

Lars Gillessen

Medienerziehung in der Ganztagsschule – Beispiel Internet

Die gegenwärtige Medienwelt der Schüler präsentiert sich in einer breiten, elektronischen Vielfalt: Fernseher, Radio, Mobiltelefon, Computer sowie das Internet begleiten die Jugendlichen in ihrem Alltag auf charakteristische Weise. Die aktuelle JIM-Studie (Feierabend & Rathgeb 2007) liefert dazu interessante, inhaltsbezogene Ergebnisse. So weist sie unter anderem darauf hin, dass die neuerdings unter dem Schlagwort „Web 2.0“ diskutierten Aspekte der Internetnutzung wie das Einstellen von Fotos und Videos, Austausch in Newsgroups oder die Bereitstellung eigener Inhalte („user generated content“) für Jugendliche in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen haben. Wikipedia, YouTube oder MySpace sind die am häufigsten von Jugendlichen genutzten Plattformen, die die Möglichkeit bieten, eigene Inhalte zu produzieren und anschließend zu veröffentlichen. Auf diese Weise gestaltet durchschnittlich jeder vierte 12- bis 19jährige mindestens mehrmals pro Woche das Web 2.0 aktiv mit (ebd., S.42). Der Bildungshintergrund der Jugendlichen spielt hierfür keine Rolle (ebd.) Insgesamt nutzen 83% aller Jugendlichen mehrmals pro Woche und häufiger das Internet. Im Vordergrund ihrer Netzaktivitäten steht die Kommunikation mit anderen Personen (Instant Messenger: 72%, Emails versenden und empfangen: 60%, Chat: 30%; ebd., S.39-41). Die Informationsrecherche bleibt eine gleichbleibend wichtige Internettätigkeit der Jugendlichen. Bis auf wenige Ausnahmen weisen die Jungen bei allen von der JIM-Studie 2007 abgefragten Online-Aktivitäten einen höheren Anteil intensiver Anwendung auf als die Mädchen. Lediglich bei der regelmäßigen Nutzung des Internets für schul- oder ausbildungsbezogene Belange dominieren die Mädchen die Jungen deutlich (42% gegenüber 31%; ebd.).

Aus pädagogischer Sicht implizieren diese Ergebnisse die Frage nach der Art und Weise, wie Schule mit den internetbezogenen Sozialisationsbedingungen ihrer Schüler angemessen umgehen kann. Noch vor zehn Jahren spielte das Internet nur eine untergeordnete Rolle im Lebensalltag der Schüler. Heute besetzt es, wie gezeigt, einen bedeutenden Teil ihrer Freizeitaktivitäten und -erfahrungen.

Auch in der Schule ist diese Entwicklung hin zur Netzkultur beobachtbar. Angeregt durch Initiativen wie „Schulen ans Netz“ stellt jede Schule mittlerweile die entsprechenden technischen Voraussetzungen und Räumlichkeiten, die notwendig sind um den Schülern den Zugang zum weltumspannenden Internet zu ermöglichen. Dabei sind die Gestaltungskonzepte unterschiedlich ausgeprägt. Sie reichen vom herkömmlichen Computerraum über Notebook-Klassen und frei nutzbare, internetcaféartige Inseln in der Schule bis hin zu Lernateliers. Insbesondere die Lernateliers scheinen für den Ganztagsschulbetrieb interessant zu sein, da sie eine Fülle von Möglichkeiten bieten, den traditionellen Schulalltag und den Umgang mit den neuen Medien ganzheitlich miteinander zu verquicken (vgl. zur Übersicht: Appel 2006). Die Parallelität von (1) kreativem Arbeiten, (2) eigenverantwortlichem Lernen,

(3) mediengestütztem Recherchieren, (4) teamverbundenem und individuellem Lernen, (5) lerninspirierender Raum- und Sachausstattung, (6) einem vielfältigem Lernangebot, (7) intensiver Lernberatung sowie (8) der selbstorganisierten Informationssuche in Verknüpfung mit einem speziellen Raumkonzept sind die zentralen Merkmale dieser neuen Lernlandschaft (sog. „Oktogon des Lernens“; ebd.) Damit wird deutlich, dass Schulen der gestiegenen Bedeutung des Internets als Erfahrungsraum mit verschiedenen Konzepten zu begegnen versuchen.

Qualitativ sozialforschender Arbeiten weisen mit ihren Ergebnissen auf den Bedarf an pädagogischen Internetkonzepten hin (Marotzki 2003). Demzufolge ist im Internet durch die Konstitution neuer Sozial- und Kulturformen (wie beispielsweise dem Web 2.0) die Entwicklung eines umfassenden Kulturraums zu erkennen (ebd.) Den differenzierten Möglichkeiten der Menschen, ein Verhältnis zu sich und zur Welt aufzubauen, wird dabei zentrale bildungstheoretische Relevanz zugesprochen (Sandbothe & Marotzki 2000). Die Wissensvermittlung und die Kommunikation verlagern sich somit in die „virtuellen Wirklichkeitsräume“ der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Lehrpersonen werden dabei zunehmend zu didaktischen Designern digitaler Lernräume (Reusser 2003).

Die gesellschaftliche Orientierung an den Leitbildern „Globalisierung“ und „Wissengesellschaft“ bringt auf diese Weise neue Anforderungen an die Schule mit sich. Zum einen müssen Schüler bei der Entwicklung einer kritischen und umfassend einsetzbaren Medienkompetenz unterstützt werden, die ihnen hilft, effizient im Internet zu suchen und zu recherchieren (im Sinne der zielgerichteten Auswahl und Nutzung des Internets), Informationen differenzierend auszuwählen sowie den Wahrheitsgehalt von Informationen selbstständig zu überprüfen. Dieser Anspruch ist nicht neu, birgt in der praktischen Umsetzung jedoch enorme Schwierigkeiten und Hindernisse wie zahlreiche Erfahrungen von Lehrpersonen zeigen (vgl. Gillessen 2008b). Zum anderen werden für den Unterricht neue Formen der Onlinepraxis relevant. Interaktive und kommunikationsorientierte Netzangebote wie Wikis, Weblogs, Video- und Bildportale, Chats oder ähnliche Communities machen einen nicht unwesentlichen Anteil der jugendlichen Medienrealität aus. Sie sind die virtuellen Erfahrungsräume der Schüler, mit und in denen sie Teile ihrer Identität konstituieren. Angesichts ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags kann Schule diese Entwicklung nicht nur als eine Randerscheinung behandeln.

Der Wissenszugang verändert sich

Die Wissensangebote im Internet sind vielfältig, kaum überschaubar und schwer voneinander abzugrenzen. Beispiele für ihre Ausdehnung und Komplexität liefert eine Suchanfrage bei Google.de: So ergibt die Suche nach unterrichtsrelevanten Stichworten wie „Freies Schreiben“ knapp 39.000 verschiedene Treffer. Für „Bruchrechnung“ liefert Google.de ca. 95.400 Treffer und für das Wort „Bulimie“ (häufiges Thema von Projektprüfungen in der 9./10. Klasse) zeigt die Suchmaschine sogar 1 Mio. Treffer an. Ambivalent besetzte Suchbegriffe liegen mit ihren Treffern noch deutlich darüber. „Counter Strike“ beispielsweise (sog. Ego-Shooter; eine

Kategorie von PC-Spielen, bei denen die Darstellung einer frei begehbaren, dreidimensionalen Spielwelt durch die Augen eines meist menschlichen Spielercharakters erfolgt (Ich-Perspektive) erfolgt, und der Spielverlauf durch den Kampf gegen eine Vielzahl von unterschiedlichen Gegnern geprägt ist, die sukzessive getötet werden müssen) fördert 12 Mio. Ergebnisse zu Tage. Das meistgesuchte Wort ist „Sex“. Es liefert mehr als 515 Mio. Treffer.

Wissen liegt im Internet primär in Textform vor - ergänzt um Bilder, Filme oder Audios. Dabei wird es häufig abgeschnitten vom Produktionsprozess dargestellt. Das heißt für den Lernenden, dass er das von ihm gesuchte Wissen als ein bereits fertiges Produkt im Internet vorfindet, ohne nachvollziehen zu können oder zu müssen, wie es entstanden ist. Der Schritt zum reinen Wissenskonsument, der Wissen nur „verbraucht“ anstatt es selbst zu konstruieren, ist kurz und von daher bequem. Diese Tendenz wird durch den eher appellativen Charakter von Wissen im Internet unterstützt, was nicht zuletzt durch seine Rolle als kommunikations- und Präsentationsmedium bedingt ist. Grundsätzlich ist das Internetwissen zeit- und ortsunabhängig zugänglich. Der Nutzer benötigt lediglich einen Internetanschluss (und unter Umständen das nötige Kleingeld), um die virtuelle Realität betreten zu können. Die Inhalte sind dann für ihn simultan erfassbar und in beliebiger Wiederholung abrufbar (hier liegt ein entscheidender Unterschied zwischen dem Medium Fernsehen und dem Medium Internet). Sie werden von Medien, Institutionen oder Privatleuten in kommerzieller oder expressiver Absicht angeboten. Letztlich ist damit die globale Öffentlichkeit von Nutzern der Adressat des Wissens im Internet.

Angesichts der dargestellten Komplexität von Wissensinhalten im Internet und seiner Wissensstruktur wird deutlich, dass der Internetnutzer insbesondere über Selektionsstrategien verfügen muss, um die für ihn relevanten Informationen von den bedeutungslosen unterscheiden zu können. Parallel dazu muss er in der Lage sein, die Qualität der recherchierten Informationen schrittweise im Kontext seines Suchinteresses zu bewerten. Darüber hinaus ist es für den Jugendlichen erforderlich, dass er seine Volition selbstständig reguliert und aufrecht erhält.

Dass das bei der Internetnutzung im Unterricht gerade für einen pubertierenden Schüler nicht immer einfach ist, liegt auf der Hand: Kann ihn doch die Fülle an motivierenden „Weg-Surf-Möglichkeiten“ dazu verleiten, den Unterrichtsauftrag außer Acht zu lassen und in den Tiefen der Cyberwelt zu versinken, um sich dort dann der subjektiv „viel interessanteren“ Konturierung der eigene Identität zu widmen. Hierbei handelt es sich auch um tabuierte Bereiche wie Sexseiten, Tauschbörsen, extreme oder extremistische Inhalte usw., bei denen die üblichen Kontrollmechanismen von Unterricht oft versagen. Dies birgt ein hohes Konfliktpotential in sich, das von den Lehrpersonen häufig nicht aufgelöst werden kann. Der „nicht-pädagogische Charakter“ des Internets führt auf diese Weise dann zu einem andauernden Spannungsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern (Gillesen 2006) und kann eine ablehnende Haltung der Lehrpersonen gegenüber der Internetnutzung im Unterricht zur Folge haben (Gillesen 2008b).

Aus pädagogischer Sicht hat die schöne, neue Welt des Internets also durchaus ihre Tücken. Für den Lernprozess bedeutet das: Da Wissen aus dem Internet häufig bildungswidrig, wirklichkeitsfremd und entwurzelt ist, gilt es für die Schüler neben den oben beschriebenen Nutzungsstrategien eine kritische Kompetenz zu entwickeln. Das heißt nicht nur Informationen schulungsartig anhand von Kriterien wie Autor und Anbieter auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfen zu können. Sondern es meint vielmehr Wissen zu verstehen, lernen hinzusehen, um die Wirklichkeit, die oftmals von der verführerischen Virtualität verdeckt wird und „aus welcher die Wahrheit hervorleuchten möchte“ (Wagenschein 1968, S. 43), zu erkennen.

Internetnutzung zwischen Freiheit und Zwang

Bei der Frage danach, wie Schule und Unterricht das verständnisvolle Durchdringen virtueller Kulturräume didaktisch realisieren kann, offenbart sich aus erziehungstheoretischer Sicht ein klassisches Problem pädagogischer Handlungssituationen: die Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Zwang als zweier gegensätzlicher Erziehungsprinzipien bei der Erreichung des aufgeklärten (und m.E. durchaus modernen) Erziehungsziels selbstständigen Erkennens beziehungsweise der Einsicht von Schülern in die Angemessenheit moralischer Prinzipien ihres eigenen Handelns. Demnach müssen Lehrpersonen bei der Internetnutzung im Unterricht entscheiden, wie viel Freiheit beziehungsweise wie viel Zwang es bedarf, um den Wunsch, Schüler mögen bei der Internetnutzung selbstständig denken lernen (d.h. in der Lage sein, ihre Internetnutzung moralisch einwandfrei durchzuführen), wirksam umzusetzen.

Bereits in der Aufklärung hat Kant dieses Problem der Verknüpfung von Freiheit und Zwang im Zusammenhang mit der Frage, wie Kinder zur Einsicht bzw. zum selbstständigen Gebrauch ihres Verstandes gebracht werden können (vgl. Koller 2004, S. 37), aus erziehungstheoretischer Perspektive in aller Deutlichkeit herausgearbeitet (vgl. Kant 1983). Ob seine Lösung des Problems, die in drei pädagogischen Regeln zur Einschränkung der kindlichen Freiheit besteht ((1) „daß man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet)“, (2) „daß das Kind seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse“ sowie (3) „daß das Kind den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen müsse, (da es nur so die Schwierigkeit lernen könne, (Koller 2004, S. 40), sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein“ (Kant 1983, S. 711) auch auf die heutige Internetnutzung im Unterricht übertragen werden kann, müsste geprüft werden: Scheinen doch beim schulischen Internetgebrauch auch Fragen der Machtverteilung zwischen Lehrpersonen und Schülern sowie die wechselseitigen Gefühle zwischen ihnen eine Rolle zu spielen (vgl. Gillessen 2008b). Diese finden in Kants Erziehungstheorie keine angemessene Erwähnung.

Nichtsdestotrotz deutet dieser kurze Exkurs in die Erkenntnisse der Aufklärung einen Weg an, wie im Unterricht didaktisch mit dem Internetwissen umgegangen werden

kann: Es gilt die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern, indem Selbstregulationsprozesse angeregt und pädagogisch begleitet werden. Dabei sind das Interesse an den altersgemäßen Entwicklungsaufgaben der Schüler sowie die Einsicht der Lehrpersonen, dass es sich dabei um notwendige identitätsbildende Prozesse handelt, von erheblicher Bedeutung. Zum einen um den Schülern auf diese Weise zu zeigen, dass sie in ihrer individuellen Persönlichkeit anerkannt werden. Zum anderen um ihnen dabei zu helfen, ein moralisches Wertesystem zu entwickeln, das den heutigen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen kritisch gegenüberstehen kann. Kritisch entgegen meint dabei jedoch nicht das Neue von vorneherein abzuwehren, es abzulehnen oder gar zu verteufeln. Im Gegenteil: Es geht darum, Internetinhalten im Speziellen und technischen Entwicklungstendenzen im Allgemeinen verstehend zu begegnen – auf Schülerseite wie auf Lehrerseite. Das heißt, die unterschiedlichen Abhängigkeiten herauszuarbeiten, Zusammenhänge intensiver zu durchdringen, Wissensinhalte stärker miteinander zu vernetzen. Je mehr Gelegenheiten die Schüler erhalten ein solches Verständnis aufzubauen, desto besser wird es ihnen gelingen eine qualifizierte, weil differenzierende kritische Medienkompetenz zu entwickeln. Darüber hinaus ist es notwendig, dass die Lernenden das eigene Internetnutzungsverhalten hinterfragen, es reflektieren im Hinblick auf das bisher Erreichte, um es dann wiederum selbst zu regulieren und anzupassen. Damit wird deutlich, dass der Anspruch, das Lernen eigenaktiv und strategisch zu regulieren, nicht auf traditionelle Fachkompetenzen wie das Lesen beschränkt bleibt, sondern von fächerübergreifender Bedeutung ist - zum Beispiel bei der Entwicklung von Medienkompetenz. Strategische Selbstregulation ist somit der Kern eines auf Selbstständigkeit abzielenden Lernprozesses im Unterricht (vgl. für eine schulpraxisorientierte Übersicht: Messner 2004).

Konsequenzen für Schule und Unterricht

Die Kernthese lautet: Schule muss ein Programm entwickeln, das es schafft, Wissen im Internet auf dem Hintergrund seiner enormen Ausdehnung und seiner Komplexität bearbeitbar zu machen. Das heißt erstens, dass erfolgreiches Lernen mit dem Internet im Unterricht die Bearbeitung von internetbezogenen Problembereichen voraussetzt. Darunter fallen Aspekte wie zum Beispiel der Warencharakter von Wissen im Internet, tabuierte und verbotene Inhalte wie Sexseiten, gewaltverherrlichende oder andere extreme und extremistische Internetseiten, Online-Spiele wie Ego-Shooter oder Simulationen usw. Erst wenn diesen, häufig lustbezogenen Interessen der jugendlichen Medienrealität Raum zur pädagogischen Bearbeitung gegeben wird, kann auch fachbezogenes Lernen im Umgang mit dem Internet wirksam werden („Störung geht vor“). Eng damit verknüpft ist die zweite These: Um mit dem Internet erfolgreich Unterricht gestalten zu können, müssen Lehrpersonen Medienerziehungsaufgaben bewusst wahrnehmen und akzeptieren. Das Ziel der Medienerziehung ist kurz gesagt, „Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, die Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln im Medienzusammenhang zu erwerben“ (Blömeke 2003, S.12), somit die sogenannte Medienkompetenz zu entwickeln (vgl. zur Konzeption von Medienkompetenz: Blömeke 2000; Spanhel 2002; Baacke 1992,

1996a, 1996b, 1997; Tulodziecki 1997). Folgt man schwerpunktmäßig dem oben beschriebenen Ansatz einer kritischen Medienkompetenz heißt das zum Beispiel, dass Lehrpersonen die Schüler darin unterstützen, das Wissen im Internet schrittweise zu durchdringen.

Schritt 1	Wissen im Internet suchen	Selektionsstrategien Analysestrategien
Schritt 2	Wissen aus dem Internet bewerten	Bewertungsstrategien
Weg 1	Internet nutzen, um in die traditionellen Medien zurückzugehen (z. B. Buchsuche, um dann das entsprechende Buch aus einer Bibliothek auszuleihen und die dort enthaltenen Texte zu nutzen).	
Weg 2	Wissen aus dem Internet direkt weiterverwerten (z.B. Texte, Textauszüge, Bilder usw.)	
Schritt 3	Prozessartige Rekonstruktion des Wissensgehalts	Durchdringungsstrategien

Konzept zur schrittweisen Durchdringung des Wissens im Internet (aus: Gillessen 2008b)

Dazu bedarf es obendrein der Prävention anstatt der Reaktion als internetbezogenes Unterrichtskonzept. Diese dritte These fordert die schulcurriculare Einbettung eines eigenständigen Lernbereichs Medien mit dem Schwerpunkt Internet, der unabhängig vom Fach Informatik, den stufenweisen Aufbau von Verarbeitungskompetenzen bei den Schülern die Richtung weist (vgl. Gillessen 2008b).

1.	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen, mit dem Internet im Sinn der Durchdringung von Wissen umzugehen. • Verarbeitungstechniken üben. • Dabei klein anfangen und kontinuierliche Ausweitung der entsprechenden Kompetenzen. • Beginn ab der Grundschule bis in die Gymnasiale Oberstufe hinein.
2.	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen, die Volition zu beherrschen. • Zusätzlich: Verhaltenstraining üben (Umgang mit problematischen Inhalten; Entspannung und Arbeit in ein richtiges Verhältnis bringen; sich manipulativer Inhalte bewusst machen).
3.	Abschirmtechniken lernen, die helfen, eine Überflutung durch Informationen zu verhindern.

Mögliche Curriculumsinhalte eines Lernbereichs „Medien (Schwerpunkt Internet)“ (ebd.)

Der Ganztagschulbetrieb bietet durch seine erweiterten räumlichen und zeitlichen Handlungsspielräume ideale Voraussetzungen für die schulische Realisierung eines solchen Lernbereichs „Medien (Schwerpunkt Internet)“. Insbesondere das eingangs erwähnte Lernatelier lässt dazu eine passende Lernumgebung erkennen: In seiner Konzeption als freie Lernlandschaft unterstützt es u.a. das projektartige Lernen der Schüler, indem es die Arbeit an mehreren Lernstationen mit unterschiedlicher Technik und Methodik ermöglicht. „Individuen, Miniteams und größere Gruppen [können] sowohl arbeitsteilig als auch arbeitsgleich tätig sein und gleichsam im konzertierten Prozessverfahren dem Endprodukt entgegensteuern“ (Appel 2006, S.17). Auf diese Weise fördert es das fächerübergreifende und lebensbezogene Lernen, was mit Blick auf die Durchdringung des Wissens im Internet von grundlegender Bedeutung ist. Denn das Internet fordert durch seine Wissensstruktur (s.o.) die Nutzer geradezu heraus interdisziplinäre Wissensbezüge herzustellen.

Durch die curriculare Etablierung des Lernbereichs könnte der vielfach nur schwer einzuschätzende Einfluss der Medien (insbesondere des Internets) auf den Lebensalltag der Schüler pädagogisch aufgegriffen und systematisch aufgearbeitet werden. Zweifelsohne wären für Lehrpersonen entsprechende Fort- bzw. Ausbildungsprogramme vonnöten, um mediendidaktische Unsicherheiten auszugleichen. Angesichts dieser implizierten Forderung nach lebenslangem Lernen eröffnet sich jedoch für die Lehrpersonen auch die Möglichkeit einer zunehmenden Professionalisierung im pädagogischen Umgang mit dem Internet (vgl. Gillessen 2008a).

Literatur

- Appel, S. (2006). Freier Lernort Lernatelier. In Schulen ans Netz e.V. (Ed.), *Freie Lernorte - Raum für mehr* (pp. 16-18).
- Baacke, D. (1992). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In W. Schill, G. Tulodziecki & W.-R. Wagner (Eds.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (pp. 33-58). Opladen: Leske+Budrich.
- Baacke, D. (1996a). 'Gesamtkonzept Medienkompetenz'. Der Medienpädagoge Dieter Baacke über die Konjunktur (s)eines Begriffs. *agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur*, 23, 12-14.
- Baacke, D. (1996b). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis*, 20 (2), 4-10.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation* (1). Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz*. München: KoPäd-Verlag.
- Blömeke, S. (2003). IT-Nutzung an allgemeinbildenden Schulen aus medienpädagogischer Sicht. Vortrag im Rahmen des hessischen IT-Lehrentages (13.10.2003). Frankfurt am Main.

- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2007). *JIM 2007 - Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Gillessen, L. (2006). Umgang mit dem Internet - auch eine erzieherische Aufgabe. *Pädagogik*, 58 (12), 36-39.
- Gillessen, L. (2008a). Evaluationsbericht Lernatelier Schule Hegelsberg Kassel. Kassel: Studienseminar Kassel GHRF.
- Gillessen, L. (2008b). *Wahrnehmung und Deutung der Internetnutzung im Unterricht durch Lehrerinnen und Lehrer - Eine quantitativ-qualitative Fallstudie am Beispiel Sekundarstufe I in Nordhessen* Kassel: kassel university press.
- Kant, I. (1983). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (4., erneut überprüfter reprograf. Nachdr. der Ausg. Darmstadt 1964. ed.). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Koller, H.-C. (2004). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft : eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marotzki, W. (2003). Online Ethnographie - Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In *Jahrbuch für Medienpädagogik*: Leske+Budrich.
- Messner, R. (2004). Selbstreguliertes Lernen. *Praxis Schule 5-10*, (5), 6-8.
- Reusser, K. (2003). E-Learning als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerbildung: Lehren und Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien II*, 2, 176-191.
- Sandbothe, M. & Marotzki, W. (2000). *Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten*. Köln: von Halem.
- Spanhel, D. (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? *forum medienethik. Medienkompetenz - Kritik einer populären Universalkonzeption*, 1, 48-53.
- Tulodziecki, G. (1997). *Erziehung und Bildung im Medienzusammenhang: Ziele, Bedingungen, Aufgaben und Kompetenzen.*, Universität Paderborn, FB 2, Paderborn.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lernen. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Verfasser:

Dr. Lars Gillessen

Ganztagsschule Hegelsberg

Quellhofstraße 140, 34127 Kassel

gillessen@gmail.com