

Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Band 56

Vermittlung von Informationskompetenz an der
Grundschule:
Erarbeitung eines integrativen Praxiskonzepts für den
Deutschunterricht

Lena Schulz

Mai 2011

Fachhochschule Köln
Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften
Institut für Informationswissenschaft

Schulz, Lena

Vermittlung von Informationskompetenz an der Grundschule: Erarbeitung eines integrativen Praxiskonzepts für den Deutschunterricht

Köln: Fachhochschule Köln,

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften,

Institut für Informationswissenschaft, 2011

(Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft; 56)

ISSN (elektronische Version) 1434-1115

Die Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft berichten über aktuelle Forschungsergebnisse des Instituts Informationswissenschaft der Fachhochschule Köln. Veröffentlicht werden sowohl Arbeiten der Dozentinnen und Dozenten als auch herausragende Arbeiten der Studierenden. Die Kontrolle der wissenschaftlichen Qualität der Veröffentlichungen liegt bei der Schriftleitung.

Jeder Band erscheint in elektronischer Version (über unsere Homepage:

<http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/arbeitspapiere.php>).

Fachhochschule Köln

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften

Institut für Informationswissenschaft

Claudiusstr.1 D-50678 Köln

Tel.: 0221/8275-3376, Fax: 0221/3318583

E-Mail: schriftenreihe@fbi.fh-koeln.de

Schriftleitung: Prof. Dr. Hermann Rösch, Kerstin Wittmann

© FH-Köln 2011

ABSTRACT

Diese Arbeit stützt sich auf die These, dass die Vermittlung von Informationskompetenz bereits in der Grundschule notwendig ist, da der Computer und das Internet mittlerweile fester Bestandteil des Alltags von Grundschulern geworden sind. Deshalb sollte man ihnen Wissen, das eine kompetente Nutzung dieser Medien ermöglicht, an die Hand geben. Die Basis der Arbeit bildet eine auf einem Quellenstudium basierende Definition von Informationskompetenz inklusive eines Überblicks über verschiedene Theorien, Modelle und Standards. Zusätzlich werden derzeitige Offerten zur Vermittlung von Informationskompetenz an Kinder im Grundschulalter analysiert. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Entwicklung eines Konzepts zur Integration der Vermittlung von Informationskompetenz in den Deutschunterricht der dritten und vierten Klasse. Ausgerichtet wurde das Konzept an den Belangen der Grundschule Thülen, die als Projektpartner fungierte. Die Dokumentation der Konzeptentwicklung umfasst theoretische Grundlagen, beispielsweise zur Formulierung von Lernzielen, und eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Unterrichtsphasen. Ferner wird kurz auf generelle Umsetzungskriterien des Konzepts eingegangen. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass Grundschüler als Zielgruppe für die Vermittlung von Informationskompetenz bisher vernachlässigt wurden.

Schlagwörter:

Grundschule, Informationskompetenz, Konzept, Medienkompetenz

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	6
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	8
2.1	Informationskompetenz	8
2.1.1	Begriffsbestimmung	8
2.1.2	Theorien und Modelle: eine Auswahl	14
2.1.3	Standards	19
2.2	Ansätze der Medienpädagogik	20
2.2.1	Medienerzieherische Aspekte	21
2.2.2	Mediendidaktische Aspekte	23
3	VERMITTLUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ AN GRUNDSCHÜLER: EIN ÜBERBLICK	27
3.1	Ergebnisse ausgewählter Studien	28
3.1.1	KIM-Studie 2008	28
3.1.2	„Lernen mit dem Internet – Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule“	29
3.1.3	„Informationskompetenz und Schulen“	32
3.2	Schulungsangebote öffentlicher Bibliotheken	33
3.2.1	Stadtbibliothek Brilon	34
3.2.2	Münchner Stadtbibliotheken	35
3.3	Verankerung der Vermittlung von Informationskompetenz in Grundschullehrplänen	37
3.3.1	Niedersachsen	38
3.3.2	Nordrhein-Westfalen	39
3.3.3	Bayern	40
3.4	Die Initiative „Schulen ans Netz e. V.“	42
3.4.1	Primolo	43
3.4.2	Tech Pi und Mali Bu: eine internetbasierte Lernumgebung	44
3.5	Lernsoftware	46
3.6	Fazit	48
4	ERARBEITUNG EINES KONZEPTS ZUR VERMITTLUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ AUSGERICHTET AN DEN BELANGEN DER GRUNDSCHULE THÜLEN	50
4.1	Vorüberlegungen	50
4.1.1	Eckpunkte der Konzeptentwicklung	50
4.1.2	Die Grundschule Thülen	54
4.2	Erläuterung der Konzeptgrundlagen	55
4.2.1	Lernziele und Inhalte	55
4.2.2	Didaktik und Methodik	59
4.2.3	Verwendetes Material	61
4.3	Konzept	63
4.3.1	Stundeneröffnung und Einstieg	63
4.3.2	Problematik	66

4.3.3 Übung.....	69
4.3.4 Ergebnissicherung.....	69
4.3.5 Ausstieg.....	70
4.3.6 Vorbereitungen.....	70
4.4 Generelle Umsetzungskriterien	72
5 FAZIT.....	74
6 LITERATURVERZEICHNIS.....	79
7 ANHANG.....	89

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AASL	American Association of School Libraries
ACRL	Association of College and Research Libraries
AG	Aktiengesellschaft
Ag	Arbeitsgemeinschaft
CD	Compact Disc
CD-Rom	Compact Disc Read-Only Memory
DVD	Digital Versatile Disc
EDV	elektronische Datenverarbeitung
e. V.	eingetragener Verein
FWU	Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
ISP	Information Search Process
KIM	Kinder und Medien, Computer und Internet
Kiribu	Kinderritterburg
PC	Personal Computer
PDF	Portable Document Format
PISA	Programm for International Student Assessment
SteFi	Studieren mit elektronischen Fachinformationen
TNS	Taylor Nelson Sofres
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
VERA	Vergleichsarbeiten in der Grundschule

DARSTELLUNGSVERZEICHNIS

DARSTELLUNG 1: VERSCHIEDENE PERSPEKTIVEN AUF INFORMATIONSKOMPETENZ	13
DARSTELLUNG 2: "PLANASAURUS" DER SUPER 3	15
DARSTELLUNG 3: DIE PHASEN DES ISP MODELLS	17
DARSTELLUNG 4: ABLAUFMATRIX DER ERSTEN DOPPELSTUNDE	52
DARSTELLUNG 5: ABLAUFMATRIX DER ZWEITEN DOPPELSTUNDE	53
DARSTELLUNG 6: DIDAKTISCHES SECHSECK	59
DARSTELLUNG 7: GESUNDE ERNÄHRUNG	67

1 EINLEITUNG

*„Information ohne Reflexion ist geistiger Flugsand.“
Ernst Reinhardt*

Dieser Aphorismus beschreibt eingängig das Problem der modernen Informationsgesellschaft, in der allseits die zunehmende „Informationsflut“ oder die so genannte „Informationsexplosion“ beklagt werden. Gleichzeitig markiert er auch den Ansatzpunkt des Konzepts der Informationskompetenz zur Bewältigung dieses Problems. Denn eine informationskompetente Person zeichnet sich im Umgang mit Informationen nicht durch die reine Ansammlung großer Informationsmengen aus, sondern durch den kritischen Umgang mit ihnen, durch gezielte Auswahl, Bewertung und adäquate Präsentation der Informationen, also durch ein Vorgehen, das nur durch die Reflexion von Informationen möglich ist. Im Zeichen des lebenslangen Lernens ist Informationskompetenz so ein „konkretes Stück Alltagskompetenz“¹ für jeden Einzelnen geworden.

Eben dieser „Informationsflut“ sind auch Grundschüler ausgesetzt. Laut der KIM-Studie von 2008, deren Zielgruppe Kinder im Grundschulalter einschließt, benutzen rund 50% der befragten Sechs- bis Dreizehnjährigen mindestens einmal pro Woche eine Suchmaschine und 45% recherchieren ebenfalls mindestens einmal pro Woche Informationen für die Schule im Internet.² Alarmierend ist, dass immerhin 8% angeben, im Internet auf Dinge gestoßen zu sein, die sie befremdet oder erschreckt haben.³ Wenn es also eine Tatsache ist, dass bereits Kinder im Grundschulalter mit Informationen aus dem Internet arbeiten, die nicht wie in Schulbüchern didaktisch aufbereitet sind, müssen ihnen als Konsequenz auch Hilfestellungen dafür gegeben werden. Dies ist unter anderem durch die Vermittlung von Informationskompetenz in der Grundschule möglich.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich deshalb mit der Entwicklung eines Konzepts zur Vermittlung von Informationskompetenz als integrativem Element des Deutschunterrichts in der Grundschule. Schwerpunktmäßig sollen Dritt- und Viertklässler mithilfe der entwickelten Unterrichtseinheit Kriterien zur Bewertung von Informationen aus dem Internet verstehen und anwenden können. Das Ziel des Konzepts besteht darin, dass die Schüler ein Bewusstsein für Qualitätsunterschiede von Informationen entwickeln. Als Kooperationspartner fungiert die Grundschule Thülen.

¹ Wagner, Wolf-Rüdiger: Suchen, Finden und Bewerten. Informationskompetenz als mehrdimensionale Fähigkeit zum Umgang mit Informationen. In: Computer + Unterricht (2009) 74, S. 8.

² Vgl. KIM-Studie 2008. Kinder und Medien, Computer und Internet, Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf] (Stand: 27.07.2010), S. 40.

³ Vgl. ebd., S. 43.

Zu Beginn werden notwendige theoretische Grundlagen dargelegt: Zuerst wird der Begriff „Informationskompetenz“ definiert und anschließend durch die Vorstellung verschiedener Modelle, Theorien und Standards weiter veranschaulicht. Anschließend folgt ein knapper Überblick über medienerzieherische Aspekte.

Im dritten Kapitel wird ein Abriss über derzeitige Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz für die Zielgruppe „Kinder im Grundschulalter“ gegeben. Dabei werden die Ergebnisse verschiedener Studien, Veranstaltungsangebote öffentlicher Bibliotheken, die Verankerung von Informationskompetenz in den Grundschullehrplänen und weitere Offerten betrachtet und in einem Zwischenfazit resümiert.

Im vierten Kapitel wird die Erarbeitung des Konzeptes dokumentiert. Dabei werden sowohl die Vorüberlegungen in Form einer kurzen Charakterisierung der Grundschule Thülen als auch eine Übersicht über weitere Eckpunkte der Konzeptentwicklung dargelegt. Es folgt die Beschreibung wesentlicher Grundlagen des Konzepts wie Lernziele, Lerninhalte, Didaktik, Methodik und verwendetes Material, bevor jede Unterrichtsphase des entwickelten Konzepts im Einzelnen erörtert wird. Abschließend folgt ein Überblick über generelle Kriterien zur Umsetzung des Konzepts in anderen Grundschulen oder als Schulung in einer öffentlichen Bibliothek.

In den Kapiteln zwei und drei zeichnet sich das methodische Vorgehen durch die Bearbeitung und Auswertung verschiedener Quellen aus. Auf der Grundlage dieser Analyse wird im vierten Kapitel die Konzeptentwicklung vorgenommen, die nur in Ansätzen durch weitere Quellen theoretisch unterfüttert wird, da das Hauptaugenmerk bei der Entwicklung auf der Umsetzbarkeit der Unterrichtseinheit in der Grundschule Thülen liegt.

Das Fazit dient der kritischen Betrachtung der Arbeitsergebnisse und ihrer Einordnung in bibliothekarische Kontexte, sodass aufgezeigt werden kann, welchen Stellenwert die Zielgruppe Grundschüler bei der Vermittlung von Informationskompetenz einnimmt.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Das Ziel dieser Arbeit besteht in der Entwicklung eines Konzepts zur Vermittlung von Informationskompetenz in der Grundschule. Da es sich bei Informationskompetenz um einen sehr vielfältigen Fähigkeitskomplex handelt, ist eine Begriffsbestimmung und die Darlegung einzelner Theorien, Modelle und Standards notwendig, um den Gegenstand und die Problematik des Konzepts, beispielsweise die Formulierung von Lernzielen, umfassend nachvollziehen zu können.

Da die selbstständige Arbeit der Schüler⁴ mit dem Computer und dem Internet vorgesehen ist, werden ebenfalls Basisaspekte der Medienpädagogik angesprochen.

2.1 Informationskompetenz

2.1.1 Begriffsbestimmung

Das Kompositum „Informationskompetenz“ setzt sich aus den Begriffen „Information“ und „Kompetenz“ zusammen. Im Duden wird Information definiert als „Auskunft; Nachricht; Belehrung“⁵. Im Zusammenhang mit dem Begriff „Informationskompetenz“ muss die Definition von „Information“ allerdings erweitert werden.

„Whether information comes from a computer, a book, a government agency, a film, a conversation, a poster or any number of other possible sources, inherent in the concept of information literacy is the ability to dissect and understand what we see on the page or the television screen, in posters, pictures, and other images, as well as what we hear.“⁶

Eisenberg, Lowe und Spitzer weisen in diesem Zusammenhang daraufhin, dass Informationen sich auf viele verschiedene Weisen aufbereitet zeigen können und vermutlich in der Zukunft auch in Formaten erscheinen werden, die momentan noch nicht bedacht werden, deren Umgang aber von einer informationskompetenten Person erwartet werden wird.⁷

Eine wörtliche Übersetzung des englischen Äquivalents „information literacy“ würde im deutschen Sprachgebrauch vermutlich irreführend sein, da

⁴ Zu Gunsten besserer Lesbarkeit wird das generische Maskulinum, das keinesfalls eine Wertung impliziert, verwendet.

⁵ Duden: Die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln. 25. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 2009 (Der Duden ; 1), S. 568.

⁶ Lenox, Mary F.; Walker, Michael L.: Information literacy. Challenge for the future. In: International Journal of Information and Library Research 4 (1992) 1, S. 5.

⁷ Vgl. Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A.; Spitzer, Kathleen L.: Information literacy. Essential skills for the information age. 2. ed. Westport, Conn.: Libraries Unlimited 2004, S. 6.

„literacy“ sich in der deutschen Übersetzung auf die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, oder auf Begriffe wie „Belesenheit“ oder „(literarische) Bildung“ bezieht.⁸ Laut Bundy ergibt sich aber für „literacy“ zunehmend eine weitere Bedeutung und zwar die Fähigkeit, „bestimmte Phänomene zu verstehen oder zu interpretieren“⁹. Diese Auslegungsweise ist viel näher an der Bedeutung des deutschen Wortes „Kompetenz“, das im Duden unter anderem mit „Sachverstand“ erklärt wird.¹⁰

Des Weiteren besteht vor allem im angloamerikanischen Sprachraum Uneinigkeit über den Begriff „information literacy“ an sich, sodass eine ganze Menge anderer Begriffe wie „computer literacy“, „media literacy“ oder „internet literacy“ synonym gebraucht werden¹¹ und sich zum Teil in der Definition von „information literacy“ wiederfinden:

„Information competence is the fusing or the integration of library literacy, computer literacy, media literacy, technological literacy, ethics, critical thinking, and communication skills.“¹²

Bis heute gibt es weder im deutschen noch im angloamerikanischen Sprachraum eine einheitliche Begriffsbestimmung von Informationskompetenz beziehungsweise „information literacy“. Als Basis gilt jedoch die Definition im 1989 veröffentlichten „Final Report“ des American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: „To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.“¹³ Campbell hält diese Definition auch viele Jahre nach der Veröffentlichung noch für angemessen, weil sie nicht auf eine spezielle, kleine Benutzergruppe, beispielsweise Studierende, zugeschnitten, sondern im Gegenteil sehr weit gefasst ist, sodass viele Formen von Informationskompetenz verschiedener Gesellschaftsgruppen an ihr gemessen werden können. Als Beispiel für eine besondere Ausprägung von Informationskompetenz gibt sie das traditionelle Wissen der Inuit über Eis- und Schneestrukturen an: Diese wissen sehr genau, welche Informationen sie für eine Reise über das Eis benötigen, wen sie danach fragen können und wie die gegebenen Informationen zu verstehen und zu

⁸ Vgl. Messinger, Heinz; Feller Mayer, Martin: Langenscheidt Handwörterbuch Englisch. Teil 1 Englisch-Deutsch. Berlin: Langenscheidt 2007 (Langenscheidt Handwörterbücher), S. 350.

⁹ Bundy, Allan: Zeitgeist. Informationskompetenz und Veränderungen des Lernens. In: ABI-Technik 25 (2005) 1, S. 12.

¹⁰ Vgl. Duden: Die deutsche Rechtschreibung 2009, S. 634.

¹¹ Vgl. Bundy: Zeitgeist 2005, S.12.

¹² Information Competence in the CSU. A Report Submitted to Commission on Learning Resources and Instructional Technology 1995. Work Group on Information Competence [http://www.calstate.edu/LS/Archive/info_comp_report.shtml] (Stand: 27.07.2010).

¹³ Presidential Committee on Information Literacy: Final Report 1989 [http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm] (Stand: 27.07.2010).

benutzen sind, was sie zu informationskompetenten Personen macht.¹⁴ In die gegenteilige Richtung tendiert Schultka, der kritisiert, dass in den vorhandenen Standards nur eine generelle, fachübergreifende, nicht aber eine eigens fachspezifische Informationskompetenz definiert sei. Diese scheint seiner Meinung nach aber zusätzlich notwendig zu sein, da an Studierende verschiedener Fächer auch äußerst unterschiedliche Anforderungen gestellt werden.¹⁵

Zum ersten Mal nachweislich benutzt wurde der Terminus „information literacy“ 1974 von Paul Zurkowski, dem damaligen Präsidenten der Information Industry Association, der bereits zu diesem Zeitpunkt ein nationales Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz forderte.¹⁶ Im angloamerikanischen Sprachraum wurde daraufhin der Themenkomplex „information literacy“ in den folgenden Jahrzehnten kontinuierlich weiterentwickelt. Als Meilenstein zu erwähnen ist die 1989 erfolgte Gründung des National Forum on Information Literacy, das sich mit der Erarbeitung von Standards und didaktischen Konzepten zur Vermittlung von Informationskompetenz beschäftigt.¹⁷

Erst zu Beginn der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts hielt der Begriff „information literacy“ beziehungsweise „Informationskompetenz“ Einzug in das bibliothekarische Geschehen in Deutschland und führte zu diversen Veränderungen, vor allem im Bereich der Benutzerschulungen.¹⁸ Für die wissenschaftlichen Bibliotheken erwiesen sich der Bologna-Prozess und die negativen Ergebnisse der SteFi-Studie von 2001 als Katalysator der Entwicklungen innerhalb dieses Aufgabenfeldes, da durch die Umstrukturierung der Studiengänge in Bachelor und Master viele neue Möglichkeiten der Einbeziehung der Bibliotheken in die Curricula der Hochschulen entstanden sind.¹⁹ Doch die „Vermittlung von Informationskompetenz ist viel mehr als Schulung. [Sie] ist [zu] eine[r] der Leitideen bibliothekarischen Agierens“²⁰ geworden. Aus diesem Bewusstsein heraus, dass Informationskompetenz eine „Schlüssel-

¹⁴ Vgl. Campbell, Sandy: Defining Information Literacy in the 21st century. In: Information literacy: international perspectives. Lau, Jesús (Hrsg.). München: Saur 2008 (IFLA publications, 131), S. 18-20.

¹⁵ Vgl. Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik - Schwerpunkt Informationskompetenz. Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterricht/Lehren, Teil 1. In: Bibliotheksdienst 38 (2004) 9, S. 1109.

¹⁶ Vgl. Eisenberg: Information literacy 2004, S. 3.

¹⁷ Vgl. Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland. Eine Einführung. Plassmann, Engelbert; Rösch, Hermann; Seefeldt, Jürgen, u.a. Wiesbaden: Harrassowitz 2006, S. 205.

¹⁸ Vgl. Lux, Claudia; Sühl-Strohmeier, Wilfried: Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick 2004 (B.I.T. onlineInnovativ ; 9), S. 39.

¹⁹ Vgl. ebd., S.50-51 und Plassmann: Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland 2006, S. 207.

²⁰ Von der Teaching Library zum Lernort Bibliothek. Hütte, Mario; Kundmüller-Bianchini, Susanne; Kustos, Annette, u.a. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 33 (2009) 2, S.144.

qualifikation der modernen Informationsgesellschaft²¹ ist, handelt auch das Forum Informationskompetenz, das das Ergebnis überregionaler Zusammenarbeit deutscher Bibliothekare ist und an dem ständig weitergearbeitet wird.

Die Orientierung hin zur Vermittlung von Informationskompetenz führte zu einem Umdenken und einem Methodenwechsel in vielen deutschen Bibliotheken: Statt Bestands- und Objektorientierung wurden nun die Vermittlung von Strukturwissen sowie die Subjektorientierung der Schulungen in den Vordergrund gestellt.²² Dieser Richtungswechsel wirkte sich erheblich auf die Schulungskonzepte aus, denn er machte einen Rollenwechsel des Bibliothekars und die Anwendung neuer Methoden notwendig. Der Schulungsbibliothekar verlässt seine Stellung als allwissender Lehrer und begegnet den Studierenden stattdessen als „kollaborativer Lernpartner“²³. Wilson und Wilson sehen die Bibliothekare durch ihr aktives Mitwirken am Lernprozess sogar als einen „unersetzlichen Teil der Gruppenlernumgebung und -erfahrung“²⁴ an. Des Weiteren setzt man in den neu konzipierten Schulungen auf „aktivierende Lehr-Lernmethoden“²⁵ und den Einsatz von Online-Tutorials sowie auf eigenständiges Lernen über elektronische Lernplattformen.²⁶

Es muss betont werden, dass Informationskompetenz mehr als die effektive Suche nach Informationen ist. Nach Bundy ist es ein „Mythos [...], dass es im Zusammenhang mit Informationskompetenz mehr um Informationen als um das Lernen des Lernens geht“²⁷. Er führt weiter aus, dass nicht die Vermittlung von Inhalten, seien sie auch didaktisch aufbereitet, im Vordergrund stehen darf, sondern die Vermittlung von „etwas Grundsätzliche[m] und Universelle[m]“²⁸. Er sieht Informationskompetenz als die Fähigkeit an, sich „komplexe Sachverhalte durch das Vernetzen von Fragen“²⁹ erschließen zu können und so dem

²¹ Forum Informationskompetenz. Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken [<http://www.informationskompetenz.de/>] (Stand: 18.05.2010).

²² Vgl. Homann, Benno: Derzeit noch beträchtliche Defizite. Informationskompetenz: Grundlage für ein effizientes Studium und lebenslanges Lernen. In: Buch und Bibliothek 53 (2001) 9, S. 554.

²³ Ebd., S. 555.

²⁴ Wilson, Myoung; Wilson, Richard W.: Lernprozesse von oben nach unten und von unten nach oben. Auswirkungen auf die Rolle der Bibliothekare in der Wissensverwaltung. In: Medienkompetenz, Information Literacy. Wie lehrt und lernt man Medienkompetenz? How to learn and to teach Information Literacy? Simon, Elisabeth (Hrsg.). Berlin: BibSpider 2003, S. 43.

²⁵ Vgl. Hütte: Von der Teaching Library zum Lernort Bibliothek 2009, S. 144.

²⁶ Vgl. Ingold, Marianne: Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz. Ein Überblick. Berlin 2005 (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 128), S. 68-69.

²⁷ Bundy: Zeitgeist 2005, S. 18.

²⁸ Ebd., S. 20.

²⁹ Ebd.

„Änderungsfaktor“³⁰, dem die Informationen in dieser schnelllebigen Zeit unterliegen, entgegen zu können. Auch Lux betont den hohen Stellenwert, den „die Fähigkeit zu selbstbestimmtem bzw. selbstorganisiertem Lernen“³¹ im Bereich Informationskompetenz hat. Dazu zählt auch der kritische Umgang mit Informationen, welcher ebenfalls als Teilbereich von Informationskompetenz angesehen wird.³² Auf den Punkt gebracht wird der Aspekt, dass Informationskompetenz deutlich mehr beinhaltet als effektives Recherchieren, im fünften Punkt der ACRL Standards:

„Der informationskompetente Student versteht viele der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Streitfragen, die mit der Nutzung von Informationen zusammenhängen, und er hat Zugang und nutzt die Informationen in einer ethischen und legalen Weise.“³³

Bundy nimmt hinsichtlich des Aspekts des kritischen Umgangs mit Informationen Rückbezug auf den amerikanischen Präsidenten Thomas Jefferson, der gesagt haben soll, dass die Wahrung einer Demokratie Information sei,³⁴ und ergänzt, dass dann notwendigerweise auch informationskompetente Menschen Voraussetzung der Demokratie seien, weil „die schiere Fülle von Informationen und Technologie noch nicht mehr Bürger, die besser informiert oder gebildet sind, hervorbringt“³⁵. Auch Lau sieht Informationskompetenz und im Zusammenhang damit das Konzept des lebenslangen Lernens als Grundlage

„für den Erfolg jedes Individuums, jeder Organisation, Institution und Nation in der globalen Informationsgesellschaft [...], [in der] Menschen und Organisationen im 21. Jahrhundert und darüber hinaus erfolgreich überleben und miteinander konkurrieren sollen“³⁶.

Einen guten Überblick über die Vielseitigkeit von Informationskompetenz bietet die folgende Abbildung:

³⁰ Ebd.

³¹ Lux: Teaching Library in Deutschland 2004, S. 180.

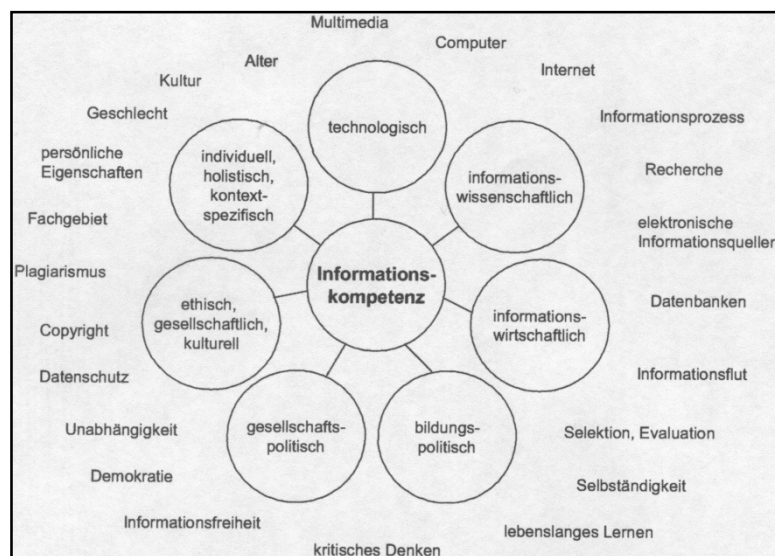
³² Vgl. Ingold: Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz 2005, S. 41.

³³ Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 5, S. 627.

³⁴ Bundy: Zeitgeist 2005, S. 21.

³⁵ Ebd.

³⁶ Lau, Jesús: Richtlinien zur Informationskompetenz für Lebenslanges Lernen 2008 [<http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-de.pdf>] (Stand: 27.07.2010), S. 13.



Darstellung 1: Verschiedene Perspektiven auf Informationskompetenz³⁷

Trotz aller Euphorie und Bemühungen gab es auch Kritik an dem Konzept der Informationskompetenz und an den Bibliothekaren, die es voranbringen wollten. Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts sahen Kritiker den seitens der Bibliothekare beklagten Mangel an Informationskompetenz nur als erfunden an, damit diese sich selbst als Informationsexperten profilieren könnten, und verurteilten Informationskompetenz oder „information literacy“ als kurzweiliges Modewort.³⁸ Damit haben sie nach heutigem Kenntnisstand nicht Recht gehabt, denn noch immer ist Informationskompetenz ein viel diskutiertes Thema und Arbeitsfeld von Bibliothekaren, wie allein ein Blick in die aktuelle Literatur zeigt.³⁹ Und auch weitere Kritikpunkte, die kurz nach der Jahrtausendwende vorgebracht wurden, wie das zu hohe Ausmaß bibliothekarischer Inhalte oder die mangelhafte Wissenschaftlichkeit und fehlende Relevanz des Konzepts, können mittlerweile mit Hinweis auf die Loslösung von der Bestandsorientierung der Schulungsinhalte, die Entwicklung von Standards und die Integration von Informationskompetenz in moderne, aktuell diskutierte Konzepte wie das des lebenslangen Lernens entkräftet werden.⁴⁰

³⁷ Ingold: Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz 2005, S. 54.

³⁸ Vgl. ebd., S. 76-77.

³⁹ Vgl. beispielsweise Wagner: Suchen, Finden und Bewerten 2009 und Ockenfeld, Marlies: Recherche im Google-Zeitalter - vollständig und präzise?! Die Notwendigkeit von Informationskompetenz, 25. Oberhofer Kolloquium zur Praxis der Informationsvermittlung; Barleben/Magdeburg, 22. bis 24. April 2010. Frankfurt am Main: DGI 2010 (Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis ; 13).

⁴⁰ Vgl. Ingold: Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz 2005, S. 83-87.

Angesichts der in den letzten Jahren viel propagierten „Informationsflut“ durch die Verbreitung von Informationen über das World Wide Web rückt die Debatte in ein anderes Licht, da nicht mehr zu bestreiten ist, dass Fähigkeiten zur Informationssuche, -selektion und -analyse notwendig geworden sind.

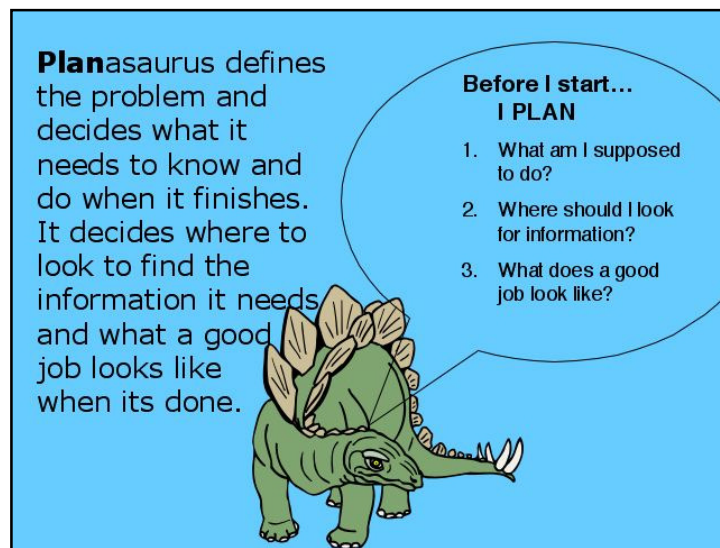
2.1.2 Theorien und Modelle: eine Auswahl

Eines der bekanntesten und von vielen verschiedenen Institutionen genutzten Modelle zur Vermittlung von Informationskompetenz sind die „Big 6 Skills“, die von Mike Eisenberg und Bob Berkowitz entwickelt wurden. Das Modell besteht aus sechs Arbeitsschritten: Definition der Aufgabe, Entwicklung von Suchstrategien, Zugriff auf Informationsquellen, Informationsgebrauch, Synthese und Evaluation. Innerhalb dieser Bereiche werden verschiedene Teilarbeitsschritte absolviert. Die Bearbeitung muss trotz des linear anmutenden Aufbaus nicht unbedingt vollständig und streng nach der vorgegebenen Reihenfolge erfolgen, dies wird aber empfohlen.⁴¹

Die Bewältigung dieser zum Teil komplexen Arbeitsschritte würde jedoch für einen Grundschüler eine Überforderung darstellen. Aus diesem Grund gibt es eine gekürzte und vereinfachte Version der „Big 6 Skills“ für Kinder, die sich „Super 3“ nennt. In diesem Modell wird die Vermittlung von Informationskompetenz auf die drei Schritte „Planung“, „Durchführung“ und „Beurteilung“ begrenzt. Auffallend sind vor allem die kreativen Vermittlungsweisen dieses theoretischen Wissens wie beispielsweise der „Super 3 Research Song“ oder die „Super 3 Dinosaurs“.⁴²

⁴¹ Eisenberg, Mike: Big 6 Skills Overview [<http://www.big6.com/2001/11/19/a-big6%E2%84%A2-skills-overview/>] (Stand: 26.07.2010).

