

Technische Universität Dortmund
Fakultät Kulturwissenschaften
Institut für deutsche Sprache und Literatur

Masterarbeit:

Lese- und Medienbildung in der OGS-Entwicklung

Ein Konzeptvorschlag zur integrierten Lese- und Medienkompetenzförderung im Nachmittagsbereich einer Ganztagsgrundschule in Dortmund

Erstprüferin: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Verfasserin:

Laura Marie Hibbe
Bergeshövederstr. 37
48477 Hörstel-Riesenbeck
laura.hibbe@tu-dortmund.de

Master Lehramt Primarstufe
Germanistik/Anglistik
3. Fachsemester
Matrikel-Nummer: 136268

Abgabedatum: 11.06.2014

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis.....	VI
1. Einleitung	1
2. Lese- und Medienkompetenzförderung als selbstverständlicher Bestandteil der Bildungsarbeit	5
2.1 Theoretische Grundlagen zum Zusammenhang von Lese- und Medienbildung....	5
2.1.1 Medien, Medienkompetenz und Medienbildung	6
2.1.2 Die Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation	8
2.1.3 Der erweiterte Textbegriff nach Kallmeyer 1974	12
2.2 Forschungsbasierte Begründung der Arbeit.....	13
2.2.1 Das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen	15
2.2.1.1 Die Ergebnisse der KIM-Studie 2012 im Vergleich zu 2010 und 1999	15
2.2.1.2 Die Ergebnisse der Erfurter Studie (Richter/Plath 2007).....	32
2.2.2 Zur Bedeutung der kombinierten Lese- und Medienbildung (2012 Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy).....	36
2.2.3 Die Medienkompetenz und –nutzung von Erziehern in Deutschland (Six/Gimmler; Schneider et al.).....	39
2.2.4 Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013	41
2.2.5 Zwischenfazit	45
3. Methodik der eigenen Studie: Das Analyseraster	47
3.1 Die QUIGS 2.0 - Evaluationskriterien	48
3.2 Ergänzung der QUIGS 2.0-Qualitätsmerkmale	56
3.2.1 Die Bildungsvereinbarungen NRW	57
3.2.2 Der Kompetenzrahmen des Medienpasses NRW.....	59
4. Analyseergebnisse der gesetzten Schwerpunkte	61
4.1 Analyse des Konzepts und der Leitvorstellungen der OGS.....	63
4.2 Beobachtung der Räumlichkeiten und Ausstattung der OGS.....	66
4.3 Personalbefragung: Personelle Rahmenbedingungen	76
4.4 Ergebnisse im Bewertungsraster	87

4.5 Zwischenfazit: Ausgangssituation bezüglich der Lese- und Medienbildung in der Nachmittagsbetreuung	95
5. Konzeptvorschlag und Handlungsempfehlungen für die analysierte Offene	
Ganztagsgrundschule	97
5.1 Konzeptionelle Verankerung der integrierten Lese- und Medienkompetenzförderung	98
5.2 Umgestaltung der Räumlichkeiten und Verbesserung der Ausstattung	104
5.3 Konzeption und Planung von medienintegrativen Angeboten	107
5.4 Personelle Unterstützung und Fortbildungen für die Mitarbeiter der OGS.....	109
5.4 Projektvorschläge zur integrativen Lese- und Medienkompetenzförderung ...	113
5.4.1 Projektvorschläge zur medienintegrativen Leseförderung	115
5.4.2 Projektvorschläge zur Medienbildung	117
5.4.3 Erläuterungen zu den vorgestellten Projektvorschlägen	119
5.5 Ausblick zur Nutzung des Konzeptvorschlags als Modell für weitere Offene Ganztagsgrundschulen.....	121
6. Fazit und Ausblick	123
7. Quellenverzeichnis	V
7.1 Primärliteratur	V
7.2 Sekundärliteratur	VI
7.3 Internetquellen	VIII
7.4 Software	XII
8. Abkürzungsverzeichnis	XIII
9. Eidesstattliche Versicherung	XIV
10. Anhang	XV
10.1 Beobachtungsbogen zur Analyse der Rahmenbedingungen und Ausstattung (Blanko-Vorlage).....	XVI
10.2 Übersicht: Rahmenbedingungen und Ausstattung der Ganztagsgrundschule .	XVI
10.3 Personalfragebogen (Blanko-Vorlage).....	XXVI
10.4 Grundauswertung der Personalbefragung (Grafstat 4).....	XXXIII
10.5. Bewertungsraster (Blanko-Vorlage)	XLVI
10.6 Leitfaden zur OGS-Entwicklung für Teams und Steuergruppen.....	LIII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: KIM 2012: Soziodemographie der befragten Kinder.....	17
Abbildung 2: KIM 2012: Liebste Freizeitaktivitäten.....	18
Abbildung 3: KIM 2010: Liebste Freizeitaktivitäten.....	18
Abbildung 4: KIM 2012: Themeninteressen	20
Abbildung 5: KIM 2010: Themeninteressen	20
Abbildung 6: KIM 1999: Themeninteressen	22
Abbildung 7: KIM 2012: Geräteausstattung im Haushalt.....	23
Abbildung 8: KIM 2010: Geräteausstattung im Haushalt.....	23
Abbildung 9: KIM 2012: Kinder und Computer: Nutzungsfrequenz.....	25
Abbildung 10: KIM 2012: Computernutzung in der Schule	26
Abbildung 11: KIM 2012: Technische Kompetenzen der Kinder	27
Abbildung 12: KIM 2012: Bücher lesen: Nutzungsfrequenz.....	29
Abbildung 13: KIM 2012: Lesehäufigkeit im Vergleich zu 2010	30
Abbildung 14: KIM 2012: Aktuell gelesene Bücher	31
Abbildung 15: Erfurter Studie 2001: Lektüreinteressen der Kinder.....	32
Abbildung 16: Erfurter Studie 2001: Verhältnis Lektüreauswahl Lehrer und Kinderinteressen.....	34
Abbildung 17: BiGa 2013: Personalzusammensetzung im Ganztage der Primarstufe im Zeitvergleich.....	43
Abbildung 18: BiGa 2013: Kooperationspartner der Ganztage Schulen.....	44
Abbildung 19: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Förderbereiche	79
Abbildung 20: Häufigkeit Lesen der Kinder in der Gruppe.....	80
Abbildung 21: Häufigkeit Lesen der Mitarbeiter mit den Kindern.....	80
Abbildung 22: Häufigkeit der Überprüfung der Bücher in den Gruppen	82
Abbildung 23: Einschätzung der Wichtigkeit von Leseförderung in der OGS	83
Abbildung 24: Ist medienintegrative Leseförderung sinnvoll?.....	83
Abbildung 25: Nutzung digitaler Medien im Gruppenalltag	84
Abbildung 26: Beteiligung der Kinder an der Auswahl neuer Medien	85
Abbildung 27: Ist die Nutzung neuer Medien im OGS sinnvoll?.....	86
Abbildung 28: Interesse der Mitarbeiter an Fortbildungen zur Thematik	87

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: QUIGS 2.0: Modulübersicht	48
Tabelle 2: Legende zu den im Analyseraster verwendeten Symbolen.....	62
Tabelle 3: Kooperationspartner der Nachmittagsbetreuung lt. Personal	67
Tabelle 4: Demographie der betreuten Kinder.....	68
Tabelle 5: Genutzte Räume im Nachmittagsbereich	70
Tabelle 6: Arbeitsgemeinschaften in der Einrichtung	70
Tabelle 7: Medienausstattung und -nutzung im Nachmittagsbereich.....	72
Tabelle 8: Bücherbestand der Nachmittagsbetreuung	74
Tabelle 9: Personalsituation der Einrichtung.....	77
Tabelle 10: Steuergruppen der Einrichtung.....	77
Tabelle 11: Ergebnisse der Analyse im Bewertungsraster	94
Tabelle 12: Fortbildungsangebote der Medienberatung NRW	111
Tabelle 13: Projektvorschläge zur medienintegrativen Leseförderung in Bezug zu den Bildungsbereichen der Bildungsgrundsätze NRW und dem Medienpass- Kompetenzrahmen	116
Tabelle 14: Anregungen zur Förderung der Medienkompetenz im OGS-Alltag in Bezug zu den Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke und dem Medienpass- Kompetenzrahmen	118
Tabelle 15: Themen- und Literaturvorschläge zur medienintegrativen Leseförderung	121

1. Einleitung

Das Angebot an Lesefördermaßnahmen wie Leseecken, Lesepatzen und vielfältigen Projekten wie das KMK-Projekt „ProLesen“ nimmt vor allem im Primarbereich der Schulen aller Bundesländer stetig zu (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (2014): 14). Daran zeigt sich, dass die Notwendigkeit der Leseförderung bereits im jungen Alter flächendeckend festgestellt ist und in den Schulen ihre Umsetzung findet. Wie die aktuelle Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (2014)) aber ebenfalls deutlich macht, ist die Leseförderung in den meisten Bundesländern zwar bereits ein großer Teil der Bildungsarbeit, muss aber noch deutlich ausgebaut werden, da vor allem eine entsprechende Diagnostik zur Feststellung der Fortschritte und Ergebnisse und daran anknüpfend verschiedene Angebote zur Leseförderung weitestgehend fehlen. Die BISS-Expertise sollte, nach Auftrag von Bund und Ländern, beschreiben, „wie Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung in Deutschland systematisch weiterentwickelt werden können“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (2014): 15).

Im Hinblick auf die verbreiteten Leseförderangebote lässt sich aber zudem immer wieder feststellen, dass der Bereich der Leseförderung noch in den Kinderschuhen steckt, was seine Verbindung mit den aktuellen Medien, die in der Generation der „digital natives“ einen selbstverständlichen Bestandteil der veränderten Lebenswelt darstellen, angeht. Eine Verknüpfung der Themen- und Medieninteressen der Kinder mit ihren Lesegewohnheiten und –förderangeboten findet im Bildungsbereich bisher kaum statt – was auch ein genauerer Blick in die Kernlehrpläne NRW verdeutlicht: Hier ist der Einsatz von Medien zwar erwünscht und explizit genannt, wird jedoch nicht integrativ und kaum partizipativ verstanden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2008): 15).

Kallmeyer (1974) prägte in diesem Zusammenhang den „erweiterten Textbegriff“, mit dem er bestätigte, dass ein Text längst nicht nur noch Print-Medien wie Bücher oder Zeitschriften beinhaltet (vgl. Kallmeyer et al. (1974): 45). Der Konsum von digitalen Medien erfordert immer auch das Lesen, sodass Lese- und Medienförderung nicht mehr separat betrachtet werden sollten.

Auch die Ergebnisse der aktuellen KIM-Studie 2013 spielen hier neben der Erfurter Studie, dem Report der High Level Group of Experts on Literacy und dem Bildungsbericht Ganzttag NRW von 2013 als ein wichtiges Argument für die Vernetzung von Lese- und Medienbildung eine Rolle: das Mediennutzungsverhalten von Kindern im Alter von 6-13 Jahren zeigt deutlich, dass Zielgruppen zur Leseförderung leichter angesprochen werden können, wenn die entsprechenden Medien- und Themeninteressen in den Förderkonzepten aufgegriffen werden. Die weiteren Forschungsberichte begründen, warum im Nachmittagsbereich der OGS offensichtlich noch einige Veränderungen stattfinden sollten und wie Lese- und Medienbildung konkret in diesen eingebunden werden können. Der Offene Ganzttag bietet als außerschulischer Lernort eine Ergänzung zur schulischen Arbeit, weswegen auch hier die verschiedenen Kompetenzbereiche der schulischen Förderung stets mit berücksichtigt werden sollten. Lese- und Medienförderung muss also ein kombinierter Bestandteil der offenen Ganzttagsschulen in Deutschland werden und kann nicht als unterrichtsinterne Aufgabe verstanden werden.

Aus diesem Grunde beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, wie kombinierte Lese- und Medienförderung in der offenen Ganzttagsschule tatsächlich umgesetzt werden können und welche konzeptionellen, räumlichen und personellen Veränderungen für diesen Zweck unumgänglich sind. Weitere Leitfragen, die in der Arbeit untersucht werden sollen, beziehen sich auf mögliche Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie Bibliotheken sowie auf speziell zugeschnittene Fortbildungsangebote zur kombinierten Lese- und Medienbildung für Erzieher¹ im offenen Ganzttag.

Es handelt sich bei der Arbeit um eine Weiterführung der von der Autorin vorgelegten Bachelorarbeit² und bezieht sich in ihren Ausführungen auf dieselbe Dortmunder Ganztagsgrundschule. Es soll aufbauend auf die Ergebnisse der ersten Arbeit ein Konzeptvorschlag erstellt werden, in dem deutlich wird, wie Lese- und Medienbildung dauerhaft in den OGS-Alltag eingebunden werden können. Die Ausführungen berücksichtigen dabei

¹ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird im Folgenden für die Pluralformen jeweils die maskuline Form genutzt (Betreuer, Erzieher, Schüler etc.), die weibliche Form ist hier mit in begriffen.

² Förderung von Medienkompetenz mit Gärtnern, Gießkanne und Gemüse? KidSmart goes OGS – ein medienintegratives Schulgartenprojekt in Dortmund (Laura Marie Hibbe, 2013)

stets die Rahmenbedingungen der gewählten Ganztagschule. Mehrere ausgearbeitete Aspekte können aber auch Modellcharakter für andere offene Ganztagschulen haben.

Zur Erarbeitung der Forschungsfrage werden in Kapitel 2 zunächst die theoretischen Grundlagen der Lese- und Medienkompetenzförderung in Anlehnung an die Bachelorarbeit aufgearbeitet und kurz erläutert.

Es soll außerdem in Kapitel 2 anhand der verschiedenen empirischen Studien (s.o.) begründet werden, warum Leseförderung unter Einbezug der Medienkompetenzförderung einen wichtigen Bestandteil der Bildungsarbeit auch im Nachmittagsbereich darstellt.

Anschließend wird in Kapitel 3 die Methodik der zugrundeliegenden Studie dargestellt, anhand derer das aktuelle Konzept sowie die vorhandene Grundausstattung der Betreuungsräumlichkeiten und die personellen Rahmenbedingungen bezüglich der Mediennutzung und –kompetenz der Erzieher analysiert werden sollen.

Das Analyseraster beinhaltet dabei vornehmlich die QUIGS 2.0-Kriterien zur Selbstevaluation von Schule und Jugendarbeit in NRW, die von der Arbeitsstelle für kulturelle Bildung herausgegeben werden (Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (2014)). Diese Materialien sollen der Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen in NRW dienen und die Erzieher dabei unterstützen, „Bestandsaufnahmen durchzuführen, Handlungsbedarfe zu ermitteln und Zielentwicklung zu betreiben“ (Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (2014)). Zu diesem Zwecke wurden aufeinander aufbauende Module entwickelt, anhand derer ein Team in Ganztagschulen ihre Ziele schrittweise erreichen soll. Diese Module sollen zur Evaluation der Bildungsarbeit in der vorgestellten Ganztagsgrundschule in Dortmund genutzt werden. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob und wie Lese- und Medienkompetenz in Ganztagschulen laut der vorgestellten Kriterien überhaupt gefördert werden soll. Vorweggenommen werden kann diesbezüglich, dass die Evaluationskriterien nicht ausreichen, um hinsichtlich der konkreten Medienbildung aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

Aus diesem Grunde werden aufbauend darauf die Bildungsvereinbarungen NRW (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010)) sowie der

Kompetenzrahmen des Medienpass NRW (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2012)) hinzugezogen und bilden als Kombination mit den QUIGS 2.0-Kriterien und den Forschungsergebnissen der einschlägigen Studien ein Analyseraster, das zur tatsächlichen Evaluation der Ganztagschule in Bezug auf Lese- und Medienkompetenzförderung genutzt wird.

Im nächsten Schritt (Kapitel 4) folgt die tatsächliche Analyse der gesetzten Schwerpunkte bezüglich der Forschungsfrage und den damit verbundenen Leitfragen im Rahmen der eigenen Studie. Dabei wird zunächst das von der OGS-Leitung verfasste Konzept schwerpunktmäßig untersucht, um Schwachpunkte in Bezug auf die Grundsätze und Leitbilder sowie vorgestellte Arbeitsgemeinschaften (AG's) und Gruppen herauszufiltern. Zusätzlich wird anhand eines zu diesem Zwecke zusammengestellten Beobachtungsbogens die Grundausstattung der Räumlichkeiten in der Schule in Bezug auf Medienangebote objektiv dargestellt. Auch eine Befragung des Personals gibt Auskünfte über mögliche Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich der Mediennutzung und Leseförderung im Gruppenalltag sowie das Interesse der Mitarbeiter an der Thematik generell.

Auf der Grundlage der Analyseergebnisse, die in ein dafür erarbeitetes Bewertungsraster (4.4) eingegeben werden, sollen abschließend Handlungsempfehlungen und Schwerpunkte für mögliche Verbesserungsmöglichkeiten in der vorgestellten OGS gegeben werden, die zu einem neuen möglichen Konzept bezüglich der Lese- und Medienbildung in der Nachmittagsbetreuung führen. Dieser Konzeptvorschlag (Kapitel 5) soll das Ergebnis der Arbeit sein und wird der OGS-Leitung sowie dem Träger bezüglich des Vorschlags möglicher Erneuerungen, notwendiger Finanzierungen und außerschulischer Kooperationen vorgelegt. Die Antworten auf die untersuchten Leitfragen der vorliegenden Arbeit bilden dabei die Grundlage der Ergebnisse.

Das Fazit soll einen Ausblick auf die eventuellen Veränderungen in der Offenen Ganztagsgrundschule geben und wird noch einmal generell hervorheben, welche Aspekte der Leseförderung mithilfe der Mediennutzung in Offenen Ganztageseinrichtungen sinnvoll sind und nicht nur in Bezug auf diese konkrete Einrichtung genutzt werden können, sondern Modellcharakter für weitere Ganztagschulen haben könnten.

2. Lese- und Medienkompetenzförderung als selbstverständlicher Bestandteil der Bildungsarbeit

Im Folgenden werden die wichtigsten theoretischen Grundlagen der medienintegrativen Bildungsarbeit in Offenen Ganztagsgrundschulen erläutert. Sowohl die wissenschaftlichen und didaktischen Annahmen zur Medien- und literarischen Bildung, als auch die Forschungsergebnisse der entsprechenden Studien zeigen, wie wichtig die kombinierte Lese- und Medienbildung auch im Nachmittagsbereich Offener Ganztagsgrundschulen ist und warum sie einen selbstverständlichen Bestandteil dieses Bildungsbereichs bilden sollte.

2.1 Theoretische Grundlagen zum Zusammenhang von Lese- und Medienbildung

Als Begriffsgrundlage für die vorliegende Arbeit gelten vornehmlich die bereits in der Bachelorarbeit der Autorin erarbeiteten Definitionen bezüglich des Themenbereichs der Mediendidaktik und der Medien generell. Diese sollen in 2.1.1 kurz erneut umrissen werden, um zu definieren, welches Verständnis der verschiedenen Begrifflichkeiten für die Arbeit als Grundlage dient. In diesem Zusammenhang muss außerdem zwischen der Verwendung der Begriffe ‚Medienkompetenz‘ und ‚Medienbildung‘ differenziert werden.

Die Thematik der Leseförderung stand in der Bachelorarbeit nicht so sehr im Vordergrund wie die der Medienbildung und muss deshalb im Folgenden genauer beleuchtet werden. Dazu werden nach Hurrelmann zunächst die wichtigsten Aspekte der Leseförderung aus kognitiver und lesesozialisationstheoretischer Sicht erläutert. Hier wird deutlich, welche Gesichtspunkte für eine erfolgreiche Leseförderung unumgänglich sind. Auch die Lesemotivation spielt für die Entwicklung der Lesekompetenz eine entscheidende Rolle: Wie kann sie gezielt gefördert und nachhaltig aufrechterhalten werden?

Aufbauend auf die Ergebnisse aus 2.1.1 und 2.1.2 soll der erweiterte Textbegriff nach Kallmeyer erläutert werden, der ebenfalls grundlegend für den didaktischen Ansatz der Arbeit ist. Die kombinierte Förderung von Lesen und Medienkompetenz spielt bei der Analyse der Ist-Situation sowie bei der Formulierung der Soll-Situation in Form eines Konzeptvorschlags für die Dortmunder Ganztagsgrundschule die entscheidende Rolle.

2.1.1 Medien, Medienkompetenz und Medienbildung

„Medienkompetenz“ oder „Medienbildung“? Unter führenden Wissenschaftlern der Medienpädagogik und –didaktik herrscht Uneinigkeit über die korrekte Bezeichnung der Fähigkeiten, die, und darin scheint man sich einig, die vier Dimensionen der Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung) nach Baacke (vgl. Baacke (1997): 98f.) umfassen. Offensichtlich werden beide Begriffe vermehrt synonym gebraucht, sollten aber differenziert werden:

Spanhel verweist darauf, dass hinter dem Begriff der Medienkompetenz schließlich eine Kompetenztheorie stehe, während der Bildungsbegriff auf eine bildungstheoretische Grundlage aufbaue (vgl. Spanhel (2011): 97). Er führt aus, dass sich Kompetenztheorien „auf spezifische Ausprägungen der allgemein menschlichen Handlungsfähigkeit, hier im Umgang mit oder in der Aneignung von Medien“ beziehen, Bildungstheorien in Bezug auf Medien aber „grundlegende Merkmale und Aspekte des als autonom gedachten menschlichen Bildungsprozesses und die in der Person und in ihrer Umwelt liegenden Beobachtungen“ beinhaltet (Spanhel (2011): 97).

Somit spricht sich auch Tulodziecki dafür aus, „den Begriff der Medienbildung für Bildungsprozesse mit Medienbezug zu nutzen“ (Tulodziecki (2011): 30), den Begriff der Medienkompetenz „eher als Zielbegriff“ dieser zu verwenden (Tulodziecki (2011): 32).

Heinz Moser greift diese Verwendung auf und fragt, ob die Tätigkeit der Medienpädagogogen als ‚Medienbildung‘ oder als ‚Förderung der Medienkompetenz‘ zu verstehen sei und impliziert damit ebenfalls das Verständnis der Medienbildung als Prozess, der zum Erwerb der Medienkompetenz führt und ggfs. einer Förderung bedarf (Moser (2011): 41).

Für die vorliegende Arbeit soll eben dieses Begriffsverständnis übernommen werden, sodass bei Verwendung des Begriffs der Medienbildung der Vorgang der Förderung und Unterstützung der Entwicklung von Medienkompetenz verstanden wird.

In Anlehnung an Baackes Ausführungen zu den vier Dimensionen von Medienkompetenz, die bereits in der Bachelorarbeit der Autorin detailliert ausgeführt wurden, entwickelten Marci-Boehncke und Rath eine fünfte Dimension, die neben der Medienkritik,

der Medienkunde, der Mediennutzung und der Mediengestaltung den Fokus auf die Medienkommunikation legt (Marci-Boehncke/Rath (2013): 22). Dabei steht die Kommunikation über Medien, die gleichzeitig auch mit Hilfe von Medien stattfinden kann im Vordergrund und bezeichnet so z.B. Anschlussgespräche über Gelesenes, die u.a. in Foren oder Blogs stattfinden können. Auch das „mediale Kommunikationsverhalten selbst und die Reflexion darüber [soll hier] mit gemeint sein“ (Marci-Boehncke/Rath (2013): 22).

Medienbildung an sich umfasst somit die Förderung aller fünf Dimensionen der Medienkompetenz und muss insofern im Hinblick auf alle Teilbereiche bei der Entwicklung des Konzeptvorschlags für die entsprechende Ganztagsgrundschule differenziert betrachtet werden.

Grundsätzlich sind auch die verschiedenen Sichtweisen auf medienpädagogisches Handeln nach Herzig entscheidend für die Konzeption neuer Ansätze und Empfehlungen für die Nachmittagsbetreuung: sämtliche Vorschläge müssen aus erzieherischer, didaktischer und konzeptioneller Sicht beleuchtet werden (Herzig (2008): 32f.). Als grundlegend für die verschiedenen Sichtweise unterstreicht er die neuen, veränderten Aspekte der Bildung, die mit der Zunahme neuer Medien (Computer, Tablet, etc., abgegrenzt von ‚traditionellen‘ Medien wie dem Buch, Zeitschriften etc.) in der Schule mit in die Entwicklung von Lernprozessen einfließen: Medien seien aus der Lebenswelt der Schüler nicht mehr wegzudenken, sodass ihre Entwicklung (z.B. die Konstitution von Weltbildern) nicht mehr unabhängig von medialen Einflüssen geschehe. Somit sei eine aktive Auseinandersetzung mit Medienfragen nötig (Herzig (2008): 32f.).

Aus erzieherischer Sicht steht es somit im Vordergrund, dass sich die Auseinandersetzung mit Medien immer am Entwicklungs- und Kenntnisstand der KuJ orientieren sollte und individuelle Weiterentwicklungen ermöglichen und fördern muss. Didaktisch betrachtet stellt Herzig heraus, dass die Medienerziehung immer so angelegt sein sollte, dass sie von komplexen und bedeutsamen Fragestellungen ausgeht und das Erkennen von Zusammenhängen und Verbindungen fördert. Sinnvoll sei es dabei zudem, sich an Leitideen und didaktischen Prinzipien und nicht an u.U. zusammenhangslosen Stoffkatalogen zu orientieren. Zusätzlich wird betont, dass Medienbildung immer konzeptionell angelegt sein muss, um eine Förderung über die gesamte Schullaufbahn hinweg zu gewährleisten (Herzig (2008): 32f.).

Wünschenswert für eine nachhaltige und erfolgreiche Medienbildung ist es nach Marci-Boehncke/Rath, Fthenakis und Six/Gimmler zudem, dass Medienbildung integrativ „nicht nur neue Medien, sondern alle zu Verfügung stehenden Medienformate und –formen – angefangen bei der Stimme zum Einsatz bringt“ und somit den Fokus auf die „Ganzheitlichkeit der Medienbildung“ legt (Fthenakis et al. (2009): 17ff. / Marci-Boehncke/Rath/Müller (2012): 22ff. / Six/Gimmler (2007): 25ff.)). Der Fehlvorstellung der meisten Erzieher, Medienbildung umfasse lediglich das „Bedienen-Können“ elektronischer Medien müsse demnach entgegengewirkt werden, da so lediglich der Aspekt der Mediennutzung nach Baacke berücksichtigt werden würde (Fthenakis et al. (2009): 17ff. / Marci-Boehncke/Rath/Müller (2012): 22ff. / Six/Gimmler (2007): 25ff.)).

2.1.2 Die Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation

Fest steht: „Lesen sollte man können!“ Nach Hurrelmann ist es „unmissverständlich klar, dass die Vermittlung der Lesekompetenz in der modernen Gesellschaft nach wie vor eine der wichtigsten Aufgaben der Schule ist“, besonders angesichts der Tatsache, dass „Lesekompetenz [...] zum unverzichtbaren Teil einer umfassenden Medienkompetenz geworden“ ist (Hurrelmann (2010): 19f.). Es wird betont, dass „Reading Literacy“ (Lesekompetenz/-fähigkeit) zu den „Basisqualifikationen“ gehöre, die in der modernen Gesellschaft in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht unerlässlich für eine erfolgreiche Lebensführung und ein partizipatives Handeln sind (Hurrelmann (2010): 21).

Im Kern bezeichnet ‚Lesen‘ das Verstehen kontinuierlicher Texte, beinhaltet aber im erweiterten Sinne auch das Verstehen diskontinuierlicher Texte wie Tabellen und Diagramme. Diese Art der Lesekompetenz wird beispielsweise in der PISA-Studie erhoben und lässt lesesozialisationstheoretische Aspekte, wie die emotional-motivationalen Aspekte sowie Reflexion und Anschlusskommunikation über Gelesenes außen vor. Die PISA-Studien haben somit der „kognitiven Dimension“ von Lesekompetenz mehr Aufmerksamkeit gewidmet, als die Lesesozialisationsforschung, die sich auf die „normative Dimension“ konzentriert (Hurrelmann (2010): 21). Die kognitive Dimension von Lesekompetenz umfasst demnach bei PISA die folgenden Schwerpunkte:

- „1: Informationen ermitteln*
- 2. textbezogenes Interpretieren*
- 3. Reflektieren und Bewerten“*

(Hurrelmann (2010): 24)

Diese Aspekte umfassen offensichtlich die gesellschaftlich-pragmatischen Aspekte sowie die Informationsentnahme aus Sach- und Informationstexten. Im Gegensatz dazu fokussiert die Lesesozialisationsforschung auf weiterreichende Gesichtspunkte der Lesekompetenz. Diese umfassen die „Trias der lesebezogenen Bildungsnormen“:

- „1. Lesen als rationale Selbstbestimmung*
 - 2. Lesen als existentielle Persönlichkeitsbildung*
 - 3. Lesen als Erlebnisgenuss“*
- (Hurrelmann (2010):22)*

Im Folgenden werden die lesesozialisationstheoretischen Ansätze bezüglich der Leseförderung im Vordergrund stehen, da sie die „heute (noch) zentralen und faktisch wirksamen Zielbestimmungen des Lesens“ in den Vordergrund stellen und somit nicht von einem „gesellschaftspraktischen Bedarf“ (Hurrelmann (2010): 21) an Lesefähigkeit ausgegangen wird. Lesen wird hier „als Medium der Persönlichkeitsbildung“ verstanden, das „wichtige Folgewirkungen (z.B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Hurrelmann (2010): 22f.) hat. Auch in Hinblick auf die Konzeption der Handlungsempfehlungen für die beobachtete OGS werden eher lesesozialisationstheoretische Aspekte der Leseförderung die Grundlage bilden, da diese die Ganzheitlichkeit der Bildung im Sozialisationsprozess eines Kindes umfassen, anstatt das Lesen auf den rein pragmatischen Nutzen von Texten zu reduzieren. Der kognitionspsychologische Ansatz findet sich dabei vor allem im schulischen Bereich der Bildung, da sich dieser eher auf die Prozessebene des Lesens bezieht.

Je nach Ansatz werden nach Hurrelmann verschiedene Formen der Leseförderung in Schulen eingesetzt. Bei den kognitiv orientierten Verfahren, den sogenannten „geschlossenen Unterrichtsformen“ werden Vorgehensweisen wie „Lautlese-Verfahren, Inhaltsfragen-Beantworten, Einüben von Lesestrategien“ (Hurrelmann (2010): 26) genutzt, um eine möglichst erfolgreiche Informationsentnahme, Interpretations- und Reflexionsfähigkeit von Texten zu fördern. Nach Rosebrock und Nix (2008) wären diese Leseförderverfahren der „Prozessebene“ zuzuordnen. Lautleseverfahren und die Unterstützung von Sachtextlektüre kann demnach auf dieser Ebene die Lesekompetenz fördern.

Auf der „Subjektebene“ entsteht nach Rosebrock und Nix das Selbstkonzept als (Nicht-)LeserIn. Dies impliziert die Förderung der intrinsischen Lesemotivation und kann unterstützt werden durch u.a. Vielleseverfahren in Form von Leseolympiaden oder Leseseiten bzw. positive Erlebnisse und Gratifikationen, die im Zusammenhang mit dem Lesen stehen (vgl. Garbe (2011): [Online] zit. nach Rosebrock/Nix (2008)). Abschließend beschreiben die Autoren die „Soziale Ebene“, die die Anschlusskommunikation über Gelesenes mit Familie, Schule, Peers und im kulturellen Lesen umfasst (Rosebrock/Nix (2008): 16). Eine erfolgreiche Lesekompetenzförderung kann hier stattfinden, indem beispielsweise Leseanimationsverfahren genutzt werden, die über die schulische Leseförderung hinausgehen. Neben dem Unterricht werden dabei zwei weitere (z.T. auch außerschulische) Ebenen eingebunden:

- 1) Deutschunterricht (Lesecke, Vorlesen, etc.)
- 2) Schulöffentlichkeit (Lesecafés, Projektstage etc.)
- 3) Öffentliche Institutionen (Bibliotheken, Lesungen)

(vgl. Garbe (2011): [Online] zit. nach Rosebrock/Nix (2008)).

Mithilfe der Fördermaßnahmen auf der Prozessebene wird möglicherweise ein zufriedenstellendes Ergebnis in Schulleistungsstudien in testbaren Fähigkeiten erreicht. Ist aber dies der „Königsweg für die Lese- und Literaturdidaktik“ (Hurrelmann (2010): 26)? – ist die Frage, die man sich in diesem Zusammenhang stellen muss.

Im Sinne der Lesesozialisationsforschung kann das Lesen nicht nur auf die Lesetechnik beschränkt werden – Hurrelmann stellt somit „offene Unterrichtsformen“ vor, die dieser Perspektive näher liegen. Diese Verfahren umfassen die „Schaffung reichhaltiger, motivierender Lesesituationen zur Vermittlung positiver Erfahrungen mit einer altersgemäßen Lesepraxis“ mit „individuellen bzw. projektbezogenen Wahlmöglichkeiten“ (vgl. Hurrelmann (2010): 26). Die Kinder sollen dabei erfahren, was man durch Lesen lernen kann und dass Lesen belohnend sein kann. Zwar seien die Fähigkeiten, die auf der Sozialen Ebene (Rosebrock/Nix (2008): 16) erworben werden, nur schwer messbar, entsprächen aber einer Forderung nach einer „Lesekultur in der Schule“. Besonders manifestiert sich diese Lesekultur auch nach Hurrelmann in Leseprojekten und außerschulischen Kooperationen wie beispielsweise mit der örtlichen öffentlichen Bibliothek (vgl. Hurrelmann (2010): 26).

Zusammenfassend wird betont, dass weder rein „offene“ noch rein „geschlossene“ Unterrichtsformen zur Leseförderung genutzt werden sollten und herausgestellt, dass es sich nicht um ein „unterrichtspraktisches Entweder-Oder“ handeln sollte. So solle man je nach Voraussetzungen und Rahmenbedingungen die „produktiven Aspekte beider Ansätze flexibel verbinden“, um eine systematische Leseförderung an Schulen zu gewährleisten (vgl. Hurrelmann (2010): 26). Je nach Leistungsstand der Kinder muss Leseförderung demnach auf allen Ebenen stattfinden (Rosebrock/Nix (2008): 16).

So werden in der vorliegenden Arbeit aus oben genannten Gründen zwar die Lesesozialisationstheoretischen Aspekte für die Handlungsempfehlungen für die OGS im Vordergrund stehen. Lese-Übungsverfahren, die der kognitiven Dimension der Textarbeit näher sind, dürfen dabei aber keineswegs außer Acht gelassen werden, um den Erwerb der Lesefähigkeit an sich sinnvoll zu unterstützen. Schließlich verhindern „anhaltende Probleme mit dem Wort- und Satzverständnis sowie der Leseflüssigkeit“ oft, dass die Motivation während des Lesens anhält und mit dem Lesen positive Erfahrungen und Emotionen verknüpft werden (vgl. Hurrelmann (2010): 25f.). Auch die Kommunikation über Texte kann nur interessant sein, wenn Leseprozesse automatisiert verlaufen und die Inhalte verstanden wurden (vgl. Hurrelmann (2010): 25f.).

Lesemotivation umfasst nach Hurrelmann nicht nur „Lesebereitschaft aufzubringen“, sondern auch die „Mobilisierung positiver Erwartungen, die Überwindung von Schwierigkeiten, die Balancierung der lesebegleitenden Gefühle“ (Hurrelmann (2010): 24f.). Neugier und Spannung sowie Genuss beim Lesen beschreiben das „Involviert-Sein beim Lesen“, die „emotionale Dimension“. Die Reflexion und Anschlusskommunikation über das Gelesene, die „selbstreflexive Züge annehmen [kann], indem eigene Erfahrungen, Einstellungen, Überzeugungen vor dem Hintergrund des Verstandenen vergegenwärtigt und überprüft werden“ bilden dabei die soziale Dimension, die bei der Lesesozialisationsforschung eine wichtige Rolle spielt (Hurrelmann (2010): 24f.).

Auch Richter unterstreicht, dass „ein besonders bedeutsames, wenn nicht das bedeutendste Ziel des Literaturunterrichts [...] die Ausbildung einer stabilen Lesemotivation“ ist (Richter (2007): 7). Laut Richter sind die wichtigsten Einflüsse für die Entwicklung der Lesemotivation in der Familie zu finden und können nur durch die Schule, Peers

oder weitere Institutionen unterstützt werden. Entscheidend sind dabei die folgenden Faktoren:

- Vorbilder und Leseförderung in der Familie
- Spaß am Deutschunterricht
- Gespräche über Gelesenes im Freundeskreis
- Fernseh häufigkeit

(vgl. Richter (2007): 8ff.).

In Bezug auf den Deutschunterricht in der Schule kann festgestellt werden, dass Kinder einen großen Wunsch nach Anschlusskommunikation zeigen und die tatsächliche Gesprächshäufigkeit über Gelesenes mit Lehrern oder Mitschülern deutlich den Spaß am Deutschunterricht beeinflusst. Generell zeigt sich, dass die Förderung von Lesemotivation in einem Zusammenspiel aus individuellen, familiären und schulischen Bereich stattfinden muss (vgl. Richter (2007): 9f.). Ihre Erläuterungen zieht Richter aus den Ergebnissen der Erfurter Studie, die sie gemeinsam mit Monika Plath 2005 herausgab (Richter/Plath (2005)). Die genauen Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 2.2.1.2 erläutert und mit den Ergebnissen der KIM-Studie 2012 in Verbindung gebracht.

2.1.3 Der erweiterte Textbegriff nach Kallmeyer 1974

Im Folgenden werden Leseförderung und Medienbildung als ein zusammenhängender Prozess verstanden, bei dem das eine durch das andere bedingt wird und sich die Vorgänge gegenseitig unterstützen. Kallmeyer bestätigt genau diese These, da er den Textbegriff erweitert:

„Text ist die Gesamtmenge der in einer kommunikativen Interaktion auftretenden kommunikativen Signale. Dieser Textbegriff ist so weit gefasst, dass alle kommunikativen Äußerungen darunter fallen, gleichgültig, ob sie sprachlicher oder nicht-sprachlicher Art sind.“
(Kallmeyer et al. (1974): 45)

Deutlich wird hier, dass sämtliche Mittel der Kommunikation unter den Textbegriff fallen.

Auch Volmert bezeichnet einen Text als „eine Abfolge von mindestens zwei aufeinander folgenden Äußerungen“ (Volmert (2005): 25). Der Begriff ‚Text‘ bezeichnet somit nicht allein eine schriftlich fixierte Aussage auf dem Papier, sondern umfasst auch mündliche Kommunikation und, angesichts der neuen Medien auch sich verändernde, vorübergehende schriftliche oder mündliche Texte z.B. in Foren, Chatrooms oder Videoblogs.

Der Pressesprecher der Stiftung Lesen, Christoph Schäfer, wird von Nieswiodek-Martin in diesem Zusammenhang folgendermaßen zitiert:

„Natürlich hat das Buch massive Konkurrenz bekommen durch die anderen Medien. Wir stellen aber fest, dass durch die elektronischen Medien auch Lust am Lesen geweckt wird.“

(Nieswiodek-Martin (2006): 172)

Demnach kann, wer lesen kann, „auch mit anderen Medien umgehen. Wer allerdings Mühe mit dem Lesevorgang hat, liest nicht gerne“. So bedeutet „Lesekompetenz [...] auch Medienkompetenz“ (Nieswiodek-Martin (2006): 172).

Der erweiterte Textbegriff wird im Folgenden eine Grundlage des Begriffsverständnisses der Arbeit bilden und unterstreicht die Forderung nach einer kombinierten Lese- und Medienbildung in der OGS-Arbeit.

2.2 Forschungsbasierte Begründung der Arbeit

Angesichts der veränderten Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen des 21. Jahrhunderts, in das die neuen Medien längst Einzug gehalten haben und technische Entwicklungen scheinbar schneller voranschreiten, als man sie begreiflich machen kann, ist eine Beachtung eben dieser Veränderungen auch in der frühen Bildung unumgänglich.

Jentsch betont, dass „Kinder heute schon von klein auf daheim mit dem PC aufwachsen, ergänzt durch Medien wie das Handy, den Fernseher, Spielkonsole, Kameras etc.“ (Jentsch (2011): 7). Dabei werde den Menschen der „verantwortungsvolle Umgang damit [...] jedoch nicht in die Wiege gelegt“ und muss somit erlernt und geübt werden (Jentsch (2011): 7).

Die veränderte Lebenswelt zeigt sich u.a. in den jährlich erscheinenden Ergebnissen der KIM-Studie, die vom MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) herausgegeben werden. In der Studie werden Kinder und Jugendliche zwischen 6-13 Jahren u.a. bezüglich ihres Medienkonsums und Mediennutzungsverhaltens befragt.

Es wurde bereits in der Bachelorarbeit der Autorin deutlich, dass sich vor allem die Mediennutzung und der Medienbesitz deutlich verändert haben, wenn man die Studienergebnisse von 1999 und 2010 vergleicht. In Punkt 2.2.1.1 sollen die aktuellen Ergebnisse der Studie aus dem Jahre 2012 (MPFS (2013)) im Hinblick auf weitere Veränderungen gegenüber 1999 und 2010 untersucht werden.

Im Zusammenhang mit der Leseförderung können Medien u.a. einen entscheidenden Anreiz zur Förderung der Jungen, die, wie u.a. durch Schulleistungsstudien wie PISA gezeigt wurde, in ihrer Lesekompetenz hinter den Mädchen meist zurückbleiben, bieten. Zwar zeigen Jungen eher Interesse an der technischen Innovation neuer Medien und Mädchen haben die erweiterten Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten im Blick. Beide Geschlechter zeigen aber bei medialen Aktivitäten ein „Interesse am Plot, an der ‚Geschichte‘, am ‚Text‘, der vermittelt wird“ (vgl. Marci-Boehncke/Rath (2007): 8). Diese Tatsache darf für die Leseförderung nicht außer Acht gelassen werden. Bei der Konzeption von Leseförderangeboten muss demnach immer eine mediale Unterstützungskomponente in Betracht gezogen werden, um beide Geschlechter zu erreichen und sie zum Lesen zu motivieren. Die Medienkonvergenz, die zum Beispiel entsteht, wenn Kuj in verschiedenen Medien möglichst viele Informationen zu einem Thema (beispielsweise Lieblingsfigur aus dem Fernsehen) finden möchten und die genutzten Medien als solche gar nicht so sehr im Fokus stehen, wie die Thematik, unterstützt ebenfalls die Förderung von Medienkompetenz in Form des informellen, also beiläufigen Erwerbs der entsprechend genutzten Fähigkeiten.

In Punkt 2.2.2 soll die integrative Lese- und Medienbildung noch detaillierter betrachtet werden, um für den Konzeptvorschlag der Arbeit genutzt werden zu können. Hinzugezogen werden hierbei die Ergebnisse des Reports der High Level Group of Experts on Literacy, die 2012 im Auftrag der Europäischen Union die Gesamtsituation der Lese- und Schreibkompetenz(-förderung) in Europa untersucht hat.

Sowohl Schell als auch Demmler unterstreichen, dass „die Förderung von Medienkompetenz [...] eine wichtige Bildungsaufgabe [sei], und zwar für alle Bereiche von

Bildung und Erziehung“ (Schell (2009): 93) und somit „alle[...] Instanzen und Einrichtungen“ in diese Aufgabe miteinbezogen werden müssen (Demmler (2009): 95). Es kann also betont werden, dass auch im Rahmen der Ganztagsbetreuung in Schulen sowohl offene, als auch gebundene Ganztagschulen in die Förderung von Medienkompetenz, also die Medienbildung, mit eingebunden werden müssen. Besonders in diesem Bereich der zusätzlichen und oftmals freiwilligen Bildungsangebote und Projekte, die im Nachmittagsbereich stattfinden, können Medien „Orte informellen Lernens“ sein und „in den Alltag integrierte Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsräume“ (Schell (2009): 88) bieten. Zur erfolgreichen Förderung von Medienkompetenz bedarf es aber entsprechend ausgebildeten Fachpersonals, welches motiviert und befähigt ist, Medienbildung nachhaltig und erfolgreich durchzuführen. Die Ergebnisse der Studien nach Six und Gimmler (2007) und Schneider (2010) bezüglich der Fähigkeiten und Einstellungen der Erzieher in Deutschland im Bereich der Mediendidaktik stellen somit ebenfalls eine wichtige Grundlage für diese Arbeit dar und sollen in 2.2.3 erläutert werden.

Abschließend geben die Daten des Bildungsberichts Ganztage NRW von 2013 einen kurzen Überblick über die personelle Ausgangslage in Nachmittagseinrichtungen von OGS. Wie sich das Personal zusammensetzt, wie die Mitarbeiter ausgebildet sind und welche Kooperationspartner in den Ganztagschulen am häufigsten auftreten, ist ebenfalls wichtig, wenn die OGS-Entwicklung bezüglich der speziellen Förderung von Lesen und Medienkompetenz im Mittelpunkt steht.

2.2.1 Das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen

2.2.1.1 Die Ergebnisse der KIM-Studie 2012 im Vergleich zu 2010 und 1999

In Anlehnung an die Vergleichsergebnisse der Bachelorarbeit bezüglich der KIM-Studien-ergebnisse von 1999 und 2010 sollen im Folgenden kurz weitere Veränderungen im Hinblick auf die Ergebnisse der Studie 2012 dargestellt werden. Dafür wurden die folgenden Schwerpunkte gesetzt:

1. Freizeitaktivitäten
2. Themeninteressen
3. Gerätebesitz

Mit Blick auf die Ergebnisse von 2012 sollen zudem kurz die Daten der folgenden Punkte erläutert werden. Diese zeigen ebenfalls die hohe Relevanz der Integration von Medien in Schule und Alltag und die Chancen, die sich für eine integrierte Lese- und Medienförderung ergeben.

4. Computernutzungsfrequenz
5. Computernutzung in der Schule
6. technische Kompetenzen der Kinder

Außerdem stehen in dieser Arbeit das Lesen und mögliche Lesefördermaßnahmen im Vordergrund. Aus diesem Grunde werden auch die erhobenen Daten zu der Lesehäufigkeit der Kinder, u.a. im Vergleich zu den Ergebnissen von 2010, veranschaulicht. Schwerpunkte dabei sind die Ergebnisse zu folgenden Erhebungen:

7. Lesehäufigkeit
8. Vergleich Lesehäufigkeit 2010/2012
9. Lieblingsbücher

Soziodemographie der befragten Kinder:

Die KIM-Studie 2012 umfasste 1220 deutschsprachige Kinder im Alter von 6-13 Jahren, die in einem „persönlich-mündlichen Interview“ (MPFS: KIM 2012: 4) befragt wurden. Auch die Haupterzieher der Kinder wurden mithilfe eines Fragebogens in die Erhebung mit einbezogen. Die Soziodemographie der befragten Kinder unterscheidet sich nur minimal von KIM 2010:

KIM-Studie 2012 Soziodemografie der befragten Kinder

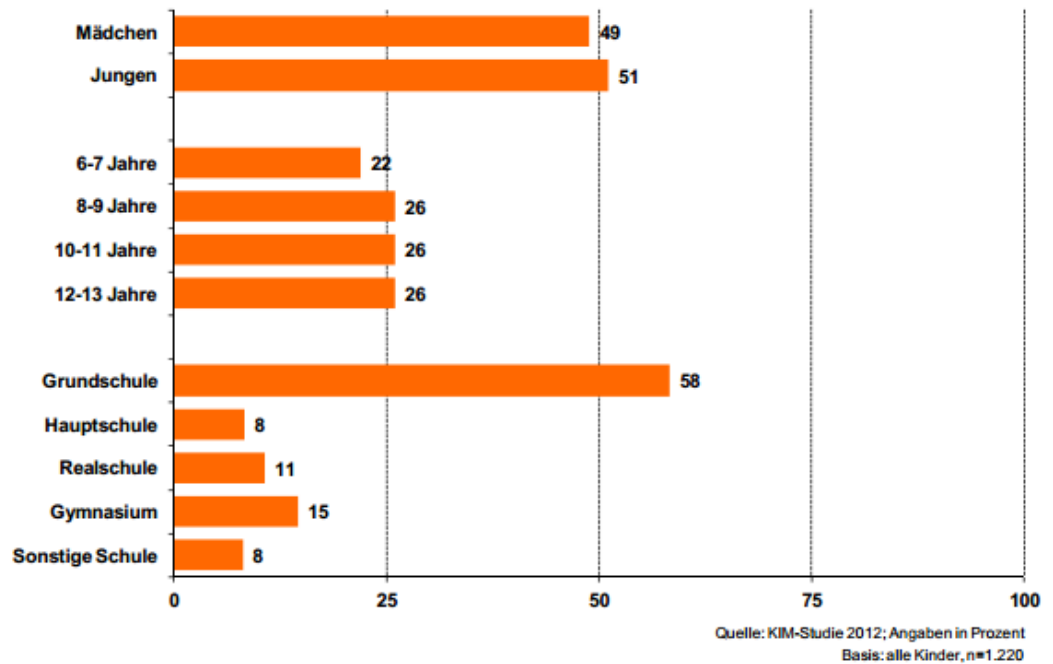


Abbildung 1: KIM 2012: Soziodemographie der befragten Kinder (MPFS: KIM 2012: 5)

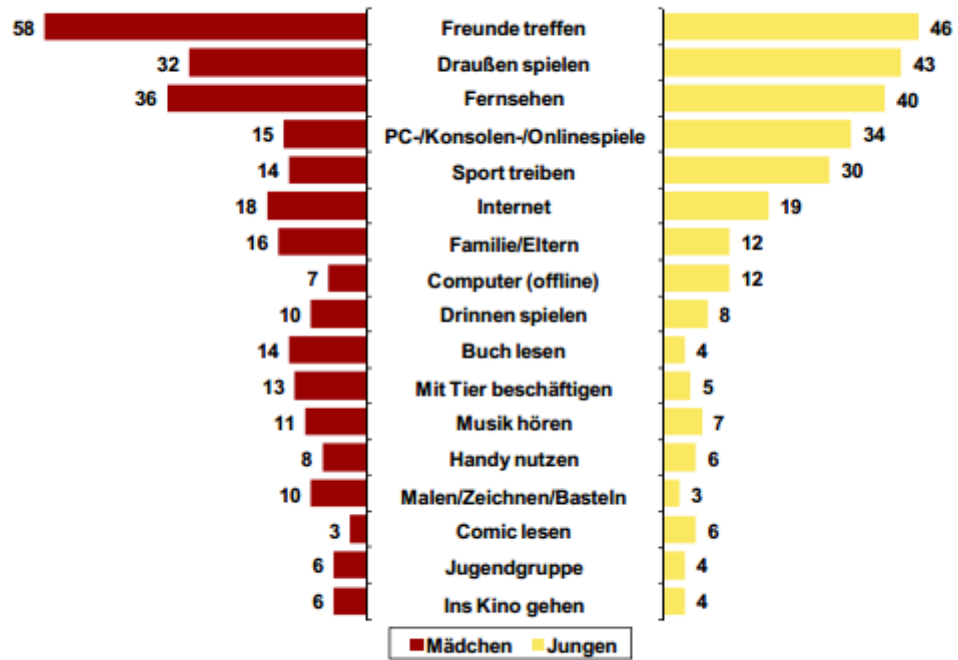
Der Hauptanteil der Studienteilnehmer besuchte zum Zeitpunkt der Befragung eine Grundschule (2010: 56%, 2012: 58%), sodass die Ergebnisse für diese grundschulorientierte Arbeit besonders bedeutsam sind. Die verschiedenen Altersstufen (6-7 Jahre, 8-9 Jahre und 10-11 Jahre), die das Grundschulalter vertreten, sind mit insgesamt 74% ebenfalls eine wichtige Grundlage für Aussagen bezüglich der Relevanz der Ergebnisse für die Arbeit in Grundschulen.

1. Freizeitaktivitäten:

Betrachtet man den ersten Schwerpunkt der folgenden Analyse, die liebsten Freizeitaktivitäten der Kinder, ergeben sich ebenfalls nur minimale Veränderungen, die aber ausschlaggebend für weitere Schlussfolgerungen sind:

Liebste Freizeitaktivitäten 2012

- bis zu drei Nennungen -

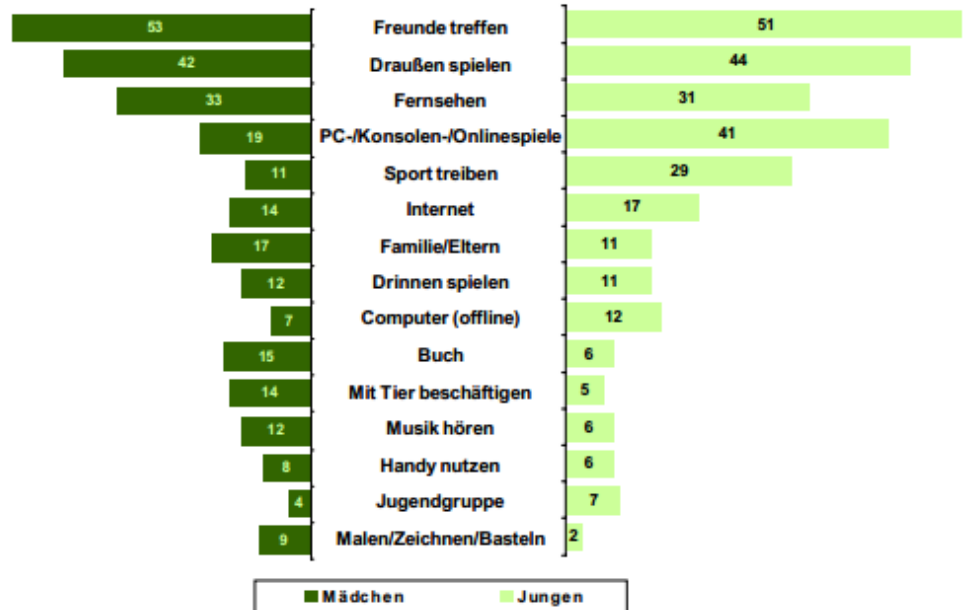


Quelle: KIM-Studie 2012; Angaben in Prozent; Nennungen ab 5 %
Basis: alle Kinder, n=1.220

Abbildung 2: KIM 2012: Liebste Freizeitaktivitäten (MPFS: KIM 2012: 13)

Liebste Freizeitaktivitäten 2010

- bis zu drei Nennungen -



Quelle: KIM-Studie 2010
Nennungen ab 5 %

Basis: alle Kinder, n=1.214

Abbildung 3: KIM 2010: Liebste Freizeitaktivitäten (MPFS: KIM 2010: 11)

Deutlich wird anhand der Grafiken, dass die Freizeitinteressen der Kinder in etwa denen der Studie von 2010 entsprechen. Kleine Veränderungen finden sich dennoch, wenn man beispielsweise den Wert zur Beschäftigung „Draußen spielen“ betrachtet: Während 2010 noch 42% der Mädchen und 44% der Jungen angaben, gerne draußen zu spielen, fiel dieser Wert zwei Jahre später auf 32% der Mädchen und 43% der Jungen.

Der extreme Abfall des Interesses bei den Mädchen scheint sich auf andere Aktivitäten verschoben zu haben, sodass 2012 beispielsweise nicht mehr nur 15% der Mädchen PC-/Konsolen-/Onlinespiele gerne spielten, sondern 19%. Geringfügig nahmen auch das Interesse der Mädchen am Drinnen spielen (2010: 10%, 2012: 12%) sowie das Lesen von Büchern (2010: 14%, 2012: 15%) zu. Deutlich wird ein Wandel des Interesses auch an der Internetnutzung, da 2010 noch 14% der Mädchen und 2012 18% gerne das Internet nutzten. In diesem Zusammenhang lässt sich auch bei den Jungen eine Interessenzunahme am Internet verzeichnen, da der Wert hier von 2010: 17% auf 2012: 19% stieg.

Jungen schienen 2012 ein ähnliches Interesse am draußen Spielen gehabt zu haben wie 2010. Dafür verschoben sich bei ihnen die Interessen in eine andere Richtung. Während zum Beispiel 2010 noch 6% der Jungen angaben, gerne zu lesen, waren es 2012 nur noch 4%. Auch scheinen sie im Gegensatz zu den Mädchen nicht so gerne drinnen zu spielen, wie noch 2010 (2010: 11%, 2012: 8%). Ebenfalls gegenteilig zu den Mädchen fiel das Interesse an PC-/Konsolen- oder Onlinespielen bei den Jungen erheblich, da dies 2010 noch bei 41% der Jungen statt der 34% in 2012 lag. Abschließend wird noch deutlich, dass Jungen scheinbar etwas an Interesse verlieren, ihre Freunde zu treffen (2010: 51%, 2012: 46%) während das Interesse daran bei den Mädchen eher zunahm (2010: 53%, 2012: 58%).

Zusammengefasst hat sich aber die Rangfolge der Interessen nicht gravierend geändert und allgemein spielten die Kinder auch 2012 noch am liebsten mit Freunden und/oder draußen. Deutlich wird auch, dass das Interesse an der Nutzung von Medien (Fernseher, Computer, Bücher, Internet) keineswegs nachlässt, sondern größtenteils zunimmt oder gleich bleibt. Besonders offensichtlich ist dies bei Betrachtung der Mädchen, deren Interessen sich beispielsweise scheinbar weg vom draußen Spielen zum Spielen am Computer (online oder Konsole) hinbewegen.

2. Themeninteressen:

Die folgenden Grafiken zeigen die Themeninteressen der Kinder von 2010 und 2012:

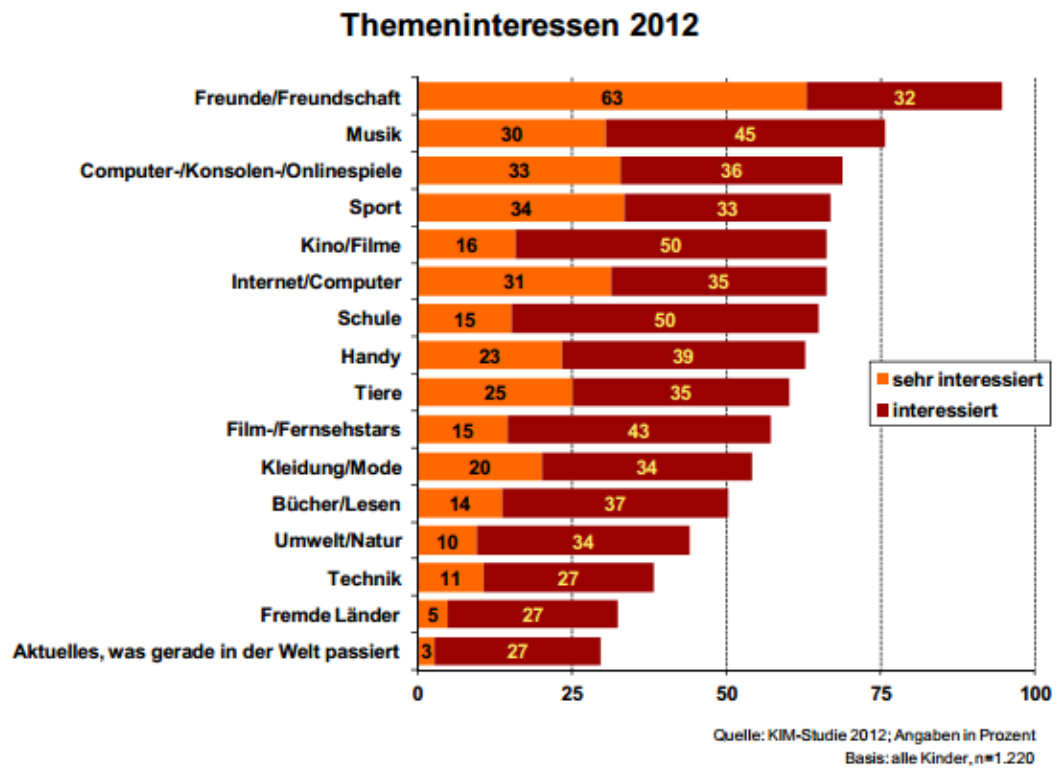


Abbildung 4: KIM 2012: Themeninteressen (MPFS: KIM 2012: 6)

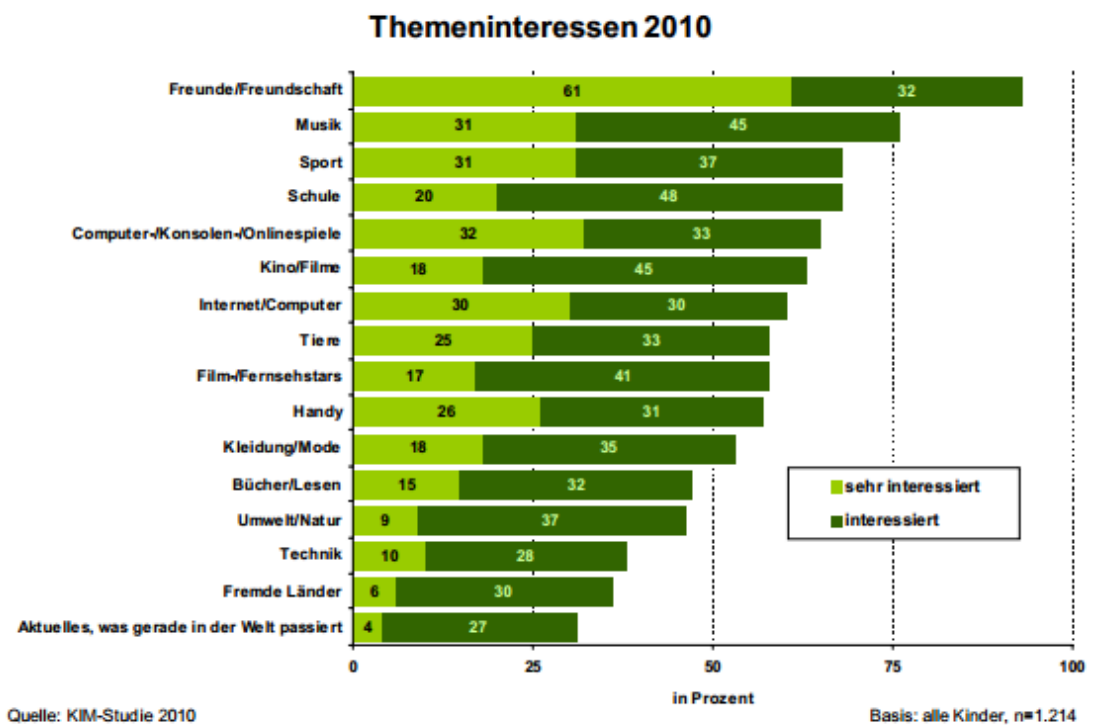


Abbildung 5: KIM 2010: Themeninteressen (MPFS: KIM 2010: 5)

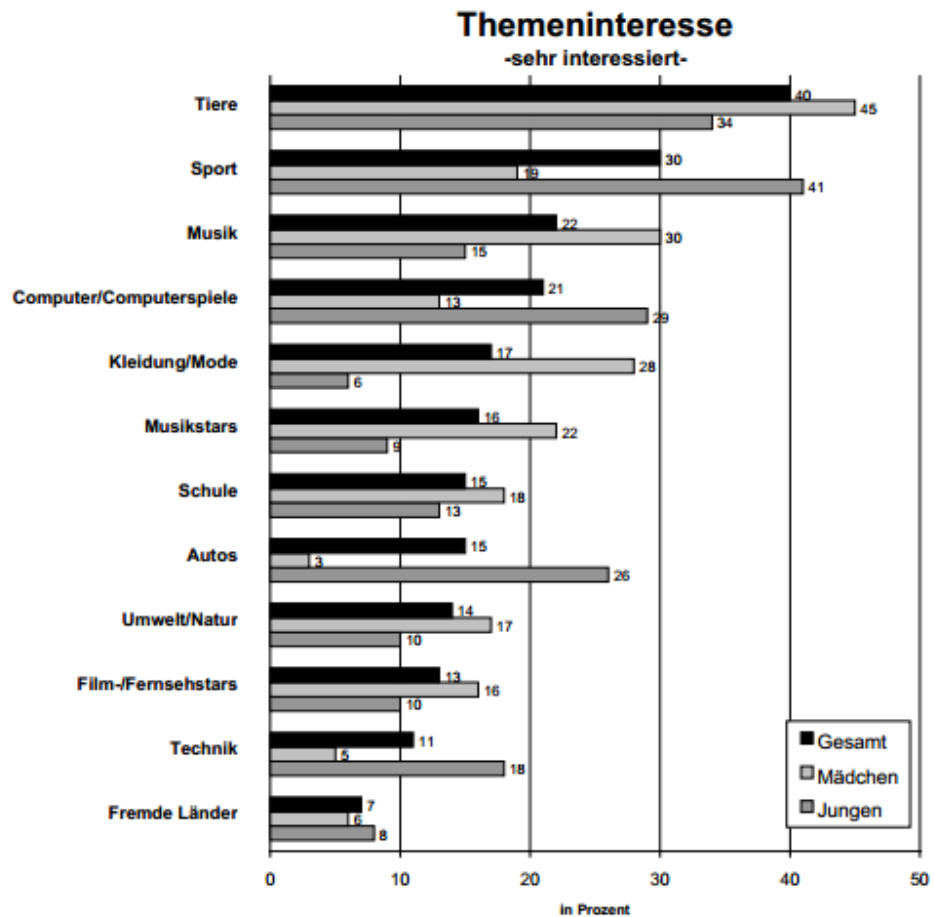
Auch die Themeninteressen veränderten sich 2012 im Gegensatz zu 2010 nur in einigen Punkten, die sich aber besonders auf die Zunahme von neuen Medien in der Lebenswelt der Kinder beziehen lassen.

Nach wie vor waren 2012 die Freunde oder Freundschaft das wichtigste Interesse der Kinder, auf das auch 2012 die Kategorie Musik folgte. Computer-/Konsolen- und Onlinespiele schoben sich aber 2012 in den Ergebnissen mit insgesamt 69% an daran interessierten Kindern vor den Sport (67%), Kino und Filme (66%) und Schule (65%). Sport und Schule waren noch 2010 mit jeweils 68% deutlich vor den Computer-/Konsolen-/Onlinespielen, die zu dem damaligen Zeitpunkt lediglich 65% der Kinder interessierten.

Das Internet/Computer (in Abgrenzung zu den Computerspielen) stiegen von 60% auf 66%, während auch das Handy deutlich wichtiger für die Kinder zu werden schien (2010: 57%, 2012: 62%). Im Gegensatz dazu fielen traditionellere Themen, die in erster Linie nicht mit neuen Medien in Verbindung gebracht werden, in der Bewertung ab. So interessieren sich weniger Kinder für Umwelt und Natur (2010: 46%, 2012: 44%), Fremde Länder (2010: 36%, 2012: 32%) und aktuelle Themen des Weltgeschehens (2010: 31%, 2012: 30%). Bücher als traditionelle Medien verzeichnen aber einen Anstieg des Interesses bei den Kindern: 2010 entfielen nur 47%, 2012 aber 51% des Interesses auf diesen Bereich.

Des Weiteren sind Themen wie Tiere (2010: 58%, 2012: 60%) oder Kleidung und Mode (2010: 43%, 2012: 54%) ebenfalls angestiegen, während das Interesse an Film- und Fernsehstars (58%) und Technik (38%) unverändert bleibt.

Generell ist also offensichtlich, wie die neuen Medien die Themeninteressen der Kinder immer weiter beeinflussen und in deren Lebenswelt Einzug halten. Nimmt man hier als Veranschaulichung noch einmal die Ergebnisse der KIM-Studie von 1999 zur Hand, werden diese Aussagen noch weiter unterstützt:



Basis: alle Befragten, n=1.058

Abbildung 6: KIM 1999: Themeninteressen (MPFS: KIM 1999: 12)

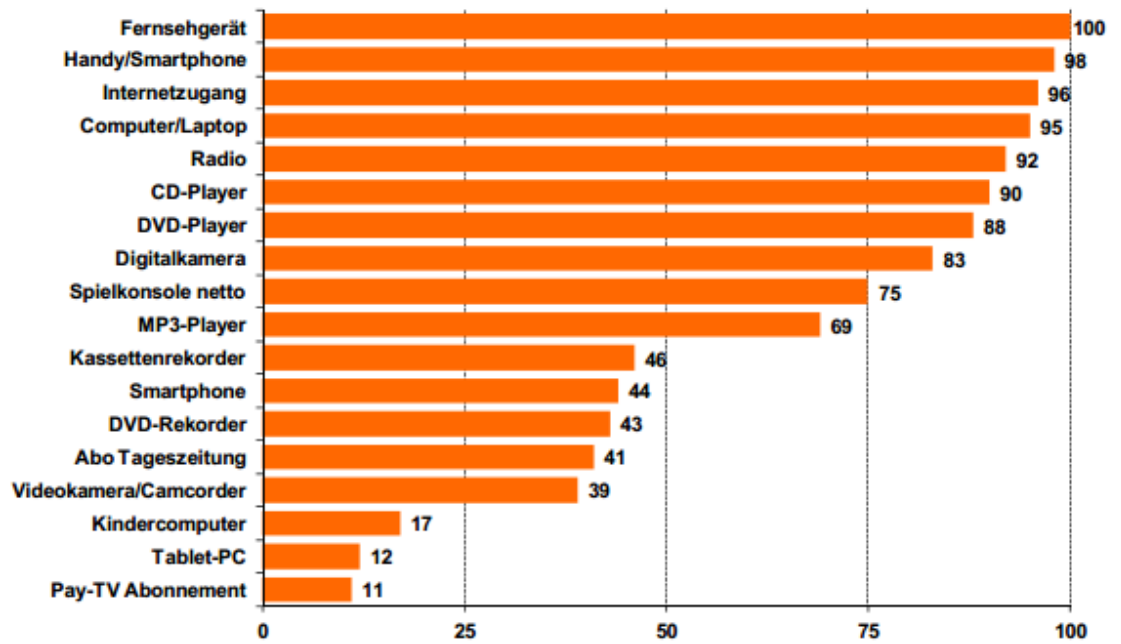
Eindeutig lagen die Interessen der Kinder 1999 noch in prozentual völlig anderen Bereichen als 2012. An Computer oder Computerspielen waren zu diesem Zeitpunkt nur 21% der befragten Kinder interessiert (2012: 69% bzw. 66%) und Handys, Onlinespiele etc. tauchen in der Befragung bzw. den Befragungsergebnissen noch gar nicht auf. Interessanterweise wurden auch Bücher, die 1999 durchaus zum Medienrepertoire gehörten, nicht in die 12 vorgegebenen Bereiche aufgenommen, sodass zu diesem Thema leider keine Daten zum Vergleich vorliegen.

3. Geräteausstattung

Durch die Befragung der Haupterzieher wurde ermittelt, welche Geräte in den Haushalten der Studienteilnehmer vorhanden waren. Die folgenden Grafiken zeigen die Ergebnisse von 2012 und 2010:

Geräteausstattung im Haushalt 2012

- Auswahl/Angaben der Haupterzieher -

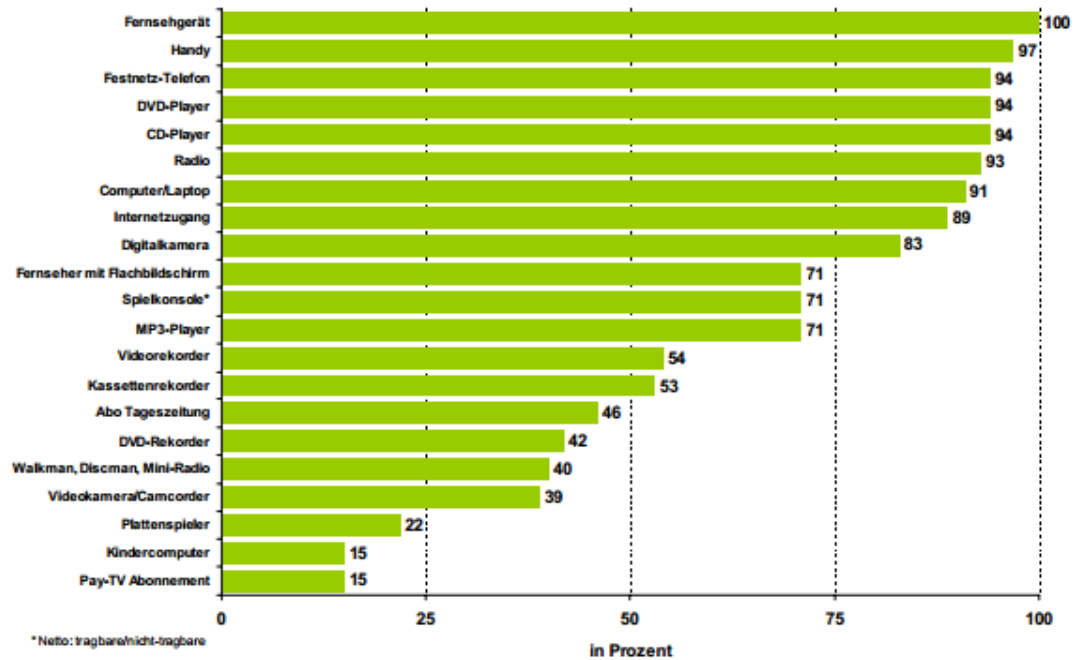


Quelle: KIM-Studie 2012; Angaben in Prozent
Basis: alle Haupterzieher, n=1.220

Abbildung 7: KIM 2012: Geräteausstattung im Haushalt (MPFS: KIM 2012: 8)

Geräteausstattung im Haushalt 2010

- Auswahl/Angaben des Haupterziehers -



* Netto: tragbare/nicht-tragbare

Quelle: KIM-Studie 2010

Basis: alle Haupterzieher, n=1.214

Abbildung 8: KIM 2010: Geräteausstattung im Haushalt (MPFS: KIM 2010: 7)

Parallel zu den veränderten Themeninteressen und der starken Zunahme neuer Medien in der Gesellschaft lassen sich einige Veränderungen der Geräteausstattung im Haushalt feststellen.

Fernseher (100%), Computer/Laptop (95%), Handy/Smartphone (98%) und ein Internetzugang (96%) schienen 2012 zur selbstverständlichen Ausstattung eines Haushaltes zu gehören. Auch Tablet-PCs, die 2010 noch nicht erhoben wurden, sind 2012 schon zu 12% in den Haushalten vorhanden. Dabei nahm der Anteil traditionellerer Medien wie dem Kassettenrekorder (2010: 53%, 2012: 46%), dem Videorekorder (2010: 54%, 2012: o.A.) und dem Plattenspieler (2010: 22%, 2012: o.A.) deutlich ab oder wurde nicht mehr in die Studie mit aufgenommen.

Die Kurzlebigkeit technischer Innovationen scheint sich in den Ergebnissen von KIM 2012 widerzuspiegeln, da Geräte, die 2010 scheinbar noch neu und weit verbreitet waren, 2012 schon weit unten im Ranking landeten. So waren 2010 Walkman, Discman oder Mini-Radio mit noch 40% ein fast mehrheitlicher Bestand in den Haushalten – 2012 tauchen sie nicht einmal mehr in der Befragung auf. Auch das Festnetztelefon scheint für die KIM-Befragung nicht mehr relevant zu sein, sodass sich 2012 im Gegensatz zu 2010 keine Daten mehr dazu finden (2010: 94%). Auch bei neueren Medien, die noch zu einem verhältnismäßig hohen Anteil in den Studienergebnissen vertreten sind, zeigt sich eine Tendenz nach unten. DVD-Player und CD-Player fallen von jeweils 94% in 2010 um 6%, bzw. 4%. Des Weiteren besaßen 2012 weniger Familien ein Radio, einen MP3-Player, ein Abo für eine Tageszeitung oder Pay-TV.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse also, dass traditionelle, aber auch verhältnismäßig neue Medien zugunsten des Computers, des Tablets und des Internets langsam aber stetig aus den Haushalten zu verschwinden zu scheinen.

4. Computernutzungsfrequenz

Die aktuellen Ergebnisse zu den drei folgenden Schwerpunkten unterstreichen die Annahme der Autorin, dass Medien zu einem selbstverständlichen Teil der Lebenswelt der Kinder im 21. Jahrhundert geworden sind und demnach in der Bildungsarbeit, v.a. in Bezug auf die Lesekompetenzförderung nicht fehlen dürfen. Die Schule darf nicht verkennen, wie versiert und interessiert die Kinder im Bereich der neuen Medien sind

(vgl. auch Punkt 1 und 2 dieses Unterkapitels) und sollte die Möglichkeiten, die sich anhand der technisch innovativen Veränderungen ergeben, unbedingt nutzen.

Die folgende Grafik zeigt, mit welcher Häufigkeit Kinder 2012 den Computer nutzten:

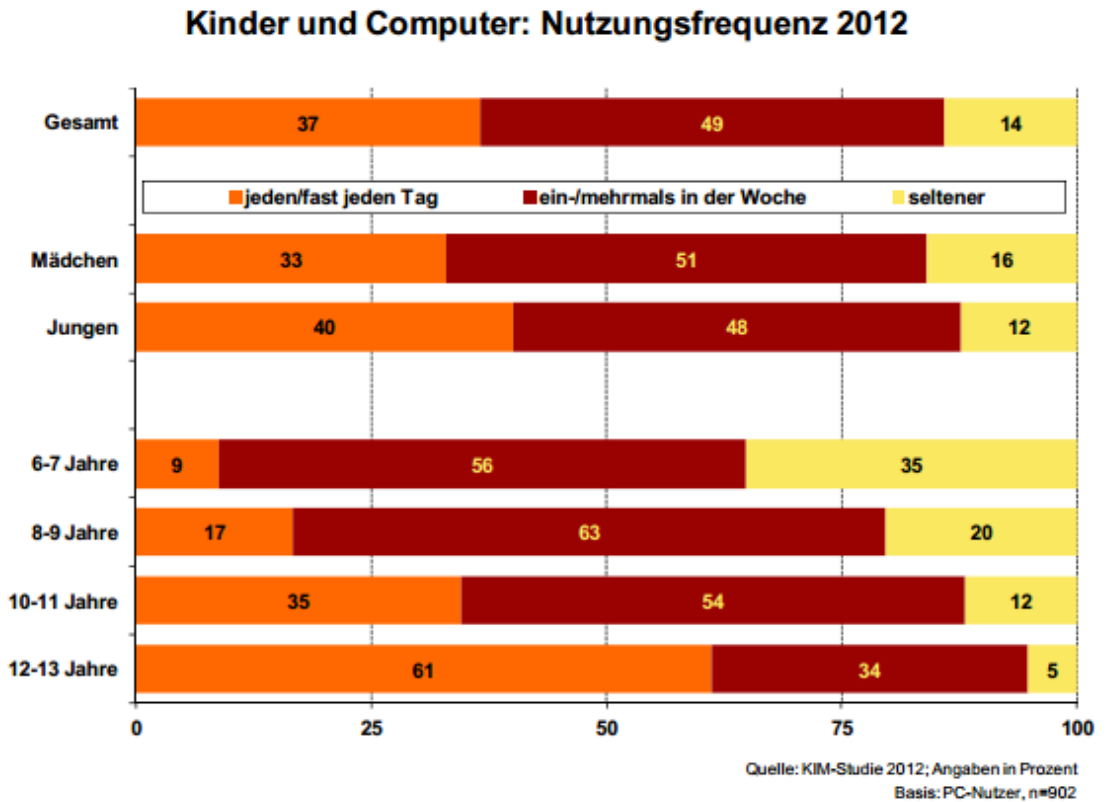


Abbildung 9: KIM 2012: Kinder und Computer: Nutzungsfrequenz (MPFS: KIM 2012: 28)

Insgesamt zeigt die Grafik, dass 86% der Kinder 2012 wöchentlich den Computer nutzten (täglich oder ein-/mehrmals in der Woche). Differenziert betrachtet sind es bei den Mädchen 84% und bei den Jungen 88%, die den Computer so häufig nutzten.

Offensichtlich ist ebenfalls, dass die Computernutzung mit steigendem Alter deutlich ansteigt (6-7-Jährige: 65%, 12-13-Jährige: 95%).

Generell wird deutlich, dass Kinder im Grundschulalter bereits zu einem großen Teil wöchentlich oder mehrmals pro Woche einen Computer nutzen.

Wie sich diese Tendenz in den Ergebnissen zur Computernutzung in der Schule niederschlägt, zeigt die folgende Grafik.

5. Computernutzung in der Schule

KIM 2012 ergab, dass insgesamt 44% der 6-13-jährigen in der Schule Erfahrungen mit dem Computer gemacht haben, wobei die Nutzung mit steigendem Alter zunimmt (6-7-Jährige: 22%, 12-13-Jährige: 61%) (vgl. MPFS: KIM 2012: 32).

Es wurde in diesem Zusammenhang erhoben, welche Tätigkeiten am PC mindestens einmal pro Woche in der Schule (hauptsächlich im Unterricht) durchgeführt wurden.

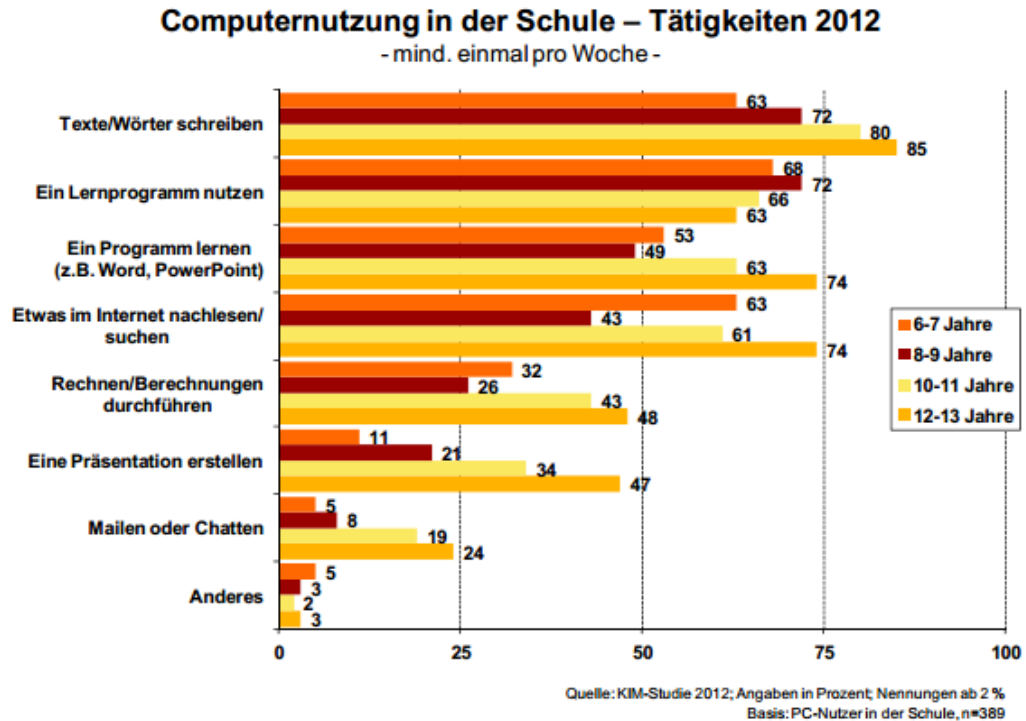


Abbildung 10: KIM 2012: Computernutzung in der Schule (MPFS: KIM 2012: 32)

Dominiert wird die Arbeit mit dem Computer in der Schule vom Schreiben (Wörter oder Texte) am PC. Auch Lernprogramme werden häufig genutzt, wobei sich hier die Häufigkeit entsprechend der verschiedenen Altersgruppen verschiebt, da 8-9-Jährige diese am häufigsten nutzen (72%) und dieses Interesse mit zunehmendem Alter wieder abnimmt. Bei allen anderen Tätigkeiten steigert sich die Nutzungshäufigkeit mit steigendem Alter. Dies kann vermutlich mit erhöhten Ansprüchen seitens des Unterrichts begründet werden oder mit einem technischen Kompetenzzuwachs in Hinblick auf eine längere Lernzeit der älteren Schüler. So erstellen beispielsweise nur 11% der 6-7-Jährigen eine Prä-

sentation während dies bereits 47% der 12-13-Jährigen beherrschen. Des Weiteren beschäftigen sich auch deutlich mehr ältere Schüler damit, ein neues Programm zu lernen (z.B. Word, PowerPoint) (74%), als die jüngeren Befragten (53%, bzw. 49%).

6. Technische Kompetenzen der Kinder

Bezüglich der Nutzung von Medien wurden zusätzlich Befragungen durchgeführt, bei welchen Tätigkeiten die Kinder der verschiedenen Altersstufen ihre eigenen Fähigkeiten als gut einstufen.

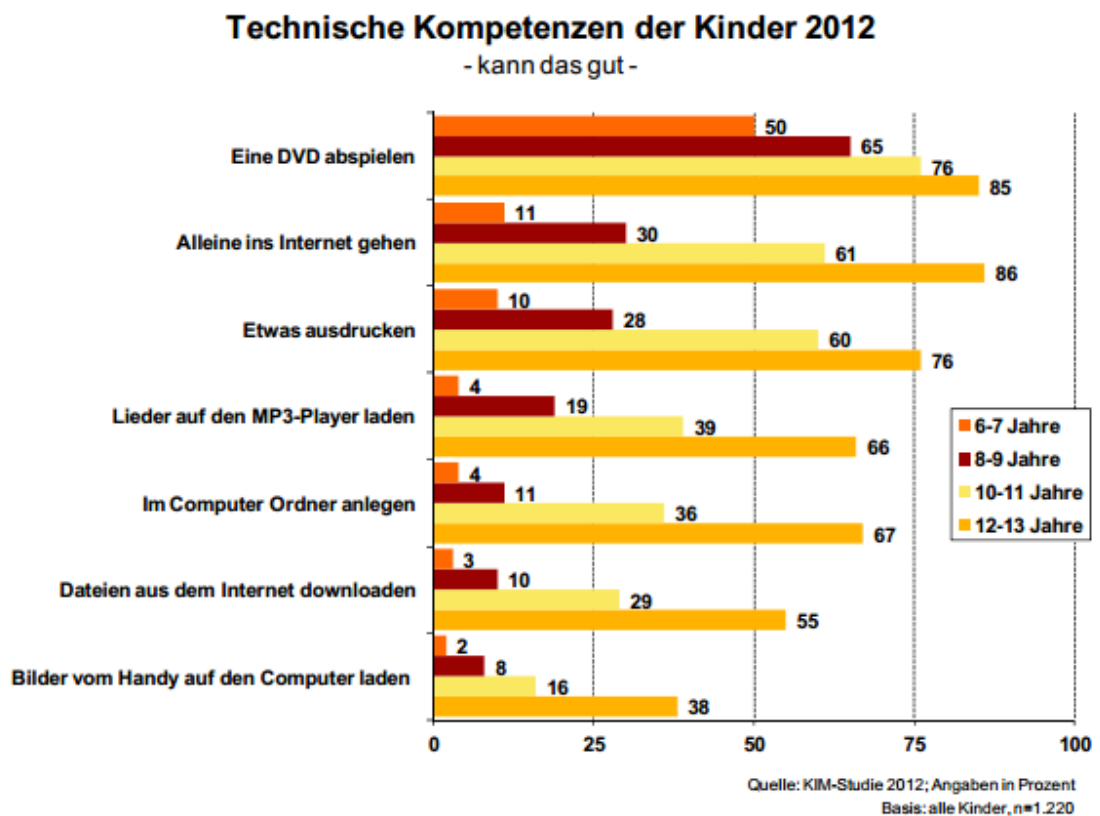


Abbildung 11: KIM 2012: Technische Kompetenzen der Kinder (MPFS: KIM 2012: 58)

Anhand der Grafik wird deutlich, dass Kinder im Grundschulalter bereits ein breit gefächertes Repertoire an Fähigkeiten im technischen Bereich aufweisen. Am sichersten fühlen sich die meisten Kinder dabei, eine DVD abzuspielen (6-7-Jährige schon 50%).

Zudem können beispielsweise schon 11% der 6-7-Jährigen, 30% der 8-9-Jährigen und 61% der 10-11-Jährigen alleine ins Internet gehen. Wenn man sich vor Augen hält, dass die 6-9-Jährigen zu dem Zeitpunkt gerade erst Lesen und Schreiben gelernt haben, zeugt dies von einer enormen Kompetenz.

Auch die Offline-Arbeit am PC (etwas ausdrucken, Lieder auf den MP3-Player laden, im Computer Ordner anlegen oder Bilder vom Handy auf den Computer laden) wird bereits von einem großen Teil der Grundschul Kinder beherrscht. Bereits 60% der 10-11-Jährigen können etwas ausdrucken und jeweils rund ein Drittel der Schüler dieser Altersgruppe ist in der Lage, die weiteren Offline-Tätigkeiten auszuführen. Deutlich wird hier aber gleichzeitig, dass die Schulanfänger von 6-7 Jahren noch zu einem kleinen Teil in der Lage waren, diese speziellen Aufgaben am PC durchzuführen. Lediglich 10% dieser Altersgruppe kann etwas ausdrucken, 4% Lieder auf einen MP3-Player laden, ebenfalls 4% im Computer Ordner anlegen etc.

Zusammengefasst kann also festgehalten werden, dass Kinder im Grundschulalter sehr häufig mit dem Computer arbeiten und mit zunehmendem Alter immer mehr Kompetenzen erwerben, die sie zum Umgang mit Computer und Internet befähigen. Die Arbeit mit dem Computer im Unterricht scheint fast selbstverständlich geworden zu sein.

7. Lesehäufigkeit

In Bezug auf die Thematik der vorliegenden Arbeit sollen im Folgenden die Ergebnisse der KIM-Studie auch hinsichtlich der Lesehäufigkeit und der Lektürevorlieben der Kinder im Grundschulalter veranschaulicht werden.

Bücher lesen: Nutzungsfrequenz 2012

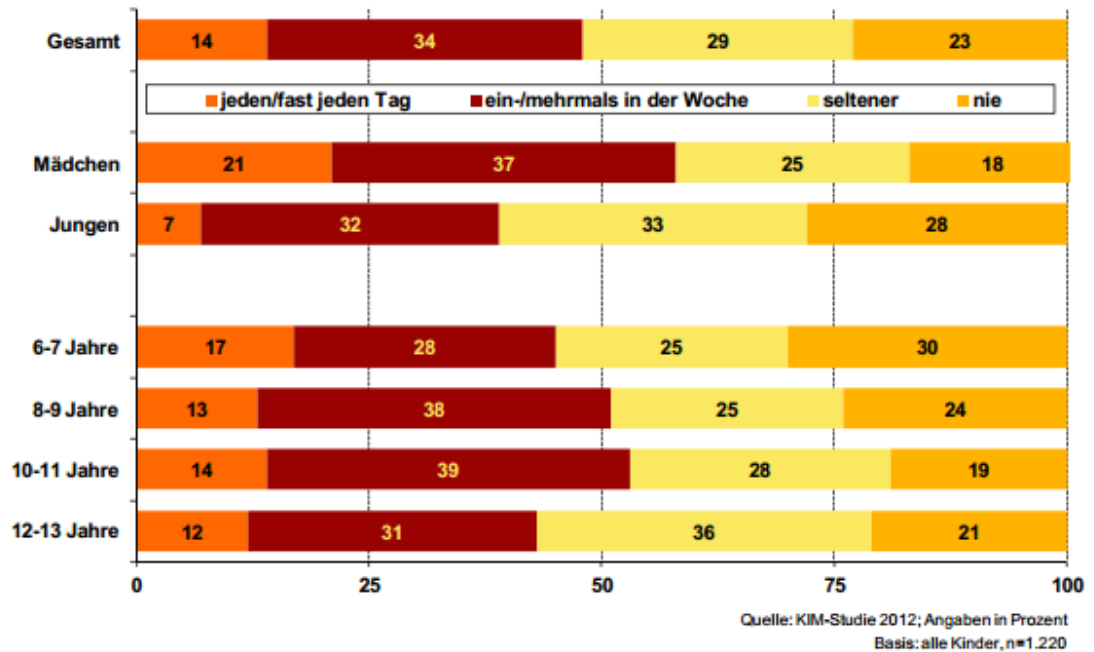


Abbildung 12: KIM 2012: Bücher lesen: Nutzungsfrequenz (MPFS: KIM 2012: 25)

In oben stehender Grafik wird deutlich, dass insgesamt nur 48% der Kinder wöchentlich oder häufiger lesen. Betrachtet man die verschiedenen Altersklassen, lesen die Kinder zwischen 8 und 11 Jahren am häufigsten (51% und 53%), danach nimmt das Interesse ab und nur noch 43% der 12-13-Jährigen lesen wöchentlich oder häufiger.

Vergleicht man die Daten von 2012 mit 2010 ergibt sich die folgende Grafik:

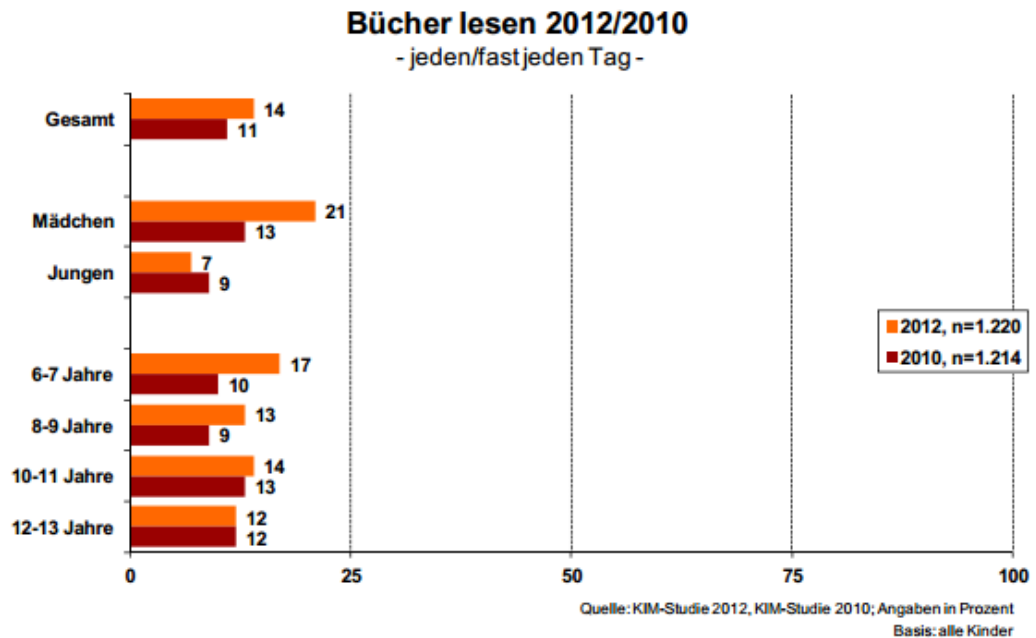


Abbildung 13: KIM 2012: Lesehäufigkeit im Vergleich zu 2010 (MPFS: KIM 2012: 26)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Anteile insgesamt im Vergleich zu 2010 von 11% auf 14% der Kinder, die angaben, jeden oder fast jeden Tag zu lesen, gestiegen sind. Deutlich wird aber auch der Unterschied zwischen den Geschlechtern, was die Lesehäufigkeit angeht: Offensichtlich lesen Mädchen lieber als Jungen, da der Anteil der häufig lesenden Mädchen 2012 bei 21% und der Jungen nur bei 7% lag. Vergleichsweise haben sich auch hier die Mädchen noch mehr im Interesse am Lesen gesteigert (2010: 13%, 2012: 21%), während der Anteil der gerne lesenden Jungen abfiel (2010: 9%, 2012: 7%). Die Steigerung der Lesehäufigkeit insgesamt ist also den mehr lesenden Mädchen geschuldet. Die Schere zwischen Jungen und Mädchen öffnet sich hier gravierend und muss unbedingt mit entsprechenden Leseförderkonzeptionen kompensiert werden, um diesem negativen Trend nach unten bei den Jungen entgegen zu wirken.

Abschließend zeigt die nachstehende Grafik die häufigsten Lektürenennungen der befragten Kinder. Diese können Aufschluss darüber geben, welche Bücher in Leseförderprojekten oder Unterrichtseinheiten vertreten sein könnten, um das Interesse vieler Kinder zu wecken.

8. Lieblingsbücher

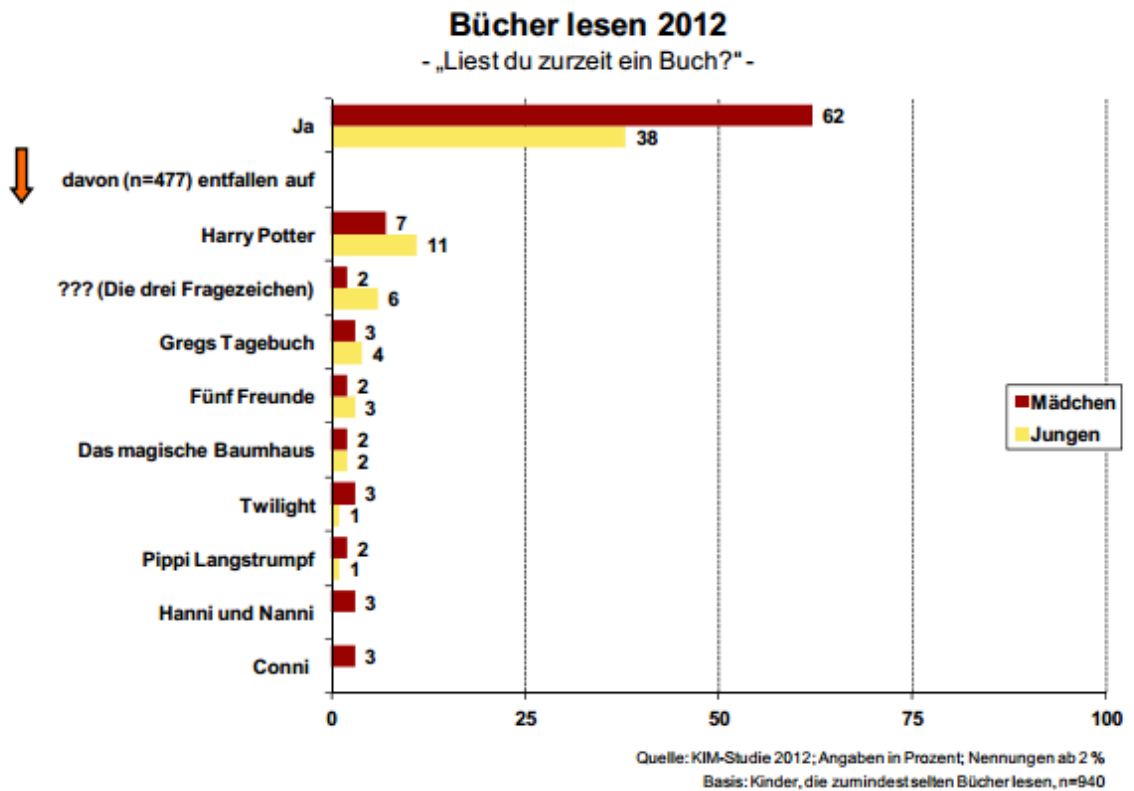


Abbildung 14: KIM 2012: Aktuell gelesene Bücher (MPFS: KIM 2012: 26)

62% der Mädchen und 38% der Jungen gaben 2012 an, zu dem Zeitpunkt ein Buch gelesen zu haben. Auch hier zeigt sich somit die große Spanne zwischen den Geschlechtern in Bezug auf ihre Lesegewohnheiten.

Die Grafik zeigt Nennungen der gelesenen Bücher ab 2% der Kinder. Die minimalen Prozentzahlen geben trotzdem Aufschluss darüber, dass Phantasie- (z.B. *Harry Potter*), Abenteuer- (z.B. *Fünf Freunde*, *Das magische Baumhaus*) und Detektivgeschichten (z.B. *Die drei Fragezeichen*) von großem Interesse sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen sind. Bei Geschichten, die Mädchen als Hauptpersonen haben (*Pippi Langstrumpf*, *Hanni und Nanni* oder *Conni*)³, scheinen die Mädchen ein größeres Interesse aufzuweisen als die Jungen.

Bezüglich der Lektüreinteressen und deren Umsetzung im Unterricht haben Richter und Plath 2007 eine aussagekräftige Studie herausgegeben. Zwar sind die Daten von

³ Die genauen Literaturangaben zu der genannten Primärliteratur finden sich aus Gründen der Übersichtlichkeit im Literaturverzeichnis.

2007 nicht so aktuell, wie die der KIM-Studie 2012, lassen aber eine deutliche Tendenz erkennen, worauf bei der Lektüreauswahl zur erfolgreichen Literaturlernte, die die Lesemotivation steigern kann, in der Schule geachtet werden sollte.

Zusätzlich wurde untersucht, inwieweit Lehrer dem Wunsch nach Anschlusskommunikation der SuS (vgl. Kapitel 2.1.2) gerecht werden und welche Konsequenzen dies für die Leseförderung in der Schule hat.

Die Ergebnisse dieser Studie sollen im Folgenden erläutert werden.

2.2.1.2 Die Ergebnisse der Erfurter Studie (Richter/Plath 2007)

In der Erfurter Studie wurden 2001 die Lektüreinteressen von 1188 Kindern in den Jahrgangsstufen 1-4 erhoben (vgl. Richter (2007): 8ff.):

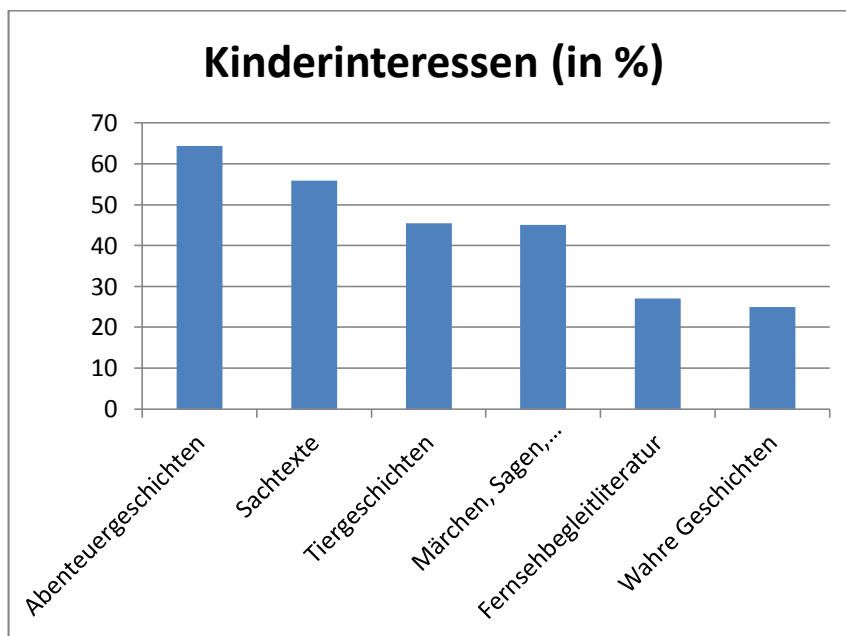


Abbildung 15: Erfurter Studie 2001: Lektüreinteressen der Kinder (eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass, unabhängig von Klassenstufe und Geschlecht die Abenteuergeschichten als Lieblingslektüre der meisten Kinder (64,4%) bezeichnet werden können. Darauf folgen die „Texte, die über bestimmte Dinge informieren“ (vgl. Richter (2007): 10), also Sachtexte, mit 55,9%. Im mittleren Durchschnittsbereich der Ergebnisse finden sich Tiergeschichten (45,4%) sowie Märchen und Phantasiegeschichten (45%), wobei hier aber

das Interesse mit zunehmendem Alter deutlich nachlässt: In Klassenstufe 1 gaben beispielsweise 67% der Kinder an, gerne Tiergeschichten zu lesen, während es in Klassenstufe 4 nur noch 29,7% waren. Weit abgeschlagen mit 25% finden sich die „wahren Geschichten“, sowie Texte, die sich auf Fernsehsendungen oder Filme beziehen (27,1%) (vgl. Richter (2007): 10). Auch bei der konkreten Frage nach der Lieblingslektüre häufen sich Antworten, die spannungsreiche und abenteuerliche Geschichten enthält (z.B. *Harry Potter*, *Pokemon* oder verschiedene Tiergeschichten) (vgl. Richter (2007): 11).

Deutlich wird bei den Ergebnissen der Studie ebenfalls, dass sich bei allen Lektüregebieten die Angaben von Mädchen und Jungen ähneln und sich nur in Bezug auf Märchen, Sagen und Phantasiegeschichten oder Tiergeschichten, bei denen die Jungen jeweils ungefähr zu 20% weniger ein Interesse bekundeten, unterscheiden. Dies sei aber nach Richter nicht mit einem nachlassenden Interesse an den Inhalten verbunden, sondern vielmehr durch einen „Teilausstieg der Jungen aus dem Komplex ‚Literarische Bildung‘“ zu begründen (vgl. Richter (2007): 10f). Betont werden muss außerdem, dass sich zwar bei der Angabe, gerne Sachtexte zu lesen, keine geschlechtsspezifischen Unterschiede finden, die Themeninteressen innerhalb der Sachtexte jedoch offensichtlich geschlechtsspezifisch sind: Jungen interessieren sich dabei für Texte, die sich mit Sport, Fahrzeugen, Technik und Wissenschaft befassen, Mädchen hingegen wählen Texte und gerne auch Zeitschriften über Tiere, Geographie, Geschichte und Menschen (vgl. Richter (2007): 25).

Betrachtet man nun die Lektüreauswahl der Lehrer für den Literaturunterricht, dessen Ziel es sein sollte, den Interessen der Kinder zu entsprechen, um Freude am Deutschunterricht und somit eine Steigerung der Lesemotivation zu erreichen, stellt man eine deutliche Diskrepanz zwischen den Interessen der SuS und dieser Auswahl fest:

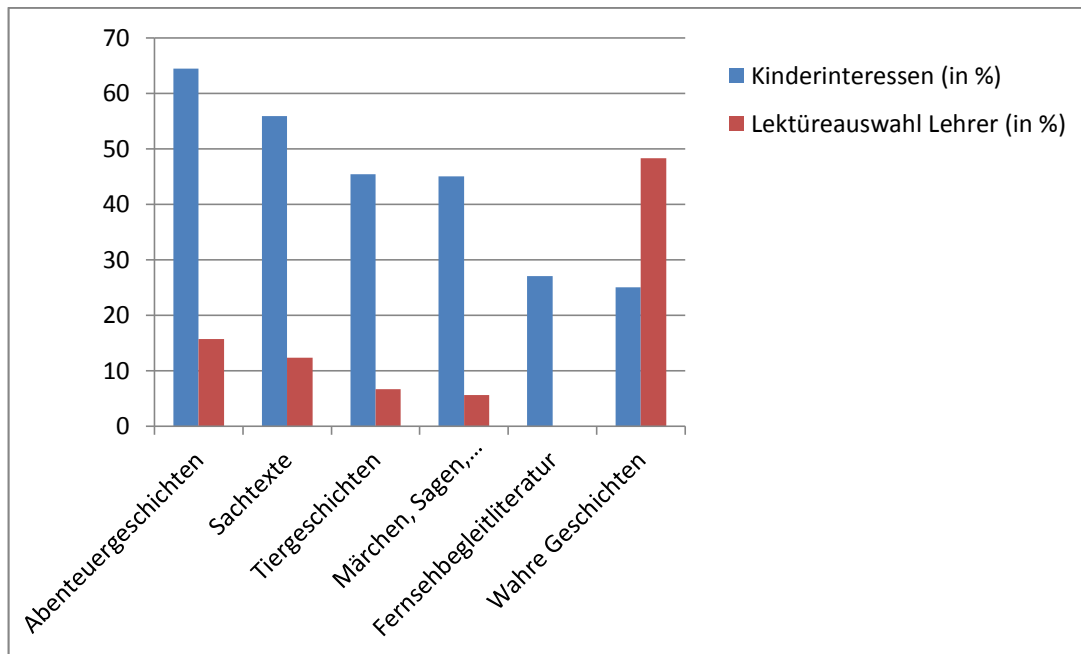


Abbildung 16: Erfurter Studie 2001: Verhältnis Lektüreauswahl Lehrer und Kinderinteressen (eigene Darstellung)

Fast genau gegensätzlich entsprechend den Interessen der SuS werden von den Lehrern am häufigsten wahre Geschichten (48,3%) für den Unterricht gewählt. Abenteuerliteratur und Sachgeschichten, die den Interessen der Kinder weit eher entsprechen würden, liegen weit darunter mit 15,7% bzw. 12,4%. Auch Tiergeschichten und Märchen/Sagen, die zumindest zu Beginn der Schulzeit noch großes Interesse bei den SuS hervorrufen, werden nur von 6,7%, bzw. 5,6% der Lehrer genannt. Sogenannte Fernsehbegleitliteratur (wie z.B. Geschichten zur Serie *Pokemon*) wird von keinem Lehrer ausgewählt (vgl. Richter (2007): 13).

Richter/Plath stellen fest, dass häufig Geschichten ausgewählt werden, „die ästhetisch eher anspruchslos sind, unter dem intellektuellen Niveau der Kinder liegen und partiell eine vordergründige lehrhaft-didaktische Ausrichtung offenbaren“ (Richter (2007): 13). Fraglich ist, ob diese Literatursauswahl die Lesemotivation von Kindern in der Schule fördern kann.

Laut den Autoren ist dies nicht der Fall. In der Studie konnte festgestellt werden, dass mit zunehmender Altersstufe die Freude am Deutschunterricht abnimmt, während sie in der zweiten Klasse noch als sehr hoch eingestuft werden kann. Dies ist mit den fertig ausgebildeten Lesefähigkeiten zu begründen, da die Kinder nun theoretisch bereit wären, die Welt der Bücher selbst zu erkunden. Diese Motivation lässt dann schnell nach,

wenn die Kinder am „Umschlagspunkt“ in Klasse 3 nicht erfahren, welchen persönlichen Wert und Genuss Lesen beinhalten kann (vgl. Richter (2007): 14). Die freudige Erwartung, die mit der möglichen Anwendung der neu erfahrenen Fertigkeiten verbunden sein könnte, scheint so schnell abzuebben.

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation sind laut Hurrelmann 2010, Rosebrock/Nix 2008 und Richter 2007 Anschlussgespräche und Kommunikation zwischen Lehrperson und SuS: Hier zeigt sich ebenfalls eine große Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Kommunikation seitens der Schüler und der tatsächlich stattfindenden Gespräche über Gelesenes und Leseinteressen. 28,9% der Schüler wünschen sich diese Kommunikation (wobei das Interesse daran sogar im Verlaufe der Grundschulzeit noch abnimmt: Klasse 2: 39,1%, Klasse 4: 20,8%). Es wird also der „ohnehin äußerst geringe[...] Gesprächsbedarf [...] von der tatsächlichen Häufigkeit noch unterschritten“ (Wunsch: 28,9% vs. Häufigkeit: 15,7%).

Richter/Plath stellen hier die These auf, dass diese geringe Prozentzahl doch „Reserven und Chancen für den Unterricht“ bieten müsse. Sie betonen, dass die „Möglichkeit, dass Lehrpersonen über ihre Bereitschaft zur Kommunikation über Literatur die Leseinteressen und die Lesefreude der Kinder befördern“ mit den Studienergebnissen „eindeutig nachgewiesen“ werde. Diesbezüglich wird aber auch belegt, dass „diese Möglichkeit der Einflussnahme von Lehrerinnen und Lehrern nicht genügend genutzt“ werde (vgl. Richter (2007): 15f.).

Zusammengefasst zeigen sowohl die KIM-Studie, als auch die Erfurter Studie in Bezug auf das Lesen von Grundschulkindern deutliche Entwicklungsmöglichkeiten auf. Die Lektüreinteressen der ohnehin schon wenig lesenden Kinder (Jungen noch weniger als Mädchen) werden kaum aufgegriffen, stattdessen finden Bücher den Weg in die Schule, die scheinbar nur noch mehr vom Lesen abhalten, da sie den Interessen der Kinder nicht entsprechen. Zudem sollte man dem Wunsch nach Anschlusskommunikation mit den Kindern über das Gelesene gerecht werden, um eine nachhaltige Lesemotivation aufzubauen und die vorhandene Lust auf Bücher nicht bereits in der Schuleingangsphase im Keim zu ersticken.

2.2.2 Zur Bedeutung der kombinierten Lese- und Medienbildung (2012 Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy)

Die Europäische Kommission für Bildung, Kultur, Jugend und Mehrsprachigkeit veröffentlichte 2012 den Final Report der "EU High Level Group of Experts on Literacy" (European Commission (2012)) in dem Experten aus dem Bildungsbereich die europaweite Situation der „literacy“ (im Folgenden übersetzt mit Lese- und Schreibkompetenz) erfassten, beschrieben und mögliche Lösungen für Problemstände entwickelten.

Die EU-Kommissarin für Bildung, Kultur, Jugend und Mehrsprachigkeit, Androulla Vassiliou beauftragte die Experten damit, die veränderte Lebenswelt der Menschen in Europa zu begutachten und vor allem im Hinblick auf moderne Technologien und ihre Einflüsse auf das Lesen zu beschreiben (vgl. European Commission (2012): 9).

Betont wird zu Beginn, dass die Welt vom geschriebenen Wort (online und gedruckt) dominiert wird und dementsprechend Menschen nur zur Gesellschaft beitragen und an ihr teilhaben können, wenn sie ausreichend in der Lage sind zu schreiben und zu lesen (vgl. European Commission (2012): 11). Lesefähigkeit befähigt Menschen demnach zu Reflexion, Kritikfähigkeit und Empathie, was wiederum dazu führt, die eigene Persönlichkeit und Identität entsprechend auszubilden und ein wichtiger Teil der Gesellschaft zu werden. Des Weiteren sind Lese- und Schreibfertigkeiten essentiell wichtig, um Kinder groß zu ziehen, eine Arbeitsstelle zu bekommen und zu halten, die eigene Gesundheit zu pflegen und Vorteile aus neuen technischen Errungenschaften zu ziehen (European Commission (2012): 21). Laut dem Bericht fehlt es aber Millionen von Erwachsenen genau an diesen Fähigkeiten, sodass sie nicht in der Lage sind, aktiv und selbstständig in der Gesellschaft zu partizipieren (European Commission (2012): 11).

Fehlende Lese- und Schreibfertigkeiten hängen laut der Expertendelegation in einem „Teufelskreis“ mit Armut zusammen. Eins von zehn Kindern in Europa lebt in einem Haushalt, in dem niemand berufstätig ist und mindestens 27 Millionen Kinder standen 2012 an der Grenze zum Armutsrisiko (European Commission (2012): 24).

Arme und häufig bildungsferne Eltern hätten laut Report meist größere Probleme, ihren Kindern notwendige literarische Fähigkeiten näher zu bringen, sie beim Üben zu unterstützen und ihnen ein positives Vorbild (z.B. beim Lesen) zu sein. Zudem hätten sie mehr Sorge, ihren Alltag mit Problemen der Arbeitssuche zu organisieren, als

ihren Kinder beispielsweise bei den Hausaufgaben zu helfen, lernförderliche Aktivitäten zu organisieren etc. (vgl. European Commission (2012): 24).

Auch in Bezug auf die Gesellschaft ist es notwendig, literarische Fähigkeiten zu fördern, um nicht nur den Individuen zu helfen, indem die Kinder besser gefördert werden, sondern um den gesamtgesellschaftlichen Wohlstand zu erhöhen. Das Humankapital einer Gesellschaft wird bestimmt durch die Fähigkeiten die jeder einzelne beiträgt: eine gebildete Gesellschaft ist gesünder, arbeitsfähiger und soziale Ungleichheit wird abgebaut (vgl. European Commission (2012): 24f.).

Wie also können Lese- und Schreibfertigkeiten gezielt und nachhaltig in ganz Europa gefördert werden? Die Delegation betont Folgendes in Bezug auf Leseförderung:

“The availability of books is not a solution on its own. Books do not read themselves. Parents and teachers and others not only need to provide children with books, but also to take the time to read to children and engage them in storytelling. In addition to being read to, children need literacy role models.” (European Commission (2012): 41).

Dem zu folge ist es also von Nöten, Kinder geeignete Literatur zur Verfügung zu stellen, diese gemeinsam zu lesen und zu besprechen und zudem als Lesevorbild zu fungieren, um die Lesemotivation von Kindern zu fördern.

Angesichts der veränderten Lebenswelt, die im Report als „digital world“ (European Commission (2012): 63) bezeichnet wird, müssen Lese- und Schreibfördermaßnahmen jedoch weiter gefasst werden, als nur auf Print-Medien wie Bücher und Zeitschriften reduziert. Kinder betreten die digitale Welt immer früher, wobei beispielsweise die erste Online-Erfahrung meist mit dem Alter übereinstimmt, in dem Kindern das Schreiben (das Alphabet) beigebracht wird. Diese Tatsache sei laut Report allerdings in den Bildungsplänen der meisten Schulen nicht genügend berücksichtigt, sodass die Kinder mit Beginn der Schullaufbahn „two learning journeys“ (zwei Lernwege/-reisen) antreten: in der Schule lernen sie mit Print-Material, während sie zu Hause digitale Medien wie das Internet und Computerspiele nutzen. Es wurde festgestellt, dass Kinder das Internet zu Hause weit öfter nutzen, als in der Schule (89% zu Hause vs. 63% in der Schule) (vgl. European Commission (2012): 63).

In diesem Zusammenhang wird betont, dass Print-Medien für die Schulbildung durchaus wichtig seien, sie jedoch nicht immer den Interessen der SuS entsprechen. Um Lesen und Schreiben zu lernen, müssen Menschen motiviert werden, mit Material zu arbeiten, das ihnen gefällt, wobei somit auch online gelesen und geschrieben werden

könne. Gerade neue Medien wie Computer, Tablets und Smartphones bieten hier eine große Attraktivität besonders für junge Menschen, die genutzt werden müsse (vgl. European Commission (2012): 42).

Die Autoren betonen, dass es viele Möglichkeiten gäbe, digitale Medien in den Unterricht und die Schule einzubetten, um die Lebenswelt in der Schule mit der digitalen Welt zu Hause zu verknüpfen. Diese Möglichkeiten seien aber größtenteils noch nicht genug ausgenutzt und müssen noch weiter in den schulischen Kontexten verbreitet werden. Besonders tragbare Geräte wie Smartphones und Tablets lassen sich problemlos in verschiedenen Lernumgebungen einsetzen, um so jederzeit einen Zugang zu z.B. Online-Datenbanken, Bibliotheken, Grammatikübungen etc. zu schaffen. Auf diese Weise kann auch von zu Hause aus online gemeinsam gearbeitet und geübt werden. Online-Kommunikation, wie sie beispielsweise in Internet-Communitys oder Messenger-Anbietern bei dem größten Teil der Kinder ohnehin stattfindet, könne ebenfalls sehr gut in Unterrichtsprozesse eingebunden werden, um nebenbei das Lesen und Schreiben in für die Kinder motivierenden Lernsituationen zu festigen (vgl. European Commission (2012): 63f.)

Abschließend führen die Experten im Report genauer aus, welche Änderungen vor allem in curricularen Vorgaben für Schulbildung vorgenommen werden müssen. Zentral ist dabei die Einbettung digitaler Medien in den regulären Unterricht. Verwiesen wird darauf, dass bisher nur fünf EU-Mitgliedsstaaten beispielsweise das Online-Lesen in ihren Richtlinien in der Grundschule verlangen, obwohl dies von den jüngsten Lesern bereits selbstverständlich im privaten Bereich abverlangt wird, wenn sie zu Hause im Internet sind. Als Gründe für die geringe Nutzung neuer Medien im Unterricht wird seitens der Lehrer betont, dass es schwierig sei, technische Geräte in den Unterricht zu integrieren. Ihre eigenen Kompetenzen würden damit scheinbar überschritten. Gerade in Grundschulen scheinen die IT-Fähigkeiten der Lehrer laut Report tatsächlich noch niedriger zu sein, als in weiterführenden Schulen (vgl. European Commission (2012): 66). Entsprechend geänderte Ausbildungen sowie die Zurverfügungstellung passender Fortbildungen sind somit unumgänglich.

2.2.3 Die Medienkompetenz und –nutzung von Erziehern in Deutschland (Six/Gimmler; Schneider et al.)

Der Report der High Level Group of Experts on Literacy von 2012 zeigt eindeutig, dass digitale Medien im schulischen Kontext viel zu wenig eingesetzt werden, obwohl sie ein selbstverständlicher Teil der Bildungsarbeit im 21. Jahrhundert sein sollten. Es wurde festgestellt, dass die Lehrpersonen sich oft nicht in der Lage sehen, technische Gerätschaften und neue Medien wie das Internet, Blogs etc. in den Unterricht zu integrieren, da es ihre eigene Medienkompetenz oft übersteigen würde.

Angesichts des gesetzten Schwerpunkts dieser Arbeit, die sich auf den Nachmittagsbereich in einer OGS bezieht, ist es sinnvoll, im Folgenden besonders die Medienkompetenz von Erziehern sowie ihre eigene Motivation, digitale Medien in erzieherischen Kontexten zu nutzen, zu betrachten. Six und Gimmler führten 2007 eine Studie zur Medienkompetenz von Erziehern in NRW durch, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden (Six/Gimmler (2007)).

Die Studie von Six und Gimmler wurde im Kontext der Elementarbildung in Kindergärten durchgeführt, setzt also nicht den Fokus auf erzieherische Tätigkeiten mit Kindern im Grundschulalter. Trotzdem sind die meisten Ergebnisse der Erzieherbefragung relevant für Aussagen über die Medienkompetenz von Erziehern im Allgemeinen, da Erzieher die im OGS-Bereich arbeiten, die gleiche Ausbildung absolvieren, wie diejenigen, die im Vorschulbereich eingesetzt werden. Über diejenigen Arbeitskräfte, die im OGS-Bereich eingesetzt werden und keine entsprechende pädagogische Ausbildung haben, können in diesem Zusammenhang noch keine genaueren Aussagen getroffen werden. Bezüglich der Personalzusammensetzung werden aber weitere Ergebnisse im folgenden Kapitel ausgeführt, in dem der Bildungsbericht Ganztage NRW 2013 schwerpunktmäßig vorgestellt wird.

Schneider u.a. bauten 2010 ihre eigene Studie zur Medienkompetenz von Erziehern ähnlich zu der von Six und Gimmler von 2007 auf, um später die Ergebnisse vergleichen zu können und zusammenfassende Schlussfolgerungen zu ziehen. Folgendes lässt sich nach Zusammentragen der Ergebnisse beider Studien festhalten:

Es lassen sich bezüglich der Medienkompetenz und –nutzung von Erziehern eindeutig „negative Tendenzen“ (vgl. Schneider et al. (2010): 111) erkennen, obwohl Medienerziehung bereits im Kindergarten durchaus stattfindet. Es kann zunächst gesagt

werden, dass der Bereich der Medienerziehung verglichen mit den „klassischen Zielen“ eine nachrangige Rolle spielt, auch wenn Medienerziehung an sich „nicht als unwichtig gilt“ (vgl. Schneider et al. (2010): 111). Medienpädagogisches Handeln scheint eher „reaktiv“ zu erfolgen, d.h., die Erzieher reagieren bei entsprechendem Anlass auf medienbezogenes Verhalten der Kinder. In diesem Zusammenhang wird dann aber häufig vorrangig auf die Reflexion über das Medienverhalten aufmerksam gemacht und es „dominiert eine eher skeptische Sicht auf die Medien“ (Schneider et al. (2010): 112). Die Medien werden eher als Gefahr denn als Chance betrachtet, während das ‚gute alte Bilderbuch‘ weitgehend als das beste Medium für Kinder gesehen wird (vgl. Schneider et al. (2010): 112).

Des Weiteren wurde (ähnlich wie im Report der High Level Group of Experts on Literacy) bestätigt, dass bei Erzieherinnen häufig ein Gefühl der Überforderung vorherrsche und dieser sich für den Bereich der Medienerziehung nicht ausreichend gerüstet fühlen, da sie in der Ausbildung „selten systematisch Kontakt mit Medienthemen gehabt“ (Schneider et al. (2010): 112) hätten. Passende Fortbildungsangebote werden aber nur von einer Minderheit der Erzieher genutzt (vgl. Schneider et al. (2010): 112).

Abschließend wird betont, dass auch die Ausbildung der Erzieher scheinbar die skeptische Einstellung neuer Medien gegenüber unterstütze, da z.B. in den Lernfeldern der Ausbildung nur ein Feld neue Medien überhaupt umfasst („Müsicch-kreative Kompetenzen weiterentwickeln und Medien gezielt anwenden“ (Schneider et al. (2010): 33). Auch hier dominiere die medienskeptische Sichtweise (vgl. Schneider et al. (2010): 112).

Um dem medienpädagogischen Handeln von Erziehern die zeitgemäße integrierte Medienbildung näher zu bringen, sind laut Schneider et al. zwei „Schlüsselfaktoren“ entscheidend: Motivation und Kompetenz. Wie erfolgreich Erzieher Medienbildung betreiben, hängt zu einem großen Teil davon ab, als wie wichtig sie Medienerziehung einschätzen. Werden Medien als Bereicherung gesehen und nicht als Gefahr, ist die Motivation natürlich höher, diese den Kindern näher zu bringen. Des Weiteren müssen Erzieher „Medienpädagogik aber nicht nur wollen, sie müssen Medienpädagogik auch können“ (Schneider et al. (2010): 113) , d.h. dass 1. die nötige Ausstattung in der Einrichtung vorhanden sein muss, 2. aber auch, dass die Erzieher über entsprechende Kom-

petenzen im Umgang mit den digitalen Medien und Geräten verfügen müssen und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben. „Wer sich kompetenter fühlt“, der sei laut Scherer et al. „auch motivierter“ (vgl. Schneider et al. (2010): 112ff.).

Die Schlussfolgerung, eine veränderte Ausbildung, sowie Fort- und Weiterbildungsangebote für Erzieher im medienpädagogischen Bereich zu schaffen und so Medienbildung zum selbstverständlichen Teil der Bildungsarbeit in Kindergärten und Schulen zu machen, ist offensichtlich. Probleme gibt es laut der Autoren hier aber dennoch, da Fortbildungsangebote häufig nicht bekannt genug sind. Auch wenn sie bekannt sind, werden sie aber nur selten genutzt, da die entsprechende Einstellung neuen Medien gegenüber die Motivation senkt, an den Angeboten teilzunehmen (vgl. Schneider et al (2010): 113f.). Diese Einstellung kann somit nur mit entsprechender Aufklärungs- und Informationsarbeit in den Einrichtungen sowie in einer neuen, angepassten Ausbildung der Erzieher langfristig geändert werden. Eine „Reform der Ausbildungsgänge“ sei „überfällig“ (Schneider et al (2010): 114).

2.2.4 Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013

Jedes Jahr gibt die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW einen Bildungsbericht zum „Status quo und den Entwicklungstrends des Ganztags in Nordrhein-Westfalen“ heraus. Börner et al. beschreiben dabei empirisch fundierte Ergebnisse zu Personalsituation, Budgets, Teilnahmezahlen etc. der Nachmittagsbetreuung der Ganztagschulen (vgl. Börner et al. (2013): 4). Der aktuelle Bildungsbericht von 2013 bezieht sich zwar weder auf die Thematik der Leseförderung noch der Medienbildung, soll aber zur Beschreibung grundlegender Ausgangssituationen in Ganztageseinrichtungen dienen. Nicht selten sind schließlich bestimmte Abläufe und eventuelle Defizite von Einrichtungen auf personelle Engpässe oder Budgetrestriktionen zurückzuführen. Zudem kann die Ausgangslage in der Nachmittagsbetreuung Chancen und Möglichkeiten zur zukunftsorientierten Entwicklung der Angebote aufzeigen.

2013 nahmen je nach Jahrgangsstufe „ein Drittel bis 45% der Schüler/-innen“ (Börner et al. (2013): 7) an Ganztagsangeboten teil, wobei der Anteil der Schüler der Schuleingangsphase deutlich höher ist (Klasse 1: 45,4%, Klasse 2: 43,8%), als der der

älteren Schüler (Klasse 3: 40,2%, Klasse 4: 32,9%). Die hohe Teilnahmequote zeigt, dass man mit Ganztagsangeboten in Grundschulen fast die Hälfte der Kinder mit einer gezielten Förderung erreichen kann.

Finanziert werden die OGS in der Primarstufe größtenteils durch den Schulträger der entsprechenden Schule, der finanzielle Mittel aus verschiedenen Quellen für die Gestaltung des Ganztagsbetriebs zur Verfügung stellt (vgl. Börner et al. (2013): 8).

Betrachtet man die Personalstruktur der Ganztagsbetreuungen in der Primarstufe, zeigt sich, dass „die Erzieher/-innen unter den einschlägig pädagogisch qualifizierten Mitarbeiter(inne)n nach wie vor die größte Berufsgruppe“ (Börner et al (2013): 10) stellen. Neben der Mitarbeit von Lehrkräften, die aber in der Regel einen geringen Stundenumfang in der Nachmittagsbetreuung ableisten, hat außerdem die Bedeutung der Sozialarbeiter bzw. –pädagogen zugenommen. Zusätzlich werden die OGS-Einrichtungen durch „nicht pädagogisch qualifizierte[...] Berufs- und Personengruppen, wie z.B. den Übungsleiter(inne)n oder den Hauswirtschafter(inne)n sowie Praktikant(inn)en“ (Börner et al. (2013): 10) unterstützt. Im aktuellen Bericht gaben mehr Schulen an, nicht entsprechend pädagogisch ausgebildetes Personal zu beschäftigen, als noch im Vorjahr. Die folgende Grafik zeigt die Anteile der verschiedenen Berufsgruppen im Ganztagsbetrieb im Zeitvergleich mit 2011 und 2012:

TAB. 2.5 | PERSONAL IN GANZTAGSSCHULEN DER PRIMARSTUFE NACH QUALIFIKATION IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)

	Vorhandensein der Berufsgruppe		
	2010/11	2011/12	2012/13
Pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal (ohne Lehrkräfte der Schule)			
Erzieher/-innen	87,2	86,1	89,7
(Sozial-)Pädagog(inn)en/ Sozialarbeiter/-innen (Uni, FH)	47,5	39,7	56,3
Kinderpfleger/-innen, Sozialassistent(inn)en	21,2	22,9	27,1
Heilpädagog(inn)en	10,6	7,9	8,8
Lehrer/-innen der OGS, die im Ganztage tätig sind			
Lehrer/-innen ¹	99,4	99,0	99,5
Pädagogisch nicht einschlägig qualifiziertes Personal			
Übungsleiter/-innen	61,0	54,2	75,3
Hauswirtschaftler/-innen	55,4	53,9	63,3
Praktikant(inn)en	38,3	38,7	57,2
Studierende oder Schüler/-innen	36,7	36,7	53,4
Ehrenamtliche	k.A.	26,7	41,7
Personen im Bundesfreiwilligen- dienst/im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) ²	18,0	18,2	28,2
Eltern	11,5	8,7	13,6
n (Anzahl der Schulen ohne Angaben für Lehrkräfte) ≈	444	746	438

¹ 2010/11: n = 467
2011/12: n = 832
2012/13: n = 567

² Personen im Bundesfreiwilligendienst/FSJ wurden erst ab 2011/12 erhoben. Für das Jahr 2010/11 wurde noch nach Zivildienstleistenden sowie Personen im FSJ gefragt. Dies ist bei einem Zeitvergleich zu berücksichtigen.

Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2011/12, 2012/13 – Leitungsbefragung Primarstufe

Abbildung 17: BiGa 2013: Personalausstattung im Ganztage der Primarstufe im Zeitvergleich (Börner et al (2013): 10)

Laut Bildungsbericht 2013 ist der Ganztage ein Feld mit „einer hohen Personalausstattung“, bei der Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung zu verzeichnen waren (vgl. Börner et al. (2013): 17). Bei mehr als der Hälfte der Träger ist somit schließlich die Situation eingetreten, dass für offene Stellen kein passender Mitarbeiter gefunden werden konnte. Diese Engpässe wurden zu einem großen Teil dadurch kompensiert, dass „die anfallenden Aufgaben durch Überstunden anderer Mitarbeiter/-innen“ aufgefangen wurden (Angabe von 63% der Träger). Außerdem wurden die Aufgaben häufig durch „Springkräfte, Eltern oder andere kurzfristig einsetzbare Personen“ übernommen. Auch

wurde oft der Beschäftigungsumfang der bereits angestellten Mitarbeiter erhöht, um die fehlenden Stellen auszugleichen (vgl. Börner et al. (2013): 17).

Des Weiteren sollen die außerschulischen Kooperationen, die im letzten Jahr von OGS-Einrichtungen genutzt wurden, dargestellt werden. Die Abbildung zeigt die Kooperationen, die mindestens einmal wöchentlich stattfanden und somit einen regelmäßigen und nachhaltigen Einfluss auf die Förderung der beteiligten Kinder haben.

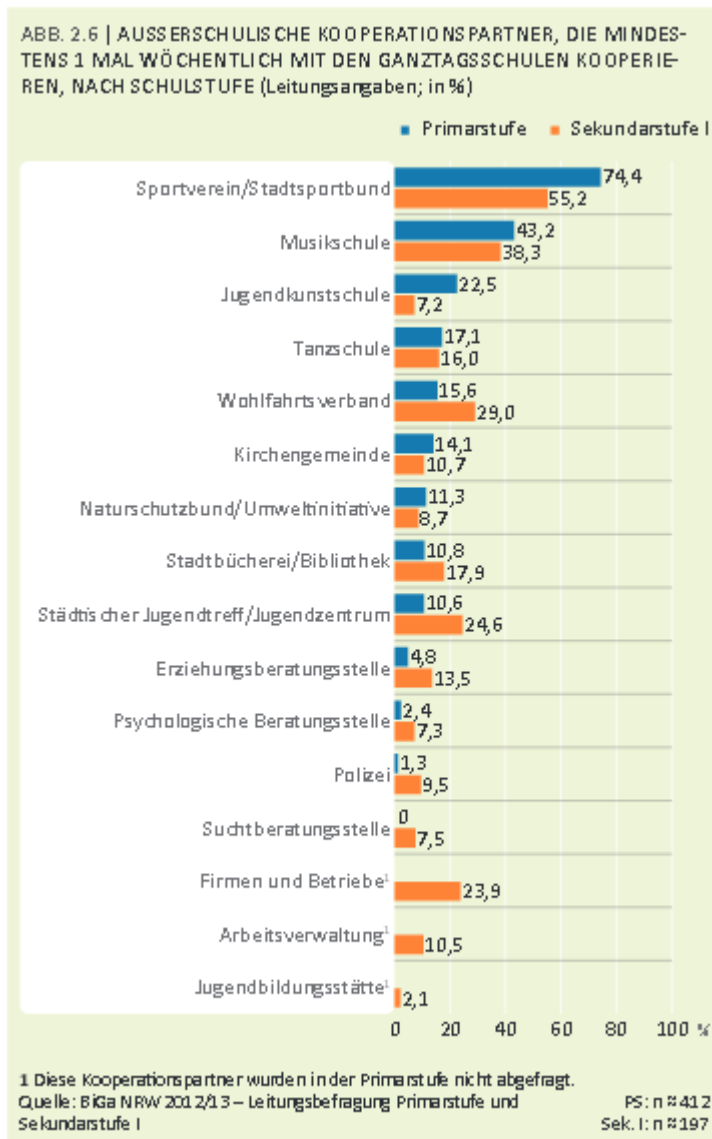


Abbildung 18: BiGa 2013: Kooperationspartner der Ganztagschulen (Börner et al. (2013): 14)

Die Ergebnisse zeigen, dass Kooperationen mit Sportvereinen und Stadtsportbünden an erster Stelle in der Auflistung sowohl für Primarstufen (74,4%), als auch für Sekundarstufen (55,2%) stehen. Gefolgt werden diese von kulturell-bildenden Angeboten, die in Zusammenarbeit mit Musikschulen, Jugendkunstschulen oder Tanzschulen stattfinden.

Auch der Wohlfahrtsverband stellt einen wichtigen Kooperationspartner für beide Schulformen dar.

Betrachtet man nun die Zusammenarbeit mit Bibliotheken, die für die Zielsetzung dieser Arbeit als sinnvoll erachtet werden kann, stellt man fest, dass diese Kooperation mit 10,8% in der Primarstufe deutlich hinter den anderen Partnern zurückliegt. Hier ergeben sich also offensichtliche Entwicklungsmöglichkeiten, Bildungsnetzwerke in Hinblick auch auf Medienbildung in Zusammenarbeit mit den örtlichen Bibliotheken und Stadtbüchereien zu schaffen.

Abschließend betonen Börner et al. die Tatsache, „dass es an vielen Stellen großen Bedarf zur Nachjustierung“ gebe und „bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildungsangebote zur Verfügung“ gestellt werden müssten (vgl. Börner et al. (2013): 29). Grundlegend für eine Verbesserung der Arbeit in Nachmittagsbetreuungen sei zudem die Reformierung der Ausbildungsgänge sowohl für Lehrkräfte, als auch für Erzieher. Es sei fraglich, „inwieweit der Ganztags in den verschiedenen Ausbildungsgängen verankert“ sei (vgl. Börner et al. (2013): 29). Die Entwicklung, dass „schon jetzt bundesweit mehr als 50% und in Nordrhein-Westfalen sogar zwei Drittel aller Schulen Ganztagschulen“ sind, zeigt, dass Ganztagsangebote sehr wahrscheinlich zum „Regelangebot“ werden (vgl. Börner et al. (2013): 29). Somit sei es „dringend erforderlich, das Thema Ganztagschule standardmäßig in die Ausbildung der Erzieher/-innen, die Lehramtsausbildung und auch in die Schulleitungsqualifizierung zu integrieren“ (vgl. Börner et al. (2013): 29).

2.2.5 Zwischenfazit

Anhand der forschungsbasierten Aspekte bezüglich der OGS-Entwicklung in Bezug auf Lese- und Medienkompetenzförderung können für die weitere Arbeit folgende Annahmen festgehalten werden:

Angesichts der veränderten Lebenswelt der Kinder, die im 21. Jahrhundert aufwachsen und so selbstverständlich schon in frühen Jahren mit technischen Medien konfrontiert werden, muss die Bildung in Schule und Unterricht angepasst werden. Es kann nicht weiterhin ein Lernen in ‚zwei Welten‘ stattfinden, in denen die Kinder zu Hause mit innovativen Techniken arbeiten, den Umgang mit diesen aber in der Schule nicht

lernen, da hier Print-Medien und traditionelle Medien unabhängig von der Entwicklung der digitalisierten Welt genutzt werden. Die Arbeit mit traditionellen Medien wie Büchern oder Comics sollte generell mit der Nutzung neuer Medien verknüpft sein, um den Kindern Lese- und Schreibfertigkeiten in für sie interessanten, ansprechenden und motivierenden Kontexten zu liefern. Besonders Jungen, die immer weniger interessiert am gedruckten Wort zu sein scheinen, können aufbauend auf ihr Interesse an technischen Innovationen zum Lesen motiviert werden.

Hinsichtlich der fatalen Entwicklung der literarischen Fertigkeiten der Menschen in Europa muss auch in Hinblick auf gesellschaftliche und individuelle Entwicklungen die Leseförderung noch gezielter in den Fokus der frühen Bildung genommen werden. Gerade für Familien, die an der Armutsgrenze leben und selber niedrige literarische Kompetenzen aufweisen, kann der Offene Ganzttag in den Schulen hier eine sinnvolle Möglichkeit bieten, die Kinder zusätzlich zu fördern.

Zur Förderung der Medienkompetenz in Verbindung mit der Leseförderung darf auch die Anschlusskommunikation über Gelesenes (online und print) nicht vernachlässigt werden. Für die gelungene Förderung sollten hier unbedingt Fort- und Weiterbildungsangebote bekannt gemacht werden, in denen die Erzieher gezielt ihre eigene Medienkompetenz entwickeln und ihre eher skeptische Haltung gegenüber Medien überdenken können. Gerade angesichts der Tatsache, dass neue Medien schnelllebig sind und ständig neue Geräte und Kommunikationswege erfunden werden, sind Fortbildungen unumgänglich, um dauerhaft auf dem neuesten Stand der Technik zu sein und authentische und sinnvolle Angebote zu entwickeln.

Bezüglich der Medienbildung in Schulen ist es außerdem unumgänglich, zum einen die Ausstattung in den Schulen zu verbessern und die entsprechenden Gerätschaften zur Verfügung zu stellen. Des Weiteren sollte aber auch die Ausbildung von Erziehern reflektiert und auf mögliche Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Medienkompetenz untersucht werden.

Generell wurde im Bildungsbericht Ganzttag 2013 betont, dass die Ausbildung von Erziehern in Bezug auf die Thematik des Ganztags reformiert werden müsse. Erzieher, die zur Arbeit in Kindergärten oder der Jugendarbeit befähigt werden, können aktuell große Schwierigkeiten im Bereich der Primar- und Sekundarschule bekommen, für die sie nicht gezielt ausgebildet wurden.

Es wurde außerdem deutlich, dass Personalengpässe im Nachmittagsbereich nicht vorrangig durch nicht pädagogisch ausgebildetes Personal wie Praktikanten, Haushälterinnen, Übungsleiter oder Eltern kompensiert werden sollten. Es müssen mehr Fachkräfte ausgebildet und eingestellt werden, um didaktische Förderkonzeptionen stemmen zu können.

Abschließend kann noch hinzugefügt werden, dass die Kooperation mit Bildungspartnern wie Bibliotheken noch mehr unterstützt und nachhaltig genutzt werden sollte, um ansprechende und motivierende Leseförderangebote im Nachmittagsbereich anbieten zu können. Das entsprechend ausgebildete Personal dieser Bildungspartner könnte zusätzlich die Erzieher in dieser Hinsicht unterstützen.

3. Methodik der eigenen Studie: Das Analyseraster

Zur detaillierten Analyse der gewählten Ganztagsgrundschule wird im Folgenden ein umfassendes Analyseraster erstellt, das Qualitätskriterien für eine gelungene integrierte Lese- und Medienkompetenzförderung enthält. Anhand des Analyserasters wird das Konzept des Ganztags im Hinblick auf die gewählten thematischen Schwerpunkte untersucht. Außerdem werden die Rahmenbedingungen der Nachmittagsbetreuung in Hinblick auf Personal, Räumlichkeiten, Ausstattung, Demographie der Kinder etc. mithilfe eines Beobachtungsbogens abgebildet. Abschließend werden sich alle Mitarbeiter des Nachmittagsbereiches einer anonymen Personalbefragung in Form eines schriftlichen Fragebogens unterziehen, der ebenfalls bezüglich der im Analyseraster festgelegten Qualitätsmerkmale ausgewertet wird.

Im Folgenden wird die Auswahl der zugrundeliegenden Aspekte und Merkmale anhand verschiedener wissenschaftlicher Vorgaben zusammengestellt. Dazu zählt vorrangig der QUIGS 2.0-Evaluationsrahmen, der zur Bewertung und Verbesserung von Ganztageseinrichtungen dient und von der Serviceagentur „ganztätig lernen“ 2014 veröffentlicht wurde. Des Weiteren bieten die bereits erarbeiteten Forschungsergebnisse aus Kapitel 2.2, die Bildungsgrundsätze NRW sowie der Kompetenzrahmen des Medienpass NRW eine Ergänzung zu den anhand von QUIGS 2.0 vorgestellten Inhalten.

3.1 Die QUIGS 2.0 - Evaluationskriterien

Die Serviceagentur „ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen entwickelte ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen (QUIGS) in Nordrhein-Westfalen. Für die Primarstufe (QUIGS 2.0) sowie für die Sekundarstufe (QUIGS Sek 1) wurde so ein nach dem ‚Baukastenprinzip‘ gestalteter Evaluations- und Entwicklungsplan erstellt, der innerhalb der Ganztagssteams nach und nach selbstständig durchgeführt werden kann. Die Module, in denen die Qualitätsentwicklung systematisch durchgeführt werden kann, sind die folgenden:

Modul	Thema	Erläuterung
Modul B	Basisevaluation	Ist-Stand überprüfen
Modul P	Pädagogische Arbeitsbereiche	Pädagogische Konzepte weiterentwickeln → Module P1-P11 zu den verschiedenen Handlungsfeldern des Ganztags
Modul O	Organisation und Management	Rahmenbedingungen optimieren
Module Z1, Z2, Z3	Ziele entwickeln und erreichen	Z1: Handlungsbedarf ermitteln Z2: Ziele entwickeln Z3: Qualität implementieren

Tabelle 1: QUIGS 2.0: Modulübersicht (vgl. Serviceagentur „ganztägig lernen“ (2014): [Online])

Anhand der vorgefertigten Module und inbegriffenen Check-Listen und Befragungen soll das Ganztagssteam schrittweise das eigene Arbeitsfeld überprüfen, sich Ziele zur Verbesserung stecken und diese gemeinsam mithilfe von Aktionsplänen erreichen.

Im Folgenden sollen die verschiedenen Module kurz vorgestellt werden, um anhand der vorgegebenen Qualitätskriterien eine erste Grobfassung des später verwendeten Analyserasters der Arbeit zu erstellen.

In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass im Folgenden die Thematik der Arbeit, also die Förderung von Lese- und Medienkompetenz im Vordergrund steht. Für das Analyseraster werden deshalb nur die in diesem Bereich relevanten Qualitätsmerkmale der QUIGS 2.0-Inhalte zusammengestellt. Dass neben diesem Förderbereich in einer Offenen Ganztagsgrundschule auch viele weitere Bereiche im Vordergrund stehen, steht außer Frage, wenn beispielsweise die großen Bereiche der motorischen För-

derung in Sport und Spiel, der Sprachförderung oder der kreativ-gestalterischen Angebote betrachtet werden. Diese können aber mit Rücksicht auf die Thematik und den Umfang der Arbeit nicht weiter konkretisiert werden. Fest steht aber, dass eine Balance aus körperlichen und geistigen Aktivitäten (z.B. bei dem Konsum neuer Medien, wie dem Internet, der Bildbearbeitung etc.) jederzeit gegeben sein muss. Schließlich ist wissenschaftlich bewiesen, dass es, u.a. auch in Bezug auf die rasende Verbreitung der digitalen Medien immer mehr Kinder mit ernsthaften motorischen Problemen gibt, die „kaum Gelegenheit haben, sich auf der Straße, in der Natur zu bewegen, mit anderen Kindern Sport zu treiben“. Die Kinder „sollten im Ganzttag ausreichend Zeit dazu erhalten“ (vgl. Serviceagentur „ganztägig lernen“ (2014): P3: 2f.), während die Lese- und Medienbildung ebenfalls in einem angemessenen Maß gefördert werden sollte.

Der Ist-Stand der vorhandenen Ausgangsbedingungen der jeweiligen Ganztagschule wird anhand des *Moduls B: Basisevaluation* ermittelt. Dazu gehören allgemeine Informationen zum Träger der Einrichtung, Personalzusammensetzung, Demographie der Schüler sowie Öffnungs- und Betreuungszeiten. Außerdem soll zum Einstieg der OGS-Entwicklung jeder Teilnehmer Punkte sammeln, die seiner Meinung nach an der Schule erfolgreich sind und von ihm als besondere Stärke der Schule betrachtet werden können (vgl. Serviceagentur „ganztägig lernen“ (2014): B:2). Dies soll die Bereitschaft erhöhen, sich der Selbstevaluation zu stellen und den Fokus auf positive Aspekte der bereits geleisteten Schulentwicklungsarbeit lenken.

Als Ergänzung wurden in dem Analyseraster, das die Rahmenbedingungen der analysierten Grundschule erfasst, außerdem die sozial-räumlichen Bedingungen des schulischen Umfelds ermittelt. Hier werden somit Evaluationsmerkmale aus dem Teilmodul P 11, des Moduls *P: Pädagogische Arbeitsbereiche* vorweggenommen. Es soll beobachtet werden, welche Besonderheiten und Chancen die räumliche Lage der Schule für die Nachmittagsbetreuung mit sich bringt. Auch potenzielle Einrichtungen, die als Kooperationspartner zur Medien- und Leseförderung dienen könnten, sollen hier aufgeführt werden (vgl. Serviceagentur „ganztägig lernen“ (2014): P11:6).

Nach Aufnahme der Rahmenbedingungen in Anlehnung an das QUIGS 2.0-Einstiegsmodul wird der Fokus mit dem *Modul P: Pädagogische Arbeitsbereiche* auf die einzelnen Handlungsfelder der Ganztageseinrichtung gelenkt. Es werden 11 Bereiche aus

den verschiedenen Sichtweisen der Leitung, der Ganztagsangestellten sowie der Lehrkräfte beleuchtet und so eventuelle Schwachpunkte erfasst. Die Bereiche umfassen:

- *P1: Kinder fördern*
 - *P2: Sprache und Kommunikation fördern*
 - *P3: Bewegung, Spiel und Sport fördern*
 - *P4: Ernährung und Gesundheit fördern*
 - *P5: Lern-Räume gestalten*
 - *P6: Lernzeiten gestalten*
 - *P7: Kulturelle Bildung fördern*
 - *P8: Natur und Umwelt*
 - *P9: Im Ganztagesteam zusammenarbeiten*
 - *P10: Mit Eltern zusammenarbeiten*
 - *P11: Schule sozialräumlich verankern*
- (vgl. Serviceagentur „ganztätig lernen“ (2014): Modul P [Online])

Bei sämtlichen Teilmodulen dieses Bausteins werden generell die Arbeitsweisen der Mitarbeiter in diesem Bereich reflektiert, die Arbeit mit möglichen Kooperationspartnern ermittelt, sowie Verbesserungsvorschläge entwickelt. Außerdem finden sich je nach Arbeitsfeld weitere Teilaspekte der OGS-Entwicklung, die aber in diesem Zusammenhang nicht weiter thematisiert werden müssen, um den Rahmen der Arbeit nicht zu überschreiten.

Relevant ist im Folgenden wie bereits betont vor allem die Präsenz der Leseförderung sowie der gezielten Medienbildung mit den entsprechenden Qualitätsmerkmalen in den QUIGS-Kriterien.

Vertreten sind beide Bereiche vor allem im *Teilmodul P7: Kulturelle Bildung fördern*, in dem sowohl die *Medienbildung*, als auch die *Literarische Bildung* konkret als Teilbereiche der kulturellen Bildung im Nachmittagsbereich thematisiert werden. Sie stehen hier auf einer Ebene mit kreativer, gestalterischer und musikalischer Bildung sowie der Förderung der Sinneswahrnehmung und der sozialen Verantwortung und Teamfähigkeit (vgl. Serviceagentur „ganztätig lernen“ (2014): P7:2f.).

Im Bereich der literarischen Bildung sollen die „individuellen Fähigkeiten der Kinder im Umgang mit den Kulturtechniken Lesen und Schreiben ausgebaut“ werden. Dabei „beflügelt“ das Lesen „die Fantasie der Kinder und eröffnet neue Welten und Erfahrungen“, sodass die Kinder sich bei der Auseinandersetzung mit Büchern auch mit fremden Welten auseinandersetzen. Es soll sie für „Andersartiges und Fremdes“ sensibilisieren und so den SuS „ihre Stellung in der Welt“ verdeutlichen (vgl. Serviceagentur „ganztätig

lernen“ (2014): P7:5f.). Das rein kognitive Verständnis von Lesekompetenz reicht hier somit nicht aus und die Lesesozialisationstheoretische Perspektive greift als Qualitätsmerkmal für erfolgreiche Leseförderung.

Betont wird im Zusammenhang mit der Medienbildung, dass Medien „fester Bestandteil“ der kindlichen Lebenswelt seien und die Kinder daher bei der „Strukturierung der vielfältigen Eindrücke aus der Welt der Medien“ unterstützt und zum „kompetenten Umgang mit Medien“ geführt werden müssen (vgl. Serviceagentur „ganztäglich lernen“ (2014): P7:5).

Außerdem fördere die „kindgemäße Nutzung von Medien“ den „vertrauten Umgang mit ihnen“ und lege „nicht zuletzt Grundlagen der Lese- und Schreibkompetenz“. Zudem wird an dieser Stelle unterstrichen, dass im Bereich der neuen Medien eine Kooperation mit außerschulischen Partnern aus entsprechenden Fachbereichen (z.B. „Medienzentren, Bibliotheken, Radio- und Fernsehsendern, Jugendzentren“) sinnvoll sei, um eine hohe fachliche Kompetenz zu sichern, die „über ‚normale‘ schulische Möglichkeiten weit hinaus geht“ (vgl. Serviceagentur „ganztäglich lernen“ (2014): P7:5). Bei der Erhebung der Institutionen, mit denen die Ganztagschule zusammenarbeitet, werden dementsprechend Partner aus den entsprechenden Bereichen abgefragt und somit eine Kooperation mit diesen als Qualitätsmerkmal definiert (vgl. Serviceagentur „ganztäglich lernen“ (2014): P7:7).

Auf den Seiten 17ff. des Teilmoduls P7 werden weitere Qualitätsmerkmale vorgestellt, indem die Teilnehmer diese mit ihrem eigenen Handeln abgleichen sollen. Im Folgenden werden kurz die für die Arbeit relevanten Merkmale vorgestellt:

- „Die Kinder werden bei der Anschaffung von Instrumenten, Lernsoftware, Werkzeug und Materialien zur kreativen Gestaltung beteiligt.“ (S. 17)
 - „Die Kinder werden bei der Planung/Reflexion kultureller Aktivitäten/Projekte beteiligt.“ (S. 17)
 - „Bei der Gestaltung und Umsetzung von Angeboten kultureller Bildung werden spezifische Interessen von Mädchen und Jungen berücksichtigt.“ (S. 18)
 - „Zur Optimierung meines Angebotes suche ich kompetente Hilfe unter den Kindern, bei den Eltern, bei Kolleginnen und Kollegen sowie bei Personen und Angeboten im Stadtteil oder in der Region.“ (S. 19)
 - „In die gemeinsame Konzeptions- und Zielformulierung kultureller Angebote werden curriculare Vorgaben und Aspekte des sozial-räumlichen Umfeldes einbezogen.“ (S. 19)
 - „Ich besuche Fortbildungsveranstaltungen für meine fachliche und pädagogische Weiterbildung.“ (S. 22)
- (vgl. Serviceagentur „ganztäglich lernen“ (2014): P7:17ff.)

Wichtig für erfolgreiche Medienbildung sind demnach die klare Strukturierung von Projekten und Aktionen, bei denen die Kinder in Planung und Reflexion einbezogen werden. Besonders die verschiedenen Interessen von Mädchen und Jungen müssen berücksichtigt werden. Des Weiteren sollen die Angebote an curriculare Vorgaben und die sozial-räumlichen Bedingungen angepasst sein. Um ein kompetent durchgeführtes Angebot zu gewährleisten, sollten Erzieher und durchführende Kräfte Rücksprache mit entsprechend geschulten Ansprechpartnern halten und regelmäßig Fort- und Weiterbildungen zur Entwicklung der eigenen Kompetenzen im Bereich der kulturellen Bildung, also auch der Medienbildung besuchen.

Generell gilt es in allen Arbeitsbereichen, bei der Planung und Durchführung gemeinsam in Teams zu arbeiten, die beispielsweise in Steuergruppen festgelegt sind und auch an den Gremien der Schule beteiligt sind (beispielsweise in Form von Teilnahme an Lehrer- und Fachkonferenzen). Durch die regelmäßigen Teambesprechungen ist ein reger Austausch an Ideen und eine kontinuierliche Qualität gewährleistet. Auch die außerschulischen Partner sollten in die Besprechungen und Steuergruppen integriert werden (vgl. Serviceagentur „ganztägig lernen“ (2014): P7:20).

Zuletzt ist es, wie bereits Six/Gimmler 2007 und Schneider 2010 betonten, grundsätzlich erforderlich, dass Erzieher die Medienkompetenz der SuS nicht nur fördern wollen, sondern auch können (vgl. Schneider et al. (2010): 112ff.). Dafür ist es erforderlich, dass die räumliche Ausstattung des Nachmittagsbereichs/der Schule die Medienbildung zulässt. In den QUIGS-Kriterien wird somit der Geräte- und Medienbestand des Ganztags sowie die räumliche Einteilung erhoben. Gegeben sein sollte demnach zur kulturellen Bildung, die die Medienbildung und literarische Bildung umfasst:

- *Arbeitsmittel (z.B. Instrumente, Farben, Papier, Naturmaterialien, plastische Materialien, Requisiten, Kostüme, Bücher, Zeitschriften, Radio, CDs, Videos, Computerspiele, Lernsoftware) sind vorhanden.*
 - *Die Räume des Ganztags sind in unterschiedliche Aktionsbereiche (Kunstbereich, Musikbereich, Theater-, Tanz-, Zirkusbereich, Medienbereich, Lese- oder Bibliotheksbereich) für kulturelle Aktivitäten gegliedert.*
 - *Der Ganztag stellt den Kindern einen Raum für Medien (Computer, Video, Radio) und/oder Lesen bzw. Bibliotheksarbeit zur Verfügung, damit Jungen und Mädchen lernen, mit verschiedenen Medien zu arbeiten, zu gestalten und zu experimentieren.*
- (vgl. Serviceagentur „ganztägig lernen“ (2014): P7:21)

Zur Festlegung der Qualitätsmerkmale des Analyserasters dieser Arbeit wurden diese Punkte teilweise erweitert, da sie u.a. lediglich Beispiele für neue Medien nennen, eine komplette und zeitgemäße Auflistung allerdings fehlt. So sind Videos im Jahr 2014 beispielsweise nicht so wichtig wie beispielsweise DVDs, die Nutzung und Aufnahme von Handyclips o.ä.

Generell kann hier aber auch ergänzt werden, dass integrative Medienarbeit nicht insofern begriffen werden kann, als dass sie in separaten ‚Medienbereichen‘ oder Computerräumen stattfindet. Medienbildung findet simultan zur Lebenswelt der Kinder informell und überall statt und muss dementsprechend nicht zwingend räumlich isoliert vorgenommen werden. Selbstverständlich ist es aber sinnvoll, für bestimmte Projekte und Angebote, wie z.B. das Schneiden von Videos oder die Aufnahme von Hörspielen schon aus rein praktischen Gründen eigene Räume zur Verfügung zu stellen. So wird auch in Teilmodul *P5: Lern-Räume gestalten* festgehalten, dass beispielsweise ein Computerraum in der Schule zur Nutzung vorhanden sein sollte (vgl. Serviceagentur „ganz-tägig lernen“ (2014): P5:4).

Leseförderung dagegen kann selbstverständlich dadurch unterstützt werden, den Kindern Rückzugsorte und gemütliche ‚Lesecken‘ zu bieten, in denen das Lesen in einer ‚Wohlfühl-atmosphäre‘ stattfindet und auch Anschlusskommunikation und -handlungen in Ruhe stattfinden können. Auch die Schulbibliothek wird in Teilmodul *P5: Lern-Räume gestalten* als ein Qualitätsmerkmal erfolgreicher Förderung im Nachmittagsbereich angeführt (vgl. Serviceagentur „ganz-tägig lernen“ (2014): P5:4). Für eine sinnvolle Anschlusskommunikation und generell ein positives Klima bei der individuellen Förderung eines jeden Kindes wird in Teilmodul *P9: Im Ganztagesteam zusammenarbeiten* außerdem hinzugefügt, dass die Erzieher den Kindern ausreichend Rückzugsmöglichkeiten bieten sollten, die diese für Gespräche nutzen können. Auch sollten Erzieher in Gesprächen mit den Kindern „interessiert auf ihre Berichte und Erzählungen“ eingehen (vgl. Serviceagentur „ganz-tägig lernen“ (2014): P9:8ff.). Nur so kann, hier besonders mit Fokus auf eine erfolgreiche Förderung der Lesemotivation, eine gelungene und für die Kinder belohnende Anschlusskommunikation stattfinden.

Weitere Qualitätsmerkmale für eine erfolgreiche integrative Lese- und Medienkompetenzförderung, die sich in den weiteren Modulen von QUIGS 2.0 finden, sollen nun erläutert werden.

Generell sollten sämtliche Angebote des Nachmittagsbereichs mit den Inhalten und curricularen Vorgaben des unterrichtlichen Vormittagsbereichs abgestimmt sein und in Teamsitzungen und Konferenzen gemeinsam von Lehrkräften, OGS-Angestellten und außerschulischen Kooperationspartnern geplant werden. Nur auf diese Weise können gezielte Förderangebote durch zusätzliche Erfahrungen am Nachmittag vertieft werden (vgl. Serviceagentur „ganztäglich lernen“ (2014): P1:6ff).

Im Teilmodul *P2: Sprache und Kommunikation fördern* wird die Sprachförderung mithilfe von Literatur thematisiert. Hier wird der Nachmittagsbereich als besondere Chance verstanden, Kindern, die Deutsch als zweite Sprache lernen, „ein längeres Sprachbad“ zu ermöglichen, in dem „Sprache bewusst und gesteuert“ gefördert werden kann. Literatur, die zur Sprachförderung dienen kann, sind nach QUIGS 2.0 beispielsweise Bücher, Bilderbücher, Zeitschriften oder einfache kurze Texte. Des Weiteren werden neuere Medien, wie z.B. Musikkassetten und CDs als Möglichkeit präsentiert, Sprache zu fördern. Bei der Abfrage der vorhandenen Medien zur Sprachförderung im Ganzttag werden allerdings kaum neue und aktuelle Medien benannt: es finden sich in der Auflistung „Videos/DVDs“ und „Computerprogramme/Lernsoftware“ (vgl. Serviceagentur „ganztäglich lernen“ (2014): P2:16f.). Für die Aufstellung der Qualitätsmerkmale des Analyserasters der Arbeit werden die Geräte und Medien somit entsprechend detailliert aufgeführt.

Einen großen Teilbereich der Nachmittagsbetreuung nimmt die ‚Hausaufgabenbetreuung‘ oder ‚Lernzeit‘ in Anspruch. Diese Zeit sollte so sinnvoll wie möglich auch zur Medienbildung und Leseförderung genutzt werden. So wird im Teilmodul *P6: Lernzeiten und Hausaufgaben gestalten* unterstrichen, dass die Kinder in dieser Zeit Hilfe bei der Verbesserung ihrer Lerntechniken, zu denen u.a. auch Internetrecherche oder die Nutzung des PCs als Unterstützung gehört, erhalten sollen. Ein wichtiges Qualitätsmerkmal in diesem Zusammenhang ist es also, dass die Ausstattung der Hausaufgabenräume mit entsprechenden „Materialien und Techniken (z.B. Nachschlagewerke, PC-Arbeitsplätze etc.)“ den Anforderungen entspricht (vgl. Serviceagentur „ganztäglich lernen“ (2014): P6:11ff). Bezüglich der Medienausstattung wird auch in Teilmodul *P9: Im Ganzttagsteam*

zusammenarbeiten ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal genannt: Auch das Personal des Nachmittagsbereichs muss über eine funktionale und sinnvolle Ausstattung an Geräten und Medien verfügen, um die eigene Arbeit sinnvoll strukturieren und erfolgreich durchführen zu können. So sollten ein Computer, Drucker, Telefon und Internetanschluss mindestens in den Einrichtungen vorhanden sein (vgl. Serviceagentur „ganztätig lernen“ (2014): P9:8ff).

In dem weiterführenden Modul *O: Organisation und Management* werden konzeptionelle Qualitätsbestimmungen vorgestellt, die in Ganztageeinrichtungen durch Leitung und Träger bestehen sollten. Diese werden in der Konzeptanalyse berücksichtigt. Folgende Punkte sind dabei relevant für die Thematik:

- Das Konzept des Ganztags sollte im Schulprogramm verankert sein.
- Die Ziele des Ganztags werden von allen Mitarbeitern, d.h. von Lehrkräften, Mitarbeitern, Eltern und SuS unterstützt, sind bekannt und frei einsehbar.
- Die Teilnahme an Fortbildungen wird jährlich mitarbeiterbezogen geplant.
- Bei der Einstellung des Kernteams im Ganztage (hauptamtliche Kräfte) wird auf eine einschlägige pädagogische Qualifikation als Voraussetzung geachtet.
- Überstunden und Mehrarbeit können durch eine passende Größe des Teams weitestgehend vermieden werden, sodass Zeit für individuelle Förderangebote und -konzeptionen besteht.

(vgl. Serviceagentur „ganztätig lernen“ (2014): O: 4ff.)

Um gesteckte Ziele zur Verbesserung der ermittelten Handlungsfelder zu erreichen, werden in QUIGS 2.0 in den Modulen Z1-3 konkrete Hilfestellungen gegeben. Um langfristig Qualität der Förderangebote im Nachmittagsbereich zu gewährleisten, ist es demnach von großer Bedeutung, Ziele immer ganz konkret zu formulieren und klar einzugrenzen. Sind Ziele zu abstrakt, können sie nicht nachvollzogen und kommuniziert werden und ein Erreichen wird schwierig. Zudem sollten die Ziele auf dem Konsens aller Beteiligten basieren, um eine gemeinsame Arbeit daran zu gewährleisten. Das Konzept von QUIGS 2.0 basiert auf Teamarbeit und nur durch Transparenz für alle Mitarbeiter, Eltern und SuS und allgemeine Akzeptanz, kann die Arbeit erfolgreich stattfinden. Abschließend sollten Verbesserungsziele realistisch gesteckt werden und an einen festen

Zeitplan gekoppelt sein. Durch die Verantwortung für bestimmte Ziele innerhalb einer festgelegten Zeitspanne kann garantiert werden, dass diese auch umgesetzt werden (vgl. Serviceagentur „ganztägig lernen“ (2014): Z2-3:3).

Für die Arbeit an den Zielen heißt dies in Anlehnung an die QUIGS-Vorgaben konkret:

1. Es wird ein Aktionsplan erstellt, in dem Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der Verbesserungen öffentlich gemacht werden.
2. Jährlich wird der Ist-Stand der Einrichtung erneut überprüft, um weitere mögliche Verbesserungen vorzunehmen.
3. Die Teilnahme an Teamsitzungen, Steuergruppen, Konferenzen, Treffen mit außerschulischen Partnern etc. muss verbindlich in der Arbeitszeit eines jeden Mitarbeiters mitinbegriffen sein.
4. Hospitation und Austausch mit anderen OGS-Nachmittagsbereichen und Teams schaffen Transparenz und ermöglichen Anregungen für die eigene Arbeit.

(vgl. Serviceagentur „ganztägig lernen“ (2014): Z2-3:13)

3.2 Ergänzung der QUIGS 2.0-Qualitätsmerkmale

Betrachtet man die dargestellten Forschungsergebnisse der Studien aus Kapitel 2.2, wird deutlich, dass Qualitätsaspekte zur sinnvollen und nachhaltigen Lese- und Medienbildung in den QUIGS 2.0-Kriterien bereits enthalten sind. Ergänzend kann aber in Anlehnung an die Forschung deutlich gemacht werden, dass erfolgreiche Lesekompetenzförderung immer mit der Nutzung neuer Medien einhergehen muss, um den Kindern ansprechende und motivierende Handlungsfelder bereitzustellen. Besonders Jungen können so eher für das Lesen begeistert werden, da sie in Studien ein vermehrtes Interesse an technischen Innovationen und Gerätschaften zeigten.

Jentsch stellte 2011 außerdem einige Vorgaben für Medienprojekte zusammen, die für das Analyseraster genutzt werden können und deshalb kurz umrissen werden sollen, auch wenn sie sich lediglich auf konkrete Projekte mit Medien beziehen und nicht auf eine integrative und informelle Medienbildung generell.

Hervorgehoben wird hier, dass Projekte in Kleingruppen stattfinden sollten, die nicht mehr als drei Kinder umfassen. Bei größeren Gruppen bestehe immer die Gefahr, dass sich der Lerneffekt und der Eigenanteil der Einzelnen verringern. Des Weiteren schlägt Jentsch vor, einen zusätzlichen Anreiz für qualitativ gute Arbeit zu schaffen, indem Projekte und Angebote an außerschulische Kooperationen und Präsentationen gebunden sind. Als Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Schule besteht so nicht nur ein Gewinn für die Schule (in Form der positiven Imageentwicklung) als solche sondern auch als Wertschätzung der erstellten Ergebnisse für die Kinder (vgl. Jentsch (2011): 10).

Im Folgenden werden einige Inhalte der Bildungsgrundlagen NRW sowie des Kompetenzrahmen des Medienpass NRW zur Erweiterung des Analyserasters hinzugezogen.

3.2.1 Die Bildungsvereinbarungen NRW

Die Bildungsvereinbarungen NRW wurden 2010 vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport gemeinsam mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben und befinden sich seitdem in der wissenschaftlich begleiteten Erprobungsphase in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Die Vereinbarungen sind in 10 Bildungsbereiche eingeteilt, in denen die Handlungsfelder jeweils zunächst einleitend vorgestellt, anschließend Leitideen und Bildungsmöglichkeiten zur Förderung des Bildungsbereichs dargestellt und abschließend Leitfragen für die Erzieher sowie Materialien und Settings als Denkanstöße gegeben werden. In dem Bereich *Medien* (Bildungsbereich 10) finden sich weitere inhaltliche Anregungen, die in das erstellte Analyseraster übernommen werden sollen.

Auch in den Bildungsvereinbarungen wird betont, dass „medienpädagogische Arbeit im Sinne eines ganzheitlichen Förderansatzes [...] integraler Bestandteil des Bildungskonzeptes“ sein kann. So können laut der Autoren die pädagogischen Fachkräfte auf Materialien zurückgreifen, die „auch Spaß machen“ und so eine motivierende, integrierte Medienkompetenzförderung vornehmen. Im Fokus steht somit, „Fragen und Angebote zur Medienbildung kontinuierlich in den kindlichen und pädagogischen Alltag“ einzubeziehen, also nicht nur als separate Förderangebote zu gestalten, die nicht

an die kindliche Lebenswelt anknüpfen (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010):66f.).

Konkrete Bildungsmöglichkeiten werden in den folgenden Bereichen gesehen: Kinder sollen sich mit Medien kreativ auseinandersetzen und „Medien zur Darstellung eigener Ideen und Themen produktiv nutzen“, indem sie beispielsweise Trickfilme, Hörspiele oder Videos gestalten. Des Weiteren wird die „reflexive Auseinandersetzung mit Medieninhalten“ hervorgehoben, bei der die Kinder angeregt werden „genau hinzusehen und hinzuhören“. Dazu gehört beispielsweise auch die kritische Reflexion von Fernsehinhalten (z.B. Werbung vs. TV-Programm). In den Bildungsvereinbarungen wird ebenfalls erneut beschrieben, dass neue Medien zur Wissensaneignung u.a. bei der Recherche für Hausaufgaben zugänglich gemacht werden sollten. Ergänzend dazu können und sollten digitale Medien vermehrt dazu genutzt werden, den Alltag „medial festzuhalten“, indem fotografiert und gefilmt wird, Erzählungen oder Erlebnisse auf Homepages oder Online-Blogs festgehalten werden und die Kinder sich später erneut mit diesen Erinnerungen auseinandersetzen, indem sie die Daten bearbeiten und die Erlebnisse reflektieren (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010):67).

Für die Erzieher stellen die Autoren Leitfragen vor, die zur Gestaltung und Unterstützung von Fördermöglichkeiten dienen können. Dabei wird u.a. thematisiert, ob die Erzieher den Medienalltag der Kinder zu Hause kennen, welche Medien diese nutzen und wie der Medienkonsum mit den Kindern reflektiert werden kann. Außerdem sollten die Erzieher sich mit den Medienhelden der Kinder sowie ihren Fernsehgewohnheiten auseinandersetzen, um sinnvolle Gespräche und Diskussionsrunden initiieren zu können. Diese Gesprächsrunden sollten sinnvoll in den Tages- bzw. Wochenverlauf der Einrichtung eingebunden werden, um eine kontinuierliche Beschäftigung mit der Thematik sicherzustellen. Zusätzlich werden erneut Bildungsnetzwerke über die Einrichtung hinaus vorgeschlagen, indem beispielsweise Tagesausflüge zu medialen Themen in der Nähe organisiert werden. Auch die Möglichkeit, die Thematik der neuen Medien in Rollenspielen aufzugreifen, sollte gegeben sein, indem z.B. entsprechende Spielzeuge u.a. in einer

Puppenecke o.ä. vorhanden sind (Telefon, Handy, Computer etc.). Dabei können aus-
rangierte technische Geräte wie Handys oder Laptops sinnvoll eingesetzt werden. In die-
sem Zusammenhang kann auch die Schnelllebigkeit der neuen Medien mit den Kindern
besprochen werden, wenn z.B. alte Telefone, Schreibmaschinen, Fotoapparate etc. in
der Gruppe zum Spielen genutzt werden können.

3.2.2 Der Kompetenzrahmen des Medienpasses NRW

Der Medienpass NRW wurde 2011 durch die Landesregierung, Landesanstalt für Medien
NRW (LfM) und die Medienberatung NRW initiiert. Gemeinsam mit Interessierten aus
ganz NRW wurde das Konzept erstellt und von Februar bis Mai 2012 an 68 Grundschulen
erprobt. Seit dem Schuljahr 2012/2013 kann der Medienpass an allen interessierten
Grundschulen in NRW genutzt werden (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kul-
tur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbil-
dung des Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2012):
Ziele [Online]).

Anhand des Kompetenzrahmens des Medienpasses können Lehrer die für ihre Klasse
passenden, altersentsprechenden Kompetenzen erfahren, die konkret in der Medienbil-
dung gefördert werden sollten (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und
Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des
Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2012): Kompe-
tenzrahmen [Online]). Die Kompetenzbereiche, die dabei konkret gefördert werden sol-
len, sind die folgenden:

- 1) *Bedienen und Anwenden*
- 2) *Informieren/Recherchieren*
- 3) *Kommunizieren/Kooperieren*
- 4) *Produzieren/Präsentieren*
- 5) *Analysieren/Reflektieren*

(vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-
Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/ Landes-
anstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2014): [Online])

Aufbauend darauf liefert der ‚Lehrplankompass‘ weitere praktische Anregungen und
Hinweise zur Umsetzung der Medienkompetenzförderung, die teilweise auch auf den

Bereich der Leseförderung mit neuen Medien ausgeweitet werden können (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2012): Lehrplankompass [Online]).

Selbstverständlich kann der Medienpasskompetenzrahmen auch im Hinblick auf die Nachmittagsbetreuung einer OGS genutzt werden. Im Analyseraster der folgenden Untersuchung werden die Kompetenzmerkmale des Medienpasses als solche aufgeführt, als dass sie in Verbindung mit der Planung und Konzeption von Angeboten und Projekten im Nachmittagsbereich abgefragt werden. Da keine Beobachtung einzelner Projekte stattfindet, werden die einzelnen Teilkompetenzen zunächst nicht weiter beachtet. Im Anschluss an die Ergebnisauswertung werden im Konzeptvorschlag in Kapitel 5 Handlungsempfehlungen gegeben, bei denen der Kompetenzrahmen und die entsprechenden Teilkompetenzen einfließen und dementsprechend detaillierter erläutert werden.

Anhand der beschriebenen Qualitätsmerkmale für eine gelungene integrative Lese- und Medienkompetenzförderung wurden die drei Analyseinstrumente (Konzeptanalyse, Beobachtung und Personalbefragung) erstellt, die im nächsten Kapitel die Grundlage für die Untersuchung der gewählten Ganztagsgrundschule bildet. Die Ergebnisse der Erhebungen werden in Unterkapitel 4.4 in ein dafür erstelltes Bewertungsraster, das sämtliche zusammen getragene Qualitätskriterien umfasst, eingetragen und in Bezug auf den festgestellten Verbesserungsbedarf markiert.

4. Analyseergebnisse der gesetzten Schwerpunkte

Das anhand der verschiedenen Forschungsergebnisse, der QUIGS-Studie, den Bildungsgrundsätzen sowie des Medienpasskompetenzrahmen erstellte Bewertungsraster umfasst die folgenden Schwerpunkt-Bereiche:

1. Konzept und Personalmanagement
2. Bildungsnetzwerke
3. Medienausstattung
4. Mediennutzung
5. Konzeption und Planung von Angeboten
6. Medienintegrative Leseförderung
7. Medienintegrative Sprachförderung
8. Medienintegrative Hausaufgabenbetreuung
9. Medienkompetenz und –interesse der Erzieher
10. Fortbildungen

Zur Erhebung der erforderlichen Daten der Analyse wurden, wie oben beschrieben, drei Teilinstrumente gewählt:

Zur Untersuchung des Konzepts wurde der Autorin die aktuellste Fassung des Einrichtungskonzepts (Stand Oktober 2011) vorgelegt. Anhand dessen sollen Leitfragen und Grundsätze der Nachmittagsbetreuung auf ihre Medienintegrität und Relevanz der Leseförderung überprüft werden. In einem persönlichen Gespräch mit der Leitung des Nachmittagsbereiches wurden noch offen gebliebene Fragen bezüglich der konzeptionellen Bedingungen geklärt. Die Schwerpunkte hier sind:

1. Ziele und Qualitätsvorgaben im Konzept
2. Kooperation zwischen Vormittags- und Nachmittagsbereich
3. Personalzusammensetzung
4. Fortbildungen

Des Weiteren wurden die räumlichen Rahmenbedingungen der Einrichtung mithilfe eines Beobachtungsbogens erfasst. Die Beobachtung der Einrichtung beschäftigte sich mit folgenden Schwerpunkten:

1. Sozial-räumliches Umfeld der Schule
 - a. Soziale Lage und Demographie des Einzugsgebietes
 - b. Einrichtungen, die als Kooperationspartner infrage kommen
 - c. Einrichtungen, die als Kooperationspartner genutzt werden
 - d. Chancen und Möglichkeiten des Umfeldes
2. Demographie der betreuten Kinder
 - a. Anzahl der Kinder
 - b. Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund

3. Räumliche Aufteilung der Einrichtung
 - a. Anzahl der Gruppen
 - b. Genutzte Räume im Nachmittagsbereich
4. Arbeitsgemeinschaften
5. Medienausstattung
 - a. Spielbereich
 - b. Hausaufgabenbereich
 - c. Personalräume
6. Bücherausstattung

Zusätzlich wurde eine Personalbefragung sämtlicher Mitarbeiter des Nachmittagsbereiches in Form eines schriftlichen Fragebogens durchgeführt, um Aussagen zu folgenden Punkten zu erhalten:

1. Personelle Ausgangssituation
 - a. Personalzusammensetzung
 - b. Steuergruppen
2. Lesen- und Medienbildung im Nachmittagsbereich
 - a. Leseförderung und entsprechende Angebotskonzeptionen
 - b. Medienbildung und Mediennutzung
3. Interesse an Fort- und Weiterbildungen bezüglich der Thematik.

Der Beobachtungsbogen sowie der Personalfragebogen wurden unter Nutzung der GrafStat 2014-Software (Diener (2014)) erstellt. So konnten die Daten mit dieser Software auch erhoben und ausgewertet werden.

Die Ergebnisse der drei Erhebungen wurden im nächsten Schritt in ein Bewertungsraster (4.4) eingetragen und dabei je nach Ausprägung des entsprechenden Merkmals den folgenden Werten zugeordnet:

Symbol	Erläuterungen
++	Das Merkmal ist stark ausgeprägt und kann deutlich beobachtet werden. Es besteht kein zwingender Verbesserungsbedarf.
+	Das Merkmal kann beobachtet werden, weist aber noch an manchen Stellen Verbesserungsmöglichkeiten auf.
-	Das Merkmal wird zwar zu Teilen erfüllt, eröffnet aber noch deutlichen Verbesserungsbedarf.
--	Das Merkmal ist nicht beobachtbar, wird nicht erfüllt oder muss in jedem Fall verbessert werden.

Tabelle 2: Legende zu den im Analyseraster verwendeten Symbolen (eigene Darstellung)

Je nach Ergebnis zum beobachteten Merkmal wurde in der Spalte ‚Verbesserungsbedarf‘ ‚ja‘ oder ‚nicht zwingend‘ vermerkt. Die Aspekte, die Verbesserungsmöglichkeiten

zeigen, werden in Kapitel 5 aufgearbeitet und im Konzeptvorschlag hinsichtlich ihrer möglichen Veränderungen erläutert.

Im Folgenden werden die erhobenen Ergebnisse der Konzeptanalyse, Beobachtung und Personalbefragung dargestellt.

4.1 Analyse des Konzepts und der Leitvorstellungen der OGS

1. Ziele und Qualitätsvorgaben im Konzept:

Das Arbeitskonzept der Nachmittagsbetreuung besteht in schriftlicher Form aus einem Entwurf der OGS-Koordinatorin/Leitung. Dieser wurde im Oktober 2011 erstellt und ist aber nicht als fertige und zu veröffentlichende Version verfasst worden⁴. Mithilfe der vorliegenden Arbeit der Autorin sowie einer weiteren wissenschaftlichen Arbeit der Koordinatorin soll eine endgültige Fassung entstehen, die veröffentlicht werden kann.

Das Konzept umfasst Zielvorgaben und Vereinbarungen der zwei verschiedenen Träger der Einrichtung. Zudem werden die demographischen, sozialen und räumlichen Rahmenbedingungen der Schule veranschaulicht. Aktuelle Angaben lassen sich hier aber nicht finden, da sich beispielsweise die AGs des Nachmittagsbereiches kontinuierlich ändern, nicht mehr angeboten werden können oder neue hinzukommen. Auch die Kooperationspartner in außerschulischen Institutionen und Vereinen werden aufgeführt, sind aber nicht mehr gänzlich aktuell.

Im Folgenden sollen zunächst die Zielvorstellungen des Konzepts kurz vorgestellt und im Hinblick auf die Beachtung neuer Medien und der medienintegrativen Leseförderung beleuchtet werden.

Abschließend werden weitere konzeptionelle Aspekte der Betreuung, die für die Analyse relevant sind, unter Nutzung der Ergebnisse des persönlichen Gespräches mit der Einrichtungsleitung erläutert.

Zu Beginn des Konzepts werden zunächst das Leitbild des Trägers, die Zielvorgaben des Bundesministeriums für Ganztagschulen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): 6) sowie die Rahmenvereinbarungen zwischen der Stadt Dortmund als Träger, dem weiteren Träger der Schule und zusätzlichen Organisationen mit der Offenen Ganztagschule zitiert. Außerdem wird sich auf ein Qualitätsmanagement-

⁴ Aus Gründen der Anonymisierung der Schule werden der Arbeit keine Auszüge aus dem Konzept beigelegt.

System bezogen, das von einem der Träger der Schule festgelegt wurde, anhand dessen ebenfalls Ziele für die Betreuung festgelegt wurden.

Das Leitbild beschreibt vorrangig die menschlichen Gesichtspunkte des Zusammenlebens und –lernens mit den Grundwerten der „Solidarität, Toleranz, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit“. Das Wohl des Kindes soll dabei zu jeder Zeit im Mittelpunkt stehen, wobei für alle Kinder die gleichen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen werden sollen.

Konkrete Ziele der Arbeit in Ganztagschulen werden dann in den Zielvorgaben des Bundesministeriums (Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): 6) formuliert. Demnach soll durch eine Pädagogik der Vielfalt eine individuelle Förderung und Eröffnung von Lernchancen für alle Kinder, unabhängig von unterschiedlichen Einflussfaktoren gewährleistet werden. Des Weiteren soll Unterricht geöffnet werden, indem sich die Schule z.B. vom 45-Minuten Takt löst und Vor- und Nachmittagsbereich miteinander verknüpft. Soziale Kompetenz sowie die Partizipation aller Beteiligten am Schulleben stehen ebenfalls im Vordergrund. Ebenfalls ausdrücklich betont wird hier die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zur Öffnung von Schule und kreativer Freizeitgestaltung (z.B. Musikschulen, Jugendhilfe oder Sportvereine). Abschließend wird hervorgehoben, dass das Personal durch Weiterbildungen jederzeit für die Arbeit mit den Kindern neu qualifiziert werden muss.

Im Hinblick auf Förderung der Lese- und Medienkompetenz zeigen sich im darauffolgenden Kapitel Ergebnisse. In den Rahmenvereinbarungen der Stadt als Träger der Ganztagsgrundschule werden verschiedene Grundlagen der Arbeit, wie die Öffnungszeiten oder bestimmte Förderangebote beschrieben. Es wird unterstrichen, dass „Angebote zur musisch-künstlerischen Bildung und Erziehung sowie in den Bereichen Bewegung, Spiel und Sport“ durchgeführt werden sollen. Zusätzlich ist die Rede von Projekten mit „geschlechtsspezifischen, interkulturellen und ökologischen Angeboten“, die mithilfe von außerschulischen Partnern konzipiert werden sollen. Eine konkrete Forderung von Medienbildung oder Leseförderung findet sich somit bisher nicht.

Abschließend werden weitere Ziele der Nachmittagsbetreuung anhand eines „Qualitätsmanagement-Systems“ des zweiten Trägers vorgestellt. Demnach soll den Kindern „durch die Betreuungsangebote [...] ein adäquater Erfahrungsraum zur Entwicklung von emotionalen, sozialen, kreativen, kognitiven, musischen, sprachlichen sowie

motorischen Kompetenzen“ geboten werden. Tatsächlich wird also die Förderung von Medien- oder Lesekompetenz auch hier nicht wörtlich genannt, kann aber als Bestandteil fast aller angesprochenen Kompetenzen betrachtet werden. In den weiter formulierten Vorgaben finden sich außerdem „freizeit- und erlebnispädagogische Angebote“ sowie „musische, kreative, sportliche und themenbezogene Projekte“, die wohlwollend auch als Oberbegriff für z.B. medienintegrative Projekte bezeichnet werden könnten. Fest steht aber, dass auch die Mitarbeiter, die nach diesen Zielvorgaben handeln, dies so wahrnehmen müssen und die Förderung der einzelnen Punkte auch auf die Medienbildung und Leseförderung beziehen müssen. Eine klarere Formulierung der Ziele in Hinblick auf die Thematik wäre also definitiv wünschenswert, um den Mitarbeitern klare und konkret formulierte Vorgaben zu bieten, an denen sie sich orientieren können. Transparenz und eine Vermeidung von Willkür, bei der Planung von Angeboten, wie es jedem Mitarbeiter beliebt, müssen in diesem Kontext vermieden werden.

2. Kooperation zwischen Vormittags- und Nachmittagsbereich:

Im Zusammenhang mit den bereits in 4.1 und 4.2 beschriebenen personellen Rahmenbedingungen finden sich auch im Konzept weitere Ausführungen und für das Analyseraster relevante Aspekte. So ist ausdrücklich festgehalten, dass die Ganztagsleitung an Schul- und Lehrerkonferenzen teilnimmt, um einen Informationsaustausch zwischen unterrichtlichem Bereich und der Nachmittagsbetreuung zu sichern. Auch die Teilnahme an Elternabenden und Elternsprechtagen ist für die Mitarbeiter der Ganztagsbetreuung obligatorisch. Zusätzlich wird in Zusammenarbeit von Schule (Lehrer und ganztagspersonal) und Träger jährlich ein „Projektkatalog“ erstellt, dessen Durchführung nach Abschluss des Schuljahres gemeinsam reflektiert wird. Es ist also offensichtlich, dass die Angebote des Nachmittagsbereiches an den curricularen Vorgaben des Lehrplans orientiert sind, da sie auf die thematischen Planungen des Vormittagsbereiches aufbauen. Eine konkrete curriculare Einbindung außerschulischer Richtlinien durch die Bildungsgrundsätze oder den Medienpasskompetenzrahmens ist aber nicht gegeben.

Das Konzept der Nachmittagsbetreuung ist laut Leitung gänzlich verzahnt mit dem Schulprogramm, was sich auch in der oben beschriebenen starken Kooperation widerspiegelt.

3. Personalzusammensetzung:

Im Gespräch mit der Ganztagsleitung wurde deutlich, dass die Träger der Schule darauf achten, pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal für die Nachmittagsbetreuung einzustellen. So sind momentan hauptsächlich ausgebildete Erzieher in der Einrichtung beschäftigt (s.u. Ergebnisse der Personalbefragung).

4. Fortbildungen:

Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen wird für die Mitarbeiter des Ganztags jeweils für das folgende Schuljahr geplant. Bei spontanen Fort- oder Weiterbildungsangeboten wird die thematische Relevanz der Angebote geprüft und einer kurzfristigen Teilnahme steht generell nichts im Wege.

4.2 Beobachtung der Räumlichkeiten und Ausstattung der OGS

1. Sozial-räumliche Umfeld der Schule:

Die beobachtete Schule befindet sich, wie bereits in der Bachelorarbeit beschrieben, in zentrumsnaher Lage im Dortmunder Norden. Dieser Bezirk ist durch die besondere Zusammensetzung der Anwohner bekannt, da sich hier besonders sozial-schwache und bildungsferne Familien ansiedeln. Zusätzlich ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund sehr hoch, was die Demographie der Kinder aus dem Einzugsgebiet der Schule entsprechend beeinflusst.

Da sich die Schule in unmittelbarer Nähe der Innenstadt befindet, bieten sich vielfältige Institutionen als Kooperationspartner an. Diese werden im Konzeptvorschlag in Kapitel 5 genauer vorgestellt. Von der Schule tatsächlich genutzte Kooperationspartner finden sich vorrangig im Bereich der sozial-räumlichen Entwicklung und der Unterstützung der Familien. So wird beispielsweise mit Institutionen der sozialen Arbeit kooperiert, um gemeinsam Bildungslücken zu schließen und eine Unterstützung bedürftiger Familien bereits vor der Geburt der Kinder bis zum Eintritt ins Schulalter und darüber hinaus durch die Zusammenarbeit vielfältiger Institutionen zu gewährleisten. Des Weiteren nimmt ein Großteil der Kinder am Musikunterricht im Rahmen von JeKI teil,

das von der Musikschule im Nachmittagsbereich angeboten wird. Auch Kinderturnunterricht findet mit Unterstützung eines örtlichen Sportvereins wöchentlich in der Schulsporthalle statt.

Vorweggenommen werden sollen in diesem Kontext die in der Personalbefragung genannten Kooperationspartner:

Institutionen	Zusammenarbeit	
	ja	nein
Sportvereine		X
Tanzschulen		X
Musikschulen	X	
Kirchengemeinde	X	
Naturschutzbund/Umweltinitiativen	X	
Stadtbücherei/Bibliothek	X	
Jugendzentren	X	
Theatergruppen/-pädagogen		X
Radiosender		X
Fernsehen	X	
Zeitungen/Verlage	X	
Computer und IT-Bereich		X
Museen		X
Zirkusse		X
Sonstige: - Stunts	X	

Tabelle 3: Kooperationspartner der Nachmittagsbetreuung lt. Personal (eigene Darstellung)

Es wird deutlich, dass hier vielfältige Partner in Erscheinung treten, die allerdings nicht regelmäßig bei der Arbeit an der Schule genutzt werden. So bezeichnet hier beispielsweise die Zusammenarbeit mit Zeitungen und dem Fernsehen, dass Zeitungsartikel über besondere Aktionen und Projekte in der Zeitung oder Beiträge im Lokalfernsehen veröffentlicht werden. Eine Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek scheint rudimentär gegeben zu sein (eine Nennung), wurde aber von der Autorin und der Leitung nicht festgestellt. Dasselbe gilt für die Zusammenarbeit mit Naturschutzbund oder Umweltinitiativen.

2. Demographie der betreuten Kinder:

Geschlecht	Gesamtanzahl	Klasse 1-2	Klasse 3-4
Mädchen	99 (52%)	53 (28%)	46 (24%)
Jungen	91 (48%)	55 (29%)	36 (19%)
Gesamt	190 Kinder	108 Kinder	82 Kinder

Herkunft	Anzahl	Anteil in %
Kinder mit Migrationshintergrund	182 Kinder	95,8%
Kinder ohne Migrationshintergrund	8 Kinder	4,2%

Tabelle 4: Demographie der betreuten Kinder (eigene Darstellung)

Im Nachmittagsbereich der Ganztagsgrundschule werden momentan 190 Kinder betreut, was ungefähr die Hälfte der rund 400 Schüler der Grundschule ausmacht. Nicht alle Kinder werden zur selben Zeit betreut, da die Schulanfänger beispielsweise schon eher in die Betreuung kommen, als die 3.- und 4.-Klässler. Außerdem werden einige Schüler um 15.00 Uhr abgeholt, während andere bis 16.30 Uhr betreut werden. Zur Entlastung essen außerdem 20 Kinder außerhalb der Schule in einem Gemeindehaus und werden danach zur Erledigung der Hausaufgaben in einem Klassenraum betreut. Es befinden sich also nie zeitgleich alle 190 Kinder in den Gruppen.

Entsprechend der sozial und kulturell vielfältigen Zusammensetzung des Einzugsgebietes haben 95,8% der 190 Kinder in der Nachmittagsbetreuung einen Migrationshintergrund (acht deutschstämmige Schüler). Die Vielfalt wird, wie oben bereits beschrieben, als große Chance der Schule begriffen und vor allem im Vormittagsbereich gezielt genutzt. Unterricht ist individuelle Förderung eines jeden Kindes, es wird jahrgangsübergreifend gelernt und jedes Kind geht nach seinem eigenen Tempo im Stoff voran. Auch im Nachmittagsbereich werden die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Schüler stets in die Arbeit und die Planung von Angeboten miteinbezogen.

3. Räumliche Aufteilung der Einrichtung

Der Nachmittagsbereich befindet sich im gesamten Kellergeschoss der Schule. Hier werden insgesamt fünf Gruppenräume (mit zusätzlichen Nebenräumen, z.B. KickerRaum, Bastelecke o.ä.) für die Betreuung der fünf Gruppen (benannt nach den Farben: orange, gelb, blau, grün und rot) genutzt. Dabei werden alle Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe

gemeinsam mit den Schulanfängern in der Gruppe „orange“ betreut, während die Kinder der 1. und 2. Jahrgangsstufe auf die übrigen Gruppen verteilt sind. Pro Gruppe kümmern sich zwischen zwei und fünf feste Mitarbeiter um die Kinder. Für die Hausaufgabenbetreuung nach dem Mittagessen stehen zusätzlich vier Honorarkräfte zur Verfügung (nicht im beschriebenen Team der Nachmittagsbetreuung inbegriffen).

Hauptsächlich genutzt werden im Nachmittagsbereich die jeweiligen Gruppenräume sowie die Küche, der Essensraum für das Mittagessen und der Wahrnehmungsraum. Ein Büro steht der Ganztagsleitung für Eltern- und Personalgespräche zur Verfügung. Die wöchentlichen Dienstbesprechungen finden aufgrund der Größe des Teams meist in einem der Gruppenräume statt.

Den Kindern stehen in den Gruppenräumen jeweils eine Lese- bzw. Kuschelecke, ein Bauteppich, ein Basteltisch und Spieltische zur Verfügung. In einzelnen Gruppenräumen gibt es außerdem eine Puppenecke, einen Kicker-Raum sowie einen Kochbereich. Je nach Interesse können die Schüler im Freispiel die Gruppenräume wechseln und andere Spielbereiche nutzen.

Zur Hausaufgabenbetreuung werden die Kinder in mehreren Gruppen in Klassenräumen aufgeteilt, wo sie von einer Honorarkraft betreut werden.

Die genaue Nutzung der Räume wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Raum	Anzahl	Wird regelmäßig im Nachmittagsbereich genutzt:
Gruppenräume	5	x
Klassenräume	4-5	x
Ruhe-/Rückzugsräume für Kinder		
- Snoozle-/Wahrnehmungsräume	1	x
- Leseecken/Kuschecken	5	x
Musikraum	-	
Werkstatt	-	
Kunstraum	1	x
Küche	2	x
Mensa/Essensräume	2	x
Computerraum	-	
Schulbibliothek	1	
Sporthalle	1	x
Sportplatz	-	
Bewegungs-/Toberaum	-	
Schulhof/Spielanlagen	1	x
Forum/Eingangshalle	1	x
Sonstige:		
- Lernwerkstatt	1	x

Tabelle 5: Genutzte Räume im Nachmittagsbereich (eigene Darstellung)

4. Arbeitsgemeinschaften im Nachmittagsbereich

Folgende AG's werden aktuell im Ganztagsbereich angeboten:

Bereich	AG
<u>Sport und Bewegung</u>	- Bewegungsspiele - Ballspiele - Parcour - Fußball
<u>Kulturelle Bildung</u>	- Kunst-AG - JeKI - Tanz-AG
- Kunst	-
- Musik	-
- Theater	-
- Medienbildung	-
- Literatur	-
<u>Sonstige:</u>	- Koch-AG - Mädchen-AG - Selbstbehauptung

Tabelle 6: Arbeitsgemeinschaften in der Einrichtung (eigene Darstellung)

Mit vier Arbeitsgemeinschaften im Bereich Sport und Bewegung wird dieser Förderbereich deutlich in das Zentrum der Aufmerksamkeit gebracht. Diese finden je einmal die

Woche statt, während ‚Ballspiele‘ von zwei verschiedenen Erziehern sogar zweimal in der Woche angeboten werden. So besteht für jedes Kind jeden Tag die Möglichkeit, sich sportlich zu betätigen. Dieser Förderbereich wird somit optimal ausgefüllt.

Des Weiteren gibt es eine Kunst-AG sowie eine Tanz-AG im Bereich der kulturellen Bildung, die durch die Musikurse der Musikschule in JeKI-Projekten unterstützt werden. Kulturelle Bildung zu Medien oder Literatur lässt sich anhand der angebotenen AG’s nicht feststellen. Ob und in welcher Form dieser Bildungsbereich innerhalb der anderen AG’s gefördert wird, bleibt zunächst offen, soll aber im Folgenden noch untersucht werden.

Sonstige AG’s, in denen Medienbildung oder Leseförderung integrativ theoretisch stattfinden könnten, sind die Koch-AG, die Mädchen-AG und die Selbstbehauptungsgruppe.

Die im letzten Jahr im Rahmen des KidSmart-Projekts eingeführte medienintegrierte Schulgarten-AG konnte aufgrund der personellen und zeitlichen Situation leider nicht fortgeführt werden.

5. Medienausstattung

Die folgende Tabelle zeigt die beobachtete Ausstattung an traditionellen und neuen Medien im Ganzttag. Anhand der Ergebnisse der Personalbefragung wurde die Nutzungsfrequenz bereits vorweggreifend hinzugefügt, um eine differenzierte und aussagekräftige Übersicht erstellen zu können.

Medien	vorhanden	nicht vorhanden	Anzahl	Werden regelmäßig genutzt
Bücher	x		Ca. 200	x
Zeitschriften	x		2	x
Comics		x		
Computer	x		4	x
Laptop		(x)		x
Tablet		x		
Smartphone		(x)		x
Internetzugang/WLAN	x		2	x
Drucker	x		3	x

Scanner	x		3	
Kopierer	x		3	x
Digitalfotokamera	x			
Videokamera		x		
Externe Festplatte		x		
USB-Sticks	x		1	x
CD-Player	x		6-7	x
Musik-CDs	x		3	x
Kassettenrekorder		(x)		x
Fernseher	x			
DVD-Player		(x)		x
Aufnahmegerät		x		
Beamer + Leinwand		x		
Smartboard		x		
Sonstige: -				
Zur Nutzung in Rollenspielen (nicht zwangsläufig funktionstüchtig):				
Telefone		x		
Laptop		x		
Smartphone/Handy	x		3	x
Drucker		x		
Kassettenrekorder	x		1	x
Schreibmaschine		x		
Fotoapparat		x		
Sonstige: - ...				

Tabelle 7: Medienausstattung und -nutzung im Nachmittagsbereich (eigene Darstellung)

In den Gruppenräumen findet sich nur eine geringe Anzahl an digitalen Geräten oder neuen Medien. So befinden sich in vier von fünf Gruppen je 1-2 CD-Player, mit denen in zwei Räumen CDs oder MP3-Dateien von einem USB-Stick wiedergegeben werden. Die anderen Gruppen leihen sich CDs (aus anderen Gruppen oder die Kinder bringen eigene Lieblings-CDs mit) oder hören Radio.

In zwei Gruppenräumen befindet sich je ein Computer mit angeschlossener Drucker-/Scanner-/Kopier-Einheit. Einer dieser PCs wurde im Rahmen des KidSmart-Pro-

jekts 2012⁵ angeschafft und verfügt dementsprechend auch über einen Internetanschluss. Der Computer in der anderen Gruppe wird nur vom Personal genutzt, da die Leitung der Einrichtung in dieser Gruppe als Betreuer fungiert.

Es finden sich außerdem in einem Gruppenraum diverse alte Handys in einem Personalschrank sowie ein alter Fernseher in einem Abstellraum, der nicht genutzt wird.

In den Klassenräumen, die zur Hausaufgabenbetreuung genutzt werden, befinden sich je ein PC-Arbeitsplatz mit Internetanschluss und Drucker-/Scanner-/Kopier-Einheit. Diese werden nicht zur Unterstützung der Hausaufgaben genutzt, da sich diese an Wochen- und Themenplänen orientieren, die in Form von Arbeitsblättern abgearbeitet werden. Zusätzliche Aufgaben bestehen im Lesen frei gewählter Bücher in den Leseecken der Klassenräume (vorgegebene Zeitangaben der Lesedauer, die geleistet und dann von der betreuenden Kraft unterschrieben werden).

Dem Personal stehen neben dem PC-Arbeitsplatz (in der Gruppe „orange“) ein Büro mit weiteren zwei PCs sowie Druckern zur Verfügung. Zum Kopieren von Malvorlagen o.ä. kann zusätzlich der Kopierer im Lehrerzimmer jederzeit genutzt werden. Einer der PCs im Personalbüro verfügt über einen Internetanschluss, der andere kann nur offline benutzt werden, da sie von verschiedenen Trägern zur Verfügung gestellt wurden. Außerdem verfügt das Team über diverse mobile Telefone in den Gruppenräumen und dem Büro und ein Diensthandy (z.B. zur Mitnahme auf Ausflüge). Auch eine Digitalkamera befindet sich im Besitz der Nachmittagsbetreuung.

Zur Nutzung in Rollenspielen oder im Freispiel stehen laut Mitarbeiterbefragung alte Handys und Smartphones und ein Kassettenrekorder zur Verfügung.

Die in Klammern eingetragenen Geräte wurden bei der Personalbefragung als ‚regelmäßig genutzt‘ angegeben (Freispiel oder AG’s), befinden sich jedoch nicht im Besitz der Einrichtung. Es handelt sich dementsprechend um das Eigentum der Mitarbeiter (z.B. Smartphones oder Laptop) oder wurde vermutlich missverstanden (z.B. ‚DVD-Player‘ zum Abspielen von MP3-CDs statt ‚CD-Player‘).

6. Bücherausstattung:

⁵ Vgl. Bachelorarbeit der Autorin zum KidSmart-Projekt 2012/2013: „Förderung von Medienkompetenz mit Gärtnern, Gießkanne und Gemüse? – KidSmart goes OGS – Ein medienintegratives Schulgartenprojekt in Dortmund.“

In allen Gruppenräumen wurde eine Lesecke, die auch als „Kuschecke“ bezeichnet wird, eingerichtet und besteht zumeist aus Sitzsäcken, Decken und Kissen oder einem Sofa, in die die Kinder sich zurückziehen können. In den Lesecken befinden sich diverse Bücher und Zeitschriften. Die Anzahl und der Zustand der Medien wurden bei der Beobachtung wie folgt festgestellt:

Gruppe	Anzahl der Medien	Zustand/Inhalte
„orange“	ca. 50 Bücher	- thematisch nicht offensichtlich geordnet - nicht jahreszeitenspezifisch (z.B. Weihnachtsgeschichten noch nach den Osterferien) - liegen und stehen durcheinander in einem Regal
„gelb“	ca. 70 Bücher 2 Zeitschriften („Mickey Mouse“)	- ordentlich im Regal aufgereiht - verschiedene Themenbereiche
„blau“	ca. 10 Bücher	- ordentlich im Regal, jedoch nicht auf Höhe der Sitzecke und nur von der anderen Seite des Regals (Spielbereich) zu erreichen - hauptsächlich Sachbücher
„grün“	ca. 30 Bücher	- ordentlich im Regal, jedoch nicht auf Höhe der Lesecke, nicht im Blickfeld der Kinder, da direkt im Eingangsbereich - hauptsächlich Geschichten- und Märchenbücher
„rot“	ca. 50 Bücher	- nicht geordnet oder überschaubar, da in drei Kisten verstaut - Großteil der Bücher nicht altersentsprechend, da sie für die in der Gruppe betreuten Vorschulkinder vorhanden sind ⁶ - ‚Klassiker‘ wie Preussler, Lindgren, Ende; schwer zu lesen für die 1.- und 2. Klässler mit DaZ

Tabelle 8: Bücherbestand der Nachmittagsbetreuung (eigene Darstellung)

Deutlich wird somit, dass sich in den Gruppenräumen zwar eine relativ große Anzahl an Literatur befindet, diese aber größtenteils nicht thematisch auf die Interessen und das Alter der Kinder abgestimmt zu sein scheint. Vielmehr macht es den Eindruck, als befänden sich die Bücher schon seit geraumer Zeit in den Regalen und würden eher selten auf

⁶ Der entsprechende Gruppenraum dient im Vormittagsbereich als Betreuungsgruppe für Kinder im Vorschulalter.

ihren Zustand überprüft. Auch die Position der Bücher im Raum sowie ihre Präsentation weisen Verbesserungsmöglichkeiten auf.

Auf Anfrage zu Zustand und Themen der Bücher und (Vor-)Lesesituationen in der Gruppe berichteten Kinder der verschiedenen Gruppen u.a. folgendes:

1) Mädchen, 9 Jahre (Muttersprache Englisch):

„Die Bücher sind langweilig, die sind so grau und alt und ohne Farben. Das ist altes Deutsch, was man nicht versteht“ (Anm. d. A.: Das Mädchen verweist z.B. auf Hanni und Nanni (Blyton (1965-1967))

2) Mädchen, 10 Jahre (Muttersprache Englisch):

„Die Erzieher lesen nicht mit uns, höchstens zu Weihnachten. Und man muss betteln, dass die lesen. Die sagen, die haben keine Zeit und müssen andere Sachen machen.“

3) Junge, 11 Jahre (Muttersprache Kurdisch):

„Es gibt nicht mal ‚Greg’s Tagebuch!‘“ (Anm. d. A.: Kinney (2008-2013))

4) Mädchen, 10 Jahre (Muttersprache Persisch):

„Man soll sich immer ein Kind zum Vorlesen suchen.“

5) Junge, 10 Jahre (Muttersprache Arabisch):

„Es gibt doch keine Bücher.“

6) Mädchen, 9 Jahre (Muttersprache Tamil):

„Es gibt mehr für die Jungs, so Ritterbücher oder über Jungssachen.“

7) Mädchen, 10 Jahre (Muttersprache Tamil, Englisch):

„ Die Bücher sind langweilig. Das hat nichts mit Phantasie zu tun. Das sind Lernbücher.“ (Anm. d. A.: bezieht sich auf den Überhang der Sachbücher)

„Es ist auch zu laut, man kann nicht gut lesen. Eigentlich ist die Lesecke aber gemütlich.“

Offensichtlich handelt es sich hier um plakative Einzelaussagen, die keine repräsentative Aussage über das Meinungsbild der Kinder darstellen können. Trotzdem wird hier in Teilen bestätigt, was die Beobachtung ebenfalls zeigte: Sowohl Themen, Zustand und Aktualität der Bücher, als auch ihre Präsentation im Raum sollten verbessert werden. Außerdem scheint eine kontinuierliche Lesepraxis in Form von Vorleserunden und entsprechenden Anschlusshandlungen in den Gruppen nicht unbedingt gegeben zu sein. Die

Personalbefragung wird in diesem Zusammenhang weitere, repräsentativere Ergebnisse bringen. Die angesprochene Lautstärke in den Räumen, die laut Aussage 7 die Kinder am Lesen hindert, müsste ebenfalls in die Handlungsempfehlungen in Bezug auf erfolgreiche Leseförderung miteinbezogen werden.

4.3 Personalbefragung: Personelle Rahmenbedingungen

Die Personalbefragung erreichte 12 der 14 Mitarbeiter der Ganztagsbetreuung. Zwei langfristig krankgeschriebene Mitarbeiterinnen konnten nicht teilnehmen. Für die folgenden Daten kann aber hinzugefügt werden, dass es sich um eine ausgebildete Erzieherin zwischen 18 und 30 Jahren (ohne Migrationshintergrund) sowie eine Lehrerin zwischen 41 und 50 Jahren (mit Migrationshintergrund) handelt. Beide arbeiten bereits seit einigen Jahren in der Einrichtung.

1. Personelle Ausgangssituation:

Die Personalsituation gestaltet sich wie folgt:

Geschlecht	Anzahl
Frauen	10
Männer	4
Gesamt	14

Altersgruppe	Anzahl Mitarbeiter
18-30 Jahre	8
31-40 Jahre	2
41-50 Jahre	0
51-65 Jahre	2

Migrationshintergrund	Anzahl
ja	4
nein	10

Berufliche Qualifikationen der Angestellten	Anzahl
Erzieher/in	7
- Davon im Anerkennungsjahr	2
FSJ- /FOS- Praktikanten/innen	-
Ausgebildete Lehrkraft (die nicht zum Kollegium der Schule gehört)	1
Sozialpädagogen/-arbeiter (Uni/FH)	-

Pädagogen (Dipl./M.A.)	-
Bewegungs-, Spiel- und Sportpädagogen	1
Musikpädagogen	-
Kinderpfleger/innen, Sozialassistent/innen	1
Geringfügig Beschäftigte (sog. 400€-Jobs)	-
Ehrenamtliche	-
Honorarkräfte	3
- Davon Studierende	3
- Davon Schüler	
Sonstige:	
- Gymnastiklehrer	1

Tabelle 9: Personalsituation der Einrichtung (eigene Darstellung)

In der Einrichtung arbeiten 12 Frauen und 2 Männer. Mehr als die Hälfte der Mitarbeiter (9) ist unter 30 Jahre alt und 4 von 14 Mitarbeitern haben einen Migrationshintergrund. Die Einrichtung wurde in der aktuellen Form 2007 eröffnet - von Anfang an im Ganztage gearbeitet haben von den 14 Mitarbeitern nur zwei. Die meisten Angestellten des aktuellen Teams sind in den letzten drei Jahren angefangen (seit 2011).

Die Aussage, es würde bei der Einstellung der Mitarbeiter auf eine einschlägige pädagogische Qualifikation geachtet, kann bestätigt werden, da keine Mitarbeiter ohne pädagogische Ausbildung in der Einrichtung arbeiten. Es handelt es sich bei der Hälfte der Mitarbeiter um ausgebildete Erzieher, die von Pädagogen aus verschiedensten Bereichen sowie studentischen Honorarkräften (alle Lehramtsstudenten) unterstützt werden. Auch die Ergebnisse des Bildungsberichts Ganztage NRW 2013 bestätigen sich in dieser Einrichtung: Die Mehrzahl der Mitarbeiter weist eine pädagogische Ausbildung aus, wird aber von nicht einschlägig qualifizierten Mitarbeitern unterstützt.

In Bezug auf die zeitliche Auslastung der Angestellten lässt sich sagen, dass die Mehrzahl der Mitarbeiter in der Befragung angaben, genug Zeit für die von ihnen erwarteten Tätigkeiten zu haben. Trotzdem zeigte sich im Gespräch mit der Leitung ein Bedarf nach mehr Unterstützung durch weitere Mitarbeiter.

Neun Mitarbeiter finden sich in drei wöchentlich stattfindenden Steuergruppen zusammen:

Steuergruppe	Anzahl Teilnehmer
Mampf und Dampf (Speiseplangestaltung)	3
Pädagogische Vielfalt	2
Elternarbeit/Partizipation	4

Tabelle 10: Steuergruppen der Einrichtung (eigene Darstellung)

Die Steuergruppen beschäftigen sich somit mit den Arbeitsschwerpunkten Elternarbeit und gesunde Ernährung. Die pädagogische Vielfalt der Angebote im Nachmittagsbereich soll mithilfe der entsprechenden Steuergruppe gewährleistet werden.

In der Personalbefragung wurden die Mitarbeiter nach drei positiven Aspekten bzw. Konzeptionen der Schule befragt. Die folgenden Punkte wurden genannt (in der Reihenfolge der Anzahl der Nennungen):

- Arbeit im Team/ Teamarbeit mit Lehrern, Kollegium und Schulleitung/ Austausch/ Steuergruppen (8 Nennungen)
- unterschiedliche Fördermöglichkeiten/ Musikangebote/ Angebote im Ganztage (3 Nennungen)
- das Arbeitskonzept/ Gesamtkonzept (2 Nennungen)
- gutes Arbeitsklima/ Klima unter den Kollegen und mit den Kindern (2 Nennungen)
- Offenes Konzept/ jahrgangsübergreifendes Lernen in der Schule (2 Nennungen)
- die Möglichkeit, nach eigenen Vorstellungen arbeiten zu können
- außerschulische Aktivitäten (z.B. Ferienprogramm)
- nette Lehrer
- Erdmännchen-Gruppe (KiGa-Vormittagsbetreuung)
- Elternkurse (z.B. Deutschkurs etc.)
- Wertschätzung der OGS-Arbeit von Dritten
- die unterschiedlichen Charaktere und der Umgang mit ihnen

Deutlich wird hier, dass die Teamarbeit und Kooperation zwischen Vormittags- und Nachmittagsbereich einen großen Teil der Arbeit an der Schule einnimmt und sehr positiv von fast allen Mitarbeitern wahrgenommen wird. Auch die Angebote im Ganztage (z.B. Musik) scheinen zur Zufriedenheit einiger Mitarbeiter ausgebaut zu sein. Weiterhin kann das gute Arbeitsklima, bzw. die Zusammenarbeit mit den Kollegen als positiv wahrgenommener Aspekt betont werden.

Diese Punkte sollten für die OGS-Entwicklung hinsichtlich der bearbeiteten Thematik unbedingt eine Rolle spielen.

2. Lese- und Medienbildung im Nachmittagsbereich:

Die Befragung ergab die folgende Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Förderbereiche in der Nachmittagsbetreuung (in der Reihenfolge der Nennungen in Klammern):

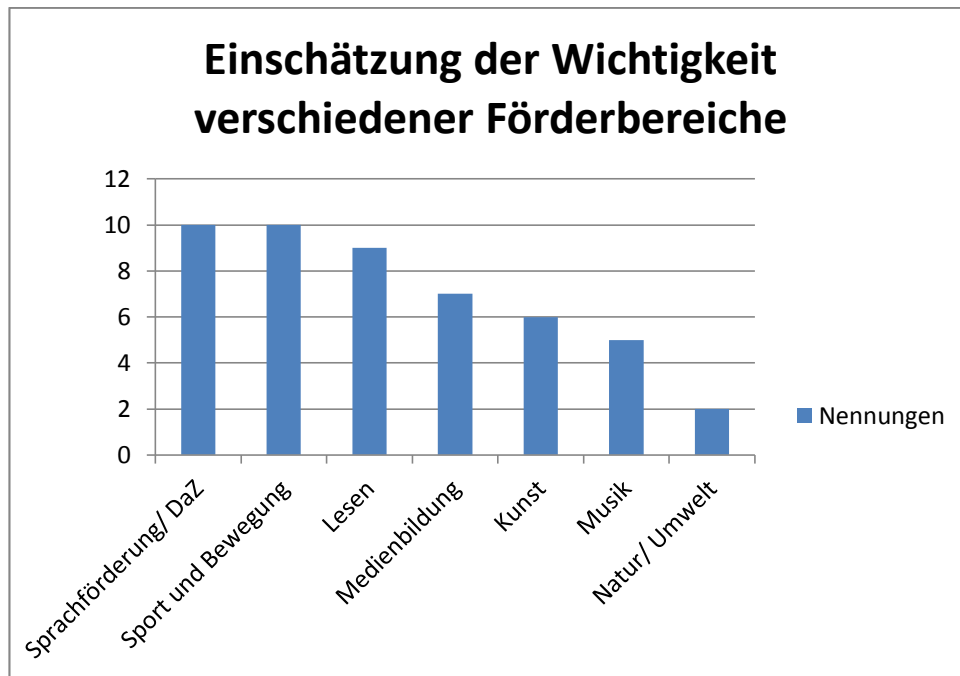


Abbildung 19: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Förderbereiche lt. Mitarbeiterbefragung (eigene Darstellung)

Die tatsächliche Förderung der Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen kann nicht gänzlich untersucht werden. In Bezug auf die Medienbildung sowie die literarische Förderung können aber mithilfe der Mitarbeiterbefragung Rückschlüsse gezogen werden. Deutlich wird hier, dass das Personal zu einem großen Teil die Medien- und Lesebildung als wichtig einschätzt (noch vor Kunst, Musik oder Natur- und Umwelterfahrungen).

a. Leseförderung und entsprechende Angebotskonzeptionen:

Zunächst wurden die Mitarbeiter zum Leseverhalten und entsprechenden Angeboten in ihrer Gruppe befragt. Dabei gaben zehn Mitarbeiter an, dass die Kinder in den jeweiligen Gruppen wenig bis gar nicht lesen.

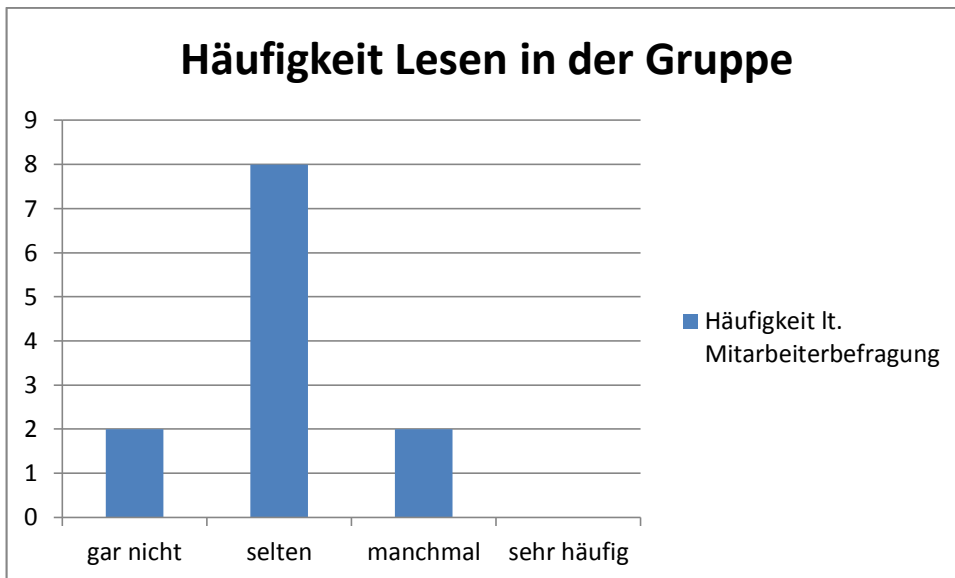


Abbildung 20: Häufigkeit Lesen der Kinder in der Gruppe lt. Mitarbeiterbefragung (eigene Darstellung)

Zudem wurde deutlich, dass elf der zwölf befragten Mitarbeiter seltener als einmal in der Woche mit ihren Kindern in der Gruppe lesen. Ein Mitarbeiter liest laut Befragung immerhin einmal in der Woche vor oder gemeinsam mit den Kindern. Die folgende Grafik zeigt dieses Ergebnis deutlich:

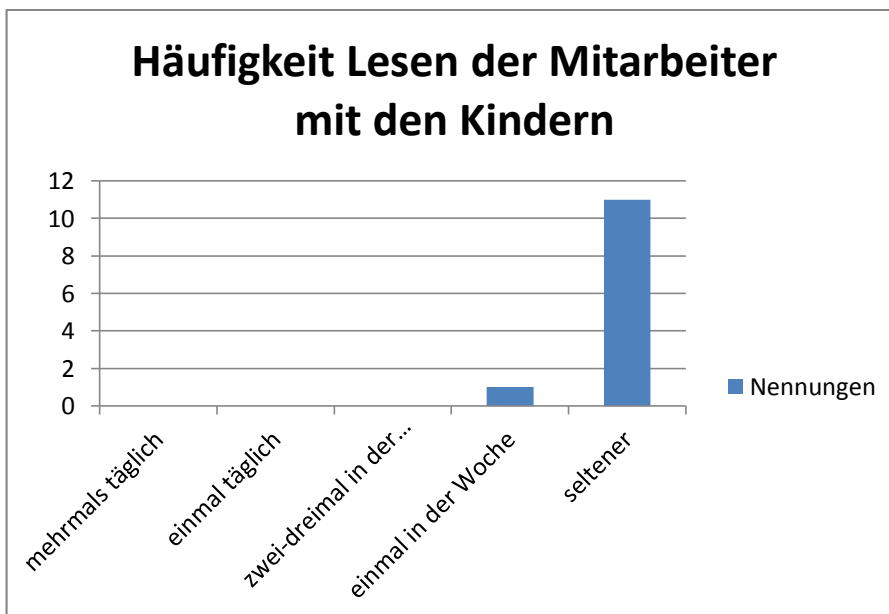


Abbildung 21: Häufigkeit Lesen der Mitarbeiter mit den Kindern (eigene Darstellung)

Hinsichtlich dieser erschreckenden Ergebnisse scheinen die Daten der weiterführenden Fragen weniger aussagekräftig. So orientieren sich laut Befragung zehn bis elf von zwölf Mitarbeitern bei der Auswahl der Bücher, die in der Gruppe zur Verfügung stehen oder gemeinsam gelesen werden, an den Interessen der Kinder. In Hinblick auf

die beschriebene Lesehäufigkeit der Kinder und Erzieher scheint dieses Ergebnis jedoch irrelevant, da die ausgewählten Bücher offensichtlich entweder nicht interessant genug sind oder von den Erziehern nicht ausreichend präsentiert und genutzt werden.

Auch der Fragenbereich nach Anschlusskommunikationen oder –handlungen erscheint weniger relevant, wenn man die tatsächliche Lesehäufigkeit im Fokus behält: sieben Mitarbeiter gaben an, nach einer Leserunde eine Anschlusskommunikation durchzuführen, was für sich gesehen, positiv wäre, gäbe es regelmäßig stattfindende Leserunden. Des Weiteren suchen nur fünf Mitarbeiter manchmal oder häufig das Gespräch über Gelesenes, wenn ein Kind alleine etwas gelesen hat. Die restlichen sieben Mitarbeiter antworteten hier mit ‚selten‘ oder ‚nie‘.

Projekte oder Anschlusshandlungen zu Gelesenem werden laut Befragung größtenteils selten oder nie (neun Nennungen) durchgeführt. Wenn diese stattfinden, werden sie laut Befragung ebenfalls selten bis nie in Kleingruppen durchgeführt (acht Nennungen). Hinsichtlich der gendersensiblen Gestaltung der Angebote lässt sich kaum ein aussagekräftiges Ergebnis feststellen: Auf die Frage, ob die Angebote auf die verschiedenen Interessen von Mädchen und Jungen zugeschnitten seien, antworteten fünf Mitarbeiter mit ‚eher ja‘, sechs mit ‚eher nein‘ und ein Mitarbeiter mit ‚nein‘. Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass so selten gelesen wird und noch seltener Anschlusshandlungen stattfinden, ist es nicht überraschend, dass die Mitarbeiter sich hier überwiegend für das Mittelfeld der Antwortmöglichkeiten entschieden und sich scheinbar unsicher waren.

Bei der Reflexion von Leseangeboten zeigt sich ein leicht positiver Trend: Die Ergebnisse zeigen, dass acht Mitarbeiter Angebote häufig oder manchmal mit den Kindern reflektieren.

Auf eine Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation der Ergebnisse scheinen die wenigen Projekte nicht abzielen: Nur vier Mitarbeiter bestätigten, dass die Arbeit manchmal auf eine Präsentation in der Öffentlichkeit abziele, acht gaben jedoch an, dies sei selten oder nie der Fall.

Eine leicht positive Aussage kann über die Kenntnis der Erzieher über Medienhelden und Gespräche über diese mit den Kindern getroffen werden, da sieben Mitarbeiter mit ‚ja‘ oder ‚eher ja‘ angaben, die meisten aktuellen Medienhelden, Lieblingsfiguren oder

Fernsehsendungen der Kinder zu kennen und Gespräche darüber zu initiieren. Fünf Mitarbeiter dagegen antworteten mit ‚eher nein‘.

Hinsichtlich der Überprüfung der Bücher in den Gruppen in Bezug auf Zustand, aktuelle Themeninteressen der Kinder oder auch Altersgruppenentsprechung gaben nur zwei Mitarbeiter an, diesen sehr häufig zu kontrollieren. Immerhin fünf Personen antworteten aber noch mit ‚manchmal‘, während insgesamt fünf Personen mit ‚selten‘ oder ‚nie‘ antworteten.

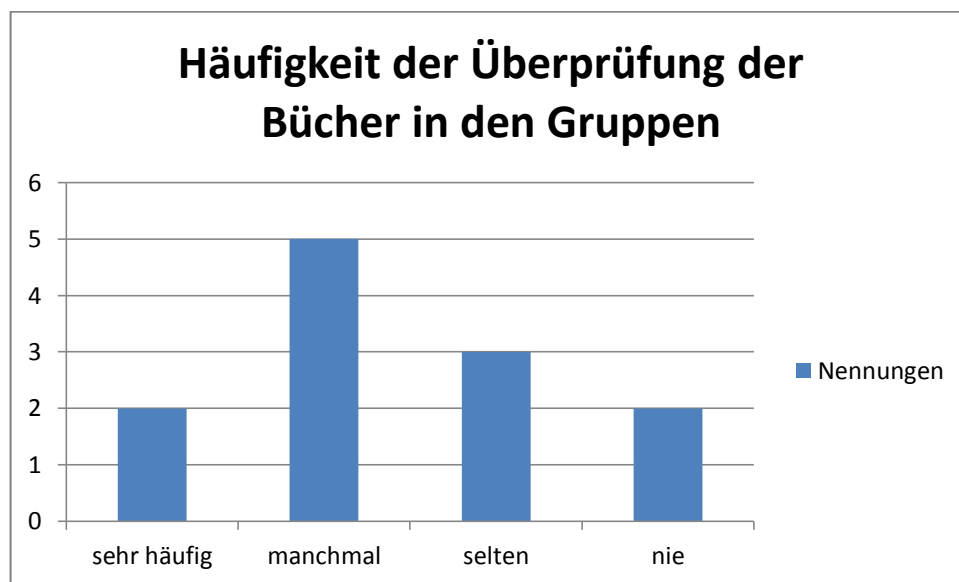


Abbildung 22: Häufigkeit der Überprüfung der Bücher in den Gruppen (eigene Darstellung)

In diesem Zusammenhang kann auch die Einbeziehung der Kinder bei der Anschaffung neuer Bücher für die Gruppen beschrieben werden: acht Mitarbeiter gaben an, die Kinder in ihrer Gruppen würden selten bis nie an der Auswahl und Anschaffung (z.B. in Form von Diskussionsrunden oder Abstimmungen) beteiligt. Drei Mitarbeiter entschieden sich aber auch für ‚häufig‘, was darauf schließen lässt, dass zumindest in ein oder zwei Gruppen aktive Beteiligung durch die Kinder stattfindet.

Zieht man nun die Ergebnisse der Fragen zur Wichtigkeit der Leseförderung sowie der Leseförderung mit Medien hinzu, ergeben sich die folgenden Meinungsbilder:

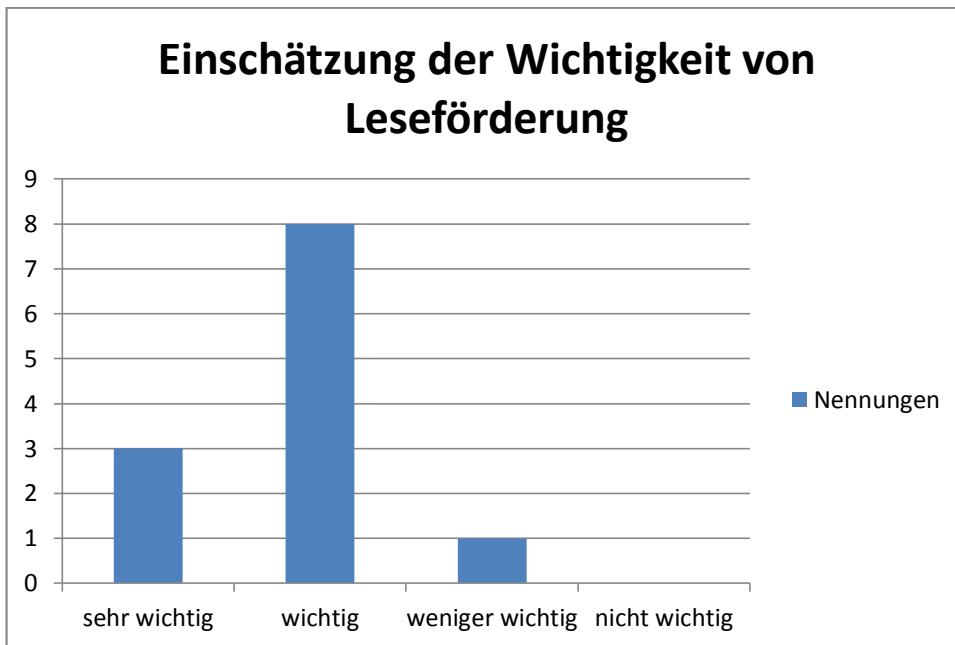


Abbildung 23: Einschätzung der Wichtigkeit von Leseförderung in der OGS (eigene Darstellung)

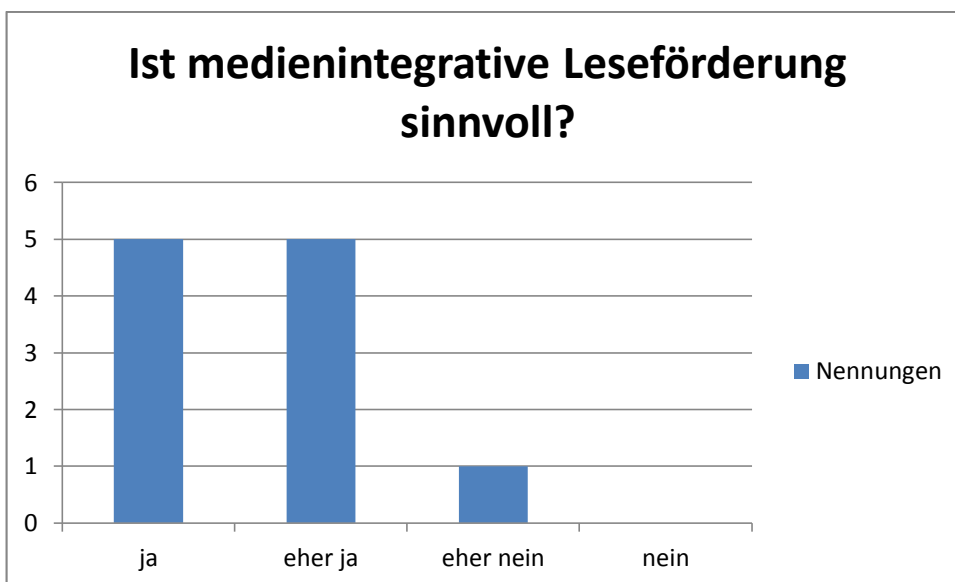


Abbildung 24: Ist medienintegrative Leseförderung sinnvoll? (eigene Darstellung)

Es wird deutlich, dass die Angestellten diesem Förderbereich (scheinbar gegensätzlich zur generell beobachtbaren Lesepraxis) eine große Bedeutung zumessen: elf Personen halten Leseförderung im Nachmittagsbereich für sehr wichtig, bzw. wichtig. Zudem sind zehn Mitarbeiter der Meinung, dass Leseförderung mithilfe neuer Medien gut betrieben werden kann (fünfmal ‚ja‘, fünfmal ‚eher ja‘).

b. Medienbildung und Mediennutzung:

Zunächst soll die Mediennutzung aus der Sicht des Personals im Nachmittagsbereich geschildert werden. Welche Geräte vorhanden sind und regelmäßig genutzt werden, wurde bereits in den Beobachtungsergebnissen festgehalten.

Zur Nutzung von digitalen Medien im Gruppenalltag ergeben sich die folgenden Ergebnisse:

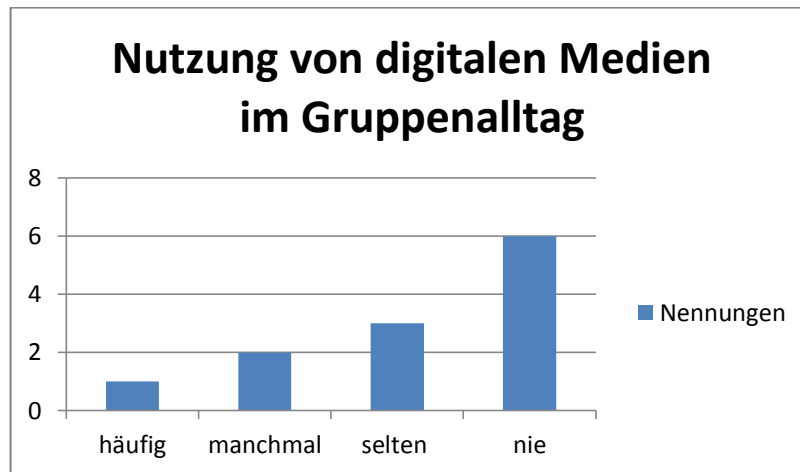


Abbildung 25: Nutzung digitaler Medien im Gruppenalltag (eigene Darstellung)

Neun von zwölf Mitarbeitern gaben in der Befragung an, dass die Kinder in ihrer Gruppe selten oder nie digitale Medien nutzen, um beispielsweise den OGS-Alltag medial festzuhalten und darüber z.B. auf der Schulhomepage oder in Blogs zu berichten. Die Mitarbeiter, die mit ‚häufig‘ oder ‚manchmal‘ antworteten, beziehen sich dabei auf die Fotografie verschiedenster Aktionen und AG- Stunden sowie die Präsentation der entstandenen Fotos an Pinnwänden und in Bilderrahmen in der Einrichtung. Ein Umgang mit Digitalkameras bzw. Smartphones mit Kamerafunktion ist nach Beobachtung der Autorin durchaus regelmäßig gegeben.

Alte, bzw. funktionsuntüchtige Medien wie alte Fotoapparate oder Computer werden im Frei- oder Rollenspiel eher selten genutzt. Die Antworten bezogen sich hier auf alte Handys oder Smartphones, die aber während der Beobachtung lediglich in einem Personalschrank gefunden wurden. Es wird vermutet, dass die aktuelle Gewohnheit der Kinder, sich selber Handys zu basteln oder zu malen und diese im Rollenspiel zu nutzen, in die Beantwortung der Frage miteingeflossen ist. Sinnvoll wäre natürlich, die vorhandenen alten Geräte für das Freispiel anzubieten.

Generell werden die Kinder an der Entscheidung über die Auswahl und Anschaffung neuer Medien selten bis nie beteiligt (zehn Nennungen). Lediglich zwei Mitarbeiter beziehen die Kinder ‚manchmal‘ mit ein:

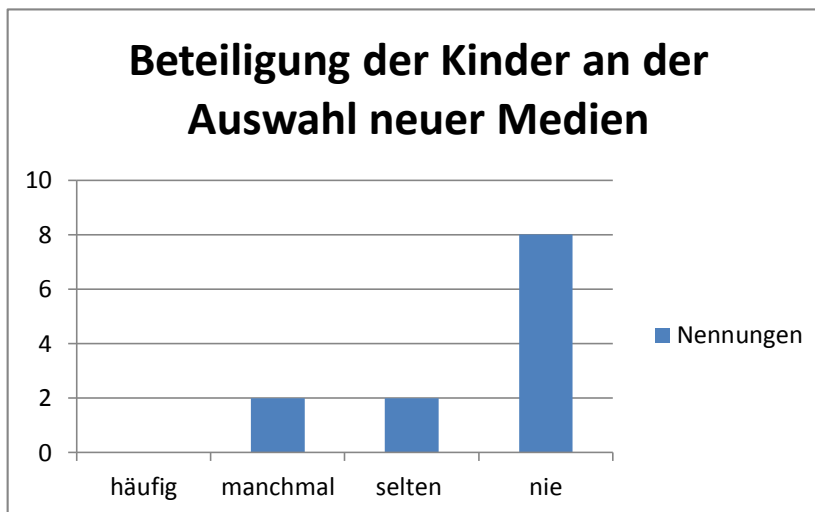


Abbildung 26: Beteiligung der Kinder an der Auswahl neuer Medien (eigene Darstellung)

Des Weiteren wurde die Medienkompetenz der Erzieher sowie ihre Einstellung gegenüber der Nutzung neuer Medien erhoben. Dabei zeigt sich, dass der Großteil der Erzieher sich zwar im Umgang mit neuen Medien kompetent oder sehr kompetent fühlt (zehn Nennungen), jedoch nur acht Mitarbeiter sich in der Lage fühlen würden, den Kindern diese Medienkompetenz ebenfalls zu vermitteln (zweimal ‚ja‘, sechsmal ‚eher ja‘). Zudem finden nur drei Angestellte, dass die Kinder vermutlich manchmal kompetenter sind als die Erzieher, wenn es um neue Medien geht. Acht Mitarbeiter nutzen zudem regelmäßig („häufig“ oder „manchmal“) die einrichtungsinternen Geräte, um ihre eigene Arbeit zu unterstützen (z.B. Computer, Drucker, CD-Player, Kopierer etc.). Zur gezielten Sprachförderung beispielsweise werden die vorhandenen Gerätschaften allerdings von acht Mitarbeitern selten oder nie genutzt.

Scheinbar wenden sich auch kaum Kinder bei Fragen zu digitalen Medien an ihre Betreuer, da hier elf Mitarbeiter auf die Frage danach mit ‚eher nein‘ oder ‚nein‘ antworteten. Das Thema Medien scheint in der Gruppenarbeit trotzdem durchaus ein Thema zu sein, da sieben Mitarbeiter angaben, Gesprächsrunden und Reflexionen über den Medienkonsum der Kinder bewusst zu initiieren, um sie zu einer kritischen Reflexion des Konsumverhaltens anzuregen (siebenmal ‚eher ja‘). Es kann vermutet werden, dass die bereits thematisierte kritische Sicht auf Medienkonsum, die in der Ausbildung zum

Erzieher vorzuherrschen scheint, die Antworten der Befragten beeinflusst, da sich hier Ansätze einer „Bewahrpädagogik“ abzuzeichnen scheinen.

Zur Fragestellung, als wie wichtig die Nutzung von neuen Medien im Nachmittagsbereich von den Mitarbeitern angesehen wird, zeigen sich die folgenden Werte:

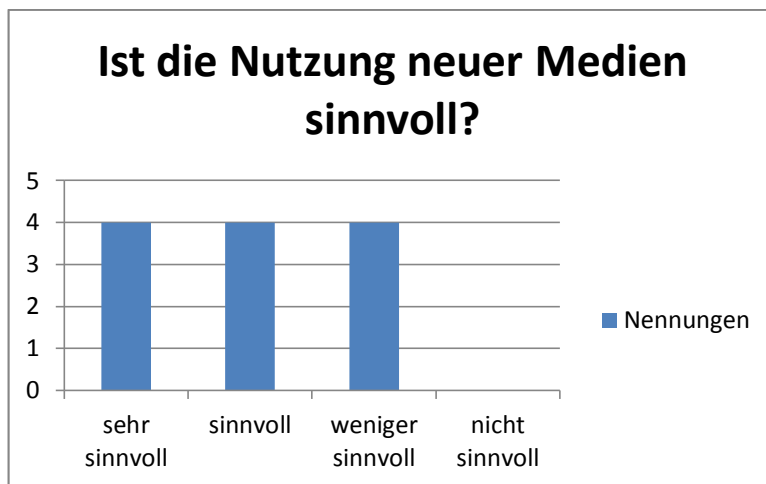


Abbildung 27: Ist die Nutzung neuer Medien im OGS sinnvoll? (eigene Darstellung)

Ähnlich wie im Bereich der Leseförderung findet ein Großteil der Angestellten (acht Mitarbeiter) die Nutzung von Medien im Nachmittagsbereich sehr sinnvoll oder sinnvoll. Die restlichen vier Mitarbeiter entschieden sich für ‚weniger sinnvoll‘. Auch hier zeigt sich also teilweise ein Gegensatz zur Einschätzung der Wichtigkeit und der tatsächlichen pädagogischen Praxis in der Gruppenarbeit.

3. Interesse an Fort- und Weiterbildungen bezüglich der Thematik:

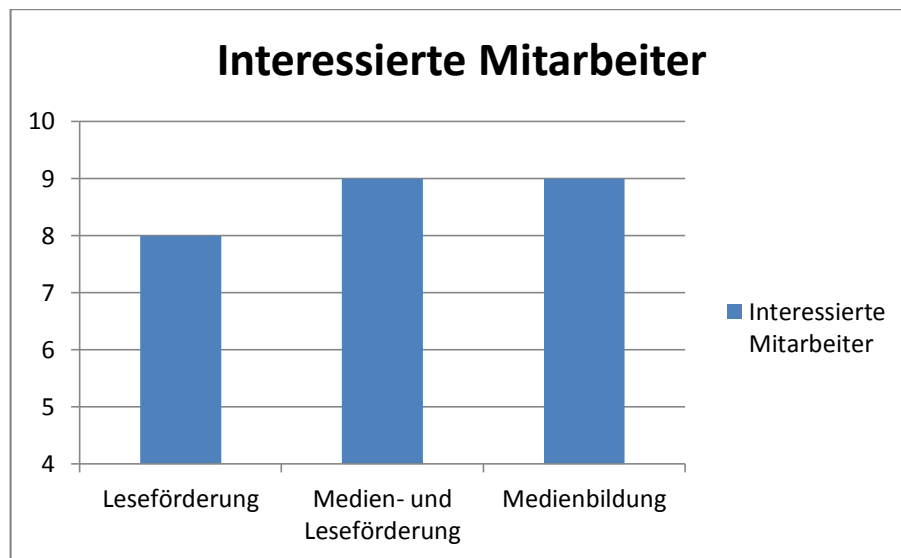


Abbildung 28: Interesse der Mitarbeiter an Fortbildungen zur Thematik (eigene Darstellung)

Der Befragung zufolge sind acht von zwölf Mitarbeitern interessiert an Fortbildungen im Bereich der Leseförderung.

Des Weiteren sind neun Befragte interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medienbildung und ebenfalls neun zeigen Interesse an entsprechenden Veranstaltungen zur medienintegrativen Leseförderung.

Generell zeigt sich also ein starkes Interesse an Fortbildungen zur bearbeiteten Thematik, die darüber hinaus von dem Großteil der Mitarbeiter als wichtiger Bestandteil der Förderung im Nachmittagsbereich der Ganztagsgrundschule erachtet wird.

Im Folgenden finden sich alle Ergebnisse der drei Erhebungsteile im Bewertungsraster. Hier wird deutlich, in welchen Bereichen ein Verbesserungsbedarf gegeben ist.

4.4 Ergebnisse im Bewertungsraster

Qualitätsmerkmale: Integrierte Lese- und Medienkompetenzförderung

<u>Qualitätsmerkmale</u>	++	+	-	--	<u>Erläuterungen</u>	<u>Verbesserungsbedarf</u>	
						ja	nicht zwin- gend
<u>1. Konzept und Personalmanagement:</u>							
Das Konzept der Nachmittagsbetreuung ist mit dem Schulprogramm verknüpft.	X				- durch Steuergruppen und Teilnahme an Konferenzen des Lehrerkollegiums bauen sämtlichen Aktionen und Angebote auf die unterrichtlichen Themen und damit das Curriculum auf		X
Die Ziele des Ganztags werden von allen Mitarbeitern, d.h. von Lehrkräften und OGS-Mitarbeitern, sowie Eltern und SuS unterstützt, sind bekannt und frei einsehbar.			X		- soll in naher Zukunft veröffentlicht werden (Schulhomepage)	X	
Bei der Einstellung des Kernteams im Ganztags (hauptamtliche Kräfte) wird auf eine einschlägige pädagogische Qualifikation als Voraussetzung geachtet.		X			- überwiegend Erzieher		X
Überstunden und Mehrarbeit können durch eine angepasste Größe des Teams weitestgehend vermieden werden, sodass Zeit für individuelle Förderangebote und -konzeptionen besteht.		X			- eher ja (s. Personalbefragung), könnte aber verbessert werden (z.B. durch zusätzliches Personal)	X	
<u>2. Bildungsnetzwerke:</u>							

Es findet eine Kooperation mit außerschulischen Partnern/Institutionen aus dem Bereich der Medienbildung (z.B. Medienzentren, Radio- und Fernsehsender, Jugendzentren etc.) statt.				X	- Kooperation mit vielfältigen Institutionen, allerdings keine aus dem Bereich Medienbildung	X	
Es findet eine Kooperation mit außerschulischen Partnern /Institutionen aus dem Bereich der literarischen Bildung (z.B. Stadtbibliothek, Lesepaten, Literaturzentren etc.) statt.				X	- Kooperation mit vielfältigen Institutionen, allerdings keine aus dem Bereich der literarischen Bildung	X	
Projekte und Angebote werden in Teamsitzungen und/oder Steuergruppen besprochen und geplant, um einen fachlichen Ideenaustausch zu gewährleisten.	X				- die entsprechenden Steuergruppen planen in wöchentlichen Sitzungen anstehende Aktionen, Veränderungen o.ä.		X
Es bestehen Steuergruppen, die sich mit der Lese- und Medienbildung befassen.				X	- keine	X	
Projekte und Angebote werden mithilfe von außerschulischen Partnern (Institutionen, Eltern, etc.) fachlich kompetent unterstützt, um sie zu optimieren.				X	- keine beobachtbaren Kooperationen zu konkreten Projekten, aber generell in der Arbeit und der Unterstützung und Betreuung der Familien	X	
Durch Teilnahme an Fach- und Lehrerkonferenzen des unterrichtlichen Bereichs der Schule sind die Angebote mit den Unterrichtsthemen verknüpft und erweitern diese sinnvoll.	X				- einmal wöchentlich Konferenz, an der auch ein Vertreter der Ganztagsleitung teilnimmt - Teilnahme an Fachkonferenzen, wenn thematisch für den Ganzttag relevant		X
Aspekte des sozial-räumlichen Umfelds werden in die Planung miteinbezogen.	X				- die Berücksichtigung der sozialen Gegebenheiten steht sehr im Fokus und wird generell in alle Aktionen und den OGS-Alltag miteinbezogen		X
3. Medienausstattung:							

Masterarbeit – Lese- und Medienbildung in der OGS-Entwicklung – Laura Hibbe

Die Räumlichkeiten der Nachmittagsbetreuung umfassen aktuelle Literatur (Bücher, Zeitschriften, Comics etc.).			X		- zwar vorhanden, aber kaum aktuell oder jahreszeitenentsprechend	X	
Die vorhandene Literatur entspricht den Themeninteressen der jeweiligen Kinder der Gruppe.			X		- viele ältere Bücher, die für die DaZ-Kinder schwer zu verstehen sind - thematisch nicht angepasst an die Interessen (Austausch zwischen den Gruppen sinnvoll)	X	
Die vorhandenen Medien (Bücher, Zeitschriften, auch Computer etc.) sind so präsentiert, dass die Kinder sich mit ihnen beschäftigen möchten (räumliche Position und Präsentation im Regal etc.)			X		- teilweise nicht in unmittelbarer Reichweite der Leseecke - Lagerung in Kästen - PC-Arbeitsplatz zugestellt mit Bastelutensilien und Ablagen, außerdem kaum Platz, da Basteltisch und Stühle direkt davor	X	
Die vorhandenen Medien werden regelmäßig auf ihren Zustand überprüft und ggfs. ausgetauscht.			X		- thematisch nicht passend (Jahreszeiten, Altersgruppe) - teilweise offensichtlich veraltet	X	
In den Räumlichkeiten der Nachmittagsbetreuung sind funktionstüchtige neue Medien vorhanden (s.o.).		X			- Anzahl , Auswahl und Position der Geräte deutlich verbesserungsfähig	X	
Für das Personal stehen funktionstüchtige Medien zur freien Verfügung (Computer, Drucker, Telefon, Internetanschluss), um die eigene Arbeit zu unterstützen.		X			- ein PC mit Internetanschluss, 2 ohne Internetanschluss - Drucker, Kopierer - Telefone + Diensthandy - Digitalkamera		X
Ältere Geräte (z.B. alte Telefone, Schreibmaschinen, Laptops, Fotoapparate etc.) stehen für Rollenspiele sowie zur Thematisierung der technischen Innovation und Schnelllebigkeit in Gesprächskreisen zur Verfügung.			X		- drei alte Handys im Personalschrank - ein alter Fernseher im Abstellraum	X	

Die vorhandenen Medien werden regelmäßig an die aktuellen Themeninteressen der Kinder einer Gruppe angepasst und ggfs. ausgetauscht.			X		- wenige aktuelle Medien in den Gruppen vorhanden	X	
Die SuS werden bei der Anschaffung und Auswahl neuer Literatur (Bücher, Zeitschriften, Comics etc.) z.B. in Form von Gesprächskreisen oder Kleingruppen beteiligt.				X	- acht Mitarbeiter beteiligen die Kinder ihrer Gruppe selten oder nie an der Anschaffung und Auswahl	X	
Die SuS werden bei der Anschaffung und Auswahl von Medien und Geräten z.B. in Form von Gesprächskreisen oder Kleingruppen beteiligt.				X	- neun Mitarbeiter beteiligen die Kinder ihrer Gruppe selten oder nie an der Anschaffung und Auswahl	X	
Für die Durchführung medienintegrativer Projekte stehen bei Bedarf separate Räumlichkeiten mit den entsprechenden Medien zur Verfügung (z.B. Computerraum, Klassenräume mit PC-Arbeitsplätzen zur Aufnahme von Hörspielen, Schneiden von Videos etc.).		X			- z.B. Klassenräume, die jedoch einer zusätzlichen betreuenden Kraft bedürfen, da nicht unmittelbar im Ganztagsbereich		X
4. Mediennutzung:							
Die neuen Medien werden regelmäßig im Freispiel genutzt.				X	- wenn, dann Fotografieren der Aktionen mit den Smartphones der Erzieher, die auch von Kindern teilweise genutzt werden dürfen	X	
Die neuen Medien werden regelmäßig in AG's genutzt.			X		- Festhalten der Aktionen mit Smartphones oder Digitalkamera, keine Weiterbearbeitung der Bilder/Videos	X	
Die SuS nutzen digitale Medien, um den Einrichtungsalltag, ihre Erlebnisse im Freispiel und den AGs etc. festzuhalten (Fotos/Filme),				X	- neun Mitarbeiter gaben dazu ,selten' oder ,nie' an	X	

zu beschreiben (Blogs, Homepage etc.) und darüber zu sprechen (Foren, Chats etc.).							
5. Konzeption und Planung von Angeboten:							
Die Angebote richten sich nach curricularen Vorgaben (z.B. Lehrplan NRW, Bildungsgrundsätze, Medienpass etc.).		X			- kontinuierliche Kooperation mit Lehrkräften - Themen werden im Nachmittagsbereich übernommen/erweitert → dementsprechend am Lehrplan orientiert - Bildungsgrundsätze und Medienpass finden keine beobachtbare Beachtung (im Nachmittagsbereich)		X
Die Angebote sind auf die verschiedenen Interessen von Mädchen und Jungen abgestimmt und gendersensitiv gestaltet.			X		- s. Ergebnisse der Personalbefragung		X
Die SuS werden an der Reflexion von Angeboten und Projekten beteiligt.			X		- s.o.		X
Die Angebote sind auf eine Präsentation und Wertschätzung der Ergebnisse hin angelegt und beziehen effektive Öffentlichkeitsarbeit (z.B. in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern) mit ein.			X		- s.o.		X
6. Medienintegrative Leseförderung:							
Es stehen in allen Gruppenräumen Rückzugsmöglichkeiten für die SuS zur Verfügung, um in Ruhe und in einer gemütlichen Atmosphäre lesen zu können.		X			- teilweise zu laut		X

Masterarbeit – Lese- und Medienbildung in der OGS-Entwicklung – Laura Hibbe

Die SuS nutzen die Lesecken regelmäßig, um sich zurückzuziehen, zu lesen oder über das Gelesene zu sprechen.		X			- werden regelmäßig genutzt, selten aber für gezielte Gespräche über das Gelesene - meist einzelne Kinder, die einen Moment Ruhe brauchen und sich evtl. dabei ein Buch anschauen	X	
Die Schulbibliothek kann auch im Nachmittagsbereich genutzt werden.				X	- nur zu festen Zeiten im Vormittagsbereich geöffnet	X	
Wenn SuS etwas alleine gelesen haben, suchen die Mitarbeiter mit ihnen das Gespräch über das Gelesene.			X		- s. Personalbefragung	X	
Nach gemeinsamen Leserunden findet eine strukturierte Anschlusskommunikation in Kleingruppen statt.				X	- findet kaum statt (9mal ‚selten‘ oder ‚nie‘) - wenn, dann selten oder nie in Kleingruppen	X	
Nach gemeinsamen Leserunden finden medienintegrative Anschlusshandlungen (z.B. medienintegrative Projekte, Bastelangebote, Theateraufführungen etc.) in Kleingruppen statt.				X	- wenn Anschlusshandlungen stattfinden keine Mediennutzung feststellbar	X	
<u>7. Medienintegrative Sprachförderung:</u>							
Zur Sprachförderung für SuS mit DaZ stehen besondere Medien zur Verfügung.			X		- gezielte Sprachförderung im Vormittagsbereich, kontinuierlich und informell aber auch im Nachmittagsbereich (Rituale, Gesprächskreise, Rollenspiel etc.) → kein Arbeitsschwerpunkt		X
Die Medien zur Sprachförderung für SuS mit DaZ werden regelmäßig genutzt.			X		- s.o. - Befragung: 7mal ‚selten‘ oder ‚nie‘		X
<u>8. Medienintegrative Hausaufgabenbetreuung:</u>							

Bei der Hausaufgabenbetreuung stehen den SuS sinnvolle (auch mediale) Hilfsmittel zur Verfügung (Nachschlagewerke, PC-Arbeitsplätze etc.).	X				- ein PC-Arbeitsplatz mit Internetanschluss in jedem Klassenraum		X
Die zur Verfügung stehenden Medien werden zur Erledigung der Hausaufgaben regelmäßig genutzt.				X	- Hausaufgaben werden anhand von „Hausaufgabenmappen“ bearbeitet, in denen Wochenpläne eigenverantwortlich abgearbeitet werden (Arbeitsblätter)	X	
<u>9. Medienkompetenz und Interesse der Erzieher:</u>							
Die Mitarbeiter schätzen ihre eigene Medienkompetenz so ein, dass sie erfolgreich die Medienkompetenz der SuS fördern können.		X			- Befragung: achtmal ‚ja‘ oder ‚eher ja‘		X
Die Mitarbeiter bewerten die Förderung von Medienkompetenz als einen wichtigen Bestandteil der Ganztagsbetreuung.	X				- sowohl im Vergleich zu anderen Förderbereichen, als auch bei der Frage, ob Medienbildung im Nachmittagsbereich sinnvoll sei deutlicher Zuspruch		X
Die Mitarbeiter bewerten die Leseförderung als einen wichtigen Bestandteil der Ganztagsbetreuung.	X				- wie die Medienbildung wird die Leseförderung als wichtig eingeschätzt		X
Die Mitarbeiter kennen Medienhelden der SuS, sowie altersgruppenrelevante Fernsehsendungen. Sie initiieren Gespräche über die Inhalte und Helden.		X			- ausgewogene Ergebnisse, aber siebenmal ‚ja‘ oder ‚eher ja‘		X
Gespräche und Reflexionen über den Medienkonsum der SuS (z.B. Fernsehen, Internet) sind fester Bestandteil des Einrichtungsalltags.				X	- kein fester Bestandteil, werden aber von sieben Mitarbeitern zumindest manchmal initiiert	X	

<u>10. Fortbildungen:</u>						
Die Mitarbeiter sind interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Medienbildung.		X			- acht Mitarbeiter sind interessiert	X
Die Mitarbeiter sind interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Leseförderung.		X			- neun Mitarbeiter sind interessiert	X
Die Mitarbeiter sind interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich der medienintegrativen Leseförderung.		X			- neun Mitarbeiter sind interessiert	X
Die Teilnahme an Fortbildungen wird jährlich mitarbeiterbezogen geplant.	X				- jährliche Einteilung - zusätzliche Planung bei kurzfristigeren Fortbildungsangeboten während des Schuljahres	X
Im letzten Jahr wurden Fort- und Weiterbildungsangebote der Lese- und Medienbildung besucht.			X		- KidSmart-Projekt vor zwei Jahren, danach keine weiteren	

Tabelle 11: Ergebnisse der Analyse im Bewertungsraster (eigene Darstellung)

4.5 Zwischenfazit: Ausgangssituation bezüglich der Lese- und Medienbildung in der Nachmittagsbetreuung

Im oben dargestellten Bewertungsraster wird deutlich, in welchen Bereichen der Nachmittagsbetreuung noch Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Leseförderung sowie der Medienbildung besteht. In einigen Punkten kann der Bedarf als zwingend angesehen werden, um überhaupt erfolgreiche Lese- und Medienkompetenzförderung betreiben zu können, in anderen handelt es sich nicht um zwingende Veränderungsvorschläge. Diese sollten aber im Zuge der OGS-Entwicklung ebenfalls berücksichtigt werden.

In einigen Punkten wurden positive Ergebnisse erhoben, bei denen kein Verbesserungsbedarf besteht. Diese können für die erfolgreiche Entwicklung sehr gut genutzt werden. So sind beispielsweise die meisten Mitarbeiter an Fortbildungen zu der beschriebenen Thematik interessiert, neue Medien sind bereits vorhanden und die Nachmittagsbetreuung arbeitet bereits sehr erfolgreich mit dem Vormittagsbereich der Schule zusammen. Teamarbeit wird hier stark in den Mittelpunkt gestellt und die Teilnahme an Steuergruppen ist selbstverständlich. In Kapitel 5 sollen auch diese Ergebnisse in den Konzeptvorschlag detaillierter mit einfließen.

Die folgenden Punkte zeigen, in welchen Bereichen der Betreuung ein Verbesserungspotential besteht und wie diese entwickelt werden sollten:

Konzept:

- Transparenz der Ziele der Nachmittagsbetreuung / Veröffentlichung des Konzepts

Bildungsnetzwerke:

- Kooperation mit außerschulischen Partnern aus den Bereichen Literarische Bildung und Medienbildung
- Steuergruppe zur medienintegrativen Leseförderung und Medienbildung generell

Medienausstattung:

- Überprüfung und Austausch der vorhandenen Literatur bzgl. aktueller Themeninteressen, Zustand, Altersgruppeninteressen etc.

- ansprechendere Präsentation der traditionellen und neuen Medien in den Gruppenräumen
- Überprüfung neuer Medien und Geräte auf ihre Funktionstüchtigkeit und Aktualität
- Bereitstellung alter Geräte für Rollenspiel und Diskussionsrunden über technische Innovationen
- Beteiligung der SuS bei der Auswahl und Anschaffung neuer Medien (Literatur und Geräte)

Mediennutzung:

- Motivation der SuS sowie der Mitarbeiter zur Nutzung von Medien im Freispiel und AG's
- vermehrtes Angebot gemeinsamer Leserunden und Anschlusskommunikation/ -handlungen
- vermehrte Nutzung digitaler Medien im OGS-Alltag (z.B. zum Festhalten bestimmter Aktionen und Präsentation dieser in Blogs, der Schulhomepage etc.)

Konzeption und Planung von Angeboten:

- Orientierung der Angebote neben dem Lehrplan NRW auch an Bildungsgrundsätzen und dem Medienpass-Kompetenzrahmen
- Ausrichtung der Angebote auf die verschiedenen Interessen von Jungen und Mädchen
- gemeinsame Reflexion der Projekte und Aktionen mit den SuS
- die Angebote zielen auf eine öffentliche Wertschätzung der Ergebnisse, z.B. in Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partnern, ab

Medienintegrative Leseförderung:

- Vorrangigkeit der Lesefunktion von Lesecken, die erst zweitrangig als Rückzugsort genutzt werden
- Bereicherung der gemeinsamen Vorleserunden durch neue Medien (z.B. PPT-Präsentationen mit Bildern zur Geschichte)
- Öffnung/ Nutzung der Schulbibliothek auch im Nachmittagsbereich
- Mitarbeiter suchen mit SuS das Gespräch über Gelesenes

- nach Leserunden findet eine strukturierte Anschlusskommunikation in der Kleingruppe statt
- Durchführung medienintegrativer Anschlusshandlungen in Kleingruppen

Medienintegrative Hausaufgabenbetreuung:

- Nutzung der bereits zur Verfügung stehenden Medien zur Unterstützung der Hausaufgabenbetreuung

Medienkompetenz und Interesse der Mitarbeiter:

- Gespräche und Reflexionen über Medienkonsum sind fester Bestandteil des Gruppenalltags

Die folgenden Unterkapitel des Konzeptvorschlags in Kapitel 5 werden diese Schwerpunkte genauer ausführen und jeweils Beispiele und Anregungen für eine gelungene Umsetzung der Verbesserungen aufzuführen.

5. Konzeptvorschlag und Handlungsempfehlungen für die analysierte Offene Ganztagsgrundschule

Dieser Konzeptvorschlag soll zur OGS-Entwicklung hinsichtlich einer ausgeprägten medienintegrativen Leseförderung sowie einer verstärkten Medienbildung als alltäglicher Bestandteil der Nachmittagsbetreuung dienen.

In Bezug auf die erhobenen Analyseergebnisse, die im Bewertungsraster auf ihren Verbesserungsbedarf überprüft wurden, sollen mögliche Arbeitsschwerpunkte für die Entwicklung des Arbeitskonzeptes, der räumlichen und personellen Rahmenbedingungen sowie der Angebotskonzeptionen präsentiert werden. Schritt für Schritt können diese angelehnt an QUIGS 2.0 mithilfe eingerichteter Steuergruppen im Team realisiert werden. Abschließend sollen verschiedene Projektvorschläge zur Thematik vorgestellt werden, um Anregungen für eine gezielte Lese- und Medienbildung im Gruppenalltag und den AG's zu geben.

Ein Leitfaden zur strukturierten Entwicklung der Nachmittagsbetreuung, anhand dessen OGS-Teams konkrete Handlungsschritte festlegen können, findet sich im Anhang.

Diese Arbeit soll nicht nur für die beschriebene Beispielgrundschule zur OGS-Entwicklung beitragen. Aufgrund der allgemein gültigen Qualitätsmerkmale nach QUIGS 2.0, den Forschungsergebnissen, den Bildungsgrundlagen und dem Medienpass-Kompetenzrahmen aus Kapitel 3 können sowohl das Analyseverfahren und das Bewertungs-raster als auch die Handlungsempfehlungen (Leitfaden im Anhang) für weitere Offene Ganztagsgrundschulen Modellcharakter haben. In Kapitel 5.5 soll dementsprechend erläutert werden, inwiefern die angewendeten Methoden auch an anderen Schulen umgesetzt werden können, um eine weitreichende Sensibilität für die Thematik im Zuge der OGS-Entwicklung voranzutreiben.

5.1 Konzeptionelle Verankerung der integrierten Lese- und Medienkompetenzförderung

Konzept und Leitvorstellungen:

Zunächst kann festgestellt werden, dass das Gesamtkonzept der Schule in ihrer Zusammenarbeit zwischen Lehrer- und Erzieherkollegium, der offenen Arbeit sowie der Verankerung des OGS-Konzepts mit dem Schulprogramm hervorragende Bedingungen für eine optimale Förderung der betreuten Kinder bietet.

Auf diese Weise werden Thematiken, die curricular vorgegeben sind, auch im Nachmittagsbereich aufgegriffen und von den vorhandenen Steuergruppen und Erziehern in das Freispiel und die AG's eingebunden. Wünschenswert wäre hier einzig die Transparenz des Konzepts, sodass alle Erzieher, Lehrer, Schüler und Eltern jederzeit erfahren können, welche Ziele erreicht werden sollen. Eine greifbarere Formulierung der Leitvorstellung und der Ziele der Arbeit wäre im Sinne der besseren Verständlichkeit sinnvoll, um auch die Eltern und Beteiligten mit weniger ausgeprägten Deutschkenntnissen zu erreichen und einzubinden. Die konkrete Nennung von Medienbildung als ein Ziel der Betreuung sollte ebenfalls in jedem Fall in die überarbeitete Fassung des Konzepts einfließen.

Da bereits geplant ist, das Schulprogramm in Verbindung mit dem OGS-Konzept auf der Schulhomepage zu veröffentlichen, findet sich hier eine gute Möglichkeit. Die

vorliegende Arbeit dient unter anderem dazu, das vorhandene Konzept neben anderen Themen in Bezug auf die geplante Einbindung neuer Medien und eines stärkeren Fokus auf Leseförderung zu überarbeiten, um es dann zu veröffentlichen.

Berücksichtigung der Bildungsgrundlagen und des Medienpasses NRW:

Die curriculare Anbindung an den Vormittagsbereich stellt einen weiteren positiven Aspekt der Arbeit im Nachmittagsprogramm dar. Hier sollten zur Optimierung der Angebote sowohl die Bildungsgrundlagen als auch der Medienpass-Kompetenzrahmen in die Planung einfließen.

Einrichtung von Steuergruppen zu den Themenbereichen ‚Medienbildung‘ und ‚Medienintegrative Leseförderung‘:

Nach QUIGS 2.0 ist es sehr wichtig, genaue Verantwortlichkeiten an die Beteiligten zu verteilen, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Die in Kapitel 3.1 beschriebenen Vorgaben für die Vorgehensweise in der OGS-Entwicklung (vgl. Serviceagentur „ganztätig lernen“ (2014): Z2-3:13) gelten somit vor allem im konzeptionellen Bereich (vgl. auch Leitfaden im Anhang):

- Erstellung eines Aktionsplans mit Festlegung der Verantwortlichkeiten zur schrittweisen Verbesserung der Medienbildung und Leseförderung
- jährliche Überprüfung der Ziele auf ihre langfristige Umsetzung
- Steuergruppen, Konferenzen und Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium müssen in der regulären Arbeitszeit inbegriffen sein
- es bestehen Kooperationen mit weiteren OGGs, die Austausch und Hospitationen ermöglichen

Mithilfe der vorliegenden Arbeit kann gemeinsam ein Aktionsplan erstellt werden, der die Verantwortlichkeiten für bestimmte Entwicklungen in der Einrichtung sowie die zeitliche Umsetzung festlegt. Die beschriebenen Ziele sollten dann jährlich daraufhin überprüft werden, ob sie nach wie vor in dem angestrebten Maße in der Betreuung beobachtbar sind. Das erstellte Analyseraster sowie die Ergebnisse im Bewertungsraster können dabei als wichtige Grundlage dienen.

Um eine strukturierte und zielorientierte Arbeit mit neuen Medien in allen Bereichen der Betreuung zu gewährleisten, wäre es also sinnvoll, eine entsprechende Steuergruppe einzurichten, die bei wöchentlichen Treffen gemeinsam plant, wie digitale Medien im Gruppenalltag kontinuierlich eingesetzt werden können. Auch die Anschaffung neuer Geräte, die Einrichtung von Online-Plattformen und der Zugang zur Schulhomepage sollte durch diese Gruppe von Mitarbeitern verantwortet werden.

Dasselbe gilt für eine Steuergruppe, die sich konkret mit der medienintegrativen Leseförderung befasst. Diese beinhaltet sowohl die Konzeption und Planung medienintegrativer Anschlusshandlungen und Projekte, als auch die Anschaffung aktueller und interessanter Literatur für die einzelnen (Alters-)Gruppen.

Zusätzlich sollten die Steuergruppen für aktuelle Informationen zu Fort- und Weiterbildungen in den Themenbereichen verantwortlich sein und den anderen Mitarbeitern entsprechende Informationen weitergeben. Die bereits jährlich stattfindende Planung von Fortbildungsbesuchen ist hierbei sehr hilfreich und sollte von den Steuergruppenmitgliedern unterstützt werden.

Die Teilnahme an thematisch relevanten Fach- und Lehrerkonferenzen ist in der beschriebenen Schule bereits selbstverständlich. Diese positive Zusammenarbeit sollte in jedem Fall beibehalten werden.

Abschließend wird angeregt, mit anderen OGS in Kooperation zu treten, um sich über die Arbeit mit Medien und Leseförderung aber auch generell bezüglich der Betreuungsarbeit auszutauschen. Regelmäßige Hospitationstermine in anderen Schulen sowie vor Ort für interessierte Mitarbeiter externer OGS sind in Ansätzen bereits vorhanden und können ausgebaut werden.

Kooperationspartner im Bereich Lese- und Medienbildung:

Die zentrumsnahe Lage der Schule bietet gute Bedingungen für die Kooperation mit außerschulischen Partnern, deren Angebote von Schülergruppen genutzt werden können. Viele Institutionen bieten außerdem an, Angebote und Projekte vor Ort in den Schulen durchzuführen und so eine u.U. umständliche Anfahrt zu vermeiden.

Im Folgenden sollen beispielhaft einige Einrichtungen vorgestellt werden, die als Kooperationspartner zur Schaffung von Bildungsnetzwerken in der medienintegrativen Leseförderung und der Medienbildung in Frage kommen können.

Generell ist es bei einer Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern unumgänglich, im Vorhinein die Erwartungen beider Einrichtungen und die Verantwortlichkeiten der Beteiligten abzuklären. Eine Kooperationsvereinbarung, wie sie z.B. von Bildungspartner NRW zur Verfügung gestellt wird, kann dabei hilfreich sein. Hier werden die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit sowie zeitlicher Rahmen und die verantwortlichen Personen schriftlich fixiert (vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): [Online]).

Laut Mitarbeiterbefragung besteht bereits eine Kooperation mit der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund (vgl. Stadt Dortmund (2014a): [Online]), die aber im Nachmittagsbereich eher selten genutzt wird.

Die Zentralbibliothek befindet sich direkt am Hauptbahnhof in Dortmund, der von der Schule aus mit der Bahn und auch fußläufig schnell erreichbar ist. Hier werden z.B. Führungen angeboten, die den Kindern den Einstieg in die Welt der Literatur schmackhaft machen sollen und sie dazu anregen können, auch privat mit ihrer Familie eine Mitgliedschaft zu nutzen. Zusätzlich können Schulen Themen- und Wunschboxen zu bestimmten thematischen Bereichen anfordern, die verschiedenste Medien enthalten und in den Schulen genutzt werden können (vgl. Stadt Dortmund (2014a): [Online]). Diese könnten AG's oder Angebote des Freispiels bereichern und unterstützen. Auch ein regelmäßig stattfindender Bücherflohmarkt, der in der Zentralbibliothek veranstaltet wird, könnte eine Gelegenheit bieten, neue Bücher oder Zeitschriften für die Schule kostengünstig anzuschaffen. Dabei wäre eine Einbeziehung der Kinder in die Auswahl sinnvoll, indem ein Ausflug zu dem Flohmarkt organisiert wird.

Fraglich ist in diesem Zusammenhang jedoch, inwieweit konkrete Projekte und Konzeptionen in der Zusammenarbeit tatsächlich durch die Fachkompetenz der Bibliothekare unterstützt werden. In vielen Fällen bleibt das Fachpersonal vor Ort im Hintergrund und das Potential zur gemeinsam initiierten Leseförderung bleibt ungenutzt. Unter anderem durch die Teilnahme an Bibliothekarsfortbildungen wie „Experten für das Lesen“ (Wulf (2014): 15f.) sind viele Bibliothekare hervorragend gerüstet für eine erfolgreiche medienintegrative Leseförderung.

Wünschenswert wäre hier demnach, Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken noch stärker daraufhin auszulegen, dass die ausgebildeten Bibliothekare an

der Konzeption und Durchführung von Lese- und Medienförderangeboten beteiligt werden. In der oben beschriebenen Erwartungsabklärung in Form einer Kooperationsvereinbarung sollte dies ebenfalls festgehalten werden. Individuelle Erwartungen und Wünsche an die jeweiligen Kooperationspartner sollten dabei konkret definiert und kommuniziert werden.

Eine Einrichtung, die in und um Dortmund sehr erfolgreich Leseförderangebote konzipiert und durchführt, ist das *Jugendstil* Kinder- und Jugendliteraturzentrum NRW mit Sitz in Dortmund-Dorstfeld (Jugendstil NRW (2014): [Online]). Hier wird in den Räumlichkeiten einer liebevoll eingerichteten Jugendstil-Villa eine ganz besondere Lese-atmosphäre geschaffen. Zahlreiche Leseförderangebote zu den verschiedensten Themen und Altersstufen werden je nach Interesse der Gruppen von dazu ausgebildeten Referenten durchgeführt. Dabei dient meist ein Buch als thematische Grundlage, auf die kreative Anschlusshandlungen, Diskussionen und Reflexionen sowie Rollenspiele usw. aufbauen. Die Angebote variieren dabei in ihrer Durchführungsdauer – von einem Nachmittagsprogramm bis hin zu wöchentlich stattfindenden ‚Erzählwerkstätten‘ (vgl. Jugendstil NRW (2014): [Online]).

Positiv anzumerken ist hier, dass die Kooperationseinrichtung nicht nur auf die Materialien, die dadurch für die Schule genutzt werden können, reduziert wird, sondern fachliches Potential mithilfe der Referenten voll ausgeschöpft werden kann. In Steuergruppen zur Thematik könnten diese ebenfalls an der Konzeption schulinterner Lese- und Medienförderangebote beteiligt werden.

Auch die U2- Kulturelle Bildung im Dortmunder U wirbt mit der Zusammenarbeit mit Schulen, Kitas und Jugendeinrichtungen neben dem regulären Freizeitangebot zum „Experimentieren“ mit digitalen Medien (vgl. Stadt Dortmund (2014b): [Online]). Diese Angebote umfassen z.B. eine „Offene Filmwerkstatt“, eine „Offene Bildwerkstatt“ und auch ein Projekt für „Kinderreporter“, die an Wochentagen und den Wochenenden genutzt werden können (vgl. Stadt Dortmund (2014b): [Online]). Je nach Interesse werden Projekte mit Schulklassen oder Kindergruppen auch zusätzlich geplant und durchgeführt. Dabei stehen digitale Medien wie Kameras, Laptops, Videobearbeitung oder auch eine Online-Redaktion im Vordergrund. Diese Kooperation wäre dementsprechend in erster

Linie sinnvoll, um gezielte Medienbildung in den OGS-Alltag einzubinden und die Kinder zu motivieren, neue Medien zur Veranschaulichung u.a. des OGS-Alltags im Internet o.ä. zu nutzen. Leseförderung findet in diesem Zusammenhang jedoch selbstverständlich auch statt, da im Sinne des erweiterten Textbegriffs jederzeit Leseförderung stattfindet, wenn beispielsweise Texte für die Online-Redaktion einer erstellten Zeitung verfasst und korrigiert werden.

Des Weiteren findet sich im Dortmunder Unionsviertel der „Kinderliteratursalon Bücherbude“ (Schönspur (o.J.): [Online]), in dem zwei ausgebildete Pädagoginnen Literaturprojekte in Verbindung mit kreativen medienintegrativen Gestaltungsprojekten anbieten. So werden je nach Thematik Kunstgegenstände geschaffen und Präsentationen geboten, die die Lesemotivation der Kinder steigern sollen. Auf Anfrage bestätigte die Verantwortliche vor allem Projekte in Schulen durchzuführen, die gemeinsam mit den Beteiligten der Schulen entworfen werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass bei allen Projekten der Einrichtung neue Medien selbstverständlich einen Teil der kreativen Gestaltung ausmachen. So werde sehr häufig mit der Digitalkamera und Foto- und Videobearbeitungsprogrammen gearbeitet, um die Ergebnisse u.a. auf der Internetseite der Einrichtung der Öffentlichkeit präsentieren zu können (s. Schönspur (o.J.): [Online]). Eine Kooperation wäre hier somit sehr sinnvoll, da gezielt medienintegrative literarische Bildung verfolgt wird und diese mit allen Sinnen auch im kreativ-ästhetischen Bereich stattfindet. Vor allem den Bildungsgrundlagen NRW entsprechend werden hier mehrere Bildungsbereiche sinnvoll miteinander verknüpft.

Anhand der oben beschriebenen Beispiele zeigt sich deutlich, dass potentielle Bildungspartner in Dortmund durchaus zu finden sind und von der OGS genutzt werden sollten. Dabei muss jedoch immer der Kosten-Nutzen-Faktor im Auge behalten werden: Die vorgestellten Angebote sind teilweise kostspielig und können unter der Voraussetzung kleinerer Anschaffungen langfristig in Eigenleistung in der Schule stattfinden. So muss beispielsweise ein Trickfilm mit der *Stop Motion Pro*-Software (Stop Motion Pro (2013): [Online]) nicht zwangsläufig in der U2-Kulturelle Bildung im Dortmunder U stattfinden, sondern kann ebenfalls in der Schule produziert werden. Voraussetzung dafür ist natürlich die entsprechende Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter und eine vorhandene Mo-

tivation, einschlägige Projekte selbst zu organisieren und langfristig durchzuführen. Beispiele für Projekte und sinnvolle Fortbildungsangebote werden in Kapitel 5.3 und 5.4 genauer vorgestellt.

5.2 Umgestaltung der Räumlichkeiten und Verbesserung der Ausstattung

Zur sinnvolleren Nutzung der Räumlichkeiten im Sinne einer medienintegrativen Leseförderung und Medienbildung generell sollten kleine Veränderungen im Nachmittagsbereich der OGS angedacht werden.

Zunächst zeigt sich, dass die Betreuung mit fünf Gruppenräumen sowie der Nutzungsmöglichkeit mehrerer Klassenräume, eines Essensraums, der Sporthalle, der Schulbibliothek und dem Wahrnehmungsraum eine sehr gute Grundlage zum Angebot vielschichtiger Freizeitgestaltungen sowie Angebote für die Kinder bietet. Separate Räume können auf diese Weise für konkrete Medien- oder Leseprojekte genutzt werden, erfordern jedoch eine spezielle personelle Betreuung, da die Räume sich nicht unbedingt in unmittelbarer Nähe zu den Gruppenräumen befinden. In Bezug auf die Mitarbeiterbefragung lässt sich vermuten, dass die personellen Kapazitäten es eventuell nicht zulassen würden, einzelne Mitarbeiter für ein geringeres Betreuungsverhältnis in Kleingruppen abzustellen. In Kapitel 5.4 werden mögliche personelle Veränderungen vorgestellt, die möglicherweise die Aufteilung der Gruppen ermöglichen würde.

Die Beobachtung zeigte, dass die räumlichen Kapazitäten jedoch nicht voll ausgeschöpft werden. Es sollten u.a. die Klassenräume vermehrt genutzt werden, indem sie nicht nur zur Hausaufgabenbetreuung und den Musikunterricht genutzt werden, sondern eine zusätzliche Möglichkeit bieten, in Kleingruppen angebotsspezifisch zu arbeiten oder individuelle Betreuung durch kleinere Gruppen zu erleichtern. Auch die Lautstärke in den Gruppenräumen, die u.a. als Grund für das Nicht-Lesen genannt wurde, könnte durch häufigere Aufteilung der Gruppen verringert werden.

Betrachtet man die mediale Ausstattung der Räume, wurde ebenfalls ein Verbesserungsbedarf festgestellt. Sowohl der Bestand und der Zustand der traditionellen Medien wie Büchern und Zeitschriften als auch der neuen Medien können ausgebaut werden.

Der Buchbestand als solches wurde in der Beobachtung als relativ hoch und thematisch breit gefächert befunden. Bezüglich der Interessen der Kinder und der Verteilung der verschiedenen Bücher auf die Gruppen (in Bezug auf Altersgruppe und Interessen der Kinder) könnten allerdings Veränderungen stattfinden. Eine regelmäßige Einbeziehung der Interessen der Kinder in Verantwortlichkeit der entsprechend gegründeten Steuergruppen in Form eines Fragebogens, einer Umfrage im Sitzkreis o.ä. könnte hier beispielsweise hilfreich sein. Je nach Bedarf sollten die vorhandenen Bücher dann zwischen den Gruppen hin und her getauscht oder neue Bände angeschafft werden. Auf diese Weise wird außerdem die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Bücher gelenkt, während diese aktuell eher weniger im Fokus des Gruppenalltags stehen.

Zusätzlich sollte eine regelmäßige Überprüfung des Zustandes des Buchbestands in den Gruppen stattfinden, bei der die Mitarbeiter veraltete oder kaputte Bücher aussortieren und Bücher, die thematisch nicht interessant für die jeweilige Gruppe sind, an andere Gruppen weiter geben. In einzelnen Gruppen sollte zudem die Position der Bücher im Raum sowie ihre Präsentation überdacht werden. Es bietet sich an, diese in direkter Nähe der Lesecke in Höhe der Kinder ansprechend zu präsentieren, um die Leselust und das Interesse an den Büchern zu wecken. Wünschenswert wären z.B. Regale, auf denen die Bücher mit dem Cover nach vorne stehen, statt mit den Buchrücken, um auch Erstleser, die in erster Linie über die Bilder auf den Covern Interesse an Büchern finden, anzusprechen. Ein regelmäßiger Austausch der präsentierten Bücher sorgt zusätzlich dafür, dass die Medien immer wieder die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Eine Präsentation neu angeschaffter Bücher z.B. im Sitzkreis kann zusätzlich die Lesecke und die vorhandenen Medien in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und die Kinder animieren, einen Teil der freien Spielzeit dort zu verbringen.

Wie bereits mehrfach beschrieben sind Anschlusskommunikationen und –handlungen unumgänglich, wenn erfolgreiche Leseförderung betrieben werden soll. Die Mitarbeiter müssen sich demnach im Klaren darüber sein, dass regelmäßige Leserunden, Gespräche über Gelesenes und die Einbindung der Lesecke in das Freispiel einen festen Bestandteil des Gruppenalltags bilden sollten.

Im Bereich der neuen Medien wurde positiv festgestellt, dass die Einrichtung, nicht zuletzt durch die freiwillige Teilnahme am KidSmart-Projekt medial recht gut ausgestattet

ist. Ein PC mit Internetanschluss und Drucker-/Scanner-/Kopierereinheit steht den Kindern in einem Gruppenraum zur Verfügung. Leider ist der PC-Arbeitsplatz räumlich nicht sinnvoll platziert und wird durch den Basteltisch der Gruppe blockiert. Der Schreibtisch wird eher als Ablagefläche für Bastelutensilien genutzt. Durch eine sinnvollere Platzierung im Gruppenraum könnte die Aufmerksamkeit leicht auf den Arbeitsplatz gelenkt werden, um das Interesse der Kinder zu wecken.

Aktuell wird die einrichtungsinterne Digitalkamera eher selten zum Zwecke der Dokumentation des Gruppenalltags genutzt. Es werden zwar Fotos gemacht, dafür stellen die Mitarbeiter jedoch ihre eigenen Smartphones, Handys oder auch mitgebrachte Digitalkameras zur Verfügung. Eine verstärkte Nutzung der vorhandenen Kamera wäre hier demnach sinnvoll, nicht zuletzt, um das Privateigentum der Angestellten vor eventuellen Beschädigungen zu schützen.

Die Fotos werden zurzeit meist von den Mitarbeitern abgespeichert (Personal-PC) und nicht bearbeitet. Sie werden dann entwickelt und finden sich in Bilderrahmen in der Einrichtung. Eine Präsentation der Ergebnisse (die von den Kindern gemachten Fotos) ist also bereits gegeben und sollte aber noch weiter ausgebaut werden (z.B. Stellwände im Eingangsbereich der Schule, Homepage etc.).

Zur Durchführung von langfristig angelegten Medienprojekten ist es wünschenswert, aktuelle Software und Updates auf die vorhandenen Computer zu spielen. So können beispielsweise mit der *Auditorix Hörspielwerkstatt* (LfM (2009)) Übungen zu Hörspielen durchgeführt, Hörspiele und Lieder mit der Software *Audacity* (Mazzoni & Dannenberg (2000): [Online] aufgezeichnet oder mit *Stop Motion Pro* (Stop Motion Pro (2013): [Online]) eigene Trickfilme erstellt werden. Die ‚*Trickboxx*‘, mit der Kinder ebenfalls eigenständig Trickfilme erstellen können, kann sowohl bei verschiedenen „Trickboxx-Stationen“ (u.a. in Dortmund, Hamm etc.) (vgl. Filmothek der Jugend NRW e.V. (o.J.): [Online]) ausgeliehen werden als auch selber mithilfe entsprechender Anleitungen der LfM (vgl. LfM (2013): [Online]) gebaut werden. Für vielfältige Trickfilmprojekte z.B. in einer entsprechenden AG wäre dies ebenfalls sinnvoll. Die Anschaffung einer Videokamera für diese Zwecke sowie für die Aufnahme des OGS-Alltags und zur Videobearbeitung wäre wünschenswert. Auch verschiedene Speichermedien wie USB-Sticks oder eine einrichtungsinterne portable Festplatte sollten je nach Budget eingeplant werden.

Für das Rollenspiel sollten, wie mehrfach betont, auch alte Medien (Telefone, Laptops, Schreibmaschinen, Fotoapparate etc.), die nicht zwangsläufig funktionsfähig sein müssen, in Puppen- oder Spielecken zur Verfügung stehen. Auf diese Weise kann Medienkonsum und Mediennutzungsverhalten im Freispiel nachgeahmt und thematisiert werden. In Gesprächsrunden kann so leicht eine Diskussion über die Schnelllebigkeit der technischen Innovationen oder auch eine Reflexion über das Mediennutzungsverhalten der Kinder initiiert werden. Die Förderung der Medienkunde, Medienkritik und Medienkommunikation (nach Baacke 1997 und Marci-Boehncke/Rath 2013) fließen so in den Alltag der SuS ein.

5.3 Konzeption und Planung von medienintegrativen Angeboten

Grundlage für eine nachhaltige medienintegrative Leseförderung ist die reguläre Mediennutzung im Gruppenalltag. Den Ergebnissen der Mitarbeiterbefragung und der Beobachtung zufolge sind zwar neue und traditionelle Medien in den Gruppen vorhanden, werden aber weder von den Kindern noch von den Mitarbeitern regelmäßig genutzt. Die Motivation der Mitarbeiter, Medien im Freispiel und den AG's noch häufiger einzubringen und die Medienbildung nicht nur auf die Fotografie der Aktionen mit einer Kamera zu reduzieren, sollte hier entsprechend gestärkt werden. Fortbildungsangebote finden sich in diesem Zusammenhang in Kapitel 5.4.

Generell gilt, dass zum medienintegrativen OGS-Alltag nicht nur die Konzeption von Medien- und Leseprojekten gehört, sondern traditionelle wie neue Medien einen selbstverständlichen Teil der Bildungsarbeit einnehmen sollten. Trotzdem ist es natürlich wichtig, auch Projekte und Arbeitsgemeinschaften zur Thematik in den Steuergruppen zu planen und u.U. mit geeigneten Bildungspartnern zu optimieren. In Bezug auf diese Projektkonzeptionen sind die folgenden Punkte zur Verbesserung zu nennen:

- da sich die Angebote der Nachmittagsbetreuung bereits an den curricularen Vorgaben des Lehrplanes NRW orientieren, sollten, wie bereits betont, auch die Bildungsgrundsätze und der Medienpasskompetenzrahmen bei der Planung berücksichtigt werden.

- alle Angebote sollten im Sinne einer gendersensiblen Bildungsarbeit auf die verschiedenen Interessen von Jungen und Mädchen zugeschnitten sein und besonders die weniger lesemotivierten Jungen mithilfe entsprechender Thematiken oder Methoden ansprechen.

- durchgeführte Anschlusshandlungen zu Literatur oder Medienprojekte sollten unbedingt immer gemeinsam mit den Kindern sowie in den beteiligten Steuergruppen reflektiert werden. Eventuelle Verbesserungsvorschläge sollten dabei schriftlich fixiert und bei der Planung neuer Aktionen hinzugezogen werden.

- eine öffentliche Präsentation sollte im Sinne einer Wertschätzung der Arbeitsergebnisse so häufig wie möglich das Ziel der Angebote sein. Jentsch betont in diesem Zusammenhang, dass erfolgreiche Projektarbeit immer vier Phasen umfasse, wobei die ersten drei Phasen auf die vierte, die Präsentation der Ergebnisse hinarbeiten (vgl. Jentsch (2011): 12).

Betrachtet man nun mögliche Verbesserungsmöglichkeiten zur Optimierung der medienintegrativen Leseförderung im Detail, kommt man zu dem Schluss, dass auch hier gute Voraussetzungen bereits gegeben sind:

In allen Gruppen befinden sich Lesecken, die zwar entsprechend der oben beschriebenen Bücherausrüstung und deren Präsentation überarbeitet werden können, jedoch für gemeinsame Vorleserunden oder von einzelnen Kindern gut genutzt werden können. In Zukunft wäre es wünschenswert, diese Lesecken noch mehr zu ihrem ursprünglichen Zwecke zu nutzen, da sich zeigte, dass viele Kinder in den Bereichen viel Zeit verbringen, jedoch kaum lesen. Sie ruhen sich aus, unterhalten sich oder verweilen dort, wenn sie krankheitsbedingt abgeholt werden müssen, bis die Eltern eintreffen. Eine zweckgemäße Nutzung durch Mitarbeiter als Vorbilder, die die Kinder auf die vorhandenen Bücher hinweisen oder ihnen anbieten, etwas gemeinsam zu lesen, kann hier hilfreich sein. Selbstverständlich müssen die Ecken aber auch weiterhin als Rückzugsort dienen dürfen, um die Wohlfühlatmosphäre nicht zu unterbinden, indem ein Zwang zum Lesen entsteht.

In der Mitarbeiterbefragung wurde klar, dass Vorleserunden und passende strukturierte Anschlusshandlungen und Gesprächsrunden selten bis nie stattfinden. Hier be-

steht demnach ein offensichtlicher Verbesserungsbedarf. Dazu müssen zunächst regelmäßig Vorleserunden stattfinden, die strukturiert geplant sind und auf die Anschlusskommunikation und kreative und/oder medienintegrative Projekte und Angebote in Kleingruppen folgen. Zu diesem Zwecke sollte auch die Schulbibliothek im Nachmittagsbereich genutzt werden dürfen. Im Sinne der medienintegrativen Leseförderung sollten nicht nur die Anschlusshandlungen neue Medien miteinbeziehen, sondern auch der Vorleseprozess an sich kann durch digitale Medien unterstützt werden. So können beispielsweise die Bilder eines kleinen Buches, für alle deutlich zu sehen, auf einer Leinwand oder einem Smartboard (in einigen Klassenräumen vorhanden) präsentiert werden.

5.4 Personelle Unterstützung und Fortbildungen für die Mitarbeiter der OGS

Laut Personalbefragung können Überstunden und Mehrarbeit durch eine passende Größe des Teams weitestgehend vermieden werden. So besteht vermutlich die Möglichkeit, zusätzliche Angebote ins Freispiel einzubinden, die sich im Bereich der kulturellen Bildung, also auch der medienintegrativen Leseförderung, bewegen. In Kleingruppen kann so das Ziel der individuellen Förderung noch weiter verfolgt werden. Eine Unterstützung des Teams durch weitere Honorarkräfte und pädagogisch qualifiziertes Personal, um jederzeit eine ausreichende Betreuung der Kinder in den Gruppen zu gewährleisten, wäre dabei zusätzlich zielführend.

Wie bereits mehrfach unterstrichen, ist die Motivation und eine entsprechende Einschätzung der Wichtigkeit von Lese- und Medienbildung im Nachmittagsbereich ein Schlüsselfaktor zum Erfolg. Mithilfe passender Fortbildungsangebote kann diese Motivation und die Medienkompetenz der Erzieher gesteigert werden. Im Folgenden sollen deshalb mögliche Fort- und Weiterbildungen vorgestellt werden, die für die beschriebene Schule in Frage kommen können.

Schneider betont, dass „Fort- und Weiterbildungsangebote zum Umgang mit Medien unabdingbar“ (Schneider et al (2010): 36) seien, um Erziehern die Möglichkeit zu geben, gelungene Medienbildung in Kitas oder Offenen Ganztagsgrundschulen zu be-

treiben. Langfristig angelegte Angebote seien jedoch „nur schwer auszumachen“, so dass Erzieher auf kurzfristige aber ebenso sinnvolle Fortbildungen zurückgreifen müssten (vgl. Schneider et al (2010): 36). Als ein beispielhaftes Fortbildungsangebot, das bereits während der Ausbildung zum Erzieher greift, stellt sie das Angebot „MeKoBBs (Medienpädagogische Fortbildungen an Berufs- und Fachschulen“ vor. Dieser zweitägige Kurs soll die Medienkompetenz angehender Erzieher vertiefen und sie für die Relevanz der Medienbildung in pädagogischen Einrichtungen sensibilisieren (vgl. Schneider et al. (2010): 36). Angesichts der festgestellten Schwächen der Erzieherausbildung (vgl. Unterkapitel 2.2.3), sollte „MeKoBBs“ weiter intensiv publik gemacht werden.

Um konkret nutzbare Angebote für die beschriebene Schule in Dortmund zusammenzustellen, eignet sich z.B. das Medienkompetenzportal NRW. Dort findet sich eine Übersicht vielfältiger Fortbildungsangebote zu Medienkompetenzentwicklung und Anregungen zur Medienbildungsarbeit (vgl. Medienkompetenzportal NRW (o.J.): [Online]).

Unter anderem wird hier die Medienberatung NRW präsentiert, die Kompetenzteams in ganz NRW einsetzt, um die Medienkompetenz von pädagogisch tätigem Personal zu schulen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): [Online]). Diese Fortbildungen finden je nach Wunsch der Schule in den Schulen (bei Fortbildungen auf Anfrage) oder in den Tagungsorten der jeweiligen zentral angebotenen Veranstaltungen statt.

Folgende Fortbildungen aus dem aktuellen Programm der Medienberatung Kompetenzteams (vgl. Kompetenzteam Dortmund (o.J.): 9ff.) wären für die beschriebene Schule von Interesse. Teilweise liegen dabei die Termine bereits in der Vergangenheit, können aber eventuell im nächsten Jahr wahrgenommen werden.

Fortbildungsangebot	Termin
- Literacy – Erziehung: Elternarbeit und Arbeit mit zweisprachigen Bilderbüchern	auf Anfrage
- Erzählen von Märchen zur Sprachförderung	auf Anfrage
- Einsatz des Medienpass NRW in der Grundschule	Herbst 2013
- Einführung in die Arbeit mit EDMOND NRW (Medienservice der Medienzentren in NRW)	Januar 2014
- Einfache Trickfilmproduktion mit der Trickboxx und dem Animationsprogramm StopMotion Pro	auf Anfrage

- Trickfilme mit dem Videoschnittprogramm Magix Video de-Luxe bearbeiten	auf Anfrage
--	-------------

Tabelle 12: Fortbildungsangebote der Medienberatung NRW (eigene Darstellung nach Kompetenzteam Dortmund (o.J.): 9ff.)

Die fett gedruckten Angebote können als besonders sinnvoll erachtet werden, um die Medienbildung in der beschriebenen OGS zu verbessern. Die weiteren, nicht hervorgehobenen Thematiken sind aber zur Erweiterung und Ergänzung durchaus anzudenken. Die Arbeit mit dem Medienpass stellt eine Hauptforderung der vorliegenden Arbeit an die analysierte Grundschule dar. Aus diesem Grunde sollten alle Mitarbeiter ausreichende Kenntnisse in dem Bereich erwerben und den Kompetenzrahmen zielführend einsetzen können.

Projekte mit der *Trickboxx* (Filmothek der Jugend NRW e.V. (o.J.): [Online]) oder dem Programm *Stop Motion Pro* (Stop Motion Pro (2013): [Online]) sind in vielen Schulen bereits Alltag und werden erfolgreich zur Förderung der Medienkompetenz im Bereich der Videobearbeitung am PC eingesetzt. In den vorgestellten Projektvorschlägen in Kapitel 5.5 werden ebenfalls Projektbeispiele vorgestellt, die die Arbeit mit der *Trickboxx* (Filmothek der Jugend NRW e.V. (o.J.): [Online]) in Verbindung mit einem Kinderbuch zur medienintegrativen Leseförderung beinhaltet. Eine entsprechende Fortbildung für die Mitarbeiter der Nachmittagsbetreuung ist demnach sinnvoll.

Der Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) bietet im LWL-Medienzentrum ebenfalls zahlreiche Fort- und Weiterbildungen für Erzieher an (LWL (o.J.): [Online]). In dem ‚Baukasten Medienkompetenz‘ werden zehn verschiedene Themenbereiche in ‚Fortbildungsbausteinen‘ durchgeführt (vgl. LWL Medienzentrum für Westfalen (o.J.): 3ff.). Diese wurden für die Arbeit in Kindertagesstätten und den Ganztagsbereich von Grundschulen erarbeitet. Es wird aber zusätzlich betont, dass sie zur Unterstützung und Erweiterung der Erzieherausbildung in Berufskollegs genutzt werden können (vgl. LWL Medienzentrum für Westfalen (o.J.): 2), was den Forschungsergebnissen u.a. aus Kapitel 2.2.3 nach Six/Gimmler 2007 und Schneider et al. 2010 entspricht, die eine Verbesserung der Erzieherausbildung hinsichtlich der medienpädagogischen Zielsetzungen fordern.

Eine Teilnahme an folgenden Veranstaltungen aus dem ‚Baukasten Medienkompetenz‘ könnte für die benannten Zwecke an der Beispielgrundschule sinnvoll sein:

- Baustein 4: *Digitale Fotografie in der pädagogischen Arbeit*
- Baustein 5: *Filmeinsatz in Kita und Grundschule*
- Baustein 6: *Videoprojekte in Kita und Grundschule*
- Baustein 7: *Trickfilme produzieren mit Kindern (für Einsteiger)*
- Baustein 8: *Trickfilme produzieren (Aufbauseminar für Fortgeschrittene)*
- Baustein 9: *Hörspiele in Kita und Grundschule*
- Baustein 10: *Audioprojekte in Kita und Grundschule*
(vgl. LWL Medienzentrums für Westfalen (o.J.): 8ff.)

Zusätzlich zur Einführung in die Produktion von Trickfilmen oder Hörspielen, die bereits erwähnt wurden, können hier Veranstaltungen zum Thema Fotografie und Film wahrgenommen werden. Für den angestrebten Zweck, den OGS-Alltag der Nachmittagsbetreuung medial festzuhalten und zu veröffentlichen, sind diese Weiterbildungen entsprechend sinnvoll.

Die Veranstaltungen finden je nach Anfrage vor Ort in der Schule statt, wobei die Kosten zu einem großen Teil vom LWL gedeckt werden (vgl. LWL Medienzentrums für Westfalen (o.J.): 4). Zeitlich sind sie demnach flexibel einzuteilen und belasten den Fortbildungsetat der Schule nur zu einem geringen Teil.

Um die eigene Medienkompetenz zu verbessern und den Kindern in der Einrichtung Grundlagen der Arbeit mit dem PC und dem Internet vermitteln zu können, bieten sich außerdem Basis-Kurse der VHS (Volkshochschule Dortmund (2014): [Online]) an. Hier werden u.a. EDV-Fertigkeiten im Umgang mit Bildbearbeitungsprogrammen, Microsoft Office und dem Internet (z.B. „Wie erstelle ich einen Blog?“) vermittelt. Der pädagogische Vermittlungsaspekt steht dabei jedoch nicht im Vordergrund und die Veranstaltungen würden dazu dienen, denjenigen Mitarbeitern Fortbildungen zu bieten, die ihre eigene Medienkompetenz als gering einschätzen und sich dementsprechend nicht zutrauen, den Kindern in medienintegrativen Projekten ein Vorbild zu sein (vgl. Ergebnisse der Personalbefragung in Kapitel 4.3).

Des Weiteren bietet der WDR in der Rubrik ‚Planet Schule‘ (SWR/WDR (2013): [Online]) Fortbildungen für pädagogische Mitarbeiter an, in denen verschiedene Themen rund um das Thema Film und Fernsehen angeboten werden. Dabei stehen die Interessen der Teilnehmer im Vordergrund, sodass keine festen Veranstaltungen einzusehen sind. Je nach Wunsch werden so individuelle Angebote konzipiert. Im Vordergrund steht bei den Veranstaltungen die Arbeit mit dem Portal ‚Planet Schule‘ in dem vielfältige Materialien für

den Unterricht zur Verfügung gestellt werden (SWR/WDR (2013): [Online]). Diese Fortbildungen zielen demnach eher auf Lehrkräfte ab, die die Videos und Materialien von ‚Planet Schule‘ z.B. im Sachunterricht nutzen können. Für den Freispielbereich der Nachmittagsbetreuung sind sie eventuell weniger geeignet. Eine Anfrage je nach individuellen Fortbildungswünschen lohnt sich jedoch in jedem Fall.

In Kapitel 5.1 wurden bereits potentielle Kooperationspartner vorgestellt, die im Bereich der Lese- und Medienbildung für die Beispielgrundschule interessant sein könnten. Die Einrichtungen ‚Schönspur‘ und die ‚U2-Kulturelle Bildung‘ bieten zusätzlich zu den Angeboten für Schülerinnen und Schüler Fortbildungen und Führungen für Erzieher und Lehrkräfte an, die an der Förderung von Lese- und Medienkompetenz interessiert sind.

So vermitteln die Pädagoginnen des ‚Kinderliteratursalon Bücherbude‘ (Schönspur (o.J.): [Online]) Veranstaltungen an, in denen sie literaturpädagogische Techniken und Methoden auch unter Einbezug neuer Medien vermitteln. Die kreative Arbeit mit Fotografie, dem Computer etc. in Verbindung mit aktueller Kinder- und Jugendliteratur steht dabei im Mittelpunkt.

In der ‚U2- Kulturelle Bildung‘ im Dortmunder U werden beispielsweise Führungen angeboten, bei denen die pädagogischen Fachkräfte sich ein Bild von den Angeboten für Kinder und Jugendliche machen können (vgl. Stadt Dortmund (2014b): [Online]). Die Gerätschaften können dann vor Ort getestet und verschiedene Projekte in Augenschein genommen werden. Vor einer möglichen Kooperation sollte diese Möglichkeit also in jedem Fall von einigen Mitarbeitern genutzt werden.

5.4 Projektvorschläge zur integrativen Lese- und Medienkompetenzförderung

Das Ziel der Entwicklung der Offenen Ganztagschule hinsichtlich mehr Medienkompetenzförderung und mediengestützter Leseförderung sollte im gesamten OGS-Alltag umgesetzt werden und einen selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit mit den Kindern in allen Förderbereichen darstellen. Um aber noch gezielter Förderung in diesen beiden Bereichen zu betreiben, können zusätzliche Projekte und Aktionen hilfreich sein. Diese sollten regelmäßig in Kleingruppen stattfinden und sonstige Angebote und Themen der

Bildungsarbeit sinnvoll ergänzen. So können sie wie alle anderen Angebote im Nachmittagsbereich ebenfalls auf die Unterrichtsthemen des Vormittagsbereiches aufbauen. Dafür sollten sie in den entsprechenden Steuergruppen strukturiert geplant werden.

Im Folgenden sollen beispielhaft Projektkonzeptionen dargestellt werden, die im Nachmittagsbereich zur medienintegrativen Leseförderung und zur gezielten Medienbildung eingesetzt werden könnten.

Die nachfolgenden Tabellen in Unterkapitel 5.4.1 und 5.4.2 zeigen übersichtlich, welche Möglichkeiten die Arbeit im Nachmittagsbereich einer Ganztagsgrundschule für die Lese- und Medienbildung bietet. Anhand des Medienpasskompetenzrahmens, in Anlehnung an die Bildungsgrundsätze NRW sowie die fünf Dimensionen einer umfassenden Medienkompetenz nach Baacke 1997 und Marci-Boehncke/Rath 2013 wurden Anregungen zusammengestellt, die zukünftig ihren Platz im OGS-Alltag der Beispielgrundschule finden können. Auf eine detaillierte Ausarbeitung der verschiedenen Projektbeispiele (zeitlicher Rahmen, Gruppenstruktur, Thematik etc.) wird im Hinblick des begrenzten Rahmens der Arbeit verzichtet.

5.4.1 Projektvorschläge zur medienintegrativen Leseförderung

Projektinhalte/-vorschläge	Bildungsbereiche der Bildungsgrundsätze NRW	Kompetenzbereiche des Medienpass-Kompetenzrahmen
<p><u>Medienintegrative (Vor-)Leserunden:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Begleitung des Vorlesens mit Bildern der Geschichte auf einer Leinwand oder einem Smartboard - Untermalung des Vorlesens mit Musik/Geräuschen - ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Sprache und Kommunikation → Soziale, Kulturelle und Interkulturelle Bildung → Musisch-ästhetische Bildung → Medien 	<ul style="list-style-type: none"> → Bedienen/ Anwenden
<p><u>Anschlussbehandlungen zu gelesenen (Bilder-)Büchern/Geschichten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung eigener Bilderbücher - Gestaltung eines Daumenkinos - Produktion eines Trickfilms - Produktion eines Hörspiels - Gestaltung eines Comics - Gestaltung einer Foto-Collage /-Mosaik - Gestaltung einer Foto-Story - Dreh eines Videos / Handyclips - Herstellung eines Puppentheaters (Handpuppen) und mediale Begleitung des Prozesses und der Präsentation - Bericht/ Rezensionen über Gelesenes in Blogs, Wikis oder auf der Schulhomepage - ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Sprache und Kommunikation → Soziale, Kulturelle und Interkulturelle Bildung → Musisch-ästhetische Bildung → Mathematische Bildung → Naturwissenschaftlich-technische Bildung → Medien 	<ul style="list-style-type: none"> → Bedienen/ Anwenden → Kommunizieren/ Kooperieren → Produzieren/ Präsentieren

<p>Angebote ohne konkreten Bezug zu einem bestimmten Buch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung eigener Bilderbücher - Erstellen von Präsentationen (z.B. Öffentlichkeitsarbeit) - Produktion einer OGS-Zeitung mit Interviews, Berichten, Fotos, Foto-Stories, Rätseln etc. - Präsentation des OGS-Alltags in Blogs, Wikis oder der Schulhomepage - Internetrecherche zu verschiedenen Themen (Hausaufgaben, AG-Inhalte, Veranstaltungen in der Umgebung, Kooperationspartner etc.) - Online-Schatzssuche (z.B. mithilfe verschiedener Aufgaben, die von einer Homepage zur nächsten führen) - Kommunikation miteinander in Chats, Foren etc. - Lesen mit dem E-Book-Reader - ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Sprache und Kommunikation → Soziale, Kulturelle und Interkulturelle Bildung → Medien 	<ul style="list-style-type: none"> → Bedienen/ Anwenden → Produzieren/ Präsentieren → Informieren/ Recherchieren → Kommunizieren/ Kooperieren
---	--	---

Tabelle 13: Projektvorschläge zur medienintegrativen Leseförderung in Bezug zu den Bildungsbereichen der Bildungsgrundsätze NRW und dem Medienpass-Kompetenzrahmen (eigene Darstellung nach Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010): [Online] und Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2014): [Online])

5.4.2 Projektvorschläge zur Medienbildung

Projektinhalte/-vorschläge zur Förderung der Medienkompetenz	Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke 1997 und Marci-Boehncke/Rath 2013	Kompetenzbereiche des Medienpass-Kompetenzrahmen
<p><u>Nutzung neuer Medien im Gruppenalltag</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - zur Präsentation des OGS-Alltags nach außen, z.B. auf der Schulhomepage, in Blogs oder Wikis - Nutzung von Kommunikationsmöglichkeiten des Internets (Foren, Chats) zum Informationsaustausch - fotografische und filmische Begleitung des Alltags - Bearbeitung der Fotos und Videos am PC (zusätzlich: Abspeichern, Nutzung von externen Speichermedien via USB-Anschluss, Kennenlernen und Nutzen der Ordnerstruktur des PC etc.) - Gestaltung von Kunstgegenständen (z.B. Foto-Collagen) - Erstellung einer Zeitung /Online-Redaktion - Aufnahme einer regelmäßigen Radiosendung, die über den OGS-Alltag berichtet (Veröffentlichung z.B. auf der Schulhomepage) - Projekte in AG's (z.B. Trickfilme, Hörspiele, Comics, etc.) - Nutzung der Kopierer-/Drucker-/Scannereinheit (z.B. Ausdrucken von Ausmalvorlagen, Einscannen eigener gemalter Bilder zur Veröffentlichung oder Bearbeitung etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> → Medienkunde → Mediennutzung → Mediengestaltung → Medienkommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> → Bedienen/ Anwenden → Kommunizieren/ Kooperieren → Produzieren/ Präsentieren → Bedienen/ Anwenden → Produzieren/ Präsentieren → Informieren/ Recherchieren → Bedienen/ Anwenden

<ul style="list-style-type: none"> - Nutzung der PC-Arbeitsplätze zur Recherche (z.B. bei den Hausaufgaben) - Erstellen von Präsentationen zu besonderen Anlässen (z.B. Schulfest) 		<ul style="list-style-type: none"> → Bedienen/ Anwenden → Produzieren/ Präsentieren → Kommunizieren/ Kooperieren
<p><u>Reflexion des Medienkonsums in Gesprächskreisen und Kleingruppen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexion über eigenes Kommunikationsverhalten (Chats, Telefon etc.) - Entwicklung von Regeln und Empfehlungen für den sicheren Umgang mit neuen Medien - Gespräche über Chancen und Gefahren der Mediennutzung (z.B. Internet, Fernsehen, Werbung etc.) - Vergleich und Bewertung von Medienangeboten (Fernsehsender, Internetseiten etc.) - Diskussion über Schnelllebigkeit der technischen Innovationen z.B. anhand von veralteten Medien - Beschreibung von Vor- und Nachteilen verschiedener Medienformen und -produkte <p>→ wichtig für alle Punkte: Einbeziehung der Eltern und entsprechende Elternarbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Medienkunde → Medienkritik → Medienkommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> → Analysieren/ Reflektieren → Kommunizieren/ Kooperieren → Produzieren/ Präsentieren → Analysieren/ Reflektieren

Tabelle 14: Anregungen zur Förderung der Medienkompetenz im OGS-Alltag in Bezug zu den Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke und dem Medienpass-Kompetenzrahmen (eigene Darstellung nach Baacke (1997), Marci-Boehncke/Rath (2013) und Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2014): [Online])

5.4.3 Erläuterungen zu den vorgestellten Projektvorschlägen

Die in den Tabellen vorgestellten Angebote, Anregungen und Projektvorschläge können teilweise ohne weitere Anschaffungen und Fortbildungen umgesetzt werden. Dazu gehören z.B. die gemeinsamen Vorleserunden, Gesprächsrunden und Reflexionen mit den SuS.

Bei anderen Konzeptionen bedarf es zusätzlicher Gerätschaften oder Weiterbildungen für das Personal, wie sie in den Kapiteln 5.1-5.3 dargestellt wurden. Dazu zählt zum Beispiel die Arbeit in medienintegrativen Leseprojekten, AG's oder Anschlusshandlungen, bei denen ein Medienprodukt entsteht. So ist es z.B. sinnvoll, Fortbildungen zur Produktion von Trickfilmen, Hörspielen, Comics etc. wahrzunehmen, um den Kindern entsprechende Hilfestellungen geben zu können. Eine Zusammenarbeit mit den vorgestellten Kooperationspartnern kann hier sehr hilfreich sein, wenn die Partnerinstitutionen die Mitarbeiter der OGS mit ihrer Fachkompetenz bei der Konzeption medienintegrativer (Leseförder-)Projekte unterstützen.

Der Fantasie sind bei der Planung und Durchführung der Angebote keine Grenzen gesetzt. Je nach Interessen der Kinder und ihrer Altersgruppe und Geschlecht sollten die Erzieher auf deren Wünsche eingehen und die Thematik der Projekte entsprechend anpassen. Trotzdem sollen im Folgenden einige Anregungen zu Kinderbüchern und Themen, die sich in Anlehnung an die Forschungsergebnisse aus Kapitel 2.2 für die Lese- und Medienbildung anbieten, vorgestellt werden. Wichtig ist hier, aktuelle und für die Kinder interessante Literatur zu wählen. Nicht immer sind die „Klassiker“ von Lindgren, Ende oder Preussler in der Schule die richtige Wahl. Besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bieten sich lebensnahe, zeitgemäße und klar strukturierte Bücher an. Deutlich wurde zudem, dass besonders Abenteuergeschichten Mädchen und Jungen gleichermaßen für das Lesen begeistern.

Zur Unterstützung der Erzieher wurden die vom Verlag empfohlenen Altersangaben der Tabelle hinzugefügt. Besonders für die Produktion von Trickfilmen, Hörspielen etc. bieten sich jedoch Bücher an, die eine einfacher strukturierte Geschichte (ursprünglich evtl. für jüngere Kinder empfohlen) bieten und so leichter in ein kurzes Storyboard gefasst werden können. Besonders für Kinder mit DaZ kann es sinnvoll sein, Geschichten, die sprachlich nicht so komplex gestaltet sind, zu wählen, um die Arbeit mit dem Plot

nicht unnötig zu erschweren. So werden beispielsweise die Bilderbücher von Scheffler/Donaldson in vielfältigen Ausführungen in Grundschulen im Deutsch- und Englischunterricht zur medienintegrativen Leseförderung genutzt, indem zu den leicht verständlichen und humoristischen Inhalten von den Kindern zum Beispiel Filme, Hörspiele, Comics o.Ä. verfasst werden.

Themenbereich	Passende aktuelle Kinderliteratur	Altersangabe (vom Verlag empfohlen)
Abenteuer/Freundschaft	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Greg's Tagebuch</i> Bd. 1-8 (Kinney, 2008-2014) - <i>Das magische Baumhaus</i> Bd. 1-47 (Osborne, 2000-2014) - <i>Rocco Randale</i> Bd. 1-11 (MacDonald, 2009-2014) - ... 	<ul style="list-style-type: none"> ab 10 Jahre ab 8 Jahre ab 7 Jahre
Phantasiegeschichten mit Tieren oder Erfindungen	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Die Geschichte vom Löwen, der nicht bis 3 zählen konnte</i> (Baltscheit, 2012) - <i>Es waren einmal zwei wirklich dumme Gänse in einem brennenden Haus</i> (Baltscheit, 2010) - <i>Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte</i> (Baltscheit, 2008) - <i>Krümel und Pfefferminz</i> (Bournay, 2013) - <i>Besuch beim Hasen</i> (Oster, 2013) - <i>Die Schnecke und der Buckelwal</i> (Scheffler & Donaldson, 2007) - <i>Der Grüffelo</i> (Scheffler&Donaldson, 2002) - <i>Riese Rick macht sich schick</i> (Scheffler&Donaldson, 2002) - <i>Es war einmal ein Zweimal</i> (Vogt, 1994) - <i>Der kleine Drache Kokosnuss</i> (Reihe) (Siegner, 2002-2014) - ... 	<ul style="list-style-type: none"> ab 5 Jahre ab 4 Jahre ab 5 Jahre ab 6 Jahre ab 8 Jahre ab 3 Jahre ab 3 Jahre ab 2 Jahre ab 4 Jahre ab 6 Jahre
Detektivgeschichten	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Die drei !!!</i> (Reihe) (von Vogel et al., 2007-2014) 	<ul style="list-style-type: none"> ab 10 Jahre ab 8 Jahre

	<ul style="list-style-type: none"> - Die drei ???-Kids (Reihe) (Blanck, Feiffer et al., 1999-2014) - Ein Fall für Kwiatkowski (Reihe) (Banscherus, 1996-2014) - Detektiv John Chatterton (Pommaux, 1994) - Amanda X (Reihe) (Friedrich, 2000-2009) ... 	<p>ab 8 Jahre</p> <p>ab 4 Jahre</p> <p>ab 10 Jahre</p>
Multikulturelle Begegnungen	<ul style="list-style-type: none"> - Sinan und Felix (Çelik, 2007) - Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm (Schami & Könecke, 2003) - Irgendwie Anders (Cave & Riddell, 1994) ... 	<p>ab 5 Jahre</p> <p>ab 5 Jahre</p> <p>ab 4 Jahre</p>

Tabelle 15: Themen- und Literaturvorschläge zur medienintegrativen Leseförderung (eigene Darstellung)

5.5 Ausblick zur Nutzung des Konzeptvorschlags als Modell für weitere Offene Ganztagsgrundschulen

Wie bereits hervorgehoben kann die erarbeitete Vorgehensweise der Analyse einer OGS Modellcharakter für weitere OGS-Teams haben, die das Ziel verfolgen, in ihre Einrichtung mehr Medienbildung und medienintegrative Leseförderung zu realisieren. Angesichts der vorgestellten Forschungsergebnisse und theoretischen Grundlagen aus Kapitel 2 und 3 wird dieser Schritt in den nächsten Jahren einen sehr großen Stellenwert in der OGS-Entwicklung einnehmen. Die QUIGS-2.0 Evaluationskriterien legen demnach einen Grundstein für die Entwicklung hin zu mehrzeitgemäßer Förderung in allen Bildungsbereichen. In der vorliegenden Arbeit wurden aber zusätzliche Erweiterungen der QUIGS-2.0 Kriterien (Bildungsgrundsätze NRW, Forschungsergebnisse einschlägiger Studien und Medienpass NRW) vorgenommen, um eine umfassende Analyse mit besonderem Fokus auf die Lese- und Medienbildung durchführen zu können.

Anhand des Analyserasters, bestehend aus der Konzeptanalyse, dem Beobachtungsbogen und dem Personalfragebogen, kann jedes OGS-Team die eigene Einrichtung

hinsichtlich der beschriebenen Qualitätsmerkmale untersuchen. Zu diesem Zwecke findet sich zusätzlich ein Leitfaden zur OGS-Entwicklung im Anhang, der die einzelnen Schritte anhand von Leitfragen in verschiedenen Phasen formuliert.

Sinnvoll wäre es, für die Analyse eine Steuergruppe zu bilden oder eine Person auszuwählen, die die Untersuchung durchführt und die Ergebnisse auswertet und kommuniziert. Eine objektive Beurteilung der Ausgangssituation sollte dabei ohne Frage gegeben sein, um den tatsächlichen Arbeitsbedarf zu ermitteln.

Je nach Größe des Teams bietet es sich eventuell an, keine Personalbefragung durchzuführen, sondern das Analyseraster in Teamrunden mündlich durchzugehen, um sich die Arbeitszeit für die aufwendige Auswertung zu sparen.

Im Anschluss an die Auswertung der Ergebnisse sollte dann, wie beschrieben, ein Aktionsplan mit den Verantwortlichkeiten im Team, zeitlichen Vorgaben sowie entsprechenden Steuergruppen für das bestehende Team erstellt werden. Auf diese Weise können die festgestellten Verbesserungsnotwendigkeiten schrittweise umgesetzt werden.

Zur Verbesserung der Ausstattung einer Einrichtung ist es u.U. notwendig, dem Träger die nötigen Anschaffungen vorzutragen. Mithilfe der Forschungsergebnisse der vorgestellten Studien sowie der theoretischen Grundlagen bezüglich der Thematik können einige Argumente für die finanzielle Unterstützung eingebracht werden. Auch die systematische Analyse verfolgt den Zweck, konkrete Handlungsvorsätze zu ermitteln und diese zur Rechtfertigung personeller und finanzieller Aufwände zu nutzen.

Des Weiteren sollten Fort- und Weiterbildungsangebote unbedingt langfristig geplant und wahrgenommen werden, um nachhaltig die Lese- und Medienbildung in der Einrichtung zu gewährleisten. Je nach Thematik sollten so viele Mitarbeiter der Einrichtung wie möglich teilnehmen.

Die Kooperation mit außerschulischen Partnern kann je nach Grundschule und Standpunkt ausgebaut werden. Durch die meist flexibel buchbaren und mobilen Referenten oder Pädagogen ist eine Zusammenarbeit häufig ohne größere Probleme zu realisieren. Wichtig ist dabei immer, die Erwartungen beider Seiten im Vorhinein klar abzustechen und bestenfalls mit einem Kooperationsvertrag schriftlich festzuhalten. Besonders bei der Zusammenarbeit mit Bibliotheken gilt es, die Fachkompetenz der Bibliothekare nicht zu unterschätzen, sondern für die Konzeption eigener Leseförderprojekte sinnvoll zu nutzen sowie eigene Wünsche und Erwartungen offen zu kommunizieren.

6. Fazit und Ausblick

Als Konzeptvorschlag für die Offene Ganztagsgrundschule in Dortmund hat die vorliegende Arbeit mithilfe einer gezielten und strukturierten Analyse der Nachmittagsbetreuung gezeigt, wie medienintegrative Leseförderung und gezielte Medienbildung hier konkret umgesetzt werden können.

Nachdem u.a. die Begrifflichkeiten der Medienkompetenz und Medienbildung in Verbindung mit den Dimensionen einer umfassenden Medienkompetenz nach Baacke 1997 und Marci-Boehncke/Rath 2013 erläutert wurden, konnten auch die wichtigsten Grundlagen der Leseförderung nach Hurrelmann 2010 und Rosebrock/Nix 2008 vorgestellt werden. Der erweiterte Textbegriff nach Kallmeyer 1974 bestätigte in diesem Zusammenhang die These der Autorin, eine kombinierte Lese- und Medienbildung sei in der OGS-Arbeit unumgänglich.

Auch die Forschungsergebnisse aktueller Studien wie u.a. der KIM-Studie 2012 und der Erfurter Studie 2005 machten deutlich, wie wichtig es angesichts der veränderten Lebenswelt der Kinder im 21. Jahrhundert ist, Leseförderung und Medienbildung besonders in den offenen Nachmittagsbereich der Schulen einzubinden. Als weitere Begründung der Relevanz von kombinierter Lese- und Medienbildung wurde der Report der High Level Group of Experts on Literacy von 2012 hinzugezogen. In Bezug auf die Thematik der OGS-Entwicklung wurden auch der Bildungsbericht Ganztage NRW von 2013 sowie die Studie zur Medienkompetenz- und -nutzung von Erziehern in Deutschland (Six/Gimmler 2007 und Schneider et al. 2010) vorgestellt. Zusammengefasst wurde hier belegt, dass die Rahmenbedingungen in Betreuungseinrichtungen hinsichtlich der Medienkompetenz und -nutzung von Erziehern, auch aufgrund einer mangelnden Ausbildung an den Berufsschulen, nicht ausreichend sind. Auch laut Marci-Boehncke/Rath 2007 bleibt die medienpädagogische Professionalisierung der Erzieher in der Ausbildung weit hinter anderen europäischen Ländern zurück (vgl. Marci-Boehncke/Rath (2007): 13).

Zur Analyse der beschriebenen Schule wurde ein Analyseraster erstellt, das eine Beobachtung, eine Konzeptanalyse sowie eine Personalbefragung in der beschriebenen

Ganztagsgrundschule umfasst. Dies wurde aufbauend auf die Forschungsergebnisse und die QUIGS-2.0- Evaluationskriterien für Ganztagsgrundschulen erstellt. Auch die Bildungsgrundsätze NRW und der Medienpasskompