

Subkategorie – Medienproduktion

Von Schüler:innen im Unterricht selbstständig erstellte mediale Produkte.

Die Produktion von Medien durch Schülerinnen und Schüler wird durch eine stärkere Handlungs- und Produktorientierung in der unterrichtlichen Planung gefördert. Damit werden unter anderem die Stärken digitaler Medien vermehrt wahrgenommen und genutzt¹. Eine steigende Anzahl an Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler probieren sich in diesen Settings an zuvor unbekanntem digitalen Angeboten und Produktionsweisen². Dabei muss jedoch unterstrichen werden, dass die wenigsten Schülerinnen und Schüler, insbesondere in der sechsten Jahrgangsstufe, digital gut Produkte erstellen können³.

Schülerinnen und Schüler können im Unterricht Medien analog oder digital produzieren. Analog kann das Vorwissen mittels einer Mindmap auf einem Blatt Papier gesammelt und strukturiert⁴ oder ein thematisches Deckblatt für den Schnellhefter oder das Heft gestaltet werden⁵. Probleme in der Gestaltung, beispielsweise mit der Erstellung einer Tabelle, können entweder mit klaren Beschreibungen oder mit Vorlagen gelöst werden⁶. Digital können die Schülerinnen und Schüler unter anderem Hör- oder Videobeiträge erstellen⁷. Die eigenständige Konzeption und Produktion sind für die Schülerinnen und Schüler abwechslungsreich und motivierend⁸. Trotz inhaltlicher Vorgaben durch die Lehrpersonen haben die Schülerinnen und Schüler gestalterische Freiräume, sodass abwechslungsreiche Produkte entstehen⁹. Insbesondere eigenständig entwickelte Erklärvideos unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen¹⁰.

Ein Produkt, welches analog wie digital vonstattengehen kann, ist ein Rollenspiel. Eine Lehrperson schlägt vor, die Mahlzeit in einer römischen, antiken Familie aufzugreifen und damit die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen darzustellen¹¹. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen damit im Hinblick auf Verhalten und

¹ Vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B1, 16:07.

² Vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B10, 01:05:03.

³ Vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B7, 01:02:14.

⁴ Vgl. 2019-01-22 Protokoll B9.

⁵ Vgl. 2019-03-25 Protokoll B9.

⁶ Vgl. 2017-10-13 Protokoll B13.

⁷ Vgl. 2018-01-23, 1. Gruppendiskussion, B12, 01:00:48; vgl. 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B10, 14:14.

⁸ Vgl. 2019-01-17 B1, 21:29.

⁹ Vgl. 2019-01-25 B7, 14:33.

¹⁰ Vgl. 2019-01-25 B7, 14:33.

¹¹ Vgl. 2018-01-23, 1. Gruppendiskussion, B3, 01:03:32.

Argumentation die Positionen der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppenmitgliedern¹². Das Rollenspiel wird in Kleingruppen entwickelt sowie aufgezeichnet und im Anschluss im Plenum gemeinsam geschaut und analysiert. Die technischen Rahmenbedingungen sind dabei Voraussetzung¹³. Wichtig ist, die Schülerinnen und Schüler mittels Vorlagen und Anleitungen in der Entwicklung ihrer historischen Erzählung sowie im Prozess des Aufführens und Aufnehmens zu begleiten¹⁴. Die Lehrpersonen bewerten Rollenspiele insgesamt positiv¹⁵ und insbesondere für die sechste Jahrgangsstufe äußerst spannend¹⁶.

¹² Vgl. 2018-06-08, 2. Gruppendiskussion, B3, 01:37:20.

¹³ Vgl. 2017-12-07 B2, 30:02.

¹⁴ Vgl. 2017-12-07 B2, 30:02; 2017-12-10 Protokoll B2.

¹⁵ Vgl. 2017-12-07 B2, 02:06.

¹⁶ Vgl. 2017-12-07 B2, 06:08.

Forschungslage

Handlungs- und Produktorientierung werden häufig gemeinsam als grundlegende Prinzipien zur Planung von Unterricht genannt. Unter Handlungsorientierung versteht man einen Unterricht, „der sich durch Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler auszeichnet“ (Völkel 2016, 49). Im Sinne der Reformpädagogik sollen Schülerinnen und Schüler nicht ausschließlich intellektuell, d. h. mit dem Kopf, sondern auch materialistisch, also mit der Hand, arbeiten (Vgl. Völkel 2016, 51). Ziel eines handlungsorientierten Unterrichtes ist, Schülerinnen und Schüler lebensweltliche Bezüge zu bieten und damit ihre Motivation zu erhöhen (Vgl. Völkel 2016, 49). Schülerinnen und Schüler sollen einerseits in unterrichtlichen Aktivitäten handelnd aktiv werden. Andererseits sollen im Unterricht etablierte Handlungsmuster „in die gesellschaftliche Wirklichkeit“ übertragen werden (Völkel 2016, 49). Aktivitäten im Sinne von unterrichtlicher Handlungsorientierung können als reales oder simulatives Handeln und als produktives Gestalten angeleitet werden (Vgl. Völkel 2016, 58). Reales Handeln wäre die Exkursion zu einem außerschulischen Lernort oder die Veröffentlichung eines Beitrages in der Schülerzeitung. Rollenspiele oder Podiumsdiskussionen sind Beispiele für simulatives Handeln. Produktives Gestalten beinhaltet beispielsweise die Erstellung eines Comics oder eines Video- bzw. Hörbeitrages (Vgl. Völkel 2016, 58).

Im produktorientierten Lernen steht die Entwicklung eines Produktes im Vordergrund (Vgl. Suñer/Paland-Riedmüller 2015, 275). Das Produkt kann beispielsweise ein innerhalb einer Gruppe formulierter Text sein, der über ein Wiki veröffentlicht wird (Vgl. Rau 2020, 92). Die (schul-/klasseninterne) Veröffentlichung des Produktes soll dazu beitragen, die Relevanz des Produktes zu erhöhen und dadurch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler motiviert daran zu arbeiten (Vgl. Suñer/Paland-Riedmüller 2015, 275). In kompetenzorientierten Modellen historischen Lernens, wie dem FUER-Modell (Vgl. Kühberger 2015, 20-21), tauchen unterschiedliche Formen von Produkten stets auf. Schülerinnen und Schüler de- bzw. re-konstruieren Vergangenheit, indem sie bestehende historische Narrationen überprüfen oder eigene erstellen. Im Bereich der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden Settings angelegt, in denen „das Individuum als gesellschaftliches Subjekt mit eigener Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit“ (Demmler/Rösch 2014, 192) betrachtet wird. Die Lernenden entwickeln aus dieser Haltung heraus in medienpädagogischen Projekten eigene

Produkte, mit denen sie befähigt werden an der gesellschaftlichen Öffentlichkeit teilzunehmen (Vgl. Demmler/Rösch 2014, 203-204).

Das historische Rollenspiel gehört mittlerweile selbstverständlich zum geschichtsdidaktischen Diskurs (Vgl. Meier 2016, 326). Rollenspiel wird an dieser Stelle nicht als Theaterstück mit festem Skript verstanden, sondern als Rahmen, in dem sich Schülerinnen und Schüler ein Ausschnitt von Vergangenen mit Unterstützung selbstständig interpretativ erschließen (Vgl. Meier 2016, 327). Mit historischen Rollenspielen sollen die Motivation der Schülerinnen und Schüler für Lerngegenstände gesteigert und das Geschichtsbewusstsein sowie narrative Fähigkeiten gefördert werden (Vgl. Meier 2016, 325). Inwieweit diese Zielsetzungen zutreffen, bedarf es noch empirischer Arbeit (Vgl. Meier 2016, 325).

Lehrpersonen, insbesondere in der Ausbildung, scheuen die Offenheit der Methode und damit die Gefahr, dass die Darstellung der Schülerinnen und Schüler „in einen völlig unhistorischen Klamauk umkippen“ (Meier 2016, 326). Jedoch gerade dieser Klamauk bietet eine vielfältige Grundlage zur „geschichtsdidaktischen und methodischen Reflexion“ (Vgl. Meier 2016, 328). Das Rollenspiel gibt einen begrenzten örtlichen und zeitlichen Rahmen vor, in dem Personen und konkrete Orte im Zentrum stehen (Vgl. Meier 2016, 329). Methodisch können Rollenspiele zur Entwicklung von Hypothesen, zur Erschließung von Lehr-Lernmaterialien oder zur Sicherung von Arbeitsergebnissen genutzt werden (Vgl. Meier 2016, 329-331).

Inhaltlich muss das Rollenspiel dem Entwicklungs- und Fähigkeitsstand der Lerngruppe entsprechen. Das Rollenspiel stellt hohe Anforderungen an Schülerinnen und Schüler, da sie inhaltlich, sprachlich und situativ spontan reagieren müssen (Vgl. Meier 2016, 332-333). Daher muss das Rollenspiel sukzessive komplexer werden und mittels ritualisierter Elemente begleitet werden. Weitere Arbeitsformen, wie das kreative Formen oder Standbilder, können das Rollenspiel methodisch anbahnen (Vgl. Meier 2016, 333-334; 340). In der Auswertung des Rollenspiels sollte neben den inhaltlichen Aspekten auch die emotionale Reflexion im Zentrum stehen. Das Gespielte muss insgesamt auf den historischen Gegenstand bezogen werden, sodass die Schülerinnen und Schüler, „das Spiel als [selbstverständliche] Methode des historischen Lernens“ (Meier 2016, 341) kennenlernen.

Literatur

Demmler, K. & Rösch, E. (2014). Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld. In R. Kammerl, A. Unger, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur.* (S. 191-207). Darmstadt: Springer VS.

- Meier, K-U. (2016). Rollenspiel. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), Methoden im Geschichtsunterricht (S. 325-341). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rau, F. (2020). Open Educational Practices im Lehramtsstudium. Erkenntnisse zu Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen bildungswissenschaftlicher Studien. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), Bildung, Schule, Digitalisierung (S. 90-95). Münster: Waxmann.
- Suñer, F. & Paland-Riedmüller, I. (2015). Blended Learning. Flexible TestDaF-Vorbereitung mit Online-Lernphasen. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.), Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven (S. 270-284). Münster: Waxmann.
- Völkel, B. (2016). Handlungsorientierung. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (S. 49-64). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Diskurs

In der diskursiven Beschäftigung mit der Subkategorie der Medienproduktion und darunter insbesondere der Prinzipien von Produkt- und Handlungsorientierung haben sich mir einige offene Fragen ergeben:

Die Lehrpersonen unterstreichen den positiven Einfluss der unterrichtlichen Prinzipien von Handlungs- und Produktorientierung auf die selbständige Erstellung medialer Produkte durch Schüler:innen. Insbesondere die Vorteile der Nutzung digitaler Medien können dadurch insbesondere zur Geltung kommen. Die Lehrpersonen haben vielfältige Ideen, wie der Geschichtsunterricht handlungs- und produktorientiert gestaltet werden kann, ob mit digitalen oder analogen Medien. Wieso finden sich diese jedoch in den bisherigen unterrichtlichen Settings der Lehrpersonen nur punktuell wieder?

Die Lehrpersonen dieser Studie äußern Bedenken, inwieweit die Schüler:innen fähig sind, handlungs- und produktorientierte Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Die Lehrpersonen sind zurückhaltend in der Implementierung solcher Aufgabenstellungen, da sie eine Vielzahl an Unsicherheiten schaffen, wie es am Beispiel des Rollenspiels skizziert wurde. Der Eindruck, der hier entsteht, ist, dass eine stärkere Orientierung zur Gestaltung und Durchführung des Prozesses hilfreich ist. Den Lehrpersonen sind die grundsätzlichen Stärken der beiden Prinzipien bewusst, jedoch fehlt es an konkreten Handlungsanregungen. Wie können Fragen beispielsweise nach Differenzierung bzw. Scaffolding, Prozessbegleitung, Ergebnissicherung und -reflexion sowie Evaluation im handlungs- und produktorientierten Unterricht aufgegriffen werden?

Handlungs- und Produktorientierung werden in geschichtsdidaktischen Praxisbeispielen als beiläufige Kategorien aufgeführt, ohne jedoch explizit darauf einzugehen¹⁷. Bärbel Völkel plädiert in ihrem Aufsatz zur Handlungsorientierung dafür „nicht die Aktionen, sondern reflektierte Denkprozesse über Geschichte“ (Völkel 2016, 63) ins Zentrum handlungsorientierten Lernens zu stellen. Wie gelingt es jedoch diese Forderung in der schulischen Praxis zu realisieren?

Weiterhin zu eruieren wäre der stärkere (geschichtsdidaktische) Zusammenhang zwischen Handlungs- und Produktorientierung und den Ideen der Reformpädagogik. Wie können Schüler:innen, im Sinne der Freinet-Pädagogik, trotz curricularer

¹⁷ Im lesenswerten Sammelband *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* von Daniel Bernsen und Ulf Kerber wird Handlungsorientierung beispielsweise als didaktisches Prinzip in verschiedenen Aufsätzen als Begriff genannt ohne es weitergehend aufzugreifen oder zu vertiefen.

Vorgaben stärker in die Konzeption von handlungs- und produktorientierten Aufgabenstellungen einbezogen werden?

Vignette – Medienproduktion

Zielsetzung: Ziel dieser Vignette ist die Reflexion der selbstständigen Erstellung medialer Produkte im gymnasialen Geschichtsunterricht der sechsten Jahrgangsstufe.

Zielgruppe: Lehrpersonen aller Schulformen; unterrichtende Lehrpersonen in sechsten Jahrgangsstufen an Gymnasien.

Vignettenstamm

Frau Schmitz, eine Lehramtsstudentin mit den Fächern Englisch und Geschichte, absolviert ihr erstes Praktikum an Ihrer Schule. Sie hat gerade Semesterferien und startet bald in ihr zweites Semester. Während der Mittagspause stöbert Frau Schmitz im Regal der Fachschaft Geschichte im Lehrerarbeitsraum und stößt auf das didaktische Begleitmaterial zu Geschichtsbuch für die sechste Jahrgangsstufe. Sie stöbert etwas in dem Begleitmaterial. Dabei fallen ihr die Begriffe Handlungs- und Produktorientierung auf, von denen sie bisher in den Lehrveranstaltungen nichts gehört hat. Frau Schmitz spricht Sie an:

Frage- oder Aufgabenstellung:

Was bedeutet Handlungs- und Produktorientierung?

Wie gestalte ich guten handlungs- und produktorientierten Geschichtsunterricht?

Welche Aspekte sind für handlungs- und produktorientierten Geschichtsunterricht in der sechsten Jahrgangsstufe zu beachten?

Belege (Transkriptionen/Protokolle)

2017-12-07 B2, 30:02; 2017-12-10 Protokoll B2; 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B1, 16:07; 2019-07-05 4. Gruppendiskussion, B7, 01:02:14.

Gestaltungsprinzip

Wenn man den Geschichtsunterricht handlungs- und produktorientiert konzipieren möchte, um einen Rahmen zu schaffen, in dem Schüler:innen selbstständig mediale Produkte erstellen, ist es empfehlenswert, nach den Bedürfnissen und Anforderungen der Schüler:innen und des Lerngegenstandes vielfältige Produkte zur Erstellung anzubieten und passende Ressourcen sowie Anleitungen und Vorlagen zur Verfügung zu stellen, da Schüler:innen damit in einer motivierenden, abwechslungsreichen und angemessenen Lernumgebung und unter Berücksichtigung der Vorteile der Nutzung digitaler Medien arbeiten.



Medienproduktion | Dr. Henning Host (henninghost.de) |
CC BY-SA 4.0 | (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)