⁴² Überblick über Vermittlungsweisen der Super 3 [<http://www.big6.com/category/education-levels/primary/>] (Stand: 26.07.2010).



Darstellung 2: "Planasaurus" der Super 3⁴³

Der „**Planasaurus**“ definiert die Aufgabe, überlegt sich, wie ein gutes Arbeitsergebnis aussehen könnte, und wählt relevante Informationsquellen aus.⁴⁴ Der „**Doasaurus**“ nutzt viele verschiedene Suchwege, wählt gezielt Informationen aus und prüft sie anschließend auf Vollständigkeit.⁴⁵ Der „**Reviewasaurus**“ resümiert den Arbeitsprozess und beurteilt das Arbeitsergebnis.⁴⁶

Insgesamt fällt auf, dass sich sowohl die „Big 6 Skills“ als auch die „Super 3“ auf die Beschreibung kognitiver Faktoren beschränken. Dies ist eine sehr einseitige Darstellung, da die Informationssuche sich durchaus auch auf die Gefühle des Suchenden, zum Beispiel in Form von Frustration, auswirken kann. Ein Modell, das die Gefühlsebene mit einbezieht und einen ganzheitlichen Blick auf den Informationsprozess wirft, ist das „Information Search Process Modell“ von Carol Kuhlthau.

Das ebenfalls sechsgliedrige ISP Modell beschreibt den Verlauf der Informationssuche aus der Sicht des Nutzers auf der Gefühls-, Gedanken- und Handlungsebene. Anders als die Big 6 Skills ist es ein deskriptives Modell und hat bezogen auf die Durchführung einer Informationsrecherche keinen anleitenden Charakter. Es wurde auf der Basis von mehr als zwanzig Jahren empirischer Forschung, beispielsweise auf der Grundlage von Studien mit Schülern der Sekundarstufe, von Carol Kuhlthau entwickelt und gründet auf

⁴³ Super 3 Dinosaurs. Planasaurus

[<http://big6.com/presentations/super3dinos/index.php?slide=2>] (Stand: 26.07.2010).

⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁵ Vgl. Super 3 Dinosaurs. Doasaurus

[<http://big6.com/presentations/super3dinos/index.php?slide=3>] (Stand: 26.07.2010).

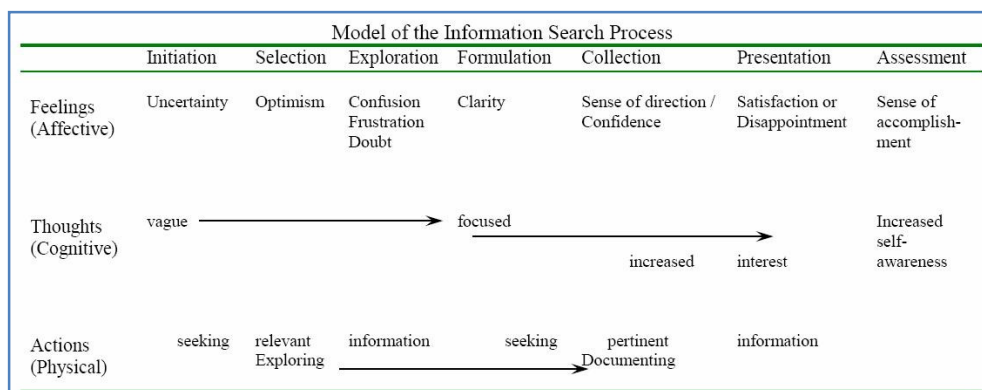
⁴⁶ Vgl. Super 3 Dinosaurs. Reviewasaurus

[<http://big6.com/presentations/super3dinos/index.php?slide=4>] (Stand: 26.07.2010).

dem Prinzip der Unsicherheit. Laut Kuhlthau löst nämlich Unsicherheit den Informationsprozess aus und ist vor allem in den ersten drei Phasen der Informationssuche das vorherrschende Gefühl des Nutzers. Aus diesem Grund bieten sich gerade zu diesem Zeitpunkt Ansatzmöglichkeiten für einen Bibliothekar, den Suchprozess durch Hilfestellungen zu unterstützen und die Zuversicht des Suchenden zu stärken. Kuhlthau nennt den richtigen Zeitpunkt für Hilfe die „zone of intervention“⁴⁷. Hilfestellungen, die außerhalb dieser Zone liegen, werden vom Informationssuchenden hingegen als störend und überflüssig empfunden. Die dritte Phase des ISP Modells gilt als die schwierigste, da die Informationssuche hier aufgrund von Frustration und Zweifeln oft abgebrochen wird. Der Wendepunkt des Modells ist die vierte Phase, in der der „rote Faden“ innerhalb der bereits gefundenen Informationen vom Informationssuchenden erkannt und der Fokus für die erneute Suche nach Informationen gesetzt wird. Dieser Fortschritt führt auf der Gefühlsebene zu einer Verminderung der Unsicherheit. In der fünften Phase der Sammlung relevanter Informationen funktioniert das Zusammenspiel von Informationssystem und -suchendem am besten, was zu einer weiteren Steigerung der Zuversicht des Suchenden führt. In der sechsten Phase ist dieser schließlich in der Lage, die gefundenen Informationen in sein bisheriges Wissen zu integrieren, sie anzuwenden und anderen zu präsentieren. In diesem Zusammenhang betont Kuhlthau, dass eine reine Sammlung von Informationen nicht für einen Wissenszuwachs ausreicht, sondern dass die Informationen und das neue Wissen vom Suchenden konstruiert werden müssen. Die siebte Phase des „Assessment“ gehört nicht zum eigentlichen Suchprozess, sondern dient der rückblickenden Selbsteinschätzung des Suchprozesses durch den Informationssuchenden.⁴⁸ Einen guten Überblick über den Verlauf eines beispielhaften Suchprozesses bietet die folgende Grafik.

⁴⁷ Kuhlthau, Carol C.: Information Search Process
[http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm] (Stand: 26.07.2010).

⁴⁸ Vgl. ebd.



Darstellung 3: Die Phasen des ISP Modells⁴⁹

Es ist davon auszugehen, dass Grundschüler in einem hohen Maß Unterstützung benötigen, um die anfängliche Unsicherheit zu überwinden und die Informationssuche erfolgreich abzuschließen.

Beide vorherigen Modelle stellen die Suche nach Informationen in den Mittelpunkt. Doch wie sich bereits bei der Begriffsbestimmung zeigte, bedeutet Informationskompetenz viel mehr als die Fähigkeit, eine effiziente und effektive Informationsrecherche durchführen zu können. In ihrem Konzept der aktiven Informationskompetenz fügt Tappenbeck eine entscheidende Komponente hinzu, nämlich das Ergebnis des Suchprozesses angemessen in einer wie auch immer gearteten Informationsumgebung präsentieren zu können.⁵⁰

Tappenbeck bemängelt, dass eine rein rezeptive Sicht auf Informationskompetenz in der heutigen Zeit, in der beispielsweise E-Learning und PowerPoint-Präsentationen in Schulen und Universitäten eine wichtige Rolle spielen, unzureichend ist. Denn aufgrund dieser veränderten Lernumgebung werden Lernende schon in naher Zukunft zunehmend zu aktiven Informationsproduzenten, die eigene Informationen präsentieren und bereitstellen sollen und entsprechende Fähigkeiten dafür benötigen. Deshalb fordert sie, dass in bibliothekarischen Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz die Vermittlung passiver und aktiver Komponenten gleichermaßen vorgenommen werden soll. Dabei betont sie mehrfach, dass es sich bei Informationskompetenz um eine „Fähigkeit allgemeiner Art“⁵¹ handle, bei der die Vermittlung von Strukturwissen, nicht die Handhabung spezieller Software und Informationssysteme im Vordergrund stehen müsse.⁵²

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Vgl. Tappenbeck, Inka: Vermittlung von Informationskompetenz. Perspektiven für die Praxis. In: Tradition und Zukunft - die Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen. Eine Leistungsbilanz zum 65. Geburtstag von Elmar Mittler. Bargheer, Margo (Hrsg.). Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen 2005, S. 67.

⁵¹ Ebd., S. 67.

⁵² Vgl. ebd., S. 66-68.

Eine Erweiterung ähnlicher Art nimmt Hapke 2007 in seinen fünf Thesen zur Informationskompetenz 2.0 vor, denn auch er geht von einer veränderten Nutzerrolle - hin zu einem aktiven Mitproduzenten - aus.⁵³ In seiner ersten These betont Hapke vor allem die Ganzheitlichkeit des Verständnisses von Lern- und Informationsprozessen als Merkmal von Informationskompetenz 2.0, sodass diese sich durch Standards nicht in ihrem vollen Umfang und für alle Perspektiven adäquat beschreiben lasse.⁵⁴ Vielmehr handele es sich bei Informationskompetenz 2.0 um ein „durch individuelle und gemeinschaftliche sowie formelle und informelle Erfahrungen gewonnenes Verständnis für das Funktionieren von Informations-, Publikations- und Lernprozessen“⁵⁵. Er vertritt außerdem die Thesen, dass Informationskompetenz eine Lernerfahrung und nur eine von vielen Schlüsselkompetenzen sei.⁵⁶ Bei Informationskompetenz 2.0 nimmt die „Reflexion und [das] Lernen über Information und Wissen“⁵⁷ eine wichtige Stellung ein, denn auch Themenkomplexe wie Plagiarismus oder Open Access sollten laut Hapke bei der Vermittlung von Informationskompetenz beachtet werden, da er seine kritische Informationskompetenz 2.0 nicht als reine Methoden-, sondern ebenso als Reflexionskompetenz betrachtet.⁵⁸ In seiner letzten These spricht Hapke sich für die Nutzung sozialer Software, vor allem Web 2.0 Funktionen, bei der Vermittlung von Informationskompetenz aus, um die Nutzer am „Point of need“ abzuholen und mit einem vielseitigen Angebot möglichst viele verschiedene Zielgruppen und Lerntypen anzusprechen.⁵⁹ Wagner greift vor allem den Punkt der Rollenveränderungen in seinen Ausführungen zur Informationskompetenz 2.0 auf, in denen er fordert, dass in der Schule Wissen über im Internet generierte Informationen vermittelt und die Schüler auf die aus der Weiterentwicklung der Kommunikations- und Informationssysteme resultierenden Rollenveränderung vorbereitet werden sollen.⁶⁰

Bei den Angeboten für Grundschüler spielen diese aktiven Komponenten, die Tappenbeck und Hapke beschreiben, eine nicht unbedeutende Rolle. Zum Beispiel zielen zwei Projekte von „Schulen ans Netz“, die im folgenden Kapitel erläutert werden, genau auf die Fähigkeit hin, Arbeitsergebnisse und Informationen in Form einer Homepage darzustellen oder mithilfe von Web 2.0 Funktionen Arbeitsergebnisse für eine Gruppe erreichbar und kommentierbar zu machen.

⁵³ Vgl. Hapke, Thomas: Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers". In: Bibliothek. Forschung und Praxis 31 (2007) 2, S. 137-139.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 140.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 141 und 143.

⁵⁷ Ebd., S. 147.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 145.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 147.

⁶⁰ Vgl. Wagner: Suchen, Finden und Bewerten 2009, S. 9.

2.1.3 Standards

Die folgenden zwei Standards sind als Ansatzpunkte bei der Vermittlung von Informationskompetenz in Grundschulen und keinesfalls als Mittel zur Leistungsmessung zu verstehen. Die Anforderung, dass ein Grundschüler alle aufgeführten Fähigkeiten besitzen soll, wäre unrealistisch und würde ausschließlich zu einer Überforderung der Schüler führen. Dennoch sind die ausgewählten Standards eine gute Unterstützung und Richtschnur bei der Festlegung der Lernziele des zu erarbeitenden Konzepts.

Die American Association of School Libraries definiert in ihren Standards für Lernende im 21. Jahrhundert sehr kleinschrittig und genau, welche Fähigkeiten einen informationskompetenten Umgang mit Informationen ausmachen. Es werden insgesamt vier Kompetenzbereiche angesprochen, in denen jeweils Hinweise zu einzelnen Fähigkeiten („Skills“), Einstellungen („Dispositions in Action“), Verantwortlichkeiten („Responsibilities“) und Strategien zur Selbsteinschätzung der Lernenden („Self-Assessment Strategies“) gegeben werden.⁶¹

Im ersten Kompetenzbereich „Inquire, think critically and gain knowledge“ werden Fähigkeiten zur Wahl geeigneter Informationsquellen und zur Beurteilung der gefundenen Informationen vom Lernenden gefordert. Seine Einstellung zur Informationssuche sollte sich durch ein andauerndes Interesse am Ergebnis auszeichnen, sodass es über eine oberflächliche Informationssammlung hinausgeht. Dabei sollte er den gefundenen Informationen stets kritisch gegenüberstehen. Es liegt in seiner Verantwortung, bei der Informationssuche auf einem legalen und ethisch vertretbaren Level zu arbeiten. Zur Selbsteinschätzung seiner Fähigkeiten sollte er den Verlauf der Informationssuche reflektieren und Hilfestellungen sowie das Feedback einer Lehrperson annehmen.⁶²

Im zweiten Kompetenzbereich „Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create knowledge“ geht es vorrangig um die Verknüpfung der neuen Information mit dem Vorwissen.⁶³ Der dritte Kompetenzbereich „Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society“ thematisiert die Stellung und Aufgaben des einzelnen Lernenden innerhalb einer Lerngruppe, seine Verantwortung, sich mit seinem neuen Wissen in den Gruppenarbeitsprozess einzubringen sowie abweichende Meinungen zu respektieren.⁶⁴

Der vierte Kompetenzbereich „Pursue personal and aesthetic growth“ enthält diverse Aspekte zur Lernbereitschaft und zu Einstellungen des Lernen-

⁶¹ Vgl. American Association of School Libraries: Standards for the 21st-century learner 2007 [http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf] (Stand: 23.07.2010), S. 8.

⁶² Vgl. ebd., S. 4.

⁶³ Vgl. ebd., S. 5.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 6.

den, die zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen und Lernwegen anregen sollen.⁶⁵

Da die Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz einen wichtigen Aufgabenbereich von Schulbibliotheken darstellt, soll dieser Aspekt der IFLA/UNESCO Richtlinien für Schulbibliotheken ebenfalls kurz vorgestellt werden. In diesen Richtlinien zeichnet sich ein informationskompetenter Schüler dadurch aus, dass er entweder selbstständig oder als Gruppenmitglied in der Lage ist, die Bedeutung und Relevanz von Informationen zu erkennen, sie verantwortungsvoll zu nutzen und ein qualitativ hochwertiges Arbeitsergebnis zu liefern.⁶⁶ Um einen solchen Schüler zu formen, der ein „kritische[r] und kreative[r] Informationsbenutzer“⁶⁷ ist, müssen ihm grundlegende Kompetenzen wie beispielsweise der Umgang mit verschiedenen Hilfsmitteln zur Informationsrecherche, die Entwicklung von Suchstrategien und die Wahl geeigneter Informationsquellen beigebracht werden. Ebenso essentiell ist die Vermittlung von Kriterien zur Beurteilung der gefundenen Informationen.⁶⁸ Insgesamt sollen in Informationskompetenzschulungen in der Schulbibliothek idealerweise Lernkompetenzen aus den Bereichen „Selbstgesteuertes Lernen“, „Kooperationsfähigkeit“, „Planungsvermögen“, „Auffinden und Sammeln“, „Auswählen und Beurteilen“, „Strukturieren und Aufzeichnen“, „Kommunikation und Umsetzung“ und „Evaluierung“ vermittelt werden.⁶⁹

2.2 Ansätze der Medienpädagogik

Ähnlich wie beim Terminus „Informationskompetenz“ trifft man im Bereich der Medienpädagogik auf begriffliche und definitorische Uneinigkeit, vor allem bezogen auf die Begriffe „Medium“ und „Medienkompetenz“ (vgl. 2.2.1) sowie in Bezug auf die Abgrenzung von „Medienpädagogik“ und „Medienerziehung“.

Innerhalb dieser Arbeit wird in Anlehnung an Merkert „Medienpädagogik“ als Oberbegriff verstanden, der sich in die vier Teilbereiche Medienerziehung, -didaktik, -kunde und -forschung aufspaltet.⁷⁰ Dabei beschäftigt sich die Medienerziehung mit der Anleitung zu einer kompetenten Nutzung der Medien und hängt mit der Medienkunde zusammen, deren Gegenstand die Vermittlung vielfältiger Kenntnisse über Medien ist und deren Bandbreite unter anderem

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 7.

⁶⁶ Vgl. Die Richtlinien der IFLA/UNESCO für Schulbibliotheken 2002. IFLA.
[<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-de.pdf>] (Stand: 23.07.2010), S. 21.

⁶⁷ Ebd., S. 17.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 22.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 21.

⁷⁰ Vgl. Merkert, Rainald: Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1992 (Die Erziehungswissenschaft), S. 44.

technische, ökonomische, politische und rechtliche Aspekte umfasst. Die Mediendidaktik befasst sich mit Standpunkten und Theorien rund um die Verwendung von Medien in Lern- und Lehrprozessen. Zur Medienforschung zählen schließlich alle wissenschaftlichen Tätigkeiten zur Untersuchung und Analyse des Medienbereichs, die für die anderen drei Teilbereiche von Bedeutung sind.⁷¹

Für „Medium“ wird ein enger Medienbegriff zugrunde gelegt, der Menschen als personale Medien ausschließt und sich damit auf „technische Hilfsmittel, die Informationen gestalten, austauschen oder verbreiten“⁷² und der Kommunikation dienen, begrenzt.⁷³

2.2.1 Medienerzieherische Aspekte

Es ist nicht zu bestreiten, dass Medien in allen Bereichen des Alltags gegenwärtig sind. Deshalb betont Baacke, dass es wichtig sei, alle Menschen zu kompetenten Nutzern von Medien zu erziehen.⁷⁴ Das Wissen über Medien und der richtige Umgang mit ihnen lassen sich unter dem Begriff Medienkompetenz subsumieren. Im Rahmen dieser Arbeit wird exemplarisch auf zwei mögliche Definitionen von Medienkompetenz nach Maier und Tulodziecki eingegangen werden.

Maier formuliert ein Stufenmodell zur Medienkompetenz. Die unterste Stufe des Modells bilden die technischen Kompetenzen, unter denen er essentielle Kenntnisse über die Funktionen und den richtigen Gebrauch der Geräte versteht. Darauf bauen auf der zweiten Stufe die semantischen Kompetenzen auf, deren Schwerpunkte darin liegen, Medieninhalte analysieren und kritisch beurteilen zu können und sich ihrer manipulativen Wirkung bewusst zu sein. Die dritte und letzte Stufe sind die pragmatischen Kompetenzen, die dazu befähigen, Medien aktiv im Sinne des eigenen Interesses zu benutzen, zu gestalten und mit ihnen kommunizieren zu können.⁷⁵

Weiterhin nimmt Maier eine Spezifikation von Medienkompetenz in Bezug auf „Online-Medien“⁷⁶ vor. Im Bereich der technischen Kompetenzen ergänzt er beispielsweise Grundkenntnisse über die Funktionsweise des Internets. Bei den Zusätzen für die semantischen und pragmatischen Kompetenzen fallen viele inhaltliche Parallelen zur Informationskompetenz auf, denn Maier verlangt die Fähigkeit zur Entwicklung effektiver Suchstrategien sowie diejenige zur kritischen Bewertung und Auswahl von Informationen ebenso wie diejenige zur selbstständig erarbeiteten, angemessenen Darstellung von Informationen

⁷¹ Vgl. ebd.

⁷² Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Unveränd. Nachdr. Weinheim: Beltz 2009 (Beltz-Pädagogik), S. 14.

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Vgl. Baacke, Dieter: Medienkompetenz. theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: Medien + Erziehung 43 (1999) 1, S. 11.

⁷⁵ Vgl. Maier: Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik 2009, S. 30-32.

⁷⁶ Ebd., S. 183.

im multimedialen Raum, zum Beispiel auf der eigenen Homepage.⁷⁷ Allein dieses Beispiel lässt also eine weitere definitorische Schwierigkeit erkennen, nämlich dass auch Informations- und Medienkompetenz miteinander zusammenhängen und nicht klar voneinander abgegrenzt werden können.

Tulodziecki beschreibt Medienkompetenz von einem anderen Ansatzpunkt aus. Er differenziert zunächst zwei Handlungskompetenzen, die Medienkompetenz seiner Meinung nach ausmachen: zum einen der Gebrauch bereits verfügbarer Medien und zum anderen die aktive Neugestaltung „medialer Aussagen“⁷⁸. Die Voraussetzung für die richtige Umsetzung dieser Handlungskompetenzen ist Faktenwissen über die Nutzungsvoraussetzungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Medien. Ebenso benötigt man Kenntnisse über Medienwirkung und die Hintergründe und Faktoren von Medienproduktion und Medienverbreitung. Basierend auf diesen Annahmen definiert Tulodziecki Medienkompetenz als das Vermögen

„Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen, eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten, Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten, Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten, Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend zu erfassen und Einfluss auf die Entwicklung der Medienlandschaft zu nehmen“⁷⁹.

Dieses Bündel an Fähigkeiten entspricht gleichzeitig der Gliederung in Aufgabenbereiche, die laut Tulodziecki in der Schule thematisiert werden sollen und als Grundlage für die Erarbeitung eines medienpädagogischen Konzepts innerhalb der Schule dienen können.⁸⁰

Weiterhin stellt er sechs Leitkategorien auf, an dem sich medienpädagogisches Handeln ausrichten sollte. Dabei handelt es sich um Handlungsorientierung, Situationsorientierung, Kommunikationsorientierung, Bedürfnisorientierung, Erfahrungsorientierung und Entwicklungsorientierung. Die Bezugspunkte sind dabei Kinder und Jugendliche, ihre Erfahrung und ihre derzeitige Lebenssituation.⁸¹ Durch das in Betracht ziehen dieser Aspekte erhofft sich Tulodziecki

„Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten [für Kinder und Jugendliche zu] schaffen, die zum einen der Lebenssituation und der Bedürfnis- bzw. Gefühlslage gerecht werden [sic] und zum

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 182-183.

⁷⁸ Tulodziecki, Gerhard: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. In: Arbeiten + Lernen (Wirtschaft) 7 (1998) 30, S. 14.

⁷⁹ Ebd., S. 14.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 14-15.

⁸¹ Vgl. Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, S. 140-141.

anderen zu einer Erweiterung des Kenntnisstandes und zu einer Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung führen“⁸².

Die Ziele von Medienpädagogik als Synthese derer der Medienerziehung, Medienkunde und Mediendidaktik gehen also über eine reine Vermittlung von Medienkompetenz hinaus. Tulodziecki formuliert ein mögliches Endziel folgendermaßen:

„Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes und selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien durchdrungenen Welt ermöglichen.“⁸³

Und mit diesem Ansatz, die bloße Aneignung von Medienkompetenz selbst nicht als Schlusspunkt zu sehen, ist er nicht allein. Auch Wöckel betont in seinen Ausführungen, dass der Erwerb „allgemeiner ‚Schlüsselqualifikationen‘ wie Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Selbstständigkeit oder Informationskompetenz“⁸⁴ im Zusammenhang mit dem Erwerb von Medienkompetenz einhergehen sollten. Ebenso unterstreicht Aufenanger dies, indem er fordert, dass die Medienpädagogik sich nicht auf die „Förderung von Medienkompetenz und Medienanalyse beschränken [dürfe, da] sie [...] eine aufklärerische Funktion [bekäme], die weit in die politische Bildung hineinreich[e]“⁸⁵.

2.2.2 Mediendidaktische Aspekte

Unabhängig von der inhaltlichen Definition von Medienkompetenz stellt sich als eine zentrale Frage der Mediendidaktik diejenige nach den Möglichkeiten und Wegen der Vermittlung von Medienkompetenz an Kinder und Jugendliche in der Schule. Als Rahmen der Vermittlung wird mehrheitlich das Konzept befürwortet, Medienkompetenz integriert in das alltägliche Unterrichtsgeschehen und innerhalb des Klassenraums, statt in einem speziellen Computerraum, zu lehren.⁸⁶ Tulodziecki empfiehlt, die Vermittlung von Medienkompetenz „als eine jahrgangs- und fächerübergreifende Aufgabe der Schule“⁸⁷ zu verstehen.

⁸² Ebd., S. 140.

⁸³ Tulodziecki: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik 1998, S. 14.

⁸⁴ Wöckel, Stephan: Internet in der Grundschule. Medienpädagogische und -didaktische Grundlagen. 1. Aufl. Leipzig: Ernst-Klett-Grundschulverl. 2002 (Klett Grundschule), S. 167-168.

⁸⁵ Neue Medien - neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Aufenanger, Stefan (Hrsg.). Bonn (1991) (Arbeitshilfen für die politische Bildung ; 301), S. 12.

⁸⁶ Vgl. Wöckel: Internet in der Grundschule 2002, S. 165 und Baacke, Dieter; Frank, Günter; Radde, Martin: Medienwelten - Medienorte. Jugend und Medien in Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdt. Verl. 1991 (Sozialverträgliche Technikgestaltung ; 28), S. 270.

⁸⁷ Tulodziecki: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik 1998, S. 17.

Natürlicherweise verändern der Einsatz von Medien und Medienkompetenz als Unterrichtsgegenstand den Unterricht: Beispielweise verschieben sich seine Ziele, denn es darf dann nicht mehr die reine Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die Vermittlung von Strukturwissen, das die Schüler befähigt. „neue Lösungen für neue Probleme eigenständig entwickeln zu können“⁸⁸, und „ihnen Wissensmanagement beizubringen“⁸⁹. Mit Verweis auf eine Studie von 2007 fordert Luca sogar, das Geschlecht der Kinder als „relevante Variable“⁹⁰ bei der Vermittlung zu betrachten und Angebote für eine geschlechtersensible Medienkompetenzförderung anzubieten. Als „neues“ Unterrichtsziel lässt sich letztendlich formulieren, dass die Schüler das Lernen lernen und sich Schlüsselqualifikationen aneignen sollen.⁹¹

Die Einbindungsweise und der Umgang mit den neuen Medien im Unterricht, vor allem mit dem Internet, variieren je nach den lerntheoretischen Ansatzpunkten, auf die sie sich stützen. Diese können in ihrer Grundausrichtung entweder behavioristisch, kognitionstheoretisch oder konstruktivistisch veranlagt sein.⁹² Ebenfalls in Betracht zu ziehen ist die relativ neue Strömung des Konnektivismus, der ausdrücklich versucht „auf die Anforderungen des digitalen Zeitalters“⁹³ zu reagieren und die Wichtigkeit von „Wissennetzwerke[n] und d[er] Vernetzung von Wissen“⁹⁴ zu betonen.

Beim Konstruktivismus, dessen Leitideen auch in der Grundschulpädagogik diskutiert werden und der deshalb im Rahmen dieser Arbeit als einziger Ansatz etwas ausführlicher betrachtet werden soll, handelt es sich um ein „inter- und transdisziplinäres ‚Paradigma‘“⁹⁵, dessen verschiedene Ausrichtungen alle auf der Grundannahme basieren, dass die Wirklichkeit von ihrem Beobachter abhängig und damit von ihm konstruiert ist.⁹⁶ Aus konstruktivistischer Sicht ist

⁸⁸ Spanhel, Dieter: Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Schule. Bedingungen, Möglichkeiten, konkrete Beiträge. In: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. Schell, Fred (Hrsg.). München: KoPäd-Verl. 1999 (Reihe Medienpädagogik, 11), S. 162.

⁸⁹ Priemer, Burkhard, Zajonc Rolf: Das Internet in der Welt der Bildungsmedien. Eine aktuelle Einschätzung aus didaktischer Sicht. In: Medien + Erziehung 46 (2002) 3, S. 156.

⁹⁰ Luca, Renate: Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Befunde einer aktuellen Studie. In: medien concret (2008) Juni, S. 66.

⁹¹ Vgl. Spanhel: Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Schule 1999, S. 162.

⁹² Vgl. Kammerl, Rudolf: Computerunterstütztes Lernen. München: Oldenbourg 2000. (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik), S. 136-137.

⁹³ Konnektivismus. In: Wirtschaftsdidaktisches Online-Lexikon. Technische Universität Dortmund [<http://widawiki.wiso.uni-dortmund.de/index.php/Konnektivismus>] (Stand: 27.07.2010).

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Neuwied: Luchterhand 2003 (Pädagogik und Konstruktivismus), S. 7.

⁹⁶ Vgl. ebd.

Lernen als „Transport von Wissen von A nach B“⁹⁷ unmöglich, da der Lernprozess nicht von außen gesteuert, sondern nur angeregt und unterstützt werden kann.⁹⁸ Für den Erfolg des Lernprozesses bedeutet dies, dass die „Aktivität der Lernenden“⁹⁹ eine zentrale Rolle spielt, da eine „instruktive Vermittlung fertiger Konzepte [... nur] zu trägem, nicht verstandenem Wissen“¹⁰⁰ führt. Deshalb plädieren die Anhänger des Konstruktivismus für die individuelle Förderung von Lernenden.¹⁰¹ Unterrichtsmethoden wie beispielsweise Planspiele, Experimente, Rollenspiele oder Portfolios werden deshalb in der konstruktivistischen Didaktik befürwortet, da diese den Schülern viel Raum für eigene Ideen und Aktivitäten lassen.¹⁰² Der konstruktivistische Standpunkt macht also eine Umgestaltung der traditionellen Schüler- und Lehrerrollen notwendig.

Der Schüler wird vom „Lehrobjekt zum Lernsubjekt“¹⁰³. Er verlässt seine passive Position, die mit der Rezeption von aufbereiteten Inhalten einhergeht. Durch ein selbstständiges, aktives Erarbeiten von Inhalten und das Konstruieren von Problemlösungen in Einzelarbeit oder in Kleingruppen kann er Einfluss auf den Lernprozess nehmen, der sich von Schüler zu Schüler je nach Vorkenntnissen und Erfahrungshorizont unterscheidet.¹⁰⁴ Entscheidend dabei ist, dass durch die Selbstorganisation des Lernprozesses das neue Wissen aktiv in das bestehende integriert wird.¹⁰⁵ „Mediale Angebote [sollten] als Informations- und Werkzeugangebote“¹⁰⁶ für die Schüler verstanden werden, mit denen der Lernprozess unterstützt und gestaltet werden kann. Dabei bietet sich vor allem das World Wide Web aufgrund seiner strukturellen Beschaffenheit an, denn es ist eine „komplexe Lernumgebung [...], die] keinen inhaltlichen oder

⁹⁷ Ebd., S. 18.

⁹⁸ Vgl. ebd.

⁹⁹ Möller, Kornelia: Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule, Arbeiten, die auf der 8. Jahrestagung Grundschulforschung im Oktober 1999 in Lüneburg vorgestellt und diskutiert worden sind. Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.). Opladen: Leske + Budrich 2001 (Jahrbuch Grundschulforschung, 4), S. 26.

¹⁰⁰ Ebd., S. 27.

¹⁰¹ Vgl. Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor 2009, S. 300.

¹⁰² Reich, Kersten: Methodenpool [http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm] (Stand: 26.07.2010).

¹⁰³ Struck, Peter: Netzwerk Schule. Wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen. München: Hanser 1998, S. 85.

¹⁰⁴ Vgl. Spanhel: Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Schule 1999, S. 162 und Hütte: Von der Teaching Library zum Lernort Bibliothek 2009, S. 150.

¹⁰⁵ Vgl. Möller: Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? 2001, S. 26 und Sühl-Strohmenger, Wilfried: Neugier, Zweifel, Lehren, Lernen...? Anmerkungen zur Didaktik der Teaching Library. In: Bibliotheksdienst 42 (2008) 8/9, S. 884.

¹⁰⁶ Tulodziecki: Medien in Erziehung und Bildung 1997, S. 63.

strukturellen Schranken unterliegt und nahezu jeden Gedanken- oder Interessesprung mitzumachen in der Lage ist“¹⁰⁷.

Die Rolle des Lehrers wandelt sich vom Wissensvermittler zum Lernberater und Coach seiner Schüler, wobei die Vermittlung von „Wissen und Können“¹⁰⁸ nicht vollständig ausgeschlossen ist.¹⁰⁹ Der Lehrer kann den Lernerfolg in seiner neuen Rolle durch interessante Fragestellungen und Anregungen, das Wecken der Neugier seiner Schüler und den Zuspruch für eigenständige, kreative Ideen und Gedanken fördern, um das Interesse der Schüler am Lernstoff und deren Bearbeitung zu gewinnen.¹¹⁰ Baumgartner und Payr ergänzen in diesem Zusammenhang, dass die Voraussetzung für eine funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung Vertrauen und Kritikfähigkeit sind.¹¹¹ Feil differenziert aufgrund ihrer Unterrichtsbeobachtungen noch weiter aus. Sie spricht von einer Variation der Lehrerrolle als

„Instrukteur, Berater oder Moderator [...] wobei die instruktiven, beratenden und moderierenden Anteile des Lehrerhandelns nach dem Alter der Kinder bzw. der Klassenstufe, dem Unterrichtsort (Klassen- oder Computerraum) sowie nach der gewählten Unterrichtsform variierten“¹¹².

Reich nimmt eine noch weitere Ausdifferenzierung vor. Sie bezeichnet Lehrende als „Mehrwisser, Impulsgeber, Planer, Helfer, Berater, Ermöglicher, Moderatoren, Visionäre, Evaluateure und vieles mehr“¹¹³. Dabei betont sie, dass mit dieser Rollenveränderung jedoch keinerlei Abstufung fachlicher Kompetenzen einhergehe.¹¹⁴

¹⁰⁷ Wöckel: Internet in der Grundschule 2002, S. 131.

¹⁰⁸ Sühl-Strohmer: Neugier, Zweifel, Lehren, Lernen...? 2008, S. 884.

¹⁰⁹ Vgl. Struck: Netzwerk Schule 1998, S. 80.

¹¹⁰ Vgl. Sühl-Strohmer: Neugier, Zweifel, Lehren, Lernen...? 2008, S. 884.

¹¹¹ Vgl. Baumgartner, Peter; Payr, Sabine: Lernen mit Software. Innsbruck: Österr. Studien-Verl. 1994 (Digitales Lernen ; 1), S.87-88.

¹¹² Feil, Christine; Gieger, Christoph; Quellenberg, Holger: Lernen mit dem Internet. Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 2009 (Schriften des Deutschen Jugendinstituts), S. 139.

¹¹³ Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim: Beltz 2006 (Beltz Pädagogik), S.25.

¹¹⁴ Vgl. ebd.

3 VERMITTLUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ AN GRUNDSCHÜLER: EIN ÜBERBLICK

In diesem Kapitel soll zum einen ein Überblick über die Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschüler und zum anderen die Ausprägung ihrer Fähigkeiten, die in den Bereich Informationskompetenz einzuordnen sind, gegeben werden. Dies soll bei der anschließenden Erarbeitung des Konzepts als Wissensgrundlage dienen, um die Fähigkeiten der Kinder richtig einzuschätzen, mit dem Ziel, sie mit den zu vermittelnden Inhalten und Aufgaben weder zu über- noch zu unterfordern.

Bereits gegen Anfang/Mitte der achtziger Jahre begann die Diskussion um das Für und Wider von Computern in Klassenzimmern. Befürworter sprachen sich unter anderem für einen möglichst frühen Erwerb von Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer aus, da bei Kindern die Neugier und die Motivation, den Umgang zu erlernen, noch hoch sei und der Erwerb dieser Schlüsselqualifikation ihnen in vielen späteren Lern- und Arbeitssituationen zugute käme. Gegner des kindlichen Umgangs mit dem Computer befürchteten die soziale Isolation, gesundheitliche Folgeschäden und eine Überbewertung der virtuellen, am Bildschirm erlebten Welt im Vergleich zur realen.¹¹⁵

Natürlich ergab sich auch in den folgenden Jahren vor allem im Zusammenhang mit der Anbindung der Computer der Grundschulen ans Internet neuer Diskussionsstoff: Kritiker befürchteten dadurch unter anderem eine Verdrängung der Vermittlung der Kulturtechniken, welche im Grundschulunterricht ihrer Meinung nach im Mittelpunkt stehen sollte, und prognostizierten eine „McDonaldisierung des Wissens“¹¹⁶, bei der die reine Sammlung von Informationen im Vordergrund stehe und der kritische Umgang mit ihnen und ihre Verarbeitung sowie die Vernetzung von Inhalten vernachlässigt würde. Positive Gegenstimmen wandten daraufhin ein, dass das Internet den Erwerb der Kulturtechniken unterstützen könne, da im Zusammenhang mit seiner Nutzung Lese- und Schreibkompetenzen notwendig seien, und dass gerade durch das schnelle Auffinden der Informationen mehr Zeit für die Bearbeitung und Diskussion der Inhalte bliebe.¹¹⁷ Bis heute finden sich Anhänger für beide Positionen.

¹¹⁵ Vgl. Lenhart, Christian: Kinder, Computer und die Pädagogik des „ja, aber“. In: Neue Medien - neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Aufenanger, Stefan (Hrsg.). Bonn 1991 (Arbeitshilfen für die politische Bildung, 301), S. 152-154.

¹¹⁶ Wöckel: Internet in der Grundschule 2002, S. 108.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 106-109.

3.1 Ergebnisse ausgewählter Studien

3.1.1 KIM-Studie 2008

Als Ausgangspunkt werden die Ergebnisse der KIM-Studie 2008 im Hinblick darauf betrachtet, inwieweit der Computer und das Internet bereits in die Alltagswelt von Sechs- bis Dreizehnjährigen integriert sind und wie hoch deren Fähigkeiten, die über eine instrumentelle Bedienung hinausgehen, im Umgang mit diesen sind. Die KIM-Studie wird seit 1999 regelmäßig vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführt.¹¹⁸ Die diesjährige Datengrundlage ergibt sich aus der Befragung einer repräsentativen Stichprobe von ca. 1200 Personen, Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren und ihrem jeweiligen Haupterzieher.¹¹⁹

Die Ergebnisse im Bereich der Medienausstattung zeigen deutlich, dass der Computer und das Internet Einzug in die Lebenswelt der Kinder genommen haben, denn rund 30% der Sechs- bis Dreizehnjährigen besitzen selbst einen Computer und in 88% der deutschen Haushalte steht ihnen zumindest ein Computer zur Verfügung, von denen 85% auch an das Internet angeschlossen sind.¹²⁰ Aufgrund der guten Ausstattung ist es nicht verwunderlich, dass 66% der befragten Kinder angeben, regelmäßig¹²¹ den Computer zu nutzen, und 18% diese Beschäftigung zu ihren drei liebsten Freizeitaktivitäten zählen, der sie zum größten Teil zuhause nachgehen.¹²² In der Schule arbeiten lediglich 38% Prozent der befragten Kinder mindestens einmal pro Woche mit dem Computer und auch auf die Frage, von wem die Kinder den Umgang mit dem Computer und dem Internet lernen, spielt die Schule beziehungsweise das Lehrpersonal mit 27% der Antworten nur eine untergeordnete Rolle.¹²³

Erstmals wurde 2008 nicht nur untersucht, ob die Kinder den Computer und das Internet im Unterricht benutzen, sondern auch in welchem Umfang. Das Ergebnis zeigt, dass nur ein Drittel der Sechs- bis Neunjährigen den Computer in der Schule hauptsächlich in den Fächern Deutsch und Mathematik benutzt. Die drei häufigsten Arten der Nutzung sind die Arbeit mit einem Lernprogramm, die Informationssuche im Internet und das Schreiben eines Textes.¹²⁴ Der Gebrauch des Computers in der Grundschule scheint sich also auf einem relativ niedrigen Level zu bewegen.

Interessant für die Ermittlung der Informationskompetenz der Kinder ist nun die Frage, wofür Computer und Internet genutzt werden. An erster und zweiter

¹¹⁸ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2008. [Online], S. 3

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 4.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 7-8.

¹²¹ „Regelmäßig“ meint hier mindestens einmal pro Woche.

¹²² Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2008. [Online], S. 9-10 und 25.

¹²³ Vgl. ebd., S. 25-26.

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 34-36.

Stelle der regelmäßigen¹²⁵ Nutzung außerhalb der Schule steht das Spielen von Computerspielen entweder allein oder gemeinsam mit Freunden. In der Liste der aufgeführten Tätigkeiten am Computer können am ehesten „Arbeiten für die Schule“, das in den meisten Fällen eine Internetrecherche bedeutet, und der Umgang mit dem PC-Lexikon in den Bereich der Informationskompetenz eingeschlossen werden. „Arbeiten für die Schule“ findet sich auf Rang vier der siebzehn aufgelisteten Tätigkeiten, der Umgang mit dem PC-Lexikon auf Rang sieben.¹²⁶ In den Bereich der aktiven Informationskompetenz fällt das Erstellen einer eigenen Homepage, das aber nur 4 bis 7% der Kinder je nach Alter beherrschen.¹²⁷

Nach den häufigsten Tätigkeiten im Internet wurde gesondert gefragt. Dort steht die Benutzung von Suchmaschinen auf dem ersten Platz. 50% der befragten Kinder nutzen diese mindestens einmal pro Woche. An zweiter Stelle steht mit 45 % und gleicher Nutzungsintensität die Informationssuche für die Schule.¹²⁸ Diese Angaben scheinen etwas ungenau oder unglücklich formuliert zu sein, da der Ausdruck „Informationssuche für die Schule“ den Eindruck erweckt, dass dies ebenfalls die Nutzung einer Suchmaschine impliziert.

Aufgrund dieser in jedem Fall recht hohen Nutzungsintensität sollten die Funktionsweise von Suchmaschinen, geeignete Suchwege und –begriffe und auch die Gefahren der Informationssuche im Internet in der Schule thematisiert werden, vor allem wenn die Grundschüler im Auftrag ihres Lehrers recherchieren. Bekräftigen lässt sich diese Forderung damit, dass 8% der Kinder, die das Internet nutzen, angeben, „schon einmal auf Sachen gestoßen zu sein, die ihnen unangenehm waren oder ihnen Angst gemacht haben“¹²⁹. Die Meinung zu Filterprogrammen, die eben dies verhindern sollen, ist geteilt. Zwar sind 69% der Haupterzieher, die ein solches Programm installiert haben, weitgehend damit zufrieden, doch stimmen nur 7% aller Haupterzieher der Aussage voll und ganz zu, dass sie ihr Kind das Internet unbesorgt nutzen lassen könnten, nachdem ein Filterprogramm installiert worden sei.¹³⁰ So plädiert dann auch ein Drittel von ihnen dafür, dass den Kindern der Umgang mit Computer und Internet in der Schule beigebracht werden soll.¹³¹

3.1.2 „Lernen mit dem Internet – Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule“

Die Studie „Lernen mit dem Internet“ untersucht, wie Grundschüler neue Medien und das technische Beiwerk in der Schule handhaben, und versucht zu

¹²⁵ „Regelmäßig“ meint hier mindestens einmal pro Woche.

¹²⁶ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2008. [Online], S. 27 und 37.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 42.

¹²⁸ Ebd., S. 40.

¹²⁹ Ebd., S. 43.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 44-45.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 61.

klären, inwieweit der Umgang mit dem Internet im Unterricht verschiedene Kompetenzen fördern kann. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Annahme, dass die Entwicklung von "Handlungs-, Orientierungs- und Informationskompetenz"¹³² der Grundschüler durch zielgerichtete Arbeit mit dem Computer und dem Internet im schulischen Umfeld unterstützt werden kann und ihr Einsatz deshalb sinnvoll ist.¹³³

Die Ergebnisse der Studie stammen aus drei Erhebungen: Im Frühjahr 2005 fand eine quantitative Lehrkräftebefragung statt.¹³⁴ Es folgten eine teilnehmende Beobachtungsstudie von Juni 2005 bis März 2006 und eine Befragung der Grundschüler.¹³⁵ Vorrangig relevant sind im Rahmen dieser Arbeit aber nur einige Teilergebnisse der Beobachtungsstudie, da diese den Kenntnisstand der Kinder und ihr Suchverhalten im Internet am deutlichsten widerspiegeln. Dies gilt besonders für den beobachteten Fachunterricht, in den "das Internet als Lern- und Rechercheinstrument integriert war"¹³⁶. Die Informationsentnahme wird aber auch insgesamt als das „herausragende Kennzeichen der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Internet“¹³⁷ benannt.

Im Folgenden sollen einige Schwierigkeiten vorgestellt werden, die die Kinder bei der Informationssuche im Internet haben und die als Ansatzpunkte für die Inhalte des zu erarbeitenden Konzepts dienen können. Bei der Beobachtung der Grundschüler fällt auf, dass die Kinder die Internetseiten meist "im Stil ihrer Offline-Lesegewohnheiten"¹³⁸, nämlich linear, rezipieren. Die Funktion „Seite durchsuchen“, seiteninterne Querverweise oder externe Links werden nur in den seltensten Fällen wahrgenommen und benutzt.¹³⁹ Es wird angenommen, dass die Kinder aufgrund fehlenden Hintergrundwissens nicht in der Lage sind, den Schluss zu ziehen, dass sich hinter einem unterstrichenen oder verlinkten Wort auf einer Internetseite weitere Informationen befinden können.¹⁴⁰

Im Bereich der Informationsrecherche im Internet ist auffällig, dass die Kinder sowohl mit kindgerechten Suchmaschinen wie „Blinde Kuh“ oder „milkmoon“ arbeiten, als auch sehr häufig mit der momentan populärsten Suchmaschine „Google“.¹⁴¹ Diese wird von den Kindern gerne wegen des schlichten Designs genutzt, da auf den ersten Blick erkennbar ist, wo man den Suchbegriff eintragen muss.¹⁴² Allerdings bleiben auch dort Zusatzfunktionen

¹³² Feil: Lernen mit dem Internet 2009, S. 26.

¹³³ Vgl. ebd.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 307.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 31.

¹³⁶ Ebd., S. 52.

¹³⁷ Ebd., S. 146.

¹³⁸ Ebd., S. 55.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 73 und 88.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 55.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 74.

¹⁴² Vgl. ebd., S. 75-76 und 81.

wie die erweiterte Suche oder die Funktion „Meinten Sie...“ bei Rechtschreibfehlern ungenutzt.¹⁴³ Problematisch sind bei der Suche mit Google neben der großen Treffermenge besonders die zum Teil nicht kindgerechten Inhalte der Ergebnisse, zum Beispiel erotische Bilder oder extremistische Propaganda.¹⁴⁴

Weitere Schwierigkeiten ergeben sich laut Feil für die Kinder beim Finden geeigneter Suchwörter, sofern diese nicht auf den Arbeitsblättern oder vom Lehrer vorgegeben sind.¹⁴⁵ Problematisch ist auch, dass die Kinder oft ganze Fragen statt einzelne Begriffe in die Suchfelder eingeben.¹⁴⁶

Auch in Bezug auf einen möglichen „Mehrwert“ des Internets als Unterrichtselement wird Stellung bezogen. Es wird berichtet, dass die Arbeit mit digitalen Medien die Kooperationsbereitschaft der Kinder erhöhe und somit der Entwicklung sozialer Kompetenzen förderlich sei.¹⁴⁷

Probleme bei der Arbeit am Computer mit dem Internet zeigen sich hauptsächlich in Form der Überforderung leistungsschwacher Schüler, die aufgrund ihrer eingeschränkten Lese- und Schreibfertigkeiten auf zusätzliche Schwierigkeiten vor allem bei der Informationsentnahme stoßen. Ähnliches trifft auch auf Kinder mit Migrationshintergrund zu, deren Sprachkenntnisse zum Teil ungenügend sind.¹⁴⁸ In diesem Zusammenhang wird deshalb betont, wie bedeutend und notwendig die Förderung der Grundschüler im Erwerb und der Verbesserung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten ist.¹⁴⁹

In Bezug auf die Hilfestellungen der Lehrkräfte lässt sich sagen, dass diese ihren Fokus deutlich auf die inhaltliche Arbeit mit den ausgegebenen Arbeitsblättern richten und die Vermittlung von Suchfertigkeiten oder den richtigen Umgang mit Suchmaschinen kaum ins Unterrichtsgespräch rücken.¹⁵⁰ Auch die Arbeit mit den Rechercheergebnissen, die nicht nach dem Prinzip, dass etwas richtig oder falsch ist, beurteilt werden können, fällt dadurch auf, dass die Kinder lediglich ihre Ergebnisse vorlesen und die Lehrkraft die Reflexionsarbeit leistet.¹⁵¹ Ein Positivbeispiel wird jedoch in zwei Schulen beobachtet, in denen zwei vierte Klassen mit dem Programm Powerpoint ihre Rechercheergebnisse kreativ und selbstständig aufbereiten.¹⁵²

Auf dieser Grundlage sprechen sich die Autoren der Studie in ihrem Fazit dafür aus, der Aufarbeitung von Rechercheergebnissen mehr Unterrichtszeit zu widmen, da ein reines Sammeln von Informationen ihrer Meinung nach nicht

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 81.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 114-115.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 78.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 82.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 148.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., S. 149.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 150.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 80.

¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 105.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 109.

automatisch eine Vermehrung des Wissens bedeutet.¹⁵³ Dies deckt sich auch mit den Ansprüchen an eine informationskompetente Person, denn diese sucht die Informationen nicht nur, sondern bewertet sie kritisch, setzt sich mit ihnen auseinander, integriert sie in ihr eigenes Wissen und ist schließlich in der Lage, sie anderen zu präsentieren. Vielleicht auch deshalb fordern die Autoren eine Weise der Aufarbeitung der Informationen, bei der die Schüler die Möglichkeit haben zu lernen, „sich frei zu artikulieren, das Gefundene kritisch zu würdigen und bei arbeitsteiligem Vorgehen die Sinnzusammenhänge herzustellen“¹⁵⁴. Des Weiteren plädieren sie vor dem Hintergrund, dass die selbst angeeigneten und zuhause erworbenen Fähigkeiten nicht zwangsläufig ausreichen, um den Wissenserwerb im schulischen Kontext und die mit der Computer- und Internetarbeit verbundenen Lernziele zu bewältigen, für eine generelle Einführung der Grundschüler in die Arbeit mit dem Computer und dem Internet.¹⁵⁵ Denn es zeigt sich, dass die Grundschüler große Unterstützung durch den Lehrkörper und begleitende Materialien wie Arbeitsblätter benötigen, um mit dem Internet als Informationsquelle umgehen zu können, und dass Ihnen trotz dieser Hilfe die Auswahl, die Bewertung und die Bearbeitung der gefundenen Informationen immer noch schwer fällt.¹⁵⁶

3.1.3 „Informationskompetenz und Schulen“

Zuletzt soll nun die Studie „Informationskompetenz und Schulen“, die im Jahr 2007 im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis e. V. von Esther Krähwinkel erarbeitet wurde, behandelt werden. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der Betrachtung der Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz, speziell auf der Entwicklung von Spiralcurricula.

Für die Zielgruppe der Grundschüler wird festgestellt, dass in den Spiralcurricula „ein eher emotionaler Zugang nach dem Motto ‚Bibliothek macht Spaß‘ angestrebt“¹⁵⁷ wird und die Inhalte der Angebote im Allgemeinen meist auf die Förderung der Lesekompetenz und der Vermittlung von Bibliothekskompetenz, zum Beispiel der Recherche im lokalen Katalog, abzielen.¹⁵⁸ Die Analyse ausgewählter Spiralcurricula zeigt sogar, dass Informationskompetenz nicht als explizites Ziel in dem Bereich, der die Grundschüler betrifft, benannt ist.¹⁵⁹ Trotzdem finden sich Anforderungen in dem von Krähwinkel zusammengefassten Lernzielen aus Spiralcurricula, die man an einen

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 150.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 142.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 147.

¹⁵⁷ Krähwinkel, Esther: Informationskompetenz und Schulen. Studie im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis e. V. ; August 2007. Frankfurt am Main: DGI 2008, S. 7.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 9 und 22.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 32.

informationskompetenten Grundschüler stellen würde, wie zum Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler können Suchwege und Ergebnisse beschreiben“¹⁶⁰ oder „Die Schülerinnen und Schüler können sie [Rechercheergebnisse] visualisieren, z.B. in einem Poster“¹⁶¹. Einen eklatanten Mangel sieht Krähwinkel im Bereich der Schulung der Kinder zur Benutzung von (Kinder-)Suchmaschinen¹⁶² und beklagt in ihrem Fazit, dass die derzeitige Situation sich so darstellt, dass

„eine reflektierte und überlegte Suche nach Informationen, das Wissen darum, was gebraucht wird, wie es gefunden, bewertet, weiterverarbeitet und schließlich evaluiert wird, in der Schule selten zu finden“¹⁶³

sei. Des Weiteren äußert sie das Bedenken, dass durch die Einführung der zentralen (Abschluss-)Prüfungen das methodische Lernen im Unterricht beeinträchtigt werden könne, da die Vermittlung der wesentlichen Inhalte zum Bestehen dieser Prüfungen zu viel Raum einnehmen könne.¹⁶⁴

Die Ergebnisse der Studien weisen also daraufhin, dass die Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschulen noch auf keinem zufrieden stellenden Stand ist und thematisiert sowie gefördert werden sollte.

3.2 Schulungsangebote öffentlicher Bibliotheken

Bereits die Ergebnisse der Studie „Informationskompetenz und Schulen“ zeigen, dass bei den Veranstaltungen für Kinder im Grundschulalter in öffentlichen Bibliotheken schwerpunktmäßig Bibliothekskompetenz und Lesekompetenz vermittelt werden. Dieser Eindruck lässt sich durch eine Recherche im Internet nach Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz für eben diese Zielgruppe bestätigen.¹⁶⁵ Dabei ist im Allgemeinen zu beklagen, dass die Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen auf den Webseiten der Bibliotheken meistens äußerst knapp ausfallen und somit eine adäquate Beurteilung der Inhalte erschwert wird. Exemplarisch sollen die positiv aufgefallenen Angebote der Stadtbibliothek Brilon und der Münchner Stadtbibliotheken vorgestellt werden.

¹⁶⁰ Ebd., S. 34.

¹⁶¹ Ebd.

¹⁶² Vgl. ebd., S. 22.

¹⁶³ Ebd., S. 28.

¹⁶⁴ Vgl. ebd.

¹⁶⁵ Die Recherche wurde im Mai 2010 durchgeführt

3.2.1 Stadtbibliothek Brilon

Bei der Stadtbibliothek Brilon handelt es sich um eine kleine, auf dem Land gelegene Bibliothek mit einem Bestand von ca. 36.300 Medieneinheiten.¹⁶⁶ Im letzten Jahr fanden 244 Veranstaltungen, davon 215 für Kinder und Jugendliche, mit insgesamt circa 4.500 Besuchern statt.¹⁶⁷ Im Leitbild ist die Vermittlung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz fest verankert und erklärtes Ziel.¹⁶⁸ Auf den Webseiten der Bibliothek finden sich eine ganze Reihe verschiedener Veranstaltungsangebote für Kinder und Jugendliche. Für Grundschul Kinder ist besonders der „Junior Leseclub“ attraktiv, der sich am Konzept des „SommerLeseClubs“ orientiert, parallel verläuft und der Leseförderung dient.¹⁶⁹

Im Spiralcurriculum finden sich ebenfalls für Grundschüler zwei Veranstaltungen und zwar eine Piratenentdeckungsreise durch die Bibliothek und das Absolvieren eines Bibliotheksführerscheins. Ihr Hauptziel ist jeweils die spielerische Vermittlung von Bibliothekskompetenz.¹⁷⁰

Bei der Betrachtung der Angebote im Rahmen dieser Arbeit steht die Veranstaltung „Internetdedektive“, die mindestens zwei Mal pro Jahr stattfindet und für maximal 15 Teilnehmer ausgerichtet ist, im Vordergrund. Der Gegenstand der Veranstaltung besteht darin, Kindern ab acht Jahren Basiswissen über den Umgang mit dem Computer und dem Internet näher zu bringen. Vorkenntnisse seitens der teilnehmenden Kinder sind nicht erforderlich. Das Ziel der circa einstündigen Veranstaltung ist es, den Teilnehmern ansatzweise verschiedene Grundbegriffe und die Funktionsweise des Internets zu erklären. Sie sollen zu gesicherten Kinderseiten hingeführt und für Gefahren und das Erkennen von ihrem Alter unangemessenen Seiten sensibilisiert werden. Vermittelt werden die Inhalte durch kurze Erklärungen des Bibliothekars, spielerische Methoden, wie zum Beispiel ein Quiz und selbstständiges Ausprobieren, wobei höchstens fünf Teilnehmer an einem PC zusammenarbeiten. Das inhaltliche Spektrum des Veranstaltungsstoffes reicht von der richtigen Bezeichnung einzelner Computerteile über die Erklärung der Funktionsweise des Internets bis hin zu Hinweisen über den richtigen Umgang mit Suchmaschinen. Am Ende der Schulung bekommen die Teilnehmer als Lohn ihrer Mitarbeit ein „Internautendiplom“ ausgestellt.¹⁷¹

¹⁶⁶ Vgl. Stadtbibliothek Brilon: Jahresbericht 2009 [http://www.stadtbibliothek-brilon.de/fileadmin/Download/Jahresbericht_2009_Druckvorlage.pdf] (Stand: 27.07.2010), S. 4.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 6-7.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 9.

¹⁶⁹ Angebote für Kinder und Jugendliche. Stadtbibliothek Brilon [<http://www.stadtbibliothek-brilon.de/index.php?id=5>] (Stand: 27.07.2010).

¹⁷⁰ Vgl. Spiralcurriculum Lese- und Informationskompetenz Schule und Bibliothek. Stadtbibliothek Brilon [<http://www.stadtbibliothek-brilon.de/index.php?id=35>] (Stand: 27.07.2010).

¹⁷¹ Vgl. Auskunft durch Ute Hachmann an Lena Schulz: Die Schulung „Internetdektetive“ der Stadtbibliothek Brilon (04.05.2010) [E-Mail].

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass in dieser Veranstaltung sowohl Aspekte von Medienkompetenz, wie zum Beispiel technisches Grundwissen (vgl. Kap. 2.2.1, Stufenmodell der Medienkompetenz von Maier), als auch von Informationskompetenz, wie zum Beispiel die Entwicklung von Suchstrategien, vermittelt werden.

3.2.2 Münchner Stadtbibliotheken

Als weiteres Beispiel, das sich in seinen Rahmenbedingungen grundlegend von denen der Stadtbibliothek Brilon unterscheidet, werden entsprechende Veranstaltungen eines großstädtischen Bibliothekssystems vorgestellt. Das Gesamtsystem der Münchner Stadtbibliotheken umfasst einen Bestand von circa 2.870.000 Medieneinheiten und im vergangenen Jahr fanden insgesamt mehr als 2100 Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche statt.¹⁷² Während im Leitbild die Förderung von Lesekompetenz hervorgehoben wird, wird im Jahresbericht ebenfalls der Vermittlung von Informationskompetenz im Arbeitsbereich „Kinder-Jugend-Schule“ ein hoher Stellenwert zugesprochen.¹⁷³ Im Gegensatz zu Brilon gibt es in München einen extra für Kinder gestalteten Internetauftritt, der unter www.kiribu.de zu erreichen ist. Das Akronym Kiribu steht für „Kinderritterburg“. So finden sich beispielsweise in der „Hexenküche“ kommentierte Links und im „Kerker“ Informationen zur Benutzung der Bibliothek wie beispielsweise Ausleihregeln.¹⁷⁴

Sowohl in der Zentralbibliothek Münchens als auch in den Stadtteilbibliotheken Westend und Waldtrudering finden Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschul- und Vorschulkinder statt.¹⁷⁵ Für Vorschulkinder ohne jegliche Schreib- und Lesekompetenz wird der Junior-

¹⁷² Vgl. Münchner Stadtbibliotheken - Bilanzen und Perspektiven. Jahresbericht 2009 [<http://www.muenchner-stadtbibliothek.de/stadtbibliothek/stadtbib-jahresbericht.html>] (Stand: 20.06.2010), S. 26.

¹⁷³ Vgl. Leitbild der Münchener Stadtbibliotheken [<http://www.muenchner-stadtbibliothek.de/stadtbibliothek/stadtbib-leitbild.html>] (Stand: 27.07.2010) und Münchner Stadtbibliotheken - Bilanzen und Perspektiven. Jahresbericht 2009 [Online], S. 16.

¹⁷⁴ Vgl. Kiribu - Kinderritterburg. Internetauftritt der Münchener Stadtbibliotheken für Kinder [www.kiribu.de] (Stand: 27.07.2010).

¹⁷⁵ Alle Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen beziehen sich auf Auskunft durch Raphaela Müller an Lena Schulz: Die Schulung „Fit für das Internet“ der Zentralbibliothek München (08.05.2010) [E-Mail] und Auskunft durch Inga Gerlach an Lena Schulz: Die Schulung „Surfen für Kids“ der Stadtteilbibliothek Waldtrudering in München (18.05.2010) [E-Mail].

Comp@ss angeboten.¹⁷⁶ Die Veranstaltung „Fit für das Internet“, die circa einmal pro Monat in der Zentralbibliothek stattfindet, und die Veranstaltung „Surfen für Kids“, die circa alle zwei Monate in der Stadtbibliothek Waldtrudering durchgeführt wird, sind jeweils für Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren konzipiert und weisen inhaltlich viele Parallelen zu den „Internetdedektiven“ der Stadtbibliothek Brilon auf. Auch in diesen ein- bis eineinhalbstündigen Veranstaltungen sollen Grundlagen zum Verständnis der Funktionsweise des Computers und des Internets gegeben und die Teilnehmer über mögliche Gefahren aufgeklärt und zu kindgerechten Seiten hingeführt werden. Dabei spielen inhaltlich jeweils die Erklärung diverser Grundbegriffe und Abkürzungen sowie der richtige Umgang mit Suchmaschinen und Hinweise zum Datenschutz eine Rolle. Durch das Verständnis dieser Aspekte sollen sowohl Medien- als auch Informationskompetenz der Kinder sowie ihr selbstständiger, interaktiver Umgang mit dem Internet gefördert werden.

Der Ablauf der Schulung in Waldtrudering gleicht ebenfalls dem in der Stadtbibliothek Brilon. Zuerst findet ein Gruppengespräch zwischen den maximal sechs Teilnehmern und dem Bibliothekar statt. Dann bearbeiten die teilnehmenden Kinder ein Internetquiz und haben anschließend Zeit, verschiedene Dinge selbstständig im Internet auszuprobieren, wobei jeweils ein bis zwei Kinder zusammen an einem Computer tätig sind. Zum Abschluss erhält auch hier jeder Teilnehmer eine „Internet-Lizenz“ mit seinem Namen, auf deren Rückseite einige Regeln zum richtigen Umgang mit dem Internet vermerkt sind.

An der Veranstaltung in der Zentralbibliothek können bis zu zehn Kinder teilnehmen, von denen jedes einen eigenen Computer zur Verfügung hat. Betreut wird diese Gruppe durch einen Bibliothekar und zwei Jugendliche, die den Teilnehmern bei Problemen und Fragen hilfreich zur Seite stehen. Auch in dieser Schulung setzt man auf verschiedene Methoden zur Vermittlung der Inhalte. Das Spektrum reicht von einem Gruppengespräch über das Zeigen eines Kurzfilms hin zu verschiedenen Puzzles und Spielen. Außerdem bleibt Zeit für freies Surfen. Am Ende der Veranstaltung bekommen die teilnehmenden Kinder keine Urkunde, stattdessen jedoch eine Linkliste mit interessanten Kinderseiten und Begleitinformationen für ihre Eltern.

¹⁷⁶ Bei „Comp@ss“ handelt es sich um ein Stufenmodell zur Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz. Auf den Junior-Comp@ss baut der Net-Comp@ss für Kinder im Alter von acht bis vierzehn Jahren auf, der beispielsweise das Anlegen eines E-Mailaccounts oder das Herstellen einer eigenen Homepage thematisiert. Auf den Net-Comp@ss folgen noch weitere Module. Für nähere Informationen zur Umsetzung des Comp@ss-Programms in München siehe <http://www.compass-muenchen.de> (Stand: 27.07.2010). Für weitere, allgemeine Informationen zum Comp@ss-Programm siehe <http://www.compass-deutschland.net> (Stand: 27.07.2010).

3.3 Verankerung der Vermittlung von Informationskompetenz in Grundschullehrplänen

In der Grundschule soll den Kindern eine grundlegende Bildung vermittelt werden, zu der „Sachwissen, Methoden- und Verfahrenswissen, Selbstkompetenz, soziale Kompetenz, Wertebewusstsein, Einstellungen und Haltungen“¹⁷⁷ gehören. Unter Methodenkompetenz lassen sich sicherlich Informations- und Medienkompetenz subsumieren, die allerdings im Leitkonzept für zeitgemäße Grundschularbeit des Grundschulverbandes nicht direkt erwähnt werden. Die folgende Voraussetzung für eine gute Unterrichtskultur, die im diesem Leitkonzept genannt wird, kann aber gleichzeitig auch als Basis für die Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz gesehen werden:

„Die Klassenzimmer [...] bieten Zugang zu unterschiedlichen Lern- und Arbeitsmaterialien und sind mit zeitgemäßen Medien ausgestattet. Die Kinder haben reichhaltige Möglichkeiten des Zugriffs auf Bücher, Geräte und Informationsquellen. Computer mit Internetanschluss stehen in jedem Klassenzimmer, die Lehrerinnen und Lehrer sind in der pädagogisch sinnvollen Nutzung solcher Medien für Grundschul Kinder geschult und sicher.“¹⁷⁸

Auch in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz bezüglich der Bildungsstandards für die Grundschule findet sich der Terminus „Informationskompetenz“ nicht wörtlich wieder. Aber es wird die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten angesprochen, die durchaus in den Bereich von Informationskompetenz fallen, wie beispielsweise „[Schülerinnen und Schüler können] Informationen in Druck- und – wenn vorhanden – elektronischen Medien suchen“¹⁷⁹ oder

“Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren, d.h. in Druckmedien, in elektronischen Medien sowie in Massenmedien.“¹⁸⁰

Im Folgenden werden nun drei Grundschulkernlehrpläne für das Fach Deutsch aus den Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und

¹⁷⁷ Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit. Grundschulverband e. V.

[<http://www.grundschulverband.de/bildungspolitik/bildungsstandards/tragfaehige-grundlagen/1-leitkonzept/>] (Stand: 24.05.2010).

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Jahrgangsstufe 4. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 15.10.2004. Neuwied: Luchterhand 2005 (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz), S. 12.

¹⁸⁰ Ebd., S. 9.

Bayern verglichen und auf Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz untersucht.

3.3.1 Niedersachsen

Insgesamt finden sich im Kerncurriculum für die Grundschule des Bundeslandes Niedersachsen eher wenige Anstöße, die auf eine Vermittlung von Informationskompetenz im Deutschunterricht hinweisen. Im ersten Kapitel „Bildungsbeitrag des Fachs Deutsch“ wird zwar der Umgang mit neuen Medien im Unterricht immer wieder als wichtig und selbstverständlich betont und das Erlernen der Schüler einer übergreifenden Methodenkompetenz, zu der auch Elemente der Informationskompetenz wie das Erkennen des Informationsbedarfs oder die Entwicklung von Strategien zur Informationssuche zählen, als Ziel formuliert, doch finden sich diese Punkte bei der Ausformulierung der erwarteten Kompetenzen im vierten Kapitel nur rudimentär wieder.¹⁸¹

Das vierte Kapitel ist aufgegliedert in die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Die im Lehrplan vorab erwähnten methodenbezogenen Kompetenzbereiche „Lernstrategien anwenden“ und „Über fachbezogene Methoden und Arbeitstechniken verfügen“ werden dort nicht weiter berücksichtigt. Gerade im letztgenannten Kompetenzbereich finden sich aber Fähigkeiten, die zu Informationskompetenz zählen, denn die Schüler sollen im Rahmen des Kompetenzerwerbs Medien aller Art im Lernprozess nutzen, um Informationen zu suchen, mit den gefundenen Informationen zu arbeiten, sie zu bewerten und ihr Arbeitsergebnis zu präsentieren.¹⁸²

Im vierten Kapitel zeigen sich in den Bereichen „Sprechen und Zuhören“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ keinerlei Ansatzpunkte zur Vermittlung von Informationskompetenz. Im Kompetenzbereich „Schreiben“ betrifft höchstens der Punkt „Das Wörterbuch nutzen und Nachschlagetechniken beherrschen“, welcher zu einer Verbesserung der Rechtschreibung führen soll, peripher die Vermittlung von Informationskompetenz.¹⁸³ Nur im Kompetenzbereich „Lesen“ gibt es verschiedene Ansatzpunkte: zum einen fällt dort der Punkt „unterschiedlichen Medien Informationen entnehmen“¹⁸⁴ in den Bereich der Fähigkeiten, die zur Informationskompetenz zählen. Allerdings scheint er aber in diesem Zusammenhang aufgrund der aufgeführten Überprüfungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Fragen zu den Inhalten des Textes beantworten zu können, eher als Indikator für gutes Leseverständnis zu fungieren.¹⁸⁵ Zum anderen wird in Bezug auf nicht-kontinuierliche Texte von den

¹⁸¹ Vgl. Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4 Deutsch. 2006. Niedersächsisches Kultusministerium [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf] (Stand: 26.07.2010), S. 7.

¹⁸² Vgl. ebd., S. 12.

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 17.

¹⁸⁴ Ebd., S. 22.

¹⁸⁵ Vgl. ebd.

Grundschulern gefordert, zweckmäßige Informationsquellen auswählen zu können und sich somit „zielorientiert und strukturiert Informationen beschaffen“¹⁸⁶ zu können. Diese Fähigkeiten sind ganz eindeutig der Informationskompetenz zuzuordnen.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass es im niedersächsischen Kerncurriculum der Grundschule für das Fach Deutsch zwar Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz gibt, aber dass sich diese noch auf einem undifferenziertem Niveau befinden.

3.3.2 Nordrhein-Westfalen

Auch im Grundschullehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen für das Fach Deutsch wird die Vermittlung von Informationskompetenz nicht wörtlich erwähnt und ist implizit hauptsächlich im Unterpunkt „Mit Medien umgehen“ des Kompetenzbereichs „Lesen“ zu finden. Positiv fällt auf, dass zumindest die Vermittlung von Medienkompetenz ausdrücklich gefordert wird.¹⁸⁷ Unter Medienkompetenz fällt hier die bewusste Auswahl und Nutzung von Medien sowie ein sinnvoller Umgang mit ihnen.¹⁸⁸ Außerdem sollen sowohl traditionelle als auch neue Medien eingesetzt werden, um die Präsentation von Arbeitsergebnissen der Grundschüler in den Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“ und „Schreiben“ zu unterstützen.¹⁸⁹ Ebenso wird dem Unterricht neben der Wissensvermittlung auch die Aufgabe der „Anbahnung von Schlüsselqualifikationen“¹⁹⁰, unter die auch Informationskompetenz fallen kann, und die Schaffung der Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zugeschrieben.¹⁹¹

Wie im Grundschulkerncurriculum Niedersachsens findet sich auch im Lehrplan Nordrhein-Westfalens die Kompetenzerwartung an die Schüler, Informationen aus Medien, hier vorrangig Texten, entnehmen zu können.¹⁹² Aber auch in Nordrhein-Westfalen dient diese Fähigkeit mehr als Indikator für die Ausprägung der Lesefähigkeit und nicht der Informationskompetenz der Schüler als solcher.

Wie bereits erwähnt, ist in Bezug auf die Vermittlung von Informationskompetenz der Unterpunkt „Mit Medien umgehen“ im Kompetenzbereich „Lesen“ besonders interessant, insbesondere da hier recht hohe Anforderungen an die Grundschüler gestellt werden. Beispielsweise sollen sie schon in der zweiten Klasse unter Anleitung Informationen in elektronischen Medien su-

¹⁸⁶ Ebd., S. 24.

¹⁸⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach 2008 (Schule in NRW ; 2012), S. 15.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 23 und 26-27.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., S. 28-29.

¹⁹⁰ Ebd., S. 12.

¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 12 und 14.

¹⁹² Vgl. ebd., S. 31.

chen können. In der vierten Klasse sollen sie sogar ohne Anleitung in der Lage sein, in Kinderlexika, Kindersuchmaschinen oder Sachbüchern Informationen zu ausgewählten Themen oder konkreten Aufgaben zu finden. Des Weiteren sollen die Schüler der vierten Klasse einzelne Angebote aus der Medienvielfalt von Printmedien, Radio, Fernsehen und Internet begründet auswählen und sogar eigene Medienbeiträge gestalten können. Dies bedeutet, dass die Fähigkeit, Medieninhalte nicht nur passiv zu rezipieren, sondern diese auch auf ihre Wirkung zu untersuchen und kritisch zu beurteilen, eingeschlossen ist.¹⁹³ Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, ist die Vermittlung von Informationskompetenz und Medienkompetenz unumgänglich.

Es zeigt sich also, dass die Vermittlung von Informationskompetenz durchaus im nordrhein-westfälischen Grundschullehrplan des Faches Deutsch verankert ist, auch wenn sie nicht explizit genannt wird, was bei einer Überarbeitung eine wünschenswerte und wichtige Veränderung wäre. Auch der vergleichsweise hohe Stellenwert von Medienkompetenz, die, wie anfangs erläutert, eng mit Informationskompetenz zusammenhängt, fällt positiv auf.

3.3.3 Bayern

Genau wie bei den beiden bereits betrachteten Grundschullehrplänen für das Fach Deutsch vermisst man auch in dem des Landes Bayern den Gebrauch des Terminus „Informationskompetenz“. Trotzdem zeigen sich inhaltlich aber für alle vier Jahrgangsstufen Ansatzpunkte, die auf eine Vermittlung von Informationskompetenz und auch von Medienkompetenz hinweisen.

Besonders erfreulich aus bibliothekarischer Sicht ist ebenfalls, dass der Besuch einer Bibliothek für die erste und zweite Klasse im Bereich „Auf Bücher neugierig werden“ fest vorgesehen ist.¹⁹⁴ Im Bereich „Am literarischen Leben teilnehmen“ wird weiterhin von den Schülern der dritten und vierten Jahrgangsstufe gefordert, sich in der Bibliothek und in ihrem Katalog orientieren zu können und sich zum Beispiel über Suchspiele mit der lokal vorhandenen Literatur auseinanderzusetzen.¹⁹⁵ Es gibt hier also sogar einen Ansatz zur Vermittlung von Bibliothekskompetenz oder zumindest eine Sensibilisierung der Grundschüler für Angebote und Standort der lokalen Bibliothek.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 33.

¹⁹⁴ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 3 Jahrgangsstufen 1/2. 2000
[<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=e3e56d177fef177dcfcd7910ffa68941>] (Stand: 26.07.2010), S. 88.

¹⁹⁵ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 3 Jahrgangsstufe 3. 2000
[<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=7e91d386a33c98d7d1e34308cda6622b>] (Stand: 26.07.2010), S. 181 und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 3 Jahrgangsstufe 4. 2000
[<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=219edd960f1b498bb20c364f99ac88da>] (Stand: 26.07.2010), S. 253.

Der erste Hinweis auf die Vermittlung von Informationskompetenz findet sich im Abschnitt „Grundlegende Bildung“ des ersten Kapitels. Es wird erkannt, dass die Grundschüler aufgrund der stetig wachsenden Menge an zur Verfügung stehenden Informationen Kompetenzen benötigen, um mit dieser „Informationsflut“ souverän umgehen zu können. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls betont, wie wichtig speziell die Sicherheit beim Gebrauch des Computers und im Allgemeinen die Medienerziehung der Grundschüler ist.¹⁹⁶ Konkreter werden diese Anforderungen in den Abschnitten „Lernen lernen“ und „Medienerziehung“ dargelegt. Im erstgenannten wird der Grundschule explizit die Aufgabe zugeschrieben, für das Anlegen von grundlegenden Methodenkompetenzen verantwortlich zu sein. Zu diesen Methodenkompetenzen zählen Strategien „der Organisation, der Beschaffung und Aufnahme, der Verarbeitung und Speicherung, der Weitergabe und Anwendung von Informationen“¹⁹⁷, was sehr genau zu den Anforderungen an eine informationskompetente Person passt. Im Bereich der „Medienerziehung“ plädiert man für den aktiven Umgang mit Medien, um die Kinder anzuleiten Medien sinnvoll auswählen und kritisch beurteilen zu können. Da zum Beispiel auch Informationen mithilfe von Medien weiterverarbeitet und präsentiert werden sollen, finden sich hier ebenfalls Elemente von Informationskompetenz.¹⁹⁸

In den tatsächlichen Kompetenzanforderungen finden sich für die erste und zweite Jahrgangsstufe nur wenige Punkte, die man der Vermittlung von Informationskompetenz zuschreiben könnte. Die ist aber durchaus verständlich, da in diesen zwei Schuljahren das Erwerben der Fähigkeiten zu lesen und zu schreiben im Vordergrund steht. Lediglich das Nachschlagen in Wörterbüchern oder die gezielte Informationsentnahme aus Texten wären im Randbereich von Informationskompetenz anzusiedeln.¹⁹⁹

In der dritten und vierten Jahrgangsstufe ähneln sich die Kompetenzanforderungen, die sich auf die Vermittlung von Informationskompetenz beziehen. Die Grundschüler sollen in der Lage sein, verschiedene Informationsquellen zu benutzen, ihnen Informationen zu entnehmen und diese weiterzuverarbeiten. Beispielhaft wird der richtige Umgang mit und die Informationsentnahme aus Lexika, Sachbüchern, Landkarten, Zeitungsartikeln, Artikeln aus Kinderzeit-

¹⁹⁶ Vgl.: Lehrplan für die bayerische Grundschule 2000. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
[<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=285d830abd5a62603e704cb7527a4fa1>] (Stand: 26.07.2010), S. 7.

¹⁹⁷ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 2 2000
[<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=60962758eb00ab5d4db0ddf7e31feb40>] (Stand: 26.07.2010), S. 14.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 15 und 25.

¹⁹⁹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 3 Jahrgangsstufen 1/2. [Online], S. 83 und 85.

schriften und audiovisuellen Medien genannt.²⁰⁰ Dabei sollen vor allem der Computer und Inhaltsverzeichnisse bei der Informationssuche als Hilfsmittel dienen. Weiterhin sollen die Grundschüler die gefundenen Informationen kritisch betrachten und ihre Darstellungsart untersuchen, zum Beispiel den Informationsgehalt eines Werbetextes oder die Unterschiede zwischen einem Hörspiel und einem literarischen Text.²⁰¹ In der vierten Klasse ist zusätzlich das kreative Gestalten von Medienbeiträgen vorgesehen.²⁰² Insgesamt wird als Ziel für den Umgang mit Informationen folgendes formuliert: „Informationen holen sie [die Schüler] selbstständig ein, überprüfen und werten diese und geben sie folgerichtig und klar weiter.“²⁰³ Damit besäßen sie einige Fertigkeiten, die einen informationskompetenten Menschen ausmachen.

Abschließend lässt sich also feststellen, dass der Grad der Vermittlung von Informationskompetenz, der in diesem Lehrplan vorgesehen ist, auf einem zufrieden stellenden Niveau ist, obwohl der Begriff Informationskompetenz nicht einmal explizit genannt wird.

3.4 Die Initiative „Schulen ans Netz e. V.“

Der eingetragene Verein „Schulen ans Netz“ wurde 1996 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Deutschen Telekom AG gegründet. Das Hauptziel bestand vorerst darin, allen deutschen Schulen den Zugang zum Internet zu ermöglichen, und wurde im Jahr 2001 erreicht. Seitdem stehen vor allem die Themenkomplexe „Medienkompetenzförderung“ und „Lebenslanges Lernen“, welche durch viele verschiedene Projekte umgesetzt werden, im Mittelpunkt des Wirkens des Vereins.²⁰⁴ Ein aktuelles Leitmotiv dieses Vereins ist es, aktiv an einer „zukunfts-fähigen Bildungslandschaft“²⁰⁵ in Deutschland mit-zuarbeiten.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Projekte von „Schulen ans Netz e. V.“, die sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz befassen, vorgestellt. Dabei handelt es sich zum einen um „Primolo“, einen kostenlosen

²⁰⁰ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 3 Jahrgangsstufe 3. [Online], S. 174 und 180 und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 3 Jahrgangsstufe 4. [Online], S. 248.

²⁰¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 3 Jahrgangsstufe 3. [Online], S. 180 und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. Kapitel 3 Jahrgangsstufe 4. [Online], S. 253.

²⁰² Vgl. ebd.

²⁰³ Ebd., S. 246.

²⁰⁴ Vgl. Entwicklung von Schulen ans Netz e. V. Schulen ans Netz e. V. [<http://www.schulen-ans-netz.de/ueber-uns/ziele-des-vereins/entwicklung-des-vereins.html>] (Stand: 27.07.2010).

²⁰⁵ Leitbild. Schulen ans Netz e. V. [<http://www.schulen-ans-netz.de/ueber-uns/ziele-des-vereins/leitbild.html>] (Stand: 27.07.2010).

Homepage-Generator, und um die internetbasierte Lernumgebung rund um den Außerirdischen Tech Pi und seinen Freund, den Schmetterling Mali Bu.

3.4.1 Primolo

Von 2001 bis März 2008 fungierte „Schulen ans Netz e. V.“ als Anbieter von Primolo. Seitdem übernimmt die lo-net GmbH, die von „Schulen ans Netz e. V.“ und der Kölner DigiOnline GmbH gegründet wurde, die Betreuung.²⁰⁶

„Primolo“ ist ein preisgekröntes, netzbasiertes Hilfsmittel, mit dem Grundschüler zusammen mit ihrer Lehrkraft eigene Webseiten erstellen können. Insgesamt besteht „Primolo“ aus fünf Bereichen. Die ersten drei Bereiche „Erkunden“, „Schauen“ und „Klicken“ sind frei zugänglich. Für den Bereich „Basteln“ benötigen die Schüler ein Passwort zum Login. Außerdem gibt es einen passwortgeschützten Lehrerbereich, in dem diverse Verwaltungsfunktionen freigeschaltet sind.

Interessant im Hinblick auf die Vermittlung von Informationskompetenz sind die Bereiche „Klicken“ und „Basteln“: Im Bereich „Klicken“ befindet sich eine redaktionell überprüfte, kommentierte Linkliste, die die Kinder bei der Informationsrecherche im Internet unterstützt.²⁰⁷

Das Erstellen von Webseiten und damit das Präsentieren von Informationen fallen in den Bereich der aktiven Informationskompetenz und deshalb steht der Bereich „Basteln“ mit seinen fünf Arbeitsfeldern im Fokus dieser Arbeit. Das erste Arbeitsfeld des Bereichs „Basteln“ beinhaltet die Gestaltung des Grundlayouts, für das verschiedene Hintergrundfarben und -muster sowie verschiedene Schrifttypen zur Verfügung stehen.²⁰⁸ Das zweite bietet Verwaltungsfunktionen für die einzelnen Seiten zum Beispiel die Festlegung der Reihenfolge und des Seitenlayouts, Korrekturmöglichkeiten etc. und für die verwendeten Bilder an und ist nur über den Lehreraccount zugänglich.²⁰⁹ Die Schüler können das ausgewählte Seitenlayout anschließend mit Inhalten füllen. In der „Bilderkiste“, dem dritten Arbeitsbereich, befinden sich einige Bilder, die „Primolo“ zur Verfügung stellt, und es besteht die Möglichkeit eigene Bilder hochzuladen und dort abzulegen, um sie später auf der erstellten Webseite

²⁰⁶ Vgl. Internetportale Lehrer-Online und lo-net² sind erfolgreich in eine private Trägerschaft überführt worden. Schulen ans Netz e. V. und DigiOnline GmbH gründen gemeinsam die lo-net GmbH als Betreibergesellschaft [<http://www.schulen-ans-netz.de/pressemitteilungen/2008/internetportale-lehrer-online-und-lo-net2-sind-erfolgreich-in-eine-private-traegerschaft-ueberfuehrt-worden.html>] (Stand: 27.07.2010).

²⁰⁷ Vgl. Erkunden, Schauen, Klicken, Die offenen Bereich. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://www.lehrer-online.de/334431.php?sid=91703823162893020627315701571210>] (Stand: 27.07.2010).

²⁰⁸ Vgl. Grundlayout. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://www.lehrer-online.de/263980.php?sid=80326590031094451327316091609980>] (Stand: 27.07.2010).

²⁰⁹ Vgl. lo-net GmbH: Arbeiten mit Primolo. Erkunden, Schauen, Klicken, Die offenen Bereiche. [Online].

einbinden zu können.²¹⁰ Das vierte Arbeitsfeld, die „Mediakiste“, ermöglicht das Hochladen von Dateien, die keine Bilddateien sind, zum Beispiel PDF-Dokumente oder Tondateien.²¹¹ Zuletzt gibt es noch einen Mailservice, denn „Primolo“ generiert für jede angemeldete Gruppe eine eigene E-Mailadresse, die zur Kommunikation innerhalb der Projektgruppe genutzt werden kann.²¹² Außerdem besteht die Möglichkeit, einen Chat oder ein Forum auf der Webseite anzulegen.²¹³ Nach der Freigabe im Lehreraccount ist die mit den genannten Hilfsmitteln Schritt für Schritt erstellte Webseite auf www.primolo.de im Bereich „Schauen“ erreichbar.²¹⁴

Seit Ende April 2004 wird über „Primolo“ zusätzlich das Leseförderungsprojekt „Leselilli“ angeboten. „Leselilli“ steht für „Lieselottindaria Libraria“ und ist der Name einer Roboterfigur, die sehr gerne liest und die Kinder ebenfalls zum Lesen motivieren möchte.²¹⁵ Innerhalb des Arbeitsfeldes „Basteln“ bei Primolo besteht nach der zusätzlichen Anmeldung bei „Leselilli“ die Möglichkeit, dass die Kinder ihre Lieblingsbücher durch kurze Inhaltsangaben, Bewertungen, selbst gemalte Bilder oder kurze Audio-Kommentare vorstellen.²¹⁶ Dieser kreative und reflexive Umgang mit den Büchern kann ebenfalls als ein Teil aktiver Informationskompetenz angesehen werden.

3.4.2 Tech Pi und Mali Bu: eine internetbasierte Lernumgebung

Im Rahmen des Projektes „Naturwissenschaften entdecken!“, welches im Februar diesen Jahres wiederholt zu einem offiziellen Projekt der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ernannt wurde, wurde die internetbasierte Lernumgebung mit Tech Pi und Mali Bu erarbeitet. Die Ent-

²¹⁰ Vgl. Die Bilderkiste. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://www.lehrer-online.de/263982.php?sid=69576656801290777527316251625870>] (Stand: 27.07.2010).

²¹¹ Vgl. Der Homepage-Generator Primolo. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://www.lehrer-online.de/primolo.php?sid=91703823162893020627315701572110>] (Stand: 18.05.2010).

²¹² Vgl. lo-net GmbH: Arbeiten mit Primolo. Die Bilderkiste [Online].

²¹³ Vgl. Der Homepage-Generator für die Grundschule. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://www.lo-net.de/primolo.php>] (Stand: 27.07.2010).

²¹⁴ Vgl. Veröffentlichen. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://lehrer-online.de/263881.php?sid=75760641286449916927331113111170>] (Stand: 27.07.2010).

²¹⁵ Vgl. Schraml, Petra: „Lieselottindaria Libraria“ stellt sich vor 2004 [<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=302>] (Stand: 27.07.2010).

²¹⁶ Vgl. Leselilli und das Thema Urheberrecht 2004 [<http://www.lehrer-online.de/429489.php?sid=11857216795558164728100430043290>] (Stand: 05.08.2010).

wicklung des Projekts wurde vom Institut der Medien und Bildungstechnologie der Universität Augsburg wissenschaftlich begleitet.²¹⁷

Die Grundidee des Projekts ist das Vermitteln von Wissen durch das Erzählen von illustrierten Geschichten. Die Protagonisten sind der Außerirdische Tech Pi, den es aufgrund seiner übermäßigen Neugier auf die Erde verschlägt, und der Schmetterling Mali Bu, mit dem er sich direkt nach seiner Ankunft anfreundet. Zusammen suchen sie nach einem Weg, um Tech Pi auf seinen Heimatplaneten Onitron zurückzubringen.²¹⁸ Scheinbar ganz nebenbei werden in den verschiedenen Modulen naturwissenschaftliche Themen wie der Klimawandel oder Möglichkeiten, wie man sich vor einem Sonnenbrand schützen kann, angesprochen. Innerhalb dieser Geschichten bekommen die Kinder an festgelegten Stellen vorgefertigte oder von der Lehrkraft modifizierte Aufgaben und erarbeiten sich so die Lösung der Probleme, die gerade thematisiert werden, selbst.

Seit Herbst 2008 werden zusätzlich Web 2.0 Funktionen angeboten, die den Kindern zum Beispiel das Einfügen von Bildern, geschriebenen Text- oder Audio-Kommentaren an jeder beliebigen Stelle der Geschichte ermöglichen, die dann von ihren Klassenkameraden eingesehen und ebenfalls kommentiert werden können.²¹⁹ Laut Hapke ist dieser Umgang mit Web 2.0 Funktionen, die individuelle und gemeinschaftliche Lernprozesse miteinander verknüpfen, ein wesentlicher Bestandteil seiner definierten Informationskompetenz 2.0.²²⁰

Das Modul „Das Inforadar“²²¹ der kostenfreien Lernumgebung beschäftigt sich explizit mit der Vermittlung von Informationskompetenz und entstand in Kooperation mit dem Deutschen Bildungsserver.²²² Tech Pi und Mali Bu befinden sich im Städtischen Freibad und bemerken einen Streit zwischen zwei Jungen, die mögliche Ursachen von Sonnenbrand diskutieren. Tech Pi hat die Idee, ein Inforadar zu erfinden, mit dem man Belege für seine Meinung finden kann, um so den Streit zu schlichten. Daraufhin fordert er sowohl die Kinder

²¹⁷ Vgl. Tech Pi und Mali Bu. Schulen ans Netz e. V. Impressum [<http://www.techpi-und-malibu.de/impressum>] (Stand: 27.07.2010) und "Naturwissenschaften entdecken!" ist Dekade-Projekt 2010. Schulen ans Netz e. V. [<http://www.schulen-ans-netz.de/aktuelle-meldungen/2010/februar/naturwissenschaften-entdecken-ist-dekade-projekt.html>] (Stand: 27.07.2010).

²¹⁸ Vgl. Einführungsmodul der Lernumgebung mit Tech Pi und Mali Bu [<http://www.techpi-und-malibu.de/node/357>] (Stand: 27.07.2010).

²¹⁹ Vgl. Vohle, Frank; Metscher, Johannes: Web 2.0. Erweiterte Didaktik und Technologie 2008 [<http://www.lehrer-online.de/722684.php?sid=43227160504018984127331863186320>] (Stand: 18.05.2010).

²²⁰ Vgl. Hapke: Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des „Nutzers“ 2007, S. 143.

²²¹ Das Inforadar. Modul zur Vermittlung von Informationskompetenz der Lernumgebung mit Tech Pi und Mali Bu [<http://www.techpi-und-malibu.de/node/4867>] (Stand: 27.07.2010).

²²² Vgl. Informationskompetenz in der Grundschule. Schulen ans Netz e. V. [<http://www.schulen-ans-netz.de/pressemitteilungen/2009/maerz/informationskompetenz-in-der-grundschule.html>] (Stand: 27.07.2010).

innerhalb der Geschichte als auch die vor dem Bildschirm dazu auf, Informationen zum Thema „Sonnenbrand/Sonnenschutz“ zu suchen. Beim anschließenden Versuch, die gefundenen Informationen in das Inforadar einzuspeisen, explodiert es allerdings. Deshalb müssen die Kinder innerhalb der Geschichte und vor den Bildschirmen selbst einen Weg finden, die gefundenen Informationen zu bewerten.

Zu dieser Problemstellung können innerhalb des Moduls „Das Inforadar“ sieben verschiedene Arbeitsblätter bearbeitet werden. Bei den entsprechenden Aufgaben auf diesen Arbeitsblättern steht nicht die inhaltliche Bearbeitung des Themas „Sonnenbrand/Sonnenschutz“ im Vordergrund, sondern die Vermittlung von methodischem Wissen.

Drei dieser Aufgabenblätter thematisieren die Informationssuche im Internet: Die Kinder sollen lernen, dass ein Blick ins Impressum helfen kann, die Glaubwürdigkeit von Informationen auf Webseiten zu beurteilen. Außerdem sollen sie durch eine Vergleichsrecherche bei „Google“, „Blinde Kuh“ und „Frag Finn“ feststellen, dass die Kindersuchmaschinen übersichtlichere, für ihre Altersgruppe besser geeignete Informationen finden. Die entsprechende Folgerung, nämlich dass diese bevorzugt benutzt werden sollten, ist intendiert. Ähnlich verhält es sich auch mit den Aufgaben zu einem Vergleich von gefundenen Informationen, die zum einen der Online-Enzyklopädie „Wikipedia“ und zum anderen der Kinderseite „Hallo Junior“ entstammen. Ein anderes Arbeitsblatt beinhaltet Aufgaben zur Wahl geeigneter Fachzeitschriften bei der Informationssuche. Ein Weiteres beschäftigt sich mit den Unterschieden zwischen Werbung und Testberichten: Hier sollen die Kinder Informationen zu einer bestimmten Sonnencreme einerseits aus einem Testbericht von Stiftung Warentest und andererseits von der Homepage des Herstellers genau vergleichen, beurteilen und überlegen, warum es zu solch großen Unterschieden bei der Darstellung eines Produktes kommt. Außerdem gibt es Aufgaben zur richtigen Wahl von Ansprechpartnern, wenn man eine Expertenmeinung einholen möchte.

Abschließend werden die Kinder auf den Arbeitsblättern jeweils dazu aufgefordert, ihre Ergebnisse auch auf einem virtuellen Notizzettel online zu speichern und so ihren Klassenkameraden zugänglich zu machen. Ganz am Ende des Moduls steht ein Fragebogen zur Überprüfung des Verständnisses der Geschichte zur Verfügung.²²³

3.5 Lernsoftware

Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschüler ist der Umgang der Kinder mit Lernsoftwares, mit der sie zum Teil in der Schule konfrontiert werden, oder mit der sie sich am heimischen PC beschäftigen. Die Sonderstudie „Bildung via

²²³ Alle Arbeitsblätter sind über das Abspielen des Moduls „Das Inforadar“ einsehbar. (Stand: 24.08.2010).

Internet: Wie vernetzt sind Deutschlands Kinder?“, die im Rahmen des „(N)ONLINER Atlas 2008“ von TNS Infratest durchgeführt wurde, kommt nämlich zu dem Ergebnis, dass es scheinbar eine Verbindung zwischen guten Leistungen in der Schule und der intensiven Nutzung von Lernsoftwares (off-line oder online) gibt. Dies gilt besonders für das Fach Deutsch: Jeweils ca. 70% der Kinder im Alter zwischen fünf und fünfzehn Jahren, die Lernsoftwares intensiv nutzen, weisen gute bis sehr gute Schulleistungen im Fach Deutsch auf. Auch in dem ebenfalls untersuchten Fach Mathematik und im Bereich Fremdsprachen fallen positive Tendenzen in dieselbe Richtung auf.²²⁴

Im Folgenden soll deshalb exemplarisch der „Kinderbrauser“ als ein positives Beispiel für Kinder-Lernsoftware, die der Vermittlung von Informationskompetenz dient, näher vorgestellt werden. Der „Kinderbrauser“ wurde vom FWU erarbeitet, im Jahr 2002 veröffentlicht und ist als CD-Rom erhältlich. In zehn Kapiteln, die jeweils aus einer animierten Geschichte, Lernstoff in Textform und Übungen oder Spielen zur Aneignung der Lerninhalte bestehen, wird den Kindern Basiswissen rund um das Internet vermittelt. Vorwissen ist für die Nutzung des Programms nicht erforderlich. Allerdings sollten die Kinder das Lesen gut beherrschen, um sich auf die Textinhalte konzentrieren zu können. Inhaltlich werden in den Kapiteln Funktionen wie chatten und E-Mails schreiben genauso berücksichtigt wie problematische Inhalte (Pornografie etc.), auf die die Kinder im Internet stoßen könnten. Vertiefende Informationen zu jedem Kapitel bietet ein Profiteil.²²⁵ Für punktuellen Informationsbedarf steht ein Lexikon zur Verfügung, in dem Begriffe wie „Domain“ oder „Shareware“ kindgerecht erklärt werden. Die Protagonisten des „Kinderbrausers“ sind die Krake Polly, die eine Expertin im richtigen Umgang mit dem Internet ist, und die Brieftaube Fred, die sich gar nicht auskennt und in den Geschichten immer wieder auf Pollys Hilfe angewiesen ist.²²⁶

In den Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz fallen besonders die Kapitel drei „suchen und finden“ und zehn „eigene Homepage“ auf. Das Kapitel „suchen und finden“ thematisiert dabei hauptsächlich die Informationssuche mit der Kindersuchmaschine „Blinde Kuh“ und die Wahl der richtigen Suchwörter. Im Profibereich werden weitere Suchmöglichkeiten wie Webportale oder Internetlexika aufgezeigt und es wird erklärt, wie eine Suchmaschine funktioniert.²²⁷ Das zehnte Kapitel „eigene Homepage“ bietet

²²⁴ Vgl. Bildung via Internet. Wie vernetzt sind Deutschlands Kinder?. Eine Sonderstudie im Rahmen des (N)ONLINER Atlas 2008. 2008 Fujitsu Siemens Computers; Initiative D21 e. V. [http://old.initiatived21.de/fileadmin/files/08_NOA/FSC_Sonderstudie_72dpi.pdf] (Stand: 18.05.2010), S. 12.

²²⁵ Vgl. Produktdetails des Kinderbrausers. FWU Institut für Film und Bild [<http://www.fwu-shop.de/kinderbrauser-einfuehrung-ins-internet-fur-klasse-3-bis-6.html>] (Stand: 27.07.2010).

²²⁶ Vgl. Illquith, Uta: Der Kinderbrauser. Mit Volldampf ins Internet 2002 [<http://www.lehrer-online.de/313108.php?sid=91703823162893020627315701571480>] (Stand: 18.05.2010).

²²⁷ Kapitel 3 ist als Beispielkapitel unter www.kinderbrauser.de/cdrom/funktionen aufrufbar und komplett durchführbar. (Stand: 08.05.2010).

Informationen „vom Impressum über Netiquette und Bezugsquellen, von ‚Baukästen‘ wie Primolo bis zu Links zu Providern, die Schulen kostenlos Webspace zur Verfügung stellen“²²⁸, und enthält somit Elemente der aktiven Informationskompetenz.

3.6 Fazit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Vermittlung von Informationskompetenz an Kinder im Grundschulalter keine Schwerpunktstellung im deutschen Bildungssystem einnimmt. Zwar gibt es diverse Angebote und die Kinder nutzen, wie sich durch die Ergebnisse der Studien belegen lässt, sowohl in ihrer Freizeit als auch in der Grundschule den Computer und das Internet häufig, doch scheinen diese vor allem in der schulischen Umgebung mehr als Mittel zum Zweck zu dienen als selbst Unterrichtsgegenstand zu sein. Denn nicht das Aneignen von Methodenkompetenz nimmt bei der Arbeit mit dem Computer und dem Internet als Informationsquelle einen sehr großen Raum ein, sondern die Erarbeitung von Inhalten. Dies hat unter anderem zur Folge, dass die Grundschüler immer wieder auf die Hilfe der Lehrkraft bei einer Internetrecherche angewiesen sind.

Eine weitere Folge, die auf der Vernachlässigung der Vermittlung von Methodenkompetenz basiert, ist, dass insbesondere schwächere Schüler die Generalisierungsmöglichkeiten ihrer Arbeitsweise nicht realisieren und in erster Linie ihren jeweiligen konkreten Ergebnissen in Bezug auf die jeweils erarbeiteten thematischen Inhalte verhaftet bleiben.

Die exemplarische Analyse der drei Grundschullehrpläne des Faches Deutsch für die Bundesländer Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zeigt, dass die Verankerung der Vermittlung von Informationskompetenz in den Lehrplänen sehr differiert. Am positivsten schnitt im Rahmen dieser Arbeit der Lehrplan des Freistaats Bayern ab, der für alle Jahrgangsstufen verschiedene Fähigkeiten, die der Vermittlung von Informationskompetenz zuzuschreiben sind, beschreibt und ausdifferiert. Eine solche Differenzierung fehlt im Lehrplan Niedersachsens. Dort finden sich hauptsächlich allgemein gehaltene Formulierungen wie die Anforderung an die Schüler, sich mithilfe einer gut strukturierten Suche zu relevanten Informationen zu verhelfen. Diese Forderung – ohne weitere Erläuterung und Abstufungen – dürfte sicherlich eine Überforderung der Grundschüler darstellen.

Aus bibliothekarischer Sicht ist zudem in allen drei Fällen zu bemängeln, dass zwar Elemente und Fähigkeiten, die zur Informationskompetenz zählen, in den Kompetenzanforderungen auftauchen, aber der Terminus „Informationskompetenz“ nicht einmal wörtlich genannt wird. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken in diesem Bereich noch auszubauen ist und dass die Lehrkräfte mehr für den Themenkomplex „Informationskompetenz“ sensibilisiert werden sollten. Dabei

²²⁸ Vgl. Illquth, Uta: Der Kinderbrauser. [Online].

muss allerdings zugestanden werden, dass selbstverständlich die Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens vor allem in den ersten zwei Grundschuljahren im Mittelpunkt stehen muss.

Es bleibt festzuhalten, dass Informationskompetenz den hohen Stellenwert, den Bibliothekare ihr als Bestandteil des Konzepts des lebenslangen Lernens zuschreiben, im schulischen Umfeld scheinbar noch nicht erreicht hat. Ein vermehrtes Auftauchen des Begriffs, beispielsweise in den Lehrplänen, könnte vielleicht zu einer Steigerung des Bewusstseins für diese Methodenkompetenz seitens der Lehrkräfte beitragen.

Auch in den Bibliotheken steht die Vermittlung von Informationskompetenz nicht an erster Stelle, wenn es um die Zielgruppe der Kinder im Grundschulalter geht, wie sich vor allem in der Studie von Krähwinkel zeigt. In den Spiralcurricula der öffentlichen Bibliotheken wird stattdessen ein hohes Gewicht auf die Vermittlung von Bibliothekskompetenz gelegt. Dennoch gibt es, wie die Beispiele in Brilon und München zeigen, durchaus gute Schulungsangebote, die diese Zielgruppe zu dem richtigen Umgang mit dem Computer und dem Internet als Informationsquelle anleiten sollen und somit erste Ansätze von Informationskompetenz ausprägen können.

Als Positivbeispiel für die Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschüler ist das Modul „Das Inforadar“ der kostenlosen, internetbasierten Lernumgebung mit Tech Pi und Mali Bu hervorzuheben. Mithilfe von narrativen Methoden, Web 2.0 Funktionen und Arbeitsblättern wird den Nutzern auf unkomplizierte Art und Weise Informationskompetenz vermittelt. Bei kostenpflichtigen Angeboten zeigen sich gute Ansätze beim „Kinderbrauser“ des FWU.

4 ERARBEITUNG EINES KONZEPTS ZUR VERMITTLUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ AUSGERICHTET AN DEN BELANGEN DER GRUNDSCHULE THÜLEN

4.1 Vorüberlegungen

Nachdem die Entscheidung gefallen war, ein Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschüler zu entwickeln, musste in einem nächsten Schritt eine passende Grundschule als Kooperationspartner gefunden werden, die sowohl an einem solchen Konzept interessiert und zudem gut erreichbar war. Auf Nachfrage bei Frau Hachmann, der Leiterin der Stadtbibliothek Brilon, empfahl diese die Grundschule in Thülen, da sie diese bei ihrer Arbeit stets als kooperationsfreudig, zukunftsorientiert und offen für Neues empfunden hatte. Die Rektorin der Grundschule Thülen, Frau Leikop, nahm das Angebot mit Interesse auf und leitete es an Frau Nübel, die derzeitige Klassenlehrerin der vierten Klasse, weiter. Diese fungierte während des Bearbeitungszeitraumes als Ansprechpartnerin.

4.1.1 Eckpunkte der Konzeptentwicklung

Bevor die Entwicklung des Konzepts beginnen konnte, mussten einige organisatorische und inhaltliche Rahmenbedingungen abgesteckt werden. Zuerst wurde die Zielgruppe festgelegt, die in diesem Fall die Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe der Grundschule umfasst. Die Schüler der ersten und zweiten Jahrgangsstufe wurden bewusst nicht berücksichtigt, da ihre Lese- und Schreibfähigkeiten noch in der Entwicklung sind. Denn in der Übungsphase, in der die Schüler möglichst in Partnerarbeit an den Computern arbeiten, werden bestimmte Fertigkeiten im Umgang mit der Maus und mit Kindersuchmaschinen im Internet vorausgesetzt, von der letztere eben ein gewisses Maß an Schreib- und Lesekompetenz erfordern. Ebenso sprachen die in einem weiteren Arbeitsschritt festgelegten Lernziele (siehe Kap. 4.2.1) für die ausgewählte Zielgruppe, da sie vor allem in Bezug auf die Informationsbewertung sehr anspruchsvoll sind.

Mit der Entscheidung für die Grundschule Thülen ergaben sich bestimmte Bedingungen in Bezug auf die räumliche Situation und die EDV-Ausstattung (siehe Kap. 4.1.2). Im Gespräch mit der Lehrerin Frau Nübel am 6. Mai 2010 wurden zusätzlich Anstöße für inhaltliche Komponenten des Konzepts, beispielsweise der Themenkomplex „gesunde Ernährung“, gegeben (siehe Kap. 4.2.1).

In einem weiteren Schritt der Konzeptentwicklung musste der Zeitrahmen der Veranstaltung festgelegt werden. Er sollte nicht zu groß sein, damit den Lehrkräften nicht unnötig erschwert wird, die Unterrichtseinheit trotz umfang-

reicher Lehrplanvorgaben durchführen zu können. Gleichzeitig konnte er aber auch nicht zu eng gewählt werden, da Informationskompetenz sehr komplex und vielschichtig ist, und selbst bei der Schwerpunktsetzung auf die Bewertung von Informationen ein gewisses Maß an Zeit zur Vermittlung benötigt wird. Die Erweiterung der anfangs geplanten zwei Doppelstunden auf vier Doppelstunden war deshalb notwendig, um der Eigenaktivität der Schüler genügend Raum lassen zu können.

Nach einer groben inhaltlichen und methodischen Ausrichtung des Konzepts wurde eine Ablaufmatrix zur besseren Übersichtlichkeit entwickelt, in der für jede Phase des Unterrichts die Tätigkeiten des Lehrers und der Schüler, die Inhalte und Lernziele, die Methode der Vermittlung, das verwendete Material und die Raumsituation dargelegt werden. Anhand dieses Gerüsts konnte das Konzept ausgearbeitet und benötigtes Zusatzmaterial wie Arbeitsblätter erstellt werden.

1. Doppelstunde (7 Minuten Zeitpuffer)

Zeit	Unterrichtsphase	Tätigkeiten Lehrer	Tätigkeiten Schüler	Inhalte	Methode	Lernziele	Material	Raum
3 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Stundenöffnung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vortrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuhören 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler über Verlauf der Unterrichtseinheit informieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Plenumsunterricht • Lehrervortrag 	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenraum • Stuhlkreis
35 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg 	<ul style="list-style-type: none"> • Mündliche Erläuterung der „Schatzkiste“ • Rückfragen beantworten • Fragen an Schüler stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schatzkiste „entdecken“ • Fragen stellen • Vermutungen äußern 	<ul style="list-style-type: none"> • Klären der Fragen <ul style="list-style-type: none"> ◦ Was ist das Internet? ◦ Was kann man alles im Internet machen? → Betonung auf „man kann sich informieren“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Plenumsunterricht • Spielerisches Entdecken 	<ul style="list-style-type: none"> • In Ansätzen verstehen, was das Internet ist • Internet nicht nur als Freizeitbeschäftigung sondern als Informationsmedium kennen lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Umzugskarton • 12 kleinere Kartons • Wolle • Spielkarten • Briefumschlag • Lego-Figur • Spielgeld • Fiktiver Steckbrief • Hörspielkassette • Bild eines Fernsehers • Leere Zigarettschachtel • Kronkorken • Lupe • Postkarte • Fußballsammelkarte • Bild eines Buches • Bild einer Sonne • Ausdruck eines großen Fragezeichens • Handout in ausreichend Kopien 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenraum • Stuhlkreis
45 Min	<ul style="list-style-type: none"> • Problematisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsaufträge erklären • Fragen stellen • Anregungen/ Hinweise liefern • Ergebnisse an der Tafel festhalten • Schüler in Kleingruppen einteilen • Moderationskarten verteilen und erläutern • Checkliste verteilen und erläutern 	<ul style="list-style-type: none"> • Mündliche Beiträge liefern • Zuhören • Moderationskarten vorlesen und bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Liste mit Lebensmitteln für eine „gesunde Ernährung“ erstellen und überlegen, wo man „Zutaten“ bekommt (ca. 15 Min) • Kriterienkatalog für eine „gute Information“ entwickeln (ca. 30 Min) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plenumsunterricht • Unterrichtsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen, dass es Qualitätsunterschiede bei Informationen gibt • Kriterien entwickeln und kennen, um Informationen beurteilen zu können 	<ul style="list-style-type: none"> • Tafel • Kreide • Checkliste in ausreichend Kopien • Moderationskarten • Tesafilm 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenraum • Übliche Sitzordnung

Darstellung 4: Ablaufmatrix der ersten Doppelstunde

2. Doppelstunde (7 Minuten Zeitpuffer)

Zeit	Unterrichtsphase	Tätigkeiten Lehrer	Tätigkeiten Schüler	Inhalte	Methode	Lernziele	Material	Raum
40 Min	Übung	<ul style="list-style-type: none"> • Evtl. erneut Schüler in Zweier-/Dreierteams einteilen je nach verfügbaren Computerarbeitsplätzen • Aufgaben erklären und Arbeitsblätter verteilen • Wenn nötig, Hilfestellungen bei der Bearbeitung geben • „Suchverhalten“ der Schüler beobachten 	<ul style="list-style-type: none"> • mithilfe verschiedener Hilfsmittel/ Medien die Aufgaben lösen • gefundene Informationen anhand der Checkliste bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen rund um „Lippels Traum“ und Paul Maar 	<ul style="list-style-type: none"> • Kleingruppen (2-3 Personen) • Selbstständige Arbeit am PC 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausfinden und verstehen, dass je nach gesuchter Information ein anderes Hilfsmittel/ Medium den schnellsten Weg zu dieser Information bietet • Für verschiedene Informationsquellen sensibilisiert werden • In Ansätzen Informationen bewerten können 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblätter und Checklisten in ausreichend Kopien • Stifte • Ausreichend Exemplare von „Lippels Traum“ • Computerarbeitsplätze mit Internetzugang 	<ul style="list-style-type: none"> • Computerraum • Medienecke im Klassenraum
35 Min	Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse schriftlich an der Tafel oder mit dem OHP dokumentieren, hinterfragen und erläutern 	<ul style="list-style-type: none"> • Mündliche Beiträge liefern • Zuhören 	<ul style="list-style-type: none"> • Antworten auf Richtigkeit überprüfen • Bewertungen der Informationen vergleichen und besprechen • Suchwege, vor allem den Fundort der Information, kurz erläutern 	<ul style="list-style-type: none"> • Plenumsunterricht • Unterrichtsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Festigung der Lernziele der Übungs- und Problematisierungsphase 	<ul style="list-style-type: none"> • Tafel • Kreide <p>Oder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Overheadprojektor • Folien • Folienstifte 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenraum • Teams sollten zusammensitzen
8 Min	Ausstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Zweck des Feedbackbogens erläutern • Rückfragen beantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedbackbogen ausfüllen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheitskontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Plenumsunterricht • Einzelarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigene Meinung äußern können 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedbackbögen in ausreichend Kopien • Stifte 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenraum

Darstellung 5: Ablaufmatrix der zweiten Doppelstunde

4.1.2 Die Grundschule Thülen

Der Grundstein für die Grundschule Thülen wurde 1951 gelegt. Bereits zwei Jahre später konnte der Schulbetrieb aufgenommen werden.²²⁹ Seit dem Schuljahr 2007/2008 fungiert die Grundschule Thülen als Verwaltungshauptstandort der Verbundschule Alme–Madfeld–Thülen. Die Verbundschule nimmt an dem Comenius Projekt „Unsere Kultur – Eure Kultur“ teil, welches Teil des EU-Bildungsprogramms für lebenslanges Lernen in Deutschland ist, und pflegt deshalb Kontakte zu Grundschulen in England, Frankreich, Italien, Litauen, Polen und in der Türkei.²³⁰ An der Thüleener Grundschule gab es deshalb in diesem Schuljahr eine Projektwoche zum Thema „Litauen“, in der die Kinder sich durch eigene Informationsrecherchen klassenübergreifend über dieses ihnen recht unbekanntes Land informierten.²³¹ Weiterhin belegte die Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen dieses Jahr den 16. von 100 Plätzen bei den „Schulhomepage AWARDS 2010“ in der Kategorie „Grundschulen in Deutschland“.²³²

Bei der Grundschule in Thülen handelt es sich um eine offene Ganztagsgrundschule, die Betreuungsmöglichkeiten bis 16.15 Uhr anbietet.²³³ Im kommenden Schuljahr wird im Rahmen der Nachmittagsbetreuung der Besuch einer Computer Ag ermöglicht. Die Teilnahme wird allerdings Dritt- und Viertklässlern vorbehalten sein. In dieser Ag werden die Kinder sich grundlegende technische Kompetenzen und den richtigen Umgang mit verschiedenen Programmen beispielsweise „Word“ aneignen können. Die Informationssuche im Internet wird nur minimal thematisiert werden.²³⁴

Eine weitere wichtige Rahmenbedingung für die Vermittlung von Informationskompetenz ist die EDV-Ausstattung dieser Grundschule. Sie besitzt einen Computerraum mit neun Computern, die ans Internet angeschlossen sind. Außerdem befinden sich in den Klassenräumen für die dritte und vierte Klasse

²²⁹ Vgl. Geschichte der Grundschule Thülen. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen [<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/geschichte-th.html>] (Stand: 26.07.2010).

²³⁰ Vgl. Comenius Projekt. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen [<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/Comenius/>] (Stand: 26.07.2010).

²³¹ Vgl. Neues aus Thülen. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen [<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/Neues-aus-Th%C3%BClen/>] (Stand: 30.07.2010).

²³² Vgl. Schulhomepage Awards 2010 [http://www.schulhomepage.de/topliste/award/2010/gewinner_kategorien.php#d_grund] (Stand: 30.07.2010).

²³³ Vgl. Offene Ganztagssschule. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen [<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/ogs-in-th.html>] (Stand: 26.07.2010).

²³⁴ Vgl. Auskunft durch Bärbel Nübel an Lena Schulz: Computernutzung in der Grundschule Thülen (01.08.2010) [telefonisch].

Medienecken mit jeweils drei Computern mit Internetanschluss.²³⁵ Durch die räumliche Nähe beider Unterrichtsräume können alle zwölf Computer parallel genutzt werden, sodass sich maximal zwei bis drei Kinder einen Computerarbeitsplatz teilen müssen. Laut Schulprogramm dienen die Computer als Arbeitsmittel zum Schreiben und Gestalten von Texten, zum selbstständigen Informieren und zum Absolvieren von Übungsaufgaben. Es gibt keinen Informatikunterricht, aber die Basisfertigkeiten zum Gebrauch des Computers sollen im Unterricht vermittelt werden.²³⁶ Auf allen Computern ist das Programm „Lernwerkstatt“²³⁷ installiert, das hauptsächlich dazu dient, den behandelten Unterrichtsstoff durch Übungen zu vertiefen. Laut der Lehrerin Frau Nübel macht die Arbeit mit diesem Programm einen Großteil der Computernutzung aus. Allerdings werden die Computer besonders bei Projektarbeiten auch zur Informationsrecherche genutzt.²³⁸

Abschließend kann man also feststellen, dass die Voraussetzungen für die Vermittlung von Informationskompetenz an dieser Grundschule durchaus gegeben sind, allerdings keinesfalls voll ausgeschöpft werden. Das Bild, das Feil in ihrer Studie zeichnet, wird insofern bestätigt, als dass auch hier nicht die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit dem Computer im Vordergrund steht, sondern die Vertiefung von Inhalten.²³⁹

4.2 Erläuterung der Konzeptgrundlagen

4.2.1 Lernziele und Inhalte

Lernziele stellen die Basis für die Unterrichtsplanung dar und sind Entscheidungshilfen bei der Auswahl der zu behandelnden Inhalte und der zu

²³⁵ Vgl. Schulprogramm. A-D. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen [<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/schulprogramm-a-b-c-d.html>] (Stand: 26.07.2010).

²³⁶ Vgl. ebd.

²³⁷ Die „Lernwerkstatt“, ein Produkt der Medienwerkstatt Mühlacker, das unter anderen auch den Deutschen Bildungssoftware-Preis digita erhielt, ist mittlerweile in der 7. Version erschienen. Dieses Programm bietet vielfältige und in verschiedenen Schwierigkeitsstufen vorhandene Übungen in den Bereichen „Mathematik“, „Sprache“, „Wissenschaft und Sachunterricht“, „Fremdsprachen“ und „Logik und Wahrnehmung“. Jeder Schüler hat einen eigenen passwortgeschützten Account, in dem alle Aktivitäten in einem Lernstandsprotokoll dokumentiert werden, das der Lehrer über seinen Account einsehen kann. Im Lehreraccount stehen zu dem weitere Funktionen wie das Verändern von Aufgaben und Möglichkeit zum Einstellen eigener Aufgaben zur Verfügung. Für weitere Informationen siehe: www.lernwerkstatt7.de/uebersicht.php (Stand: 27.07.2010).

²³⁸ Vgl. Auskunft durch Bärbel Nübel an Lena Schulz: Computernutzung in der Grundschule Thülen (01.08.2010) [telefonisch].

²³⁹ Vgl. Feil: Lernen mit dem Internet 2009, S. 80.

verwendenden Materialien und Methoden.²⁴⁰ Ein Lernziel kann definiert werden als „sprachlich artikulierte Vorstellung über ein gewünschtes Lernergebnis“²⁴¹ oder „die Beschreibung des von Lehrenden in der Vorstellung vorweggenommenen Verhaltens von Lernenden“²⁴². Es besteht aus einer Komponente, die eine inhaltliche Beschreibung umfasst, und einer weiteren, die sich auf das Verhalten bezieht. Nur wenn beide Komponenten vorhanden und die Lernziele durch diese operationalisiert sind, ist eine Kontrolle der Zielerreichung möglich.²⁴³ Zusätzlich können Angaben über die Bedingungen, zum Beispiel erlaubte Hilfsmittel, oder das zufriedenstellende Maß der Leistung aufgeführt werden, um die Beurteilung der Zielerreichung zu vereinfachen.²⁴⁴

Das übergeordnete Lernziel des vorliegenden Konzepts ist die Vermittlung von Informationskompetenz. Allerdings bietet der enge Zeitrahmen von 180 Minuten nicht genügend Raum, um alle Aspekte von Informationskompetenz ansprechen und vermitteln zu können. Deshalb muss ein Schwerpunkt ausgewählt werden. Er soll in diesem Fall auf der Vermittlung der Fähigkeit liegen, geeignete Informationsquellen auswählen und gefundene Informationen auf ihre Qualität und Glaubwürdigkeit überprüfen zu können. Eine Rechtfertigung dieses Ziels und dringender Handlungsbedarf zeigen sich zum Beispiel durch das Ergebnis einer Online-Umfrage, in der zwei Drittel der befragten Schüler zum Ausdruck bringen, dass sie im Internet aufgefundene Informationen für korrekt halten.²⁴⁵

Eine weitere Schwierigkeit für die Lernzielformulierung und -kontrolle im Rahmen der Konzeptentwicklung ergibt sich aus der Tatsache, dass Informationskompetenz kein Faktenwissen ist, das sich leicht beobachten und prüfen lässt, sondern eine Methodenkompetenz, deren Ausprägung zum Teil erst nach Wochen oder Jahren in anderen Nutzungskontexten beobachtbar wird.²⁴⁶ Daraus folgt, dass nicht unmittelbar am Ende der Unterrichtseinheit kontrolliert werden kann, inwieweit die beabsichtigten Lernziele tatsächlich erreicht wurden.

Für die einzelnen Unterrichtsphasen „Einstieg“ und „Problematisierung“ werden verschiedene kognitive Teillernziele definiert, die mithilfe der Übungsphase und der Ergebnissicherungsphase gefestigt werden sollen.

Durch die Einstiegsphase, in der das Internet thematisiert wird, sollen die Grundschüler auf das Internet als Informationsquelle aufmerksam gemacht

²⁴⁰ Vgl. Mager, Robert F.: Lernziele und Unterricht. Nach d. überarb. Neuausg. 1977, 141.-150. Tsd. Weinheim: Beltz 1978. (Beltz-Bibliothek ; 2), S. 5.

²⁴¹ Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Kompl. überarb. Neuausg., 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007, S. 193.

²⁴² Peterßen, Wilhelm H.: Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. 3. Aufl. Ravensburg: Maier 1978 (EGS-Texte), S. 26.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 24.

²⁴⁴ Vgl. Mager: Lernziele und Unterricht 1978, S. 23.

²⁴⁵ Vgl. Priemer: Das Internet in der Welt der Bildungsmedien 2002, S. 158.

²⁴⁶ Vgl. Meyer: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung 2007, S. 193.

werden und in Ansätzen verstehen, was das Internet ist. Diese wenig überprüfbare Leistung des Verstehens könnte durch die Forderung operationalisiert werden, dass die Schüler das Internet, wenn nötig unter Zuhilfenahme des Handouts, in wenigen Sätzen mündlich beschreiben können und dabei erwähnen, dass es sich um ein Computernetzwerk handelt, das niemandem gehört und von vielen Personen gleichzeitig genutzt werden kann. Sie sollten außerdem mindestens drei Beispiele nennen können, über was man sich im Internet informieren kann.

Das Teillernziel der Problematisierungsphase ist, die Schüler für Qualitätsunterschiede von Informationen zu sensibilisieren, indem ihnen Kriterien vermittelt werden, mit denen sie Informationen bewerten können. Mit dieser Hilfestellung sollen sie während der Übungsphase herausfinden, dass je nach gesuchter Information ein anderes Medium oder Hilfsmittel - beispielsweise eine Suchmaschine - den schnellsten Weg zu verschiedenen Informationen bietet. Zudem sollen sie die Qualität der gefundenen Information einzuschätzen erlernen. Eine Kontrolle dieses Lernziels ist allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich, wenn beispielsweise Informationen für ein Referat recherchiert werden müssen und der Lehrer anhand des Suchverhaltens, der aufgeführten Quellen und der gebrauchten Informationen erkennen kann, ob die Informationen aus dem erstbesten Suchtreffer wahllos übernommen oder ob sie gezielt aus verschiedenen, relevanten und seriösen Quellen entnommen wurden. Ein auswendiges Aufsagen verschiedener Informationsquellen und Kriterien zur Informationsbewertung impliziert nämlich nicht ihr Verständnis und ist deshalb als Kontrolle ungeeignet. Des Weiteren handelt es sich bei diesem Lernziel um ein äußerst anspruchsvolles, das aufgrund des Alters und der Leistungsfähigkeit der Grundschüler sowie des knappen Zeitrahmens nur in Ansätzen erreicht werden kann.

Die für dieses Konzept angestrebten Teillernziele auf dem Weg zu einem informationskompetenten Schüler lassen sich insbesondere dadurch legitimieren, dass sie in ähnlicher Weise auch in den „Standards for the 21st-century learner“ (siehe Kap. 2.1.3) der American Association of School Libraries und den IFLA Richtlinien für Schulbibliotheken (siehe Kap. 2.1.3) bezeichnet werden: So wird in den Standards der AASL beispielsweise im ersten und zweiten Kompetenzbereich mehrfach die Fähigkeit betont, geeignete Informationsquellen und Hilfsmittel auswählen zu können und eine kritische Haltung gegenüber der gefundenen Informationen einzunehmen, zum Beispiel in dem man sie auf Genauigkeit, Relevanz, Vollständigkeit und ihren Kontext überprüft.²⁴⁷ In den IFLA Richtlinien zeichnet sich ein informationskompetenter Schüler ebenfalls dadurch aus, dass er relevante von nicht relevanten Informationen unterschei-

²⁴⁷ Vgl. American Association of School Libraries: Standards for the 21st-century learner [Online], S. 4-5.

den kann, verschiedene Hilfsmittel zur Informationssuche nutzt und gefundene Informationen nach Kriterien wie Aktualität oder Verlässlichkeit bewertet.²⁴⁸

Eben weil es sich bei Informationskompetenz um eine Methodenkompetenz und nicht um Faktenwissen handelt, spielen inhaltliche Gesichtspunkte bei der Entwicklung des Konzepts nur eine untergeordnete Rolle. So war die Entscheidung für „Lippels Traum“ als Aufhänger eine rein pragmatische, da dieses Buch als Klassensatz in Thülen vorliegt und dort bereits gelesen und bearbeitet wird. Dies hat den Vorteil, dass für jeden Schüler ein Arbeitsexemplar vorhanden ist und die Schüler sich auf die Informationsbewertung beim Lösen der Aufgaben konzentrieren können, da der Inhalt des Buches bekannt ist und sie daher vor keine zusätzlichen Schwierigkeiten stellen sollte.

Ebenso verhält es sich mit dem Themenkomplex „gesunde Ernährung“, denn die Anleitung der Schüler zu einer ausgewogenen Ernährung und gesunden Lebensweise ist Teil des Schulalltags in Thülen. Beispielsweise findet sich im Schulprogramm der Unterpunkt „Gesunde Schule“, in dem darauf hingewiesen wird, dass das Thema „Gesunde Ernährung“ im Sachunterricht behandelt wird.²⁴⁹ Des Weiteren gibt es seit März 2010 das Projekt „Ernährungsführerschein“, in dem die Kinder theoretisches Wissen über Nahrungsmittel erlernen und selbst gesunde Mahlzeiten zubereiten.²⁵⁰ Aus diesem Grund sollte der Einstieg über „gesunde Ernährung“ die Schüler zum Mitmachen motivieren und mögliche Überforderungsängste eliminieren.

Die Vermittlung von „neuem“ Faktenwissen begrenzt sich somit auf die Einstiegsphase, in der mithilfe der Schatzkiste erklärt und veranschaulicht werden soll, was das Internet ist und wie es funktioniert. Dieses Basiswissen ist eine unumgängliche Grundlage, um den Kindern verständlich zu machen, dass nicht alle Informationen, die man im Internet findet, automatisch gut und richtig sind. Gleichzeitig dient diese Unterrichtsphase dazu, den informativen Charakter des Internets herauszustellen, damit die Schüler es nicht nur als eine Form der Freizeitbeschäftigung, sondern als wichtige Informationsquelle betrachten.

Abgeschlossen wird diese Unterrichtseinheit durch eine Zufriedenheitskontrolle per Feedbackbogen, der die Schüler dabei unterstützen soll, ihre Meinung zu äußern. Eine Leistungsüberprüfung ist nicht vorgesehen.

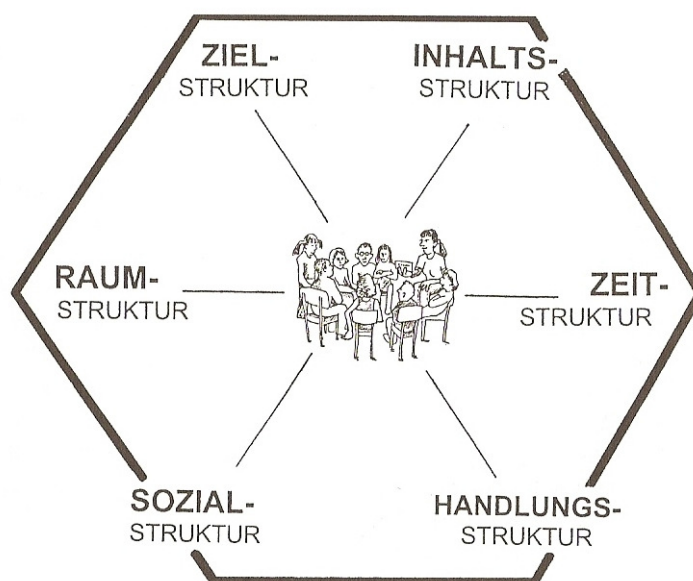
²⁴⁸ Vgl. Die Richtlinien der IFLA/UNESCO für Schulbibliotheken [Online], IFLA. S. 20 und 22-23.

²⁴⁹ Vgl. Schulprogramm. E-H. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen
[<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/schulprogramm-e-f-g-h.html>] (Stand: 26.07.2010).

²⁵⁰ Vgl. Ernährungsführerschein. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen
[<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/ernaehrungsfuehrerschein-ogs-alme.html>]
(Stand: 26.07.2010).

4.2.2 Didaktik und Methodik

Unter Didaktik versteht man ganz allgemein „die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens.“²⁵¹ Die Methodik kann als Teildisziplin der Didaktik, mit der sie in einer Wechselbeziehung steht, definiert werden.²⁵² Bei der Unterrichtsplanung dient die didaktische Strukturierung dazu, „eine[n] Begründungszusammenhang[] von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen“²⁵³ herzustellen. Um die didaktische Struktur des vorliegenden Konzepts darzustellen, wird auf das didaktische Sechseck zurückgegriffen.



Darstellung 6: Didaktisches Sechseck²⁵⁴

Das didaktische Sechseck zeigt die Grunddimensionen didaktischer Strukturierung. Alle sechs Dimensionen stehen in Wechselwirkung zueinander. Sie legen die Situation und Handlungsweise der am Unterricht beteiligten Personen fest, die sich darum im Zentrum des Sechsecks befinden.²⁵⁵

Die Ziel- und Inhaltsstruktur des Konzepts wurden bereits im vorherigen Unterkapitel (siehe Kap. 4.2.1) ausführlich erläutert und werden deshalb hier nicht weiter ausgeführt.

²⁵¹ Jank: Didaktische Modelle 2009, S. 14.

²⁵² Vgl. Kron, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt 1993 (UTB für Wissenschaft: Große Reihe: Pädagogik), S. 38.

²⁵³ Meyer: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung 2007, S. 176.

²⁵⁴ Ebd., S. 178.

²⁵⁵ Vgl. ebd., S. 179-180.

Unter der Zeitstruktur versteht Meyer den Verlauf der Unterrichtsstunde.²⁵⁶ Für das vorliegende Konzept muss die Betrachtung der Zeitstruktur auf vier Unterrichtsstunden à 45 Minuten erweitert werden. Die kalkulierten 180 Minuten umfassen die sechs Unterrichtsphasen (Stundeneröffnung, Einstieg, Problematisierung, Übung, Ergebnissicherung und Ausstieg), von denen die Problematisierungs- und Übungsphase mit jeweils 40 – 45 Minuten den größten Anteil der Zeit beanspruchen. Dies ist damit zu rechtfertigen, dass in diesen Phasen die Hauptproblematik der Informationsbewertung behandelt wird. Für die Einstiegs- und Ergebnissicherungsphase sind jeweils 35 Minuten veranschlagt, zum einen um die Grundlage für die Problematisierungsphase zu schaffen und zum anderen um Arbeitsergebnisse durch ihr Wiederholen und Besprechen zu festigen. Für jede Doppelstunde ist ein Zeitpuffer von sieben Minuten eingeplant.

Die Raumstruktur unterscheidet sich im vorliegenden Konzept je nach Unterrichtsphase. Die ersten drei Phasen sind im Klassenraum verortet. Die Sitzordnung differiert zwischen Stuhlkreis und „normaler“ Sitzordnung. In der Übungsphase werden der Computerraum und die Medienecke im Klassenraum parallel genutzt. Dies hat den Vorteil, dass die Arbeitsgruppen an den Computern möglichst klein sind. Nachteilig ist hingegen, dass der Lehrkraft dadurch die Betreuung der Schüler erschwert wird. Die vorletzte Phase findet wieder im Klassenraum statt. Dort sollten die Schüler in den Arbeitsgruppen zusammensitzen, die in der Übungsphase zusammengearbeitet haben. Um unnötige Unruhe zu vermeiden, bietet es sich an, die Sitzordnung für die Ausstiegsphase so zu belassen.

Die Struktur der Sozialformen und der Handlungsmuster fallen in den Bereich der Methodik, denn sie beschäftigen sich mit der Vermittlungsweise des Stoffes. Im vorliegenden Konzept werden zwei verschiedene Sozialformen genutzt: Schwerpunktmäßig findet Plenumsunterricht statt, der durch eine Übungsphase in Kleingruppen, die aus jeweils zwei bis drei Schülern bestehen, ergänzt wird. Abgesehen von der Übungsphase ist der Unterricht objektorientiert, legt also den Fokus auf den Unterrichtsinhalt.²⁵⁷ Dabei wird das Objekt „Informationskompetenz“ durch die Themenkomplexe „Schatzkiste Internet“ und „Kriterien zur Informationsbewertung“ greifbar gemacht und eine von der Lehrkraft strukturierte Wissensvermittlung beabsichtigt. Durch den zur Schatzkiste umfunktionierten Umzugskarton folgt die Lehrkraft einer Konfrontationsstrategie, die aufgrund der unmittelbaren Gegenüberstellung mit einem Unterrichtsgegenstand eine motivationsfördernde Lernsituation durch

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 177.

²⁵⁷ Vgl. Götz, Klaus; Häfner, Peter: Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. 5., durchges. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verl. 1999 (Neue Formen des Lernens im Betrieb ; 3), S. 117.

Spannung und Neugier seitens der Schüler erreichen möchte.²⁵⁸ Während der Problematisierungsphase soll sich zunächst bei der Kriterienentwicklung für gesunde Ernährung ein Unterrichtsgespräch entwickeln, an dem die Schüler in hohem Maß beteiligt sind und ihre bereits erworbenen Kenntnisse wiederholen können. Bei der Entwicklung des Kriterienkatalogs zur Informationsbewertung wird der Gesprächsanteil der Lehrkraft wesentlich größer sein, da kaum Vorkenntnisse seitens der Schüler zu erwarten sind. Trotzdem werden sie durch das Vorlesen von Moderationskarten und durch das Abstimmen über die Richtigkeit der Aussage möglichst aktiv einbezogen. Empfehlenswert wäre eine regelmäßige Anwendung der „Checkliste Informationsbewertung“ bei Informationsrecherchen während des ganzen Schuljahrs, da nur durch mehrfache Wiederholung Sicherheit im Umgang mit ihr und das Bewusstsein für Qualitätsunterschiede von Informationen geschaffen werden können.²⁵⁹ Die Phase der Ergebnissicherung im Plenum dient einer ersten Wiederholung, in der die Schüler ihre Erfahrungen bei der Verwendung der Checkliste beschreiben und vergleichen können. Zu diesem Zeitpunkt sollten auftretende Schwierigkeiten im Umgang mit der Checkliste unbedingt besprochen werden.

Die Kleingruppenarbeitsphase dient dazu, den Schüler aus seiner in den anderen Unterrichtsphasen eher rezeptiven Rolle herauszuholen und ihm eine Möglichkeit zu bieten, das theoretisch erworbene Wissen anwenden zu können. Die Form der Gruppenarbeit hat gleichzeitig den Vorteil, dass soziale Kompetenzen wie beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit gefördert werden. Es muss außerdem betont werden, dass das ausdrückliche Ziel der Kleingruppenarbeitsphase nicht objektorientiert ist. Zwar ist eine richtige Beantwortung der Fragen des Arbeitsblattes wünschenswert. Vorrangig geht es jedoch um den Prozess des Suchens und Bewertens der Informationen.

4.2.3 Verwendetes Material

Zur Umsetzung des Konzepts werden sowohl schultypische Materialien wie Tafel, Kreide und Overheadprojektor benutzt, als auch wie im Fall der Schatzkiste umfunktionierte und symbolisch gebrauchte Alltagsgegenstände. Des Weiteren ist die selbstständige Informationssuche im Internet an Computerarbeitsplätzen und mithilfe des Buches „Lippels Traum“ vorgesehen. Zur Vervollständigung des Konzepts wurden verschiedene Arbeitsblätter entwickelt.²⁶⁰ Diese sind bewusst in schwarz und weiß gehalten, da die meisten Grundschulen keinen Farbkopierer besitzen.

Bei dem ersten Arbeitsblatt, das am Ende der Einstiegsphase verteilt wird, handelt es sich um ein reines Informationsblatt. Es fasst wichtige Informationen über das Internet zusammen und resümiert somit die Ergebnisse der

²⁵⁸ Vgl. Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3., erw. und aktualisierte Aufl. Paderborn: Schöningh 2000 (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher ; 1617), S. 82.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 126.

²⁶⁰ Die Arbeitsblätter sind im Anhang einsehbar.

Einstiegsphase.²⁶¹ Die Ausmalvorlagen des Computers und der Schatzkiste sollen ein kreatives Moment bei der Wissensvermittlung darstellen.²⁶²

Das zweite Arbeitsblatt „Checkliste Informationsbewertung“²⁶³ wird den Schülern am Ende der Problematisierungsphase ausgehändigt. Da es nur in Ansätzen selbsterklärend und das Verständnis der Schüler für den richtigen Gebrauch grundlegend für das Gelingen der Übungsphase ist, sollte die Lehrkraft unbedingt einige Erläuterungen vornehmen, in denen beispielsweise die Bedeutung der verwendeten Symbole erklärt werden: der lachende Smiley soll angekreuzt werden, wenn die Frage mit „ja“ oder „gut“ beantwortet werden kann. Der traurige Smiley steht analog für die Antworten „nein“ oder „nicht gut“. Der mittlere Smiley soll gewählt werden, wenn die Frage durch die vorhandenen Informationen nicht eindeutig geklärt werden kann. Besondere Aufmerksamkeit sollte der Beantwortung der fünften Fragen nach der Objektivität der Informationen zukommen, da diese Einschätzung den Schülern vermutlich sehr schwer fallen wird. Ähnliches gilt auch für die Frage nach der Aktualität der Informationen, da dieses Kriterium je nach Fragestellung an Relevanz verliert.

Die Arbeitsblätter mit den vier Rechercheaufgaben werden zusammen mit drei weiteren Checklisten zu Beginn der Übungsphase an die Schüler verteilt. Die erste Aufgabe ist bewusst recht einfach gehalten, um eine Überforderung und Frustration der Schüler gleich zu Beginn der selbstständigen Tätigkeit zu vermeiden. Sie dient dazu, auf zwei verschiedene Informationsquellen aufmerksam zu machen: die Kurzbiographie Paul Maars im Buch „Lippels Traum“ und einen Eintrag zu Paul Maar in einem Autorenlexikon im Internet. Beim Blick in das Onlinelexikon sollen die Kinder die alphabetische Aufzählung der Autoren nach ihrem Nachnamen als Ordnungsprinzip erkennen. Die Überprüfung der Information des Lexikons durch die Checkliste soll die Basis für ein Qualitätsbewusstsein für Informationen schaffen. Der Merkkasten dient zur Vermittlung von Strukturwissen, hier über Lexika.

²⁶¹ Basis der Informationen bilden die Kapitel 1 und 6 von Levine, John R.; Young, Margaret Levine; Baroudi, Carol: Internet für Dummies. 11. überarb. und aktualisierte Aufl. Weinheim: WILEY-VCH 2008.

²⁶² Quellen der Ausmalvorlagen:
[http://www.schatzkisten.ch/mediac/450_0/media/Schatzkiste\\$20geschlossen\\$20gerade.jpg](http://www.schatzkisten.ch/mediac/450_0/media/Schatzkiste$20geschlossen$20gerade.jpg)
(Stand: 06.08.2010) und http://malvorlagenkostenlos.com/Malvorlage_Kostenlos_208.png
(Stand: 06.08.2010).

²⁶³ Anregungen für die Erstellung dieses Arbeitsblattes lieferten Wagner, Wolf-Rüdiger: Für Internetdedektive. Qualitätscheck von Informationen aus dem Internet. In: Computer + Unterricht (2009) 74, S. 41–43 sowie Cottrell, Rob: So hole ich mir Wissen. Kinder beschaffen sich selbstständig Informationen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2003, S. 39 und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Medienwelten. Kritische Betrachtung zur Medienwirkung auf Kinder und Jugendliche. Ein Handbuch für Eltern und Lehrkräfte. 2. überarb. Aufl. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, S. 27-29.

Die zweite Aufgabe ist hingegen recht anspruchsvoll. Die Wahl oder der Ausschluss des Buches „Lippels Traum“ als Informationsquelle soll begründet werden. Außerdem soll der richtige Treffer aus der Ergebnisliste der Informationssuche mit der Kindersuchmaschine „Blinde Kuh“, wenn möglich ohne Zuhilfenahme des verfügbaren Tipps, gewählt und die Information aus einem umfangreichen Text herausgefiltert werden. Im Anschluss soll ebenfalls eine Bewertung mithilfe der Checkliste stattfinden, um den Umgang mit dieser zu üben und das Qualitätsbewusstsein weiter zu schulen. Ein weiterer Merkkasten enthält Informationen zu Suchmaschinen.

Die dritte Aufgabe dient vor allem dazu, den Schülern bewusst zu machen, dass nicht jede Information im Internet zu finden ist und dass man deshalb je nach Fragestellung auf andere Medien zurückgreifen sollte. Das Buch wird aus diesem Grund in dieser Aufgabe als Informationsquelle in den Fokus gestellt, nachdem die letzten beiden Aufgaben damit nicht zu lösen waren. Eine Bewertung durch die Checkliste entfällt, da die Informationen nicht von einer Webseite stammen.

In der vierten Aufgabe soll der Umgang mit einer zweiten Kindersuchmaschine und zwar „Frag Finn“ geübt werden, ebenso das erneute Ausfüllen der Checkliste. Die Frage nach anderen Lösungswegen soll erneut das Bewusstsein für die Vielfalt möglicher Informationsquellen aufzeigen. Die Aufgabe wäre beispielsweise auch mit einem Lexikon oder mit einem Atlas zu lösen gewesen.

Der Feedbackbogen wird am Ende der Unterrichtseinheit an die Schüler verteilt. Falls diese nicht mit dieser Evaluationsmethode vertraut sind, sollte der Zweck des Feedbacks kurz dargelegt werden. Dabei sollte betont werden, dass es sich nicht um eine Leistungsüberprüfung, sondern um eine Zufriedenheitskontrolle handelt. Zur Bewertung werden die gleichen Symbole wie auf der „Checkliste Informationsbewertung“ genutzt, sodass diese den Schülern bekannt und der Umgang mit ihnen unproblematisch sein sollte.

4.3 Konzept

Dieses Kapitel dient dazu, den Ablauf der konzipierten Unterrichtseinheit möglichst detailliert zu beschreiben, um dadurch die zu vermittelnden Inhalte und Fähigkeiten zu präzisieren und die Vorgehensweise zu veranschaulichen.

Die Beschreibung der notwendigen Vorbereitungen der Konzeptumsetzung wurde bewusst an das Ende gelegt, da sie ohne genaue Kenntnis des Konzepts nur schwer verständlich ist.

4.3.1 Stundeneröffnung und Einstieg

Zu Beginn des Unterrichts bittet die Lehrperson ihre Schüler, sich möglichst zügig und still in einen Stuhlkreis zu setzen, und stellt dann die Internet-Schatzkiste in die Mitte. Diese Sitzordnung soll dazu dienen, ein

„Forumsgespräch“²⁶⁴ zu ermöglichen und somit die Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen.

Zur Stundeneröffnung teilt der Lehrer seinen Schülern mit, dass sie sich die kommenden vier Schulstunden mit dem Internet²⁶⁵ beschäftigen werden und dass dabei im Vordergrund stehen soll, wie man sich im Internet informieren und woran man eine gute Information erkennen kann.

Die erste Schwierigkeit, auf die der Lehrer zwangsläufig trifft, ist die, den Schülern eine Vorstellung davon zu geben, was das Internet ist, da es keine feste Gestalt hat, die man anschauen oder anfassen kann. Aus diesem Grund bittet der Lehrer seine Schüler, sich das Internet wie eine große Schatzkiste vorzustellen, deren Inhalt aus vielen verschiedenen Kostbarkeiten besteht. Anschließend erklärt er Folgendes: Die Internet-Schatzkiste hat keinen Besitzer. Ein Schlüssel zu der Internet-Schatzkiste ist ein Computer, der mit einem Telefonkabel an das Internet angeschlossen ist.²⁶⁶ Auf der Welt gibt es sehr viele Computer, die an das Internet angeschlossen sind, und deshalb können viele Menschen gleichzeitig das Internet benutzen, also im übertragenen Sinn in die Kiste hineinschauen, etwas hineinlegen oder herausnehmen. Weil so viele Menschen darauf zugreifen können, sollte man immer vorsichtig sein, wenn man etwas von sich im Internet erzählt oder aufschreibt. Schließlich würde man einem fremden Mann auf der Straße auch nicht sofort verraten, wie man heißt und wo man wohnt. Außerdem gibt es einige Seiten, Informationen und Bilder im Internet, die nur für Erwachsene geeignet sind. Wenn man also etwas findet, das einem komisch vorkommt oder Angst macht, sollte man mit seinen Eltern darüber sprechen.

Nach diesen Ausführungen bittet der Lehrer seine Schüler, jeweils einen Wollfaden, der das Telefonkabel symbolisieren soll, in die Hand zu nehmen, um sich Zugang zum Internet zu verschaffen, in diesem Fall also die Schatzkiste öffnen zu können. Eventuell ist es sinnvoll, wenn die Schüler sich hinstellen, um einen guten Blick auf den Inhalt der Kiste zu bekommen.

Nachdem der Lehrer die Kiste geöffnet hat, erklärt er, dass das Internet aus vielen Webseiten, die man über Links besuchen kann, besteht. Er erwähnt, dass Links so etwas wie die Adressen der Webseiten sind und erzählt, dass prinzipiell jeder eine Webseite erstellen kann. Jeder kleine Karton stellt eine Webseite dar. Im Folgenden werden die kleinen Kartons nacheinander geöffnet und ihr Inhalt den Schülern erläutert. Um den Lehrervortrag zu unterbrechen und die Schüler in den Vorgang aktiv mit einzubeziehen und ein Gespräch zu entwickeln, wäre es möglich, dass sie selbst die Kartons öffnen und, durch Fragen des Lehrer angestoßen, Vermutungen darüber anstellen, was man auf dieser

²⁶⁴ Götz: Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen 1999, S. 120.

²⁶⁵ Tatsächlich wird nicht das Internet, sondern das World Wide Web besprochen. Diese Trennung wird im umgangssprachlichen Gebrauch der Termini aber nur noch sehr selten gemacht. Um die Grundschüler nicht zu verwirren, wird deshalb durchgängig die Bezeichnung „Internet“ verwendet.

²⁶⁶ Kabellose Verbindungen werden aus Zeitgründen nicht thematisiert.

Webseite tun kann, nachdem sie die einzelnen als Symbole fungierenden Gegenstände in den Kartons entdeckt haben.

Insgesamt befinden sich sieben Kartons in der Schatzkiste. Sechs dieser Kartons sind gleich groß und enthalten jeweils verschiedene Gegenstände. Der siebte Karton ist etwas größer und enthält neben einem Gegenstand fünf weitere, kleine Kartons, die ebenfalls jeweils weitere Gegenstände beinhalten. Die Gegenstände haben jeweils eine symbolische Bedeutung, die im folgenden Absatz erklärt werden soll. Die Nummerierung der Kartons im nächsten Absatz dient nur der besseren Übersichtlichkeit und nicht zur Festlegung einer Abarbeitungsreihenfolge während des Unterrichts oder einer generellen Wertigkeit. Um die Bedeutung des Internets als Informationsquelle in den Vordergrund zu stellen, wäre es dennoch sinnvoll, den größeren Karton zuletzt zu öffnen und besonders ausführlich zu besprechen.

Im ersten Karton befinden sich einige Spielkarten, beispielsweise aus einem Mau-Mau Spiel. Die Spielkarten dienen als Symbol für alle Webseiten, auf denen man Spiele spielen kann. Im zweiten Karton finden die Schüler eine Lego-Figur und einen Briefumschlag. Diese Gegenstände stehen für die Möglichkeit, im Internet Kontakt zu Freunden, Bekannten und auch Fremden aufzunehmen. Dabei ist die Kontaktmöglichkeit ganz offen. Sowohl E-Mails zu schreiben, als auch zu chatten oder sich an sozialen Netzwerken zu beteiligen können je nach Interessenlage der Schüler angesprochen werden. Der dritte Karton beinhaltet Spielgeld und symbolisiert die Gelegenheit zum Onlineshopping. In diesem Zusammenhang kann vor allem auf bekannte Dienste wie „Amazon“ und „Ebay“ eingegangen werden. Der vierte Karton enthält einen fiktiven Steckbrief und verweist auf private Homepages und die Möglichkeit, selbst Webseiten zu erstellen. Im fünften Karton befinden sich eine Hörspielkassette und das Bild eines Fernsehers. Sie stehen für die Möglichkeit, im Internet Musik zu hören und Filme anzusehen. Dabei sollte der Lehrer unbedingt auf „Youtube“ und illegale Tauschbörsen zu sprechen kommen. Außerdem stehen diese Gegenstände für die Webseiten von Rundfunkstationen, Fernsehsendern und für die Homepages von Stars. Im sechsten Karton werden eine leere Zigarettenschachtel und Kronkorken aufgehoben. Der Inhalt dieses Kartons soll erneut verdeutlichen, dass es Webseiten gibt, die nur für Erwachsene geeignet sind. Im siebten und größten Karton liegen eine Lupe und fünf weitere Kartons. Dieser Karton steht für das Internet als Informationsquelle und die Lupe symbolisiert ein Hilfsmittel zur Informationssuche, wie beispielsweise eine Suchmaschine. Die kleinen Kartons innerhalb des großen dienen als Beispiele dafür, welche Informationen man im Internet suchen und vor allem finden kann. In ihnen befinden sich eine Postkarte, eine Fußballsammelkarte, ein Bild von einem Buch, ein weiteres mit einer Sonne und eines mit einem Fragezeichen darauf. Die Postkarte steht für die Möglichkeit, sich über die Preise für Urlaubsreisen und Ferienorte zu informieren. Die Fußballsammelkarte verweist darauf, dass man sich nach aktuellen Spielergebnissen und Sportnachrichten erkundigen kann. Das Bild des Buches steht für die Informationssuche im Bibliothekskatalog. Das der Sonne bezeichnet die Suche

nach Wettervorhersagen. Bei dem Fragezeichen sollen die Schüler selbst überlegen, über was sie sich außerdem noch im Internet informieren können. An dieser Stelle sollte der Lehrer auch den Hinweis geben, dass die Nutzung des Internets manchmal bei der Bewältigung der Hausaufgaben von Vorteil sein könnte.

Nachdem alle Kartons geöffnet worden sind und ihr Inhalt besprochen worden ist, werden die Schüler gebeten, wieder in der normalen Sitzordnung Platz zu nehmen. Sie erhalten ein Handout, auf dem die wichtigsten Informationen zum Internet festgehalten sind und auf dem ein Computer und eine Schatztruhe ausgemalt werden können.

Der Bezug zur Informationskompetenz in dieser Unterrichtsphase liegt vor allem darin, den Schülern die Spannweite des Internets als Informationsquelle bewusst zu machen. Dabei soll nicht nur die Reichhaltigkeit des Internets an Informationen aufgezeigt werden, sondern auch die Schwierigkeit bewusst gemacht werden, die daraus resultiert, dass so viele Personen die Informationen im Internet präsentieren und verändern können.

4.3.2 Problematisierung

Der Einstieg in die Problematisierungsphase könnte darüber erfolgen, dass die Lehrkraft zwei bis drei Schüler fragt, was diese am Morgen gefrühstückt haben und sie selbst abwägen lässt, wie gesund ihr Frühstück war. Darauf könnte die Frage folgen, ob die Schüler sich noch daran erinnern, worauf es bei einer gesunden Ernährung ankommt. Über diesen Ansatz soll sich ein Unterrichtsgespräch entwickeln, bei dem Lehrer und Schüler zusammen ein Tafelbild erstellen, in dem gesunde Lebensmittel gruppiert aufgelistet werden, ergänzt durch den Ort, an dem man sie findet. Eine Erläuterung der einzelnen Lebensmittel, beispielsweise eine Mengenbegrenzung, sollte ebenfalls durch die Lehrkraft erfolgen. Das Tafelbild könnte folgendermaßen aufgebaut und durch weitere Lebensmittel je nach Zeitkapazität ergänzt werden:

Getränke	Obst	Gemüse	Milch- produkte (auf Fett- gehalt achten)	Fleisch und Fisch	Getreide- produkte	Sonstiges
Mineral- wasser ⇒ Getränke- markt	Apfel ⇒ Obst- theke / im eigenen Garten	Tomate ⇒ Gemüse- theke / im eigenen Garten	Milch ⇒ Kühl- regal	Fettarmes Fleisch ⇒ Metzger	Vollkorn- brot ⇒ Bäcker	Kartoffeln ⇒ Super- markt / Wochen- markt
Kräutertee ⇒ Super- markt (Teebeutel)	Birne ⇒ Obst- theke / im eigenen Garten	Zucchini ⇒ Gemüse- theke / im eigenen Garten	Käse ⇒ Käse- theke	Seelachs ⇒ Tiefkühl- truhe	Vollkorn- nudeln ⇒ Super- markt	Eier ⇒ Super- markt
Verdünnte Fruchtsäfte ⇒ Getränke- markt	Banane ⇒ Obst- theke	Paprika ⇒ Gemüse- theke	Quark ⇒ Kühl- regal	Hering ⇒ Tiefkühl- truhe	Müsli ⇒ Super- markt	Nüsse ⇒ Super- markt

Darstellung 7: Gesunde Ernährung²⁶⁷

Die Kinder sollen so eine erneute Vorstellung davon bekommen, welche Lebensmittel „gut“ für sie sind. Dieses Verständnis soll eine Brücke zu dem Bewusstsein schlagen, welche Informationen „gut“ für sie sein könnten. Die Angabe der Orte, an denen man die Lebensmittel findet, soll später in Bezug auf „gute“ Informationen dazu dienen, die Schüler dafür zu sensibilisieren, dass auch diese an verschiedenen „Orten“ zu finden sind.

Nachdem die Arbeit an dem Tafelbild abgeschlossen ist, leitet der Lehrer durch die Feststellung, dass es nicht nur „gute“ und „schlechte“ Lebensmittel, sondern auch „gute“ und „schlechte“ Informationen gibt, zum tatsächlichen Problem der Informationsbewertung über. Dabei sollte er damit beginnen, auf möglichst unkomplizierte Weise in Ansätzen zu definieren, was unter dem Terminus „Information“ zu verstehen ist. Ein möglicher Anfang wäre es, die Beseitigung von Unsicherheit als Merkmal einer wie auch immer übermittelten Information anzugeben.²⁶⁸ Dies ist allgemein verständlich und impliziert gleichzeitig die Problematik, dass der Nutzen oder Wert einer Information vom Empfänger abhängt, was die objektive Beurteilung von Informationen erschwert.²⁶⁹ Eventuell sollte ein Beispiel zur Verdeutlichung der Definition angebracht werden. Glaser führt ein Szenario an, in dem per Postkarte über den

²⁶⁷ Als Grundlage zur Erstellung der Tabelle diente Rohlfing, Dagmar; Brandt, Susanne: Kursbuch Ernährungserziehung. So ernähren sich Kinder rundum gut. 1. Aufl. München: Don Bosco 2002 (Unsere gesunde Kita), S. 38-68.

²⁶⁸ Vgl. Glaser, Wolfgang; Mildnerberger, Otto: Von Handy, Glasfaser und Internet. So funktioniert moderne Kommunikation. 1. Aufl. Braunschweig: Vieweg 2001, S. 2.

²⁶⁹ Vgl. ebd., S. 5.

Preis einer Reise informiert wird. Der Wert dieser Information unterscheidet sich, je nach Zeitpunkt, Empfänger der Postkarte oder anderen Gegebenheiten.²⁷⁰

Anschließend teilt der Lehrer die Schüler möglichst in Zweierteams ein und händigt jedem Team eine der vorbereiteten Moderationskarten aus. Er selbst behält eine dieser Karten für sich, um das folgende Procedere zu verdeutlichen: eine Moderationskarte wird vorgelesen. Die Schüler stimmen per Handzeichen ab, ob es sich um eine wahre oder eine falsche Aussage handelt. Anschließend erläutert die Lehrkraft die Aussage und löst auf, ob sie zutreffend oder falsch ist. Steht auf der Moderationskarte eine wahre Aussage, wird sie mit Tesafilm an einer freien Wandfläche aufgehängt, sodass die Karten möglichst über die Unterrichtsstunde hinaus im Klassenraum vorhanden und für die Schüler einsehbar sind. Entspricht die Aussage auf der Moderationskarte nicht der Wahrheit, wird sie in den Müll geworfen. So soll eine Art erster Kriterienkatalog für eine „gute Information“ entstehen. Eine Arbeitsteilung seitens der Schüler in der Form, dass einer von beiden die Karte vorliest und der andere sie aufhängt oder wegwirft, wäre wünschenswert. Die Aussagen der Moderationskarten sollten den Formulierungen auf der „Checkliste Informationsbewertung“ ähneln, um den Schülern das Verständnis und den späteren Umgang mit dieser zu erleichtern. Ein Beispiel für eine richtige Aussage könnte sein: „Ich kann mich auf eine Information verlassen, wenn ich sie von einem Experten bekomme.“ Ein Beispiel für eine falsche Aussage wäre: „Werbung bietet mir neutrale Informationen zu einem Produkt.“ Durch die Abstimmung der Schüler bietet sich dem Lehrer die Möglichkeit einer ersten Einschätzung der Fähigkeiten der Schüler in Bezug auf die Beurteilung von Informationen.

Nachdem alle Moderationskarten vorgelesen sind, sollte der Lehrer die richtigen Aussagen noch einmal als Ergebnis zusammenfassen und abschließend die „Checkliste Informationsbewertung“ an die Schüler verteilen. Die Schüler sollten ein paar Minuten Zeit bekommen, sich die Checkliste anzusehen und anschließend die Gelegenheit haben, Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Die Lehrkraft sollte, auch falls keine Fragen seitens der Schüler gestellt werden, den Zweck und den richtigen Gebrauch der Checkliste erläutern. Darunter fallen vor allem die Erklärung der verwendeten Symbole und der Hinweis darauf, dass die jeweils unter dem Kasten aufgeführten Fragen Hilfestellungen für die Beantwortung der Frage im Kasten liefern. Es sollte ebenfalls erwähnt werden, dass das Kriterium „Aktualität“ bei grundsätzlichen Informationen an Bedeutung verliert.

Die Problematisierungsphase dient der Sensibilisierung der Schüler für Qualitätsunterschiede von Informationen, denn Informationskompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit, die gefundenen Informationen selektieren und bewerten zu können. Damit das möglich ist, muss zunächst ein Bewusstsein für Qualitätsunterschiede von Informationen geschaffen werden.

²⁷⁰ Vgl. ebd., S. 2-5.

4.3.3 Übung

Zu Beginn der Stunde teilt die Lehrkraft die Schüler entweder erneut in Kleingruppen mit zwei bis drei Personen ein oder übernimmt die Arbeitseinteilung der Problematisierungsphase je nach Anzahl der Schüler und verfügbaren Computerarbeitsplätzen. Jede Arbeitsgruppe erhält anschließend ein Exemplar von „Lippels Traum“ und jeder Schüler bekommt die Arbeitsblätter mit den Rechercheaufgaben und drei Mal das Arbeitsblatt „Checkliste Informationsbewertung“. Mit dem Hinweis, dass die ganze Stunde zur Bearbeitung der Aufgaben zur Verfügung steht, werden die Schüler an die Computerarbeitsplätze in der Medienecke im Klassenraum und im Computerraum entlassen. Der Lehrer, der in der schwierigen Situation ist, Arbeitsgruppen in zwei gegenüberliegenden Räumen zu betreuen, sollte so gut wie möglich auf Rückfragen der Schüler eingehen und ihr Suchverhalten beobachten, um eventuell in einer anderen Unterrichtseinheit die Entwicklung von Suchstrategien bedarfsgerecht thematisieren zu können.

Die Rechercheaufgaben zielen darauf, den Schülern aufzuzeigen, dass je nach Fragestellung andere Suchwege und Medien den schnellsten Weg zur gewünschten Information liefern. Durch diese Erkenntnis soll eine gezielte Wahl von Informationsquellen angestoßen werden. Das erste Anwenden der „Checkliste Informationsbewertung“ dient der Überprüfung des Verständnisses der Kriterien und des Umgangs mit der Checkliste. So kann eine Basis für die Informationsbewertung durch die Schüler angelegt werden. Die Schüler sollten die Checkliste bei weiteren Rechercheaufgaben während des Schuljahrs verwenden, um geübt damit umzugehen und vor allem ein Bewusstsein für Qualitätsunterschiede von Informationen zu entwickeln.

In dieser Übungsphase schneiden die ausgewählten Webseiten in der Checkliste gut bis sehr gut ab. Auf ein negatives Beispiel wurde bei dieser ersten Bearbeitung der Checkliste bewusst verzichtet, um die Schüler nicht zu verunsichern. Auch die relativ genaue Vorgabe des Suchweges ist beabsichtigt, weil Suchstrategien bisher nicht thematisiert worden sind und weil daher nur so erreicht werden kann, dass die Schüler die gleiche Quelle zur Beantwortung der Frage benutzen und mit der Checkliste bewerten, sodass die einzelnen Beurteilungen in der Ergebnissicherungsphase vergleichbar sind. Im Anhang befindet sich eine exemplarische Ausarbeitung der ersten Aufgabe zur besseren Anschaulichkeit.

Der Bezug zur Informationskompetenz liegt in dieser Phase sowohl im Aufmerksam machen auf verschiedene Informationsquellen als auch in der Informationsbewertung. Das zentrale Anliegen dieser Unterrichtsphase ist also nicht die inhaltliche Beantwortung der Fragen, sondern das bewusste Wahrnehmen des „Weges“ zur Information und ihrer Qualität.

4.3.4 Ergebnissicherung

Zur Besprechung der Ergebnisse sollten sich alle Arbeitsgruppen wieder im Klassenraum einfinden, wobei die Schüler, die zusammengearbeitet haben,

auch zusammen sitzen sollten. Der Lehrer sollte das erste Arbeitsblatt in Folienform auf den Overheadprojektor legen und die Schüler nach der Antwort und nach ihrem Vorgehen fragen, obwohl es durch die Struktur des Arbeitsblattes weitestgehend vorgegeben war. Aber gerade weil es um die Vermittlung von Strukturwissen geht, sollten Suchweg und Quelle der Information noch einmal explizit genannt werden. Anschließend sollte eine leere Checkliste aufgelegt und mit den Bewertungen der ersten Webseite durch die Schüler gefüllt werden. Wünschenswert ist eine Begründung der Schüler für ihre jeweilige Bewertung der einzelnen Kriterien, sodass im Idealfall eine Diskussion der Bewertung stattfindet. Es ist allerdings zu vermuten, dass die Grundschüler gerade bei der Besprechung der ersten Checkliste sehr zaghaft, unsicher und zurückhaltend sind. An diesem Punkt sollte der Lehrer unterstützend und durch zielgerichtete Fragen eingreifen.

Die gleiche Arbeitsweise wird auch für die anderen Arbeitsblätter mit den Rechercheaufgaben und Checklisten fortgeführt. Durch dieses Vorgehen können zum einen die Antworten der Schüler auf Richtigkeit überprüft und zum anderen die „Fundorte“ und die Qualität der Informationen diskutiert werden, eben mit dem Ziel, dass die Schüler zukünftig über die Wahl von Informationsquellen und die Qualität der Informationen nachdenken. Außerdem kann das Vergleichen und Zusammentragen der Ergebnisse das Verständnis der Schüler fördern, die Schwierigkeiten beim Bewerten der Informationen der Webseiten mit der Checkliste hatten, da sie nun eine Art Richtschnur bekommen, an der sie sich bei der nächsten Bewertung festhalten können.

4.3.5 Ausstieg

Den Schlusspunkt der Unterrichtseinheit soll ein Feedback der Schüler setzen. Das Feedback dient ausschließlich der Zufriedenheitskontrolle und stellt keine Leistungsüberprüfung der Schüler dar. Der Lehrer sollte den Zweck des Feedbacks kurz darlegen und die Schüler dazu ermuntern, im Feedbackbogen ihre ehrliche Meinung auszudrücken, auch wenn diese negativ sein sollte. Sollte es während des Ausfüllens zu Verständnisfragen kommen, muss die Lehrkraft diese möglichst neutral beantworten, um den Schülern nicht unabsichtlich eine Antwort in den Mund zu legen. Auf der Grundlage des Feedbacks kann eine Überarbeitung der Unterrichtseinheit vorgenommen werden.

4.3.6 Vorbereitungen

Aus dieser Konzeptplanung ergeben sich eine Reihe verschiedener Vorbereitungsmaßnahmen, die vorgenommen werden sollten, um einen reibungslosen Ablauf der Unterrichtseinheit zu ermöglichen.

Am aufwändigsten sind diese für die Unterrichtsphase des Einstiegs: Zuerst müssen alle benötigten Materialien beschafft werden. Weiterhin sollte der Umzugskarton, der als Internet-Schatzkiste fungieren soll, bemalt und verziert werden, sodass er tatsächlich dem Aussehen einer Schatzkiste ähnelt. Auch eine Gestaltung der kleinen Kartons, beispielsweise mittels einer gelben Bemalung, die an Goldstücke erinnert, wäre wünschenswert, um das Bild der

Schatztruhe zu vervollständigen. Weiterhin sollten so viele Wollfäden an der Innenseite des Kartons befestigt werden, dass während der Unterrichtsstunde jeder Schüler einen in die Hand nehmen kann, um auch physisch Zugang zu der Schatzkiste zu bekommen. Auf diese Weise wird auch haptischen Lerntypen das Begreifen der Thematik erleichtert. Zuletzt muss das Material auf die entsprechenden Kartons verteilt, die kleinen Kartons im Umzugskarton verstaut und das Handout in ausreichender Zahl kopiert werden. Zusätzlich ist es von Vorteil, wenn der Lehrer sein eigenes Wissen über das Internet und seine Funktionsweise überprüft und erweitert, um den Schülern bei Rückfragen angemessen antworten zu können.

Für die Unterrichtsphase der Problematisierung sind die zu leistenden Vorarbeiten weniger umfangreich. Es ist empfehlenswert, dass die Lehrkraft sich mit der Definition des Begriffs „Information“ auseinandersetzt, um diese während der Unterrichtsstunde möglichst kindgerecht formulieren zu können. Des Weiteren sind Moderationskarten mit verschiedenen Aussagen zu Informationen zu beschriften. Es sollten mindestens so viele Moderationskarten sein, dass jedes Team von zwei Schülern eine Moderationskarte bekommt. Die Lehrkraft sollte außerdem das Arbeitsblatt „Checkliste Informationsbewertung“ in ausreichender Anzahl kopieren. Vor Unterrichtsbeginn sollte überprüft werden, ob sich ausreichend Kreide und Tesafilm im Klassenraum befinden.

Der Aufwand für die Vorbereitungen der Übungsphase hängt davon ab, ob die Aufgaben in die Lernsoftware „Lernwerkstatt“ eingegliedert werden sollen. Falls die Lehrkraft sich dafür entscheidet, muss sie dort ein neues Projekt anlegen, in dem die Links zu den zu benutzenden Internetseiten hinterlegt werden können. Falls sie sich aber dafür entscheidet, die Schüler mit dem Internetbrowser ohne Unterstützung durch die „Lernwerkstatt“ arbeiten zu lassen, müssen lediglich die Arbeitsblätter in ausreichender Anzahl kopiert werden. Auch wenn die Bearbeitung in Kleingruppen geschieht, sollte jeder Schüler einen eigenen Satz Arbeitsblätter bekommen. In jedem Fall ist es sinnvoll, die angegebenen Links vor der Unterrichtsstunde auf ihre Funktionalität hin zu überprüfen. Des Weiteren müssen genügend Exemplare von „Lippels Traum“ mit in den Unterricht genommen und – falls notwendig – der Computerraum rechtzeitig reserviert werden.

Für die Phase der Ergebnissicherung sollte die Lehrkraft die Rechercheaufgaben selbst durchgeführt und sich alle Ergebnisse notiert haben. Eventuell ist dies bereits als Vorbereitung für die Übungsphase sinnvoll. Sie sollte ebenfalls reflektieren, an welchen Punkten der Bearbeitung der Aufgaben die Schüler die größten Schwierigkeiten hatten, um diese Problematik beim Zusammentragen der Ergebnisse aufzugreifen und zu besprechen. Um einen möglichst hohen Anschauungsgrad der Ergebnisse zu erreichen, sollten die Arbeitsblätter und die Checklisten auf Folien gezogen werden, sodass sie per Overheadprojektor an die Wand projiziert und die Ergebnisse für alle sichtbar mit einem Folienstift an der richtigen Stelle eingetragen werden können. Für die Ausstiegsphase sind lediglich genügend Feedbackbögen zu kopieren.

Für jede der Unterrichtsphasen gilt, dass der Lehrer aufgrund seiner bisherigen Erfahrung mit den Schülern abschätzen sollte, ob sie die notwendigen Lernvoraussetzungen besitzen, um dem Unterricht folgen zu können. Dazu zählen beispielsweise ihre Vorkenntnisse zum Thema, ihr Arbeitsverhalten oder soziokulturelle Voraussetzungen.²⁷¹

4.4 Generelle Umsetzungskriterien

Für die Umsetzung dieses Konzept in anderen Grundschulen oder als Schulung in einer öffentlichen Bibliothek ergeben sich einige Gesichtspunkte, die beachtet und eventuell abgeändert werden müssen.

Vor allem die Raumsituation in Kombination mit der EDV-Ausstattung ist ein nicht zu vernachlässigender Faktor. Das Verhältnis von maximal drei Kindern pro Computerarbeitsplatz sollte nämlich nicht überschritten werden. Sollte also in der Grundschule kein Computerraum, sondern lediglich eine Medien-ecke mit wenigen Computern zur Verfügung stehen, ist das vorliegende Konzept nicht geeignet. Für die Durchführung dieses Konzepts als Schulung in einer öffentlichen Bibliothek wäre ein separater Schulungsraum wünschenswert, in dem idealer Weise etwa fünf Computer mit Internetanschluss zur Verfügung stehen, sodass zehn bis fünfzehn Kinder gleichzeitig die Veranstaltung besuchen können. Sollten die Computer in einem anderen Teil der Bibliothek stehen, muss abgeklärt werden, ob sie für die Nutzung der Schulung reserviert werden können und ob die Nutzung durch die Kinder keine zu hohe Lärmbelastigung für andere Bibliothekskunden darstellt oder andere Probleme beispielsweise hinsichtlich der Aufsicht mit sich bringt.

Der Zeitaufwand von 180 Minuten sollte für die Umsetzung in Grundschulen möglichst kein Hindernis darstellen. Für eine Schulung in einer öffentlichen Bibliothek wird dieser aber vermutlich zu groß sein, zumal er noch erweitert werden müsste, um kurze Pausen einrichten zu können. Erschwerend kommt hinzu, dass es wahrscheinlich kaum möglich sein wird, eine Arbeitskraft während des normalen Betriebs für mehr als drei Stunden für die Betreuung der Schulung abzustellen. Und auch auf die Bibliothekskunden könnte die Länge der Veranstaltung abschreckend wirken. Möchte eine öffentliche Bibliothek an dem Konzept festhalten, sollte die Schulung deshalb auf zwei Veranstaltungstage aufgeteilt werden.

Eine weitere wichtige Variable ist der Kenntnisstand der Kinder im Umgang mit dem Computer und dem Internet. Für die Lehrkräfte einer Grundschule, in der ein Computerraum vorhanden ist, wird die Einschätzung der Schüler, die sie schon mehrere Jahre unterrichtet haben, leichter sein als für einen Bibliothekar, der die Kinder hin und wieder in der Kinderbibliothek und bei Veranstaltungen sieht. Um dem entgegenzuwirken, könnte man in der Bibliothek die Eltern bitten einen Fragebogen auszufüllen, wenn sie ihre Kinder zu der Veranstaltung anmelden. In einem solchen Fragebogen könnte man die

²⁷¹ Vgl. Meyer: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung 2007, S. 141.

Computergewohnheiten und Fähigkeiten der Kinder erfragen, um schon vor Beginn der Veranstaltung einen Eindruck von den Fähigkeiten der Teilnehmer zu bekommen.

Die gewählten Inhalte sollten weder in anderen Grundschulen noch in der Bibliothek Schwierigkeiten bereiten. Ebenso sollte das meiste Material problemlos zu beschaffen sein. Statt Tafel und Overheadprojektor können in der Bibliothek Flipcharts und Whiteboards benutzt werden. Problematisch ist wahrscheinlich nur die hohe Anzahl an Exemplaren, die von „Lippels Traum“ benötigt werden. Als Möglichkeit in Betracht zu ziehen ist die Abänderung der Rechercheaufgaben in der Form, dass sie sich auf ein Kinderbuch beziehen, das als Klassensatz vorhanden ist. Ein zusätzliches Element, das für die Bibliothek denkbar wäre, ist die Zusammenstellung eines Medientisches, von dem die Kinder sich am Ende der Veranstaltung etwas aussuchen können, das sie ausleihen möchten. Auf dem Tisch könnten sich beispielsweise Kindersachbücher zum Thema Computer und Internet befinden, Kinderkochbücher, weitere Romane von Paul Maar und die DVDs seiner verfilmten Bücher.

Auch eine kooperative Umsetzung des Konzepts in Form von „Unterricht in der Bibliothek“ wäre, wenn die Rahmenbedingungen es zulassen, begrüßenswert.

5 FAZIT

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, einen Einblick in die theoretischen Grundlagen des Themenkomplexes „Informationskompetenz“ zu geben, den derzeitigen Stand der Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschüler zu analysieren und ein praktikables Konzept zu entwickeln, das die Lehrkräfte der Grundschule Thülen dazu befähigt, ihren Schülern im Rahmen des Deutschunterrichts Informationskompetenz nahezubringen. Das Gesamtziel geht jedoch über eine Anwendung in Thülen hinaus, denn mit dieser Arbeit soll außerdem einerseits auf Grundschüler als Zielgruppe von Informationskompetenz aufmerksam gemacht werden und andererseits durch das Beschreiben genereller Kriterien eine Umsetzung des Konzepts an weiteren Grundschulen oder als Schulung in einer öffentlichen Bibliothek ermöglicht werden.

Bereits das Quellenstudium, das den Darlegungen des ersten Kapitels zugrunde liegt, und insbesondere der Versuch einer Begriffsbestimmung von Informationskompetenz zeigen, dass es sich bei dieser Kompetenz um einen schwer greifbaren, vielschichtigen Komplex von Fähigkeiten handelt, dessen Grenzen zu anderen Kompetenzbereichen wie beispielsweise Medienkompetenz nicht punktgenau abzustecken sind. Diese Beschaffenheit und die Vielzahl theoretischer, teils konkurrierender, teils sich ergänzender Theorien und Modelle sind nur ein Grund, warum die Vermittlung von Informationskompetenz eine so anspruchsvolle Aufgabe ist. Denn der Wille und Wunsch etwas zu vermitteln, setzen eigene genaue Vorstellung und Kenntnisse über das zu Vermittelnde voraus.

Außerdem darf nicht unerwähnt bleiben, dass Grundschüler als Zielgruppe für Informationskompetenz zurzeit vernachlässigt werden. Beispielsweise ergab eine Recherche in der über 1160 Dokumente umfassenden Materialdatenbank des Forums Informationskompetenz mit den Suchworten „Grundschüler“ und „Primarstufe“ keinerlei Treffer, mit „Grundschule“ wurden immerhin zwei Dokumente gefunden.²⁷² Auch im Bereich der Standards für Informationskompetenz wurden im Rahmen der Literaturrecherche für die vorliegende Arbeit keine Darlegungen für die Zielgruppe Grundschüler gefunden. Selbst die behandelten AASL „Standards for 21st-century learner“ können nur in Ansätzen für Grundschüler gelten. Der Grund hierfür ist sicher zum Teil darin zu sehen, dass die Kompetenzanforderungen teilweise sehr komplex und anspruchsvoll sind. Dennoch enthebt dies nicht grundsätzlich von der Verpflichtung, diese anspruchsvolle Kompetenz im Sinne des Konzepts des lebenslangen Lernens schon im Grundschulalter anzubahnen. Dass dies möglich ist, hat das vorliegend erarbeitete Konzept gezeigt.

Das Überblickskapitel bestätigt entsprechend den Eindruck, dass es bisher nur Ansätze für die Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschulkinder gibt. Während die KIM-Studie von 2008 aufzeigt, dass Computer und Internet zum Alltagsgeschehen von Grundschulern gehören, stellt Feil die

²⁷² Die Recherche wurde 01.08.2010 durchgeführt.

mannigfaltigen Schwierigkeiten der Grundschüler im Umgang mit ihnen heraus und macht somit den Handlungsbedarf im oben beschriebenen Sinne deutlich.

Aus dieser Perspektive bieten auch Krähwinkels Ergebnisse der Studie der Spiralcurricula verschiedener öffentlicher Bibliotheken Anlass zur Kritik, da scheinbar die Vermittlung von Informationskompetenz zugunsten der Vermittlung von Bibliothekskompetenz bei Veranstaltungen für Kinder im Grundschulalter vernachlässigt wird. Zwar gibt es einige lobenswerte Projekte der Initiative „Schulen ans Netz“ und offene Angebote öffentlicher Bibliotheken, die den richtigen Umgang mit dem Internet thematisieren und einen Grundstein von Informationskompetenz legen, doch können diese lediglich als sprichwörtlicher Tropfen auf den heißen Stein betrachtet werden. Die Aussage „Der Erwerb von Informationskompetenz als grundlegende Basisqualifikation erfolgt in allen Klassenstufen“²⁷³, die auf der Seite www.schulmediothek.de getroffen wird, kann also keinesfalls als Tatsache, sondern nur als optimistischer Blick in die Zukunft gewertet werden.

Eine weitere Erschwernis für die Vermittlung von Informationskompetenz in der Grundschule zeigt sich bei der Betrachtung mediendidaktischer Aspekte. Zwar fordern nicht nur Mediendidaktiker mehrfach eine Umorientierung in Bezug auf die Unterrichtslernziele, die Stange folgendermaßen auf den Punkt bringt „Wir brauchen Tiefe, das heißt Beherrschung grundlegender Prinzipien statt breitem enzyklopädischem Wissen“²⁷⁴, doch zeigt ein Blick in die Klassenzimmer, dass dieses Verständnis noch nicht am Ort des Geschehens angekommen ist, denn der Fokus liegt dort noch immer auf der Vermittlung von Faktenwissen. Dies kritisierte auch Struck schon vor über zehn Jahren: „Der Umgang mit Wissen ist mittlerweile ein wesentlich größeres Problem geworden als das Erlangen von Wissen: die Schulen befassen sich aber vorwiegend mit dem Erlangen von Wissen.“²⁷⁵ Es ließe sich mutmaßen, dass dieses notwendige Umdenken vielleicht aufgrund der verschiedenen zentralen Prüfungen, beispielsweise VERA²⁷⁶ in den Grundschulen, die nur mit bestimmten Faktenwissen zu bestehen sind, gar nicht ankommen kann oder zumindest behindert wird. Glücklicherweise war diese Hürde der Überzeugungsarbeit der Bedeutung der Vermittlung von Strukturwissen in Bezug auf die Grundschule Thülen nicht zu nehmen, da die Rektorin Frau Leikop das Angebot der Konzeptentwicklung zur Vermittlung von Informationskompetenz

²⁷³ Schulmediothek. Informationskompetenz. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

[http://www.schulmediothek.de/index.php?pfad=/lesefoerderung_medienkompetenz/infokompetenz/&navigate=ja] (Stand: 03.08.2010).

²⁷⁴ Stange, Eva-Maria: Bilden Medien? In: Medien + Erziehung 46 (2002) 1, S. 37.

²⁷⁵ Struck: Netzwerk Schule 1998, S. 147.

²⁷⁶ Für weitere Informationen siehe: VERA. Vergleichsarbeiten in der Grundschule. Universität Koblenz-Landau [<http://vera-web.uni-landau.de/verapub/index.php?id=139>] (Stand: 01.08.2010).

von Beginn an positiv aufgenommen und befürwortet. Es ist aber zu vermuten, auch aufgrund des eher mittelmäßigen Einbezugs von Informationskompetenz in den ausgewerteten Grundschullehrplänen, dass Grundschullehrkräfte für dieses Thema stärker sensibilisiert werden müssen. In ähnlicher Weise plädiert auch Homeyer, die sich für verpflichtende Kurse für Lehramtsstudenten zu den Themen „Informationskompetenz“ und den richtigen Einsatz des Computers und Internets im Grundschulunterricht ausspricht.²⁷⁷

So versteht sich auch das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Konzept vorerst als „erster Schritt“ auf dem lebenslangen Weg der Anbahnung bzw. Erreichung von Informationskompetenz: Es stellt insofern noch keine Ideallösung für die Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschüler dar, als dass es „nur“ die Vermittlung einiger Kompetenzen des Teilbereichs der Informationsbewertung vorsieht. Eine Ergänzung des Konzepts durch weitere Unterrichtseinheiten beispielsweise zur Entwicklung von Suchstrategien oder der ausführlichen Behandlung verschiedener Informationsquellen im Rahmen einer Projektwoche wäre äußerst wünschenswert.

Verbesserungsfähig ist das Konzept zudem in Bezug darauf, dass es nicht ausreichend auf die Heterogenität der Zielgruppe eingeht. Zwar ist ein erster Schritt durch die Unterstützung schwacher Schüler durch kleine Tipps auf den Arbeitsblättern gemacht, doch wäre beispielsweise die Ausarbeitung der Rechercheaufgaben für verschiedene Niveaustufen besser gewesen, um sowohl eine Über- als auch Unterforderung der Grundschüler zu vermeiden und ihren Lernbiographien und Lebensumständen Rechnung zu tragen.

Die zweite Schwierigkeit, die sich aus der gewählten Zielgruppe ergibt, ist die, die Komplexität von Informationsbewertung thematisch und sprachlich auf ein Niveau herunter zu brechen, das für Grundschüler der dritten oder vierten Klasse zu bewältigen ist. Außerdem fordert die Konzeptumsetzung von der Lehrkraft ein hohes Maß an Vorbereitungen, zum Teil materieller Art, aber besonders in Form einer inhaltlichen Auseinandersetzung wie beispielsweise mit der Funktionsweise des Internets oder der Definition von „Information“.

Da das Konzept erst zur Zeit der Sommerferien fertig gestellt werden konnte, war eine erste praktische Umsetzung in der Grundschule Thülen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Die Rücksprache mit Frau Nübel ergab jedoch, dass diese das Konzept als umsetzbar und die Aufgaben als angemessen einschätzte. Als Verbesserungsvorschlag gab sie an, die Tipps nicht direkt auf den Arbeitsblättern zu platzieren, sondern als Tippkarten in einer Box bereit zu halten, um sie erst auf Nachfrage an die Schüler zu verteilen. Auf diese Weise könnten Hilfestellungen gegeben werden, ohne den Lösungsweg von Beginn an vorzugeben. Bei dieser Methode bleibt jedoch abzuwägen, ob sie die Motivation der Schüler, die Aufgabe ohne Hilfe zu lösen, steigert und zu eigenständigen Lösungen führt oder ob die Bitte um einen Tipp als Eingeständnis von Schwäche und peinlich empfunden wird, sodass einige Schüler

²⁷⁷ Vgl. Homeyer, Eva: Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschulen. Stand und Perspektiven. Köln 20.12.2005. Fachhochschule Köln [Masterarbeit], S. 135-136.

sich nicht trauen, danach zu fragen, und in der Folge die Aufgabe nicht lösen können.

Abschließend bleibt noch zu klären, wie die Ergebnisse dieser Arbeit in bibliothekarische Kontexte eingeordnet werden können. Im Allgemeinen stellt sich folgende Situation dar. Der Deutsche Bibliotheksverband e. V. hält fest:

„Die Profilierung der Bibliotheken als aktive Bildungspartner der Schulen macht diese nicht nur zum unverzichtbaren Lernumfeld von Schule, sondern gibt ihnen auch eine wichtige bildungspolitische Legimitation.“²⁷⁸

Im Gegenzug profitieren auch die Lehrkräfte von der Vermittlung von Informationskompetenz durch Bibliothekare an die Schüler. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Qualität des Unterrichts bei Schülerreferaten, die auf seriösen Quellen und auf einem souveränen Umgang mit Informationen basieren, steigt. Zudem wird die Vermittlung von Methodenkompetenz auch aufgrund der schlechten Ergebnisse der PISA-Studie²⁷⁹ des Jahres 2000 von den Lehrern gefordert, deren Wissen im Bereich Informationskompetenz vermutlich hinter dem der Bibliothekare zurückbleibt und die deshalb ein gewisses Maß an Unterstützung zur Bewältigung dieser Aufgabe benötigen.

In Bezug auf die Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschüler scheinen die öffentlichen Bibliotheken diese „Marktlücke“ jedoch noch nicht hinreichend erkannt zu haben. Denkbar wäre, auch im Hinblick auf die Ergebnisse der Studie „Informationskompetenz und Schulen“, eine Überarbeitung der vorhandenen Spiralcurricula der Bibliotheken. Diese sollte so aussehen, dass die Angebote für Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe sich nicht auf die Förderung von Lese- und Bibliothekskompetenz beschränken, sondern ebenfalls Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz beinhalten. Als Positivbeispiel angeführt werden könnte das Spiralcurriculum der Schulbibliothekarischen Arbeitsstelle der Stadtbücherei Frankfurt am Main, in dem Kompetenzen wie „themenbezogen eine Auswahl an Literatur zusammenstellen“²⁸⁰ oder „einüben, Fragen präzise zu formulieren, um eine gewünschte Information zu beschaffen“²⁸¹ an Grundschüler vermittelt werden sollen und so erste Grundbausteine für die Informationskompetenz der Schüler gelegt werden.

²⁷⁸ Der Ausbau schulbibliothekarischer Arbeit als Herausforderung für das deutsche Bibliothekswesen. Ein Positionspapier des dbv 2007 Deutscher Bibliotheksverband e.V. [http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/positionen/Positionspapier_schulbiblioth_Arbeit_300707.pdf] (Stand: 03.08.2010), S. 2.

²⁷⁹ Für weitere Informationen siehe: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (Stand: 03.08.2010).

²⁸⁰ Hofmann, Helga: Sba-Curriculum. Bibliotheksziele und Praxisbausteine, Jahrgangsstufe 1 – 6. 2007 [http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Frankfurt.pdf] (Stand: 03.08.2010), S. 15.

²⁸¹ Ebd.

Festzuhalten bleibt daher bei Einbeziehung aller Perspektiven, die im Verlauf des vorliegend entwickelten Konzeptes betrachtet wurden, und trotz oder gerade wegen aller dargestellten Einschränkungen bzw. Problembereiche: Wenn der Gebrauch von Informationen ohne ihre kritische Reflexion als „geistiger Flugsand“ bezeichnet werden kann, ist es die Aufgabe jeder Bildungseinrichtung, auch der Grundschule, diesen reflektierten Umgang zu ermöglichen und zu fördern. Ein Weg, der zu diesem Ziel führen kann, ist die Vermittlung von Informationskompetenz im Sinne einer jeweils altersadäquaten Anbahnung.

6 LITERATURVERZEICHNIS

- American Association of School Libraries: Standards for the 21st-century learner 2007
[http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf] (Stand: 23.07.2010).
- Angebote für Kinder und Jugendliche. Stadtbibliothek Brilon
[<http://www.stadtbibliothek-brilon.de/index.php?id=5>] (Stand: 27.07.2010).
- Der Ausbau schulbibliothekarischer Arbeit als Herausforderung für das deutsche Bibliothekswesen: Ein Positionspapier des dbv 2007. Deutscher Bibliotheksverband e. V.
[http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/positionen/Positionspapier_schulbiblioth_Arbeit_300707.pdf] (Stand: 03.08.2010).
- Baacke, Dieter: Medienkompetenz. theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: Medien + Erziehung 43 (1999) 1, S. 7–12.
- Baacke, Dieter; Frank, Günter; Radde, Martin: Medienwelten - Medienorte. Jugend und Medien in Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdt. Verl. 1991 (Sozialverträgliche Technikgestaltung ; 28).
- Baumgartner, Peter; Payr, Sabine: Lernen mit Software. Innsbruck: Österr. Studien-Verl. 1994 (Digitales Lernen, 1).
- Die Bilderkiste. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien
[<http://www.lehrer-online.de/263982.php?sid=69576656801290777527316251625870>] (Stand: 27.07.2010).
- Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland. Eine Einführung. Plassmann, Engelbert; Rösch, Hermann; Seefeldt, Jürgen, et al. Wiesbaden: Harrassowitz 2006.
- Bildung via Internet: Wie vernetzt sind Deutschlands Kinder?. Eine Sonderstudie im Rahmen des (N)ONLINER Atlas 2008. Fujitsu Siemens Computers; Initiative D21 e. V.: 2008
[http://old.initiaved21.de/fileadmin/files/08_NOA/FSC_Sonderstudie_72dpi.pdf] (Stand: 18.05.2010).
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Jahrgangsstufe 4. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Beschluss vom 15.10.2004]. Neuwied: Luchterhand 2005 (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz).
- Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3., erw. und aktualisierte Aufl. Paderborn [u.a.]: Schöningh 2000 (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, 1617).

-
- Bundy, Allan: Zeitgeist. Informationskompetenz und Veränderungen des Lernens. In: ABI-Technik 25 (2005) 1, S. 10–22.
- Campbell, Sandy: Defining Information Literacy in the 21st century. In: Information literacy: international perspectives. Lau, Jesús (Hrsg.). München: Saur 2008 (IFLA publications, 131), S. 17–26.
- Comenius Projekt. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen:
[<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/Comenius/>] (Stand: 26.07.2010).
- Cottrell, Rob: So hole ich mir Wissen. Kinder beschaffen sich selbstständig Informationen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2003.
- Das Inforadar. Modul zur Vermittlung von Informationskompetenz der Lernumgebung mit Tech Pi und Mali Bu [<http://www.techpi-und-malibu.de/node/4867>] (Stand: 27.07.2010).
- Duden: Die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln. 25. Aufl. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag 2009 (Der Duden, 1).
- Einführungsmodul der Lernumgebung mit Tech Pi und Mali Bu
[<http://www.techpi-und-malibu.de/node/357>] (Stand: 27.07.2010).
- Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A.; Spitzer, Kathleen L.: Information literacy. Essential skills for the information age. 2. ed. Westport, Conn.: Libraries Unlimited 2004.
- Eisenberg, Mike: Big 6 Skills Overview [<http://www.big6.com/2001/11/19/a-big6%E2%84%A2-skills-overview/>] (Stand: 26.07.2010).
- Entwicklung von Schulen ans Netz e. V. Schulen ans Netz e. V.
[<http://www.schulen-ans-netz.de/ueber-uns/ziele-des-vereins/entwicklung-des-vereins.html>] (Stand: 27.07.2010).
- Erkunden, Schauen, Klicken. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [Die offenen Bereiche] [<http://www.lehrer-online.de/334431.php?sid=91703823162893020627315701571210>] (Stand: 27.07.2010).
- Ernährungsführerschein. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen
[<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/ernaehrungsfuehrerschein-ogs-alme.html>] (Stand: 26.07.2010).
- Feil, Christine; Gieger, Christoph; Quellenberg, Holger: Lernen mit dem Internet. Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 2009 (Schriften des Deutschen Jugendinstituts).

-
- Forum Informationskompetenz. Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken [<http://www.informationskompetenz.de/>] (Stand: 18.05.2010).
- Geschichte der Grundschule Thülen. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen [<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/geschichte-th.html>] (Stand: 26.07.2010).
- Glaser, Wolfgang; Mildenberger, Otto: Von Handy, Glasfaser und Internet. So funktioniert moderne Kommunikation. 1. Aufl. Braunschweig: Vieweg 2001.
- Götz, Klaus; Häfner, Peter: Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. 5., durchges. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verl. 1999 (Neue Formen des Lernens im Betrieb, 3).
- Grundlayout. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://www.lehrer-online.de/263980.php?sid=80326590031094451327316091609980>] (Stand: 27.07.2010).
- Hapke, Thomas: Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des „Nutzers“. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 31 (2007) 2, S. 137–149.
- Hofmann, Helga: Sba-Curriculum. Bibliotheksziele und Praxisbausteine, Jahrgangsstufe 1 – 6. 2007 [http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Frankfurt.pdf] (Stand: 03.08.2010).
- Homann, Benno: Derzeit noch beträchtliche Defizite. Informationskompetenz: Grundlage für ein effizientes Studium und lebenslanges Lernen. In: Buch und Bibliothek 53 (2001) 9, S. 553–559.
- Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 5, S. 625–638.
- Der Homepage-Generator für die Grundschule. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://www.lo-net.de/primolo.php>] (Stand: 27.07.2010).
- Der Homepage-Generator Primolo. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://www.lehrer-online.de/primolo.php?sid=91703823162893020627315701572110>] (Stand: 18.05.2010).
- Homeyer, Eva: Vermittlung von Informationskompetenz an Grundschulen. Stand und Perspektiven. Köln 20.12.2005. Fachhochschule Köln [Masterarbeit].

-
- Illquth, Uta: Der Kinderbrauser. Mit Volldampf ins Internet 2002
[<http://www.lehrer-online.de/313108.php?sid=91703823162893020627315701571480>] (Stand: 18.05.2010).
- Information Competence in the CSU. A Report Submitted to Commission on Learning Resources and Instructional Technology 1995. Work Group on Information Competence
[http://www.calstate.edu/LS/Archive/info_comp_report.shtml] (Stand: 27.07.2010).
- Informationskompetenz in der Grundschule. Schulen ans Netz e. V.
[<http://www.schulen-ans-netz.de/pressemitteilungen/2009/maerz/informationskompetenz-in-der-grundschule.html>] (Stand: 27.07.2010).
- Ingold, Marianne: Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz. Ein Überblick. Berlin 2005 (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 128).
- Internetportale Lehrer-Online und lo-net² sind erfolgreich in eine private Trägerschaft überführt worden. Schulen ans Netz e. V. und DigiOnline GmbH gründen gemeinsam die lo-net GmbH als Betreibergesellschaft. Schulen ans Netz e. V. [<http://www.schulen-ans-netz.de/pressemitteilungen/2008/internetportale-lehrer-online-und-lo-net2-sind-erfolgreich-in-eine-private-traegerschaft-ueberfuehrt-worden.html>] (Stand: 27.07.2010).
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor 2009.
- Kammerl, Rudolf: Computerunterstütztes Lernen. München: Oldenbourg 2000 (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik).
- Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4 Deutsch 2006. Niedersächsisches Kultusministerium
[http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf] (Stand: 26.07.2010).
- KIM-Studie 2008. Kinder und Medien, Computer und Internet, Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
[<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf>] (Stand: 27.07.2010).
- Kiribu - Kinderritterburg. Internetauftritt der Münchener Stadtbibliotheken für Kinder [www.kiribu.de] (Stand: 27.07.2010).
- Konnektivismus. In: Wirtschaftsdidaktisches Online-Lexikon. Technische Universität Dortmund [<http://widawiki.wiso.uni-dortmund.de/index.php/Konnektivismus>] (Stand: 27.07.2010).

-
- Krähwinkel, Esther: Informationskompetenz und Schulen. Studie im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis e. V. ; August 2007. Frankfurt am Main: DGI 2008.
- Kron, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. München [u.a.]: Reinhardt 1993 (UTB für Wissenschaft: Große Reihe: Pädagogik).
- Kuhlthau, Carol C.: Information Search Process
[http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm]
(Stand: 26.07.2010).
- Lau, Jesús: Richtlinien zur Informationskompetenz für Lebenslanges Lernen 2008 [<http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-de.pdf>] (Stand: 27.07.2010).
- Lehrplan für die bayerische Grundschule 2000. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
[<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=285d830abd5a62603e704cb7527a4fa1>] (Stand: 26.07.2010).
- Leitbild. Schulen ans Netz e. V. [<http://www.schulen-ans-netz.de/ueberuns/ziele-des-vereins/leitbild.html>] (Stand: 27.07.2010).
- Leitbild der Münchener Stadtbibliotheken [<http://www.muenchner-stadtbibliothek.de/stadtbibliothek/stadtbib-leitbild.html>] (Stand: 27.07.2010).
- Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit. Grundschulverband e. V.
[<http://www.grundschulverband.de/bildungspolitik/bildungsstandards/tragfaehige-grundlagen/1-leitkonzept/>] (Stand: 24.05.2010).
- Lenhart, Christian: Kinder, Computer und die Pädagogik des „ja, aber...“. In: Neue Medien - neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medien-erziehung in Kindergarten und Grundschule. Aufenanger, Stefan (Hrsg.). Bonn 1991 (Arbeitshilfen für die politische Bildung, 301), S. 150–167.
- Lenox, Mary F.; Walker, Michael L.: Information literacy. Challenge for the future. In: International Journal of Information and Library Research 4 (1992) 1, S. 1–18.
- Leselilli und das Thema Urheberrecht. 2004 [<http://www.lehrer-online.de/429489.php?sid=11857216795558164728100430043290>] (Stand: 05.08.2010).
- Levine, John R.; Young, Margaret Levine; Baroudi, Carol: Internet für Dummies. 11. überarb. und aktualisierte Aufl. Weinheim: WILEY-VCH 2008.
- Luca, Renate: Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Befunde einer aktuellen Studie. In: medien concret (2008) Juni, S. 66–69.
- Lux, Claudia; Sühl-Strohmer, Wilfried: Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für

-
- Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick 2004 (B.I.T. onlineInnovativ, 9).
- Mager, Robert F.: Lernziele und Unterricht. Nach d. überarb. Neuausg. 1977, 141.-150. Tsd. Weinheim: Beltz 1978 (Beltz-Bibliothek, 2).
- Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Unveränd. Nachdr. Weinheim: Beltz 2009 (Beltz-Pädagogik).
- Medienwelten: Kritische Betrachtung zur Medienwirkung auf Kinder und Jugendliche. Ein Handbuch für Eltern und Lehrkräfte. 2. überarb. Aufl. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006.
- Merkert, Rainald: Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1992 (Die Erziehungswissenschaft).
- Messinger, Heinz; Feller Mayer, Martin: Langenscheidt Handwörterbuch Englisch. Teil 1 Englisch-Deutsch. [2.Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt 2007 (Langenscheidt Handwörterbücher).
- Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Kompl. überarb. Neuausg., 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach 2008 (Schule in NRW, 2012).
- Möller, Kornelia: Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule, Arbeiten, die auf der 8. Jahrestagung Grundschulforschung im Oktober 1999 in Lüneburg vorgestellt und diskutiert worden sind. Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.). Opladen: Leske + Budrich 2001 (Jahrbuch Grundschulforschung, 4), S. 16–31.
- Münchener Stadtbibliotheken - Bilanzen und Perspektiven. Jahresbericht 2009 [<http://www.muenchner-stadtbibliothek.de/stadtbibliothek/stadtbib-jahresbericht.html>] (Stand: 20.06.2010).
- „Naturwissenschaften entdecken!“ ist Dekade-Projekt 2010. Schulen ans Netz e. V. [<http://www.schulen-ans-netz.de/aktuelle-meldungen/2010/februar/naturwissenschaften-entdecken-ist-dekade-projekt.html>] (Stand: 27.07.2010).
- Neue Medien - neue Pädagogik?: Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Aufenanger, Stefan (Hrsg.). Bonn (1991) (Arbeitshilfen für die politische Bildung, 301).

-
- Neues aus Thülen. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen
[<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/Neues-aus-Th%C3%BClen/>] (Stand: 30.07.2010).
- Ockenfeld, Marlies: Recherche im Google-Zeitalter - vollständig und präzise?! Die Notwendigkeit von Informationskompetenz, 25. Oberhofer Kolloquium zur Praxis der Informationsvermittlung; Barleben/Magdeburg, 22. bis 24. April 2010. Frankfurt am Main: DGI 2010 (Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis, 13).
- Offene Ganztagschule. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen
[<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/ogs-in-th.html>] (Stand: 26.07.2010).
- Peterßen, Wilhelm H.: Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. 3. Aufl. Ravensburg: Maier 1978 (EGS-Texte).
- Presidential Committee on Information Literacy: Final Report 1989
[<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>] (Stand: 27.07.2010).
- Priemer, Burkhard, Zajonc Rolf: Das Internet in der Welt der Bildungsmedien. Eine aktuelle Einschätzung aus didaktischer Sicht. In: Medien + Erziehung 46 (2002) 3, S. 154–163.
- Produktdetails des Kinderbrausers: FWU Institut für Film und Bild
[<http://www.fwu-shop.de/kinderbrauser-einfuehrung-ins-internet-fur-klasse-3-bis-6.html>] (Stand: 27.07.2010).
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim: Beltz 2006 (Beltz Pädagogik).
- Reich, Kersten: Methodenpool [http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm] (Stand: 26.07.2010).
- Die Richtlinien der IFLA/UNESCO für Schulbibliotheken 2002. International Federation of Library Associations and Institutions
[<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-de.pdf>] (Stand: 23.07.2010).
- Rohlfing, Dagmar; Brandt, Susanne: Kursbuch Ernährungserziehung. So ernähren sich Kinder rundum gut. 1. Aufl. München: Don Bosco 2002 (Unsere gesunde Kita).
- Schraml, Petra: „Lieselottindaria Libraria“ stellt sich vor 2004
[<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=302>] (Stand: 27.07.2010).
- Schulhomepage Awards 2010
[http://www.schulhomepage.de/topliste/award/2010/gewinner_kategorien.php#d_grund] (Stand: 30.07.2010).

-
- Schulmediothek: Informationskompetenz. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
[http://www.schulmediothek.de/index.php?pfad=/lesefoerderung_medienkompetenz/infokompetenz/&navigate=ja] (Stand: 03.08.2010).
- Schulprogramm. A-D. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen
[<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/schulprogramm-a-b-c-d.html>] (Stand: 26.07.2010).
- Schulprogramm. Verbundschule Alme-Madfeld-Thülen E-H
[<http://www.verbundschule-a-m-t.de/index.php/schulprogramm-e-f-g-h.html>] (Stand: 26.07.2010).
- Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik - Schwerpunkt Informationskompetenz. Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterricht/Lehren, Teil 1. In: Bibliotheksdienst 38 (2004) 9, S. 1107–1119.
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Neuwied: Luchterhand 2003 (Pädagogik und Konstruktivismus).
- Spanhel, Dieter: Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Schule. Bedingungen, Möglichkeiten, konkrete Beiträge. In: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. Schell, Fred (Hrsg.). München: KoPäd-Verl. 1999 (Reihe Medienpädagogik, 11), S. 159–166.
- Spiralcurriculum Lese- und Informationskompetenz Schule und Bibliothek. Stadtbibliothek Brilon: [<http://www.stadtbibliothek-brilon.de/index.php?id=35>] (Stand: 27.07.2010).
- Stadtbibliothek Brilon. Jahresbericht 2009 [http://www.stadtbibliothek-brilon.de/fileadmin/Download/Jahresbericht_2009_Druckvorlage.pdf] (Stand: 27.07.2010).
- Stange, Eva-Maria: Bilden Medien? In: Medien + Erziehung 46 (2002) 1, S. 36–37.
- Struck, Peter: Netzwerk Schule. Wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen. München: Hanser 1998.
- Sühl-Strohmeier, Wilfried: Neugier, Zweifel, Lehren, Lernen...? Anmerkungen zur Didaktik der Teaching Library. In: Bibliotheksdienst 42 (2008) 8/9, S. 880–889.
- Super 3 Dinosaurs. Doasaurus
[<http://big6.com/presentations/super3dinos/index.php?slide=3>] (Stand: 26.07.2010).

-
- Super 3 Dinosaurs. Planasaurus
[<http://big6.com/presentations/super3dinos/index.php?slide=2>] (Stand: 26.07.2010).
- Super 3 Dinosaurs. Reviewasaurus
[<http://big6.com/presentations/super3dinos/index.php?slide=4>] (Stand: 26.07.2010).
- Tappenbeck, Inka: Vermittlung von Informationskompetenz. Perspektiven für die Praxis. In: Tradition und Zukunft - die Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen. Eine Leistungsbilanz zum 65. Geburtstag von Elmar Mittler. Bargheer, Margo (Hrsg.). Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen 2005, S. 63–73.
- Tech Pi und Mali Bu. Schulen ans Netz e. V. Impressum [<http://www.techpi-und-malibu.de/impressum>] (Stand: 27.07.2010).
- Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997.
- Tulodziecki, Gerhard: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. In: Arbeiten + Lernen (Wirtschaft) 7 (1998) 30, S. 13–17 .
- Überblick über Vermittlungsweisen der Super 3
[<http://www.big6.com/category/education-levels/primary/>] (Stand: 26.07.2010).
- VERA: Vergleichsarbeiten in der Grundschule. Universität Koblenz-Landau: [<http://vera-web.uni-landau.de/verapub/index.php?id=139>] (Stand: 01.08.2010).
- Veröffentlichen. Lehrer Online: Unterrichten mit digitalen Medien [<http://lehrer-online.de/263881.php?sid=75760641286449916927331113111170>] (Stand: 27.07.2010).
- Vohle, Frank; Metscher, Johannes: Web 2.0. Erweiterte Didaktik und Technologie 2008 [<http://www.lehrer-online.de/722684.php?sid=43227160504018984127331863186320>] (Stand: 18.05.2010).
- Von der Teaching Library zum Lernort Bibliothek. Hütte, Mario; Kundmüller-Bianchini, Susanne; Kustos, Annette, et al. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 33 (2009) 2, S. 144–160.
- Wagner, Wolf-Rüdiger: Für Internetdedektive. Qualitätscheck von Informationen aus dem Internet. In: Computer + Unterricht (2009) 74, S. 41–43.
- Wagner, Wolf-Rüdiger: Suchen, Finden und Bewerten. Informationskompetenz als mehrdimensionale Fähigkeit zum Umgang mit Informationen. In: Computer + Unterricht (2009) 74, S. 6–9.

-
- Wilson, Myoung; Wilson, Richard W.: Lernprozesse von oben nach unten und von unten nach oben. Auswirkungen auf die Rolle der Bibliothekare in der Wissensverwaltung. In: Medienkompetenz, Information Literacy. Wie lehrt und lernt man Medienkompetenz? How to learn and to teach Information Literacy? Simon, Elisabeth (Hrsg.). Berlin: BibSpider 2003, S. 37–51.
- Wöckel, Stephan: Internet in der Grundschule. Medienpädagogische und -didaktische Grundlagen. 1. Aufl. Leipzig: Ernst-Klett-Grundschulverl. 2002 (Klett Grundschule).

Weitere Quellen

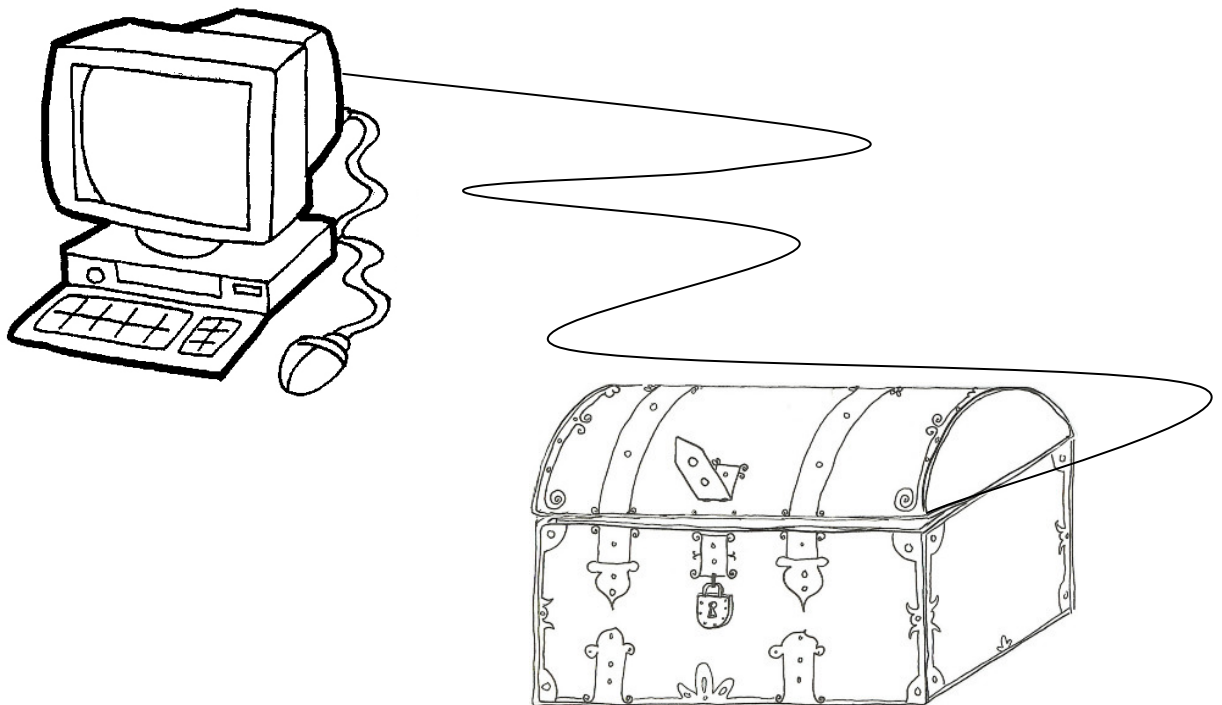
- Auskunft durch Inga Gerlach an Lena Schulz: Die Schulung „Surfen für Kids“ der Stadtteilbibliothek Waldtrudering in München (18.05.2010) [E-Mail].
- Auskunft durch Ute Hachmann an Lena Schulz: Die Schulung „Internetdetektive“ der Stadtbibliothek Brilon (04.05.2010) [E-Mail].
- Auskunft durch Raphaela Müller an Lena Schulz: Die Schulung „Fit für das Internet“ der Zentralbibliothek München (08.05.2010) [E-Mail].
- Auskunft durch Bärbel Nübel an Lena Schulz: Computernutzung in der Grundschule Thülen (01.08.2010) [telefonisch].

7 ANHANG

Auf den folgenden Seiten befinden sich die zur Vervollständigung des Konzepts entwickelten Arbeitsblätter. Da diese jeweils an die Größe einer DIN-A4 Seite ausgerichtet sind, werden sie durch keine weiteren Einzelüberschriften näher beschrieben. Zwar wurde auf ein ansprechendes Design geachtet, allerdings stand die inhaltliche Ausarbeitung im Vordergrund.

SCHATZKISTE „INTERNET“

- ☐ Das Internet ist das größte Computernetzwerk der Welt. Es besteht aus vielen Computern, die miteinander verbunden sind und Informationen austauschen.
- ☐ Das Internet hat keinen Besitzer. Menschen aus der ganzen Welt können es benutzen.
- ☐ Der Zugang zum Internet ist mit einem Computer, der an eine schnelle Telefonleitung angeschlossen ist, möglich.
- ☐ Im Internet kann man viele verschiedene Dinge tun wie Spiele spielen, einkaufen, Musik hören, mit Freunden chatten und ihnen E-Mails schreiben.
- ☐ Im Internet kann man sich gut informieren zum Beispiel über das Wetter, die Öffnungszeiten der Stadtbibliothek, die letzten Fußballergebnisse und vieles mehr. Manchmal kann es sogar bei den Hausaufgaben helfen.
- ☐ Suchmaschinen sind hilfreich bei der Informationssuche im Internet.
 - ☞ www.blinde-kuh.de
 - ☞ www.fragfinn.de



Checkliste Informationsbewertung

Name der Webseite: _____ Datum: _____

Gefundene Information: _____

1. Sind die Informationen verständlich ?	☹	☺	☺
Notizen:			

- Hast du den Text beim ersten Lesen verstanden?
- Kennst und verstehst alle Wörter, die im Text stehen?

2. Sind die Informationen gut dargestellt ?	☹	☺	☺

- Ist der Text in Abschnitte eingeteilt?
- Gibt es Bilder, Tabellen, Geräusche oder andere Ergänzungen zum Text?

3. Sind die Informationen vollständig ?	☹	☺	☺

- Kannst du die Aufgabe mit dieser Information lösen?
- Gibt es offensichtliche Lücken?

4. Sind die Informationen glaubwürdig und richtig ?	☹	☺	☺

- Gibt es Informationen zum Verfasser des Textes? Ist er vielleicht ein Experte? Kann man Kontakt zu ihm aufnehmen, zum Beispiel ihm eine E-Mail schreiben?
- Gibt es ein Impressum? In einem Impressum steht, wer für den Inhalt der Webseite verantwortlich ist.
- Ist es eine private Webseite oder die Webseite einer Organisation?

5. Sind die Informationen neutral ?	☹	☺	☺

- Werden viele neutrale Adjektive benutzt?
- Drückt jemand seine Meinung aus?
- Handelt es sich um Werbung?

6. Sind die Informationen aktuell ?	☹	☺	☺

- Ist ein Datum angegeben, an dem die Information online gestellt wurde?
- Ist ein Datum angegeben, an dem die Webseite zuletzt aktualisiert wurde?

GESAMTURTEIL: Wie gut sind die Informationen dieser Webseite?	☹	☺	☺

Aufgabe 1

Wie viele Kinder hat Paul Maar?

⇒ Findest du die Antwort in der Kurzbeschreibung des Lebens von Paul Maar im Buch „Lippels Traum“?

- Ja, er hat ____ Kinder.
- Nein, ich konnte die Antwort nicht finden.

⇒ Falls du die Antwort nicht gefunden hast, öffne einen Internetbrowser und besuche die Seite <http://www.hanisauland.de/buchtipps/autorenlexikon/> . Dort gibt es ein Autorenlexikon.

- Erkennst du nach welcher Regel die Autorennamen sortiert sind?

- Wenn du Paul Maar gefunden hast, kannst du nachlesen, wie viele Kinder er hat und hier die Antwort eintragen.

- Benutze nun deine „Checkliste Informationsbewertung“ um die gefundene Information zu beurteilen!

Wusstest du schon?!

Die Mehrzahl von Lexikon heißt Lexika. Es gibt allgemeine Lexika und Lexika zu vielen verschiedenen Themen: Tiere, Länder, Politik, Autoren und vieles mehr. Lexika sind alphabetisch aufgebaut. Wenn man also schon genau weiß, wonach man sucht, kann man in einem Lexikon schnell die passenden Informationen finden.

Aufgabe 2

Lippel träumt vom Orient. Wusstest du, dass die Frauen dort schon vor 3000 Jahren Lippenstift trugen? Kannst du herausfinden, woraus dieser Lippenstift bestand?

⇒ Meinst du, du kannst die Antwort auf diese Frage im Buch „Lippels Traum“ finden?

Ja, weil _____

Nein, weil _____

⇒ Versuch die Antwort mit der Kindersuchmaschine „Blinde Kuh“ (www.blinde-kuh.de) herauszufinden. Gib das Suchwort „Orient“ ein und klicke auf den Knopf „Suchen“.

⚠ Achtung! Der erste Treffer ist nicht immer der Hilfreichste.

👉 Wenn du nicht weiterkommst, schau dir den Treffer „Die bunte Welt des Orients“ genauer an!

Der Lippenstift im Orient bestand aus _____

- Benutze deine „Checkliste Informationsbewertung“ um die Information zu beurteilen!

Wusstest du schon?!

Suchmaschinen helfen dir, wenn du Informationen im Internet suchst. Es gibt besondere Suchmaschinen für Kinder, zum Beispiel unter www.blinde-kuh.de oder unter www.fragfinn.de. Es ist allerdings falsch zu glauben, dass Suchmaschinen das ganze Internet durchsuchen. Wenn du dir das Internet wie eine große Bibliothek vorstellst, wählt ein Programmteil der Suchmaschine einige Bücher aus dieser Bibliothek aus und stellt sie in ein Regal. Wenn du dann mit der Suchmaschine nach etwas suchst, kannst du nur die Bücher, die in diesem extra Regal stehen, finden.

Aufgabe 3

Was isst Lippel am liebsten in der großen Pause?

⇒ Wo kannst du die Antwort auf diese Frage am besten finden?

- Im Buch „Lippels Traum“ In einem Lexikon Mit einer Suchmaschine

☞ Tipp: Einzelheiten eines Buches sind nur selten im Internet zu finden.

☞ Tipp: Wirf mal einen Blick auf den Anfang des Kapitels „Dienstag“!

Lippel isst in der Pause am liebsten _____

Das ist ein _____

Aufgabe 4

Lippels neue Freunde Hamide und Arslan sind Türken. Finde heraus, wie die Hauptstadt der Türkei heißt!

Wo kannst du die Antwort auf diese Frage am besten finden?

- Im Buch „Lippels Traum“ In einem Lexikon Mit einer Suchmaschine




☞ Wenn du nicht weiter weißt, öffne den Internetbrowser und besuche die Seite www.fragfinn.de. Gib die Begriffe „Türkei“ und „Hauptstadt“ in das Suchfeld ein und schau dir die Ergebnisse an.

Die Hauptstadt der Türkei ist _____

- Benutze deine „Checkliste Informationsbewertung“ um die gefundene Information zu beurteilen!
- Fällt dir noch ein anderer Weg ein, mit der du die Hauptstadt der Türkei hättest finden können?



Sag mir deine Meinung!

			
Der Unterricht hat mir Spaß gemacht.			
Ich habe etwas Neues gelernt.			
Der Lehrer/ die Lehrerin kann komplizierte Dinge so erklären, dass ich sie verstehe.			
Ich wurde zum Mitmachen motiviert.			
Ich konnte die Aufgaben problemlos lösen.			

Gut gefallen hat mir:

Nicht gefallen hat mir:

Danke, dass du mitgemacht hast!



(Exemplarische Bearbeitung)

Aufgabe 1

⇒ Findest du die Antwort in der Kurzbiographie im Buch „Lippels Traum“?

Ja, er hat ____ Kinder.

Nein, ich konnte die Antwort nicht finden.

⇒ Falls du die Antwort nicht gefunden hast, öffne einen Internetbrowser und besuche die Seite <http://www.hanisauland.de/buchtipps/autorenlexikon/> . Dort gibt es ein Autorenlexikon.

➤ Erkennst du nach welcher Regel die Autorennamen sortiert sind?

Alphabetisch nach Nachnamen

➤ Wenn du Paul Maar gefunden hat, kannst du nachlesen, wie viele Kinder er hat und hier die Antwort eintragen.

Er hat drei Kinder.

➤ Benutze nun deine „Checkliste Informationsbewertung“ um die gefundene Information zu überprüfen

Checkliste Informationsbewertung

Name der Webseite: <http://www.hanisauland.de/buchtipps/autorenlexikon/> Datum: 28.07.2010

Gefundene Information: *Paul Maar hat drei Kinder.*

Sind die Informationen verständlich ?	☹	☺	☺
Notizen: <i>kurze Sätze, wenig Fremdwörter, Text beim erste Lesen verständlich</i>			X

- Hast du den Text beim ersten Lesen verstanden?
- Kennst und verstehst alle Wörter, die im Text stehen?

Sind die Informationen gut dargestellt ?	☹	☺	☺
Einteilung in kurze Abschnitte mit Überschriften, ein Bild von Paul Maar			X

- Ist der Text in Abschnitte eingeteilt?
- Gibt es Bilder, Tabellen, Geräusche oder andere Ergänzungen zum Text?

Sind die Informationen vollständig ?	☹	☺	☺
Informationen sind sehr ausführlich, Aufgabe kann gelöst werden			X

- Kannst du die Aufgabe mit dieser Information lösen?
- Gibt es offensichtliche Lücken?

Sind die Informationen glaubwürdig und richtig ?	☹	☺	☺
Keine Information zum direkten Autor, Impressum vorhanden, Webseite der Organisation Bundeszentrale für politische Bildung			X

- Gibt es Informationen zum Verfasser des Textes? Ist er vielleicht ein Experte? Kann man Kontakt zu ihm aufnehmen, zum Beispiel ihm eine E-Mail schreiben?
- Gibt es ein Impressum? In einem Impressum steht, wer für den Inhalt der Webseite verantwortlich ist.
- Ist es eine private Webseite oder die Webseite einer Organisation?

Sind die Informationen neutral ?	☹	☺	☺
Keine Werbung, neutrale Beschreibung von Paul Maars Lebenslauf			X

- Werden viele neutrale Adjektive benutzt?
- Drückt jemand seine Meinung aus?
- Handelt es sich um Werbung?

Sind die Informationen aktuell ?	☹	☺	☺
Keine Angaben		X	

- Ist ein Datum angegeben, an dem die Information online gestellt wurde?
- Ist ein Datum angegeben, an dem die Webseite zuletzt aktualisiert wurde?

GESAMTURTEIL: Wie gut sind die Informationen dieser Webseite?	☹	☺	☺
Sehr übersichtlich, klar formuliert, relevant			X