den Betreuungspersonen möglichst transparent vorzugehen und Methoden gegebenenfalls zu kontextualisieren, um die ohnehin sehr hohe Kooperationsbereitschaft zu erhalten und weiter zu fördern. Auch gegenüber den Kindern wurde dies altersangemessen reduziert vermittelt. Gerade beim Einsatz der Videografie zur Aufzeichnung der Kleingruppeninterviews waren manche Kinder zunächst verunsichert. Diese erste Hemmschwelle konnte durch die Erklärung der Interviewsituation abgebaut werden. Hierbei war auch der jeweils vorliegende Comic auf dem als Strukturierungshilfe bereitgestellten Tablet hilfreich, da sich die Kinder sehr darauf konzentrierten, ihre Werke zu präsentieren und dabei die Videografie kaum noch beachtet wurde. Dies zeigte sich auch darin, dass zu Beginn der Interviews teilweise noch Antworten an die Kamera adressiert wurden, im Verlauf allerdings eine Gesprächssituation ohne Beachtung der Kamera entstand.

Da alle Sitzungen der Pilotphase durch Beobachtung begleitet wurden, war in den am Ende durchgeführten Interviews eine grundlegende Vertrautheit zum Interviewer gegeben, was sich positiv auf die Gesprächssituation auswirkte. Insgesamt kann rückblickend festgestellt werden, dass die Verdichtung der Forschungsmethoden im zeitlichen Verlauf gut mit der zunehmenden Vertrautheit zwischen Forscher und Beforschten harmonierte, da es zum einen die Möglichkeit zur induktiven Konkretisierung der Beobachtungskriterien und Analysekategorien bot und zum anderen zu einer gewissen Normalisierung der Forschungssituation führte.

7.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Legt man die Ausgangsfrage „*Wie kann der Einsatz mobiler Medien und visueller Verfahren die Kommunikation in heterogenen Gruppen beeinflussen?*“ zu Grunde, waren die Beobachtungen für die Projektgruppe vielfältig. Für die vier Teilfragen bedeutete dies konkret:

Welchen Einfluss hat die Heterogenität oder eine der Differenzlinien auf die Arbeit im Projekt?

Als potenzielle Differenzlinien zeigten sich wie beschrieben Einflüsse von Migration und Flucht, Lernbehinderungen, soziale Eingliederung in die Gruppe und wort- und schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit in verschiedenen Ausprägungen. Die daraus resultierenden Herausforderungen wurden bereits bei der Konzeption des Projekts mit einbezogen und stellten in der Durchführung keine Probleme dar. Der niedrigschwellige Einstieg und die aufeinander aufbauende Struktur kamen dabei allen Kindern zu Gute. Die Schüler*innen unterschieden sich daher bei der grundsätzlichen Fähigkeit zur Aufgabenbewältigung kaum voneinander. In Fällen, in denen Kinder besondere Qualitäten bei der Aufgabenbearbeitung zeigten, waren eigene Medienvorerfahrungen hauptsächlich Einflussfaktor, welcher nicht mit den Differenzlinien in direkter Korrelation stand. In diesen Fällen profitierte die Gruppe meist von zusätzlichem kreativen Input oder von informellen Lernprozessen zwischen den Kindern während der Aufgabenbearbeitung. Die Heterogenität der Gruppe hatte somit keine direkten negativen Einflüsse auf die Arbeit im Projekt.

Wie wird die Ausdrucksfähigkeit der Kinder im Projekt beeinflusst?

Einige Kinder griffen das vermittelte Wissen auf und konnten so in ihrer Arbeit, durch gezielten Einsatz bildkompositorischer Mittel, Inhalte prägnanter ausdrücken. Hinsichtlich des Einflusses auf Verständnis und Fähigkeit zu Reproduktion und Transfer konnte keine besondere Ausprägung an einer der vorab aufgestellten Differenzlinien erkannt werden. Vielmehr schien es, dass die Konzentrationsfähigkeit und gruppendynamische Einflüsse ausschlaggebende Punkte für die Aufmerksamkeit waren.

Bei der Betrachtung des Faktors Migration, zeigten Kinder, die in der Vergangenheit Vorbereitungsklassen besucht hatten, eher die Bereitschaft, sich intensiv mit bildsprachlichem Ausdruck auseinanderzusetzen. Diese Beobachtung kann auch auf die meisten Kinder mit Problemen bei wortsprachlichem Ausdruck übertragen werden. Da die Differenzlinie Sprache allerdings nur indirekt durch die Beobachtung der Kinder erfasst wurde, müsste an dieser Stelle noch einmal genauer nachgefasst werden, um dem Hinweis auf mögliche Implikationen nachzugehen.

Gibt es Hürden bei der Bedienung des Tablets? Sind diese an einer Differenzlinie besonders zu beobachten?

Alle Schüler*innen nutzten die Möglichkeit des visuellen Ausdrucks für kreative und phantasievolle Medienproduktionen. Die einfache Bedienung des Tablets war dabei allgemein hilfreich und bot für alle einen niedrigschwelligen Zugang. Dies galt auch für die Inklusionsschüler*innen, wobei einer sogar ein besonderes Interesse am medialen Arbeiten zeigte und immer wieder weiterführende Fragestellungen artikulierte, was insofern bemerkenswert war, als dass die Betreuer*innen aus Erfahrungen im Unterricht eher eine geminderte Verstehensleistung vermuteten. Da aus der vorliegenden Arbeit in keiner Weise diagnostische Schlüsse auf Zusammenhänge mit integrativen und sprachlichen Faktoren abgeleitet werden können, bleibt nur noch einmal festzuhalten, dass dieser Schüler bei der aktiven Medienproduktion eine besondere Qualität in Sachen bildlichen Ausdrucks und Verständnis gezeigt hat - auch und besonders im Vergleich zu seinen Peers.

Wie werden kritisch-reflexive Prozesse angeregt? Wie wird Gelerntes reflektiert und reproduziert?

Die Arbeit in den Kleingruppen verlief für die meisten Projektteilnehmer*innen problemlos, die meisten Kinder profitierten dabei von ihren Gruppenpartner*innen und gaben dies auch wieder. In den Arbeitsphasen wurden die eigenen Medienprodukte in den meisten Gruppen immer wieder überprüft und an die eigenen ästhetischen Ansprüche angepasst. In einigen Fällen traten Kinder als Experten auf und vermittelten anderen Kindern informell die Techniken. Dies betraf in erster Linie Kinder, die den Arbeitsprozess bereits durchlaufen und reflektiert hatten und damit selbst mögliche Probleme bereits bewältigt hatten. Einige Kinder berichteten darüber hinaus, die gelernten Techniken auch im privaten Rahmen reproduziert und vertieft zu haben und brachten dabei neue Problemstellungen und -lösungen mit ein. Bei der gemeinsamen Reflexion wurde außerdem die Gelegenheit genutzt, um sich gegenseitige Wertschätzung für die erbrachte Arbeit entgegen zu bringen.

Insgesamt können die Ergebnisse der Studie als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Förderung von alternativen Ausdrucksformen positive Effekte für die Teilhabe von Kinder mit Problemen bei wort- und schriftsprachlicher Ausdrucksfähigkeit hat. Dabei scheint es unerheblich, worin diese Probleme begründet liegen.

Übereinstimmend mit den Ergebnissen der Beobachtungen, ist abschließend vor allem eine Sache bemerkenswert: Die Gruppe wurde in der Ausgangsposition als äußerst heterogen beschrieben, in der Praxis allerdings zeigte sie sich kreativ, experimentierfreudig und ausdrucksstark - und in dieser Hinsicht äußerst homogen.

Literatur

- Aronin, S. / Floyd, K. (2013): Using an iPad in Inclusive Preschool Classrooms to Introduce STEM Concepts. In: TEACHING Exceptional Children, Vol. 45, No. 4. 34-39.
- Aufenanger, Stefan (2015): Tablets an Schulen. Ein empirischer Einblick aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Friedrich/Siller/Treber (Hg.): smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. München: kopaed. 63-77.
- Bosse, Ingo (2012): Inklusion in der Medienpädagogik. In Gaspki, Harald (Hg.): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. München: kopaed. 47-67.
- Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Frankfurt am Main.
- Flick, Uwe (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrich, Katja (2012): Mobiles Lernen in der Schule. Das Handy als kulturelle Ressource für Bildung nutzen. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 7. Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. München: kopaed. 53-58.
- Hansen, Georg (2003): Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In: Gogolin, Ingrid (u.a.) (Hg.): Pluralismus unausweichlich. Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann. 59-73.
- Hargittai, Eszter (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. First Monday, volume 7, number 4 (April 2002). URL: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>. Stand: 01.04.2002, Abruf: 20.04.2017

- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Überarb. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia (2004): Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet. URL: <http://www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/digitaleungleichheit.pdf>. Stand: 06/2005. Abruf: 20.04.2017.
- Iske, Stefan u.a. (2007): Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Iske, Stefan u.a. (Hg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin/ Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Theorie – Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ketter, Verena (2010): Das Social Web in der Jugendbildung - Ansätze und Modelle der Medienpädagogik. In: Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht: Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht. München. kopaed. S.105-122.
- King, Amie M./Brady, Kathryn/Voreis, Grayce (2017): "It's a blessing and a curse": Perspectives on tablet use in children with autism spectrum disorder. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2396941516683183>. Stand 02/2017. Abruf: 20.04.2017.
- Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (2014): Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh.
- Krstoski, Igor (2012): Der Einsatz von Touchscreens in heterogenen Lernsettings. In: Bosse, Ingo (Hg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf. 98-104.
- Kuckartz, Udo u.a. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis [2., aktualisierte Auflage]. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2016): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2014_Bericht_Text.pdf. Stand: 05.02.2016. Abruf: 20.04.2017.
- Kutscher u.a. (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. Düsseldorf.
- Kutscher, N. / Otto, H. (2014): Digitale Ungleichheit - Implikationen für die Betrachtung medialer Jugendkulturen. In: Hugger (Hg.): Digitale Jugendkulturen (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. 283-300.
- Kübler, Hans-Dieter (2014): Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. In: Hartung u.a. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS. 27-54.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung [5., überarbeitete Auflage. Unter Mitarbeit von Claudia Krell]. Weinheim: Beltz Verlag.
- Landeshauptstadt Stuttgart (Hg.) (2015): Datenkompass Stadtbezirke Stuttgart. Ausgabe 2014/2015. Stuttgart.
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) (2015): KIM-Studie 2014. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) (2016): JIM-Studie 2016. Stuttgart.
- Meyer-Hamme, Alexa (2014): Außerunterrichtliche Aktivitäten und herkunftsbedingte Diversität. Konzeption und Wahrnehmung an Ganztagschulen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Moser, Heinz (2012): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung – Eine Einführung. Freiburg i. Br.: Lambertus.

- Najemnik, N. / Zorn, I. (2016): Digitale Teilhabe statt DoingDisability: Assistive Technologien für inklusive Medienbildung im Kindergarten. In: Mayr, H. / Pinzger, M. (Hg.): INFORMATIK 2016. Lecture Notes in Informatics (LNI), Gesellschaft für Informatik. Bonn. 1087-1096.
- Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Baden-Baden.
- Niesyto, Horst (2006): Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess. Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion. In: Marotzki / Niesyto (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, Kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 253-286.
- Niesyto, Horst (2009): Medienpädagogik und soziale Benachteiligung. In: Mertens u.a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft [Band III]. Paderborn: Schöningh. 871-876.
- Niesyto, Horst (2014): Medienpädagogische Praxisforschung. In: Hartung u.a. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS. 173-191.
- Niesyto, Horst (2016): Erste Überlegungen zu teilprojektübergreifenden Leitfragen für die Evaluation (unveröffentlichtes Planungsdokument).
- Niesyto, H. / Holzwarth, P. / Maurer, B. (2007): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM "Children in Communication about Migration". München: kopaed.
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (PHL) (2016): Projekt dileg-SL. URL: <https://www.ph-ludwigsburg.de/16553.html>. Stand: 2016. Abruf: 20.04.2017
- Reh u.a. (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagschulforschung. In: Reh u.a. (Hg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Röll, Franz Josef (2014): Zum Spannungsverhältnis von organisierter Bildung und neuen Lernformen. In: Aßmann / Meister / Pielsticker (Hg.): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: kopaed. 29-41.
- Rosensteinschule Stuttgart (o.J.): Unsere Schule. URL: <http://www.rosensteinschule.de/index.php?id=576>. Abruf: 20.04.2017
- Schlör, Katrin (2016a): Medienkulturen in Familien in belasteten Lebenslagen. Eine Langzeitstudie zu medienbezogenem Doing Family als Bewältigungsressource. München: kopaed.
- Schlör, Katrin (2016b): Konzept-Entwurf für TP8 - Medien-AGs im Rahmen des Ganztagesangebots (dileg-SL) Lebens.Lern.Raum Rosensteinschule (Unveröffentlichtes Planungsdokument).
- Schluchter, Jan-René (2010): Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. München: kopaed.
- Schluchter, Jan-René (Hg.) (2015): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis. München: kopaed.
- Schurt u.a. (Hg.) (2016): Heterogenität in Bildung und Sozialisation. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Spanhel, Dieter (2014): Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung. In: Marotzki / Meder (Hg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS. 121-148.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule (2. Aufl). München: Ernst Reihnhardt Verlag.
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C. & Mengual, S. (2016): Teachers' Perceptions of the Digital Transformation of the Classroom through the Use of Tablets: A Study in Spain [Percepción sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español]. Comunicar, 49, 81-89. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-08>
- Sutter, Tilmann (2014): Selbstsozialisation und Medienbildung. In: Marotzki / Meder (Hg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS. 71-90.
- Trüby, Daniel (2016): Mobiles Lernen an der Schnittstelle von Filmbildung und Sprachförderung. München: kopaed.

- Waburg u.a. (2016): Einleitung: Heterogenität in Bildung und Sozialisation. In: Schurt u.a. (Hg.): Heterogenität in Bildung und Sozialisation. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Waldschmidt, Anne (2008): "Wir Normalen" - "die Behinderten"? : Erving Goffmanmeets Michel Foucault. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: CampusVerlag. 5799-5809.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: UTB.Blanz, Bernd (1999): Familienkonstellationen. Berlin.

Informationen zur Person

Joscha Walter studierte Kultur- und Medienbildung (B.A.) mit Schwerpunkt Film und digitale Medien an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und war Fachtutor in der Abteilung Medienpädagogik. Seit 2017 studiert er Bildungswissenschaft (M.A.) an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Interessens- und Forschungsschwerpunkte sind aktive Medienarbeit, Einsatz von Medien in schulischer und außerschulischer Bildung und in der Lehrerbildung.

Zitationshinweis:

Walter, Joscha M. (2017): Mobile Medienbildung im Schnittfeld schulischer und außerschulischer Bildung in heterogenen Gruppen. Eine Studie in der Pilotphase des Projekts "Lebens.Lern.Raum" für Grundschüler*innen an der Rosensteinschule Stuttgart. In: Online-Magazin "Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik", Ausgabe 19/2017.
URL: <http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/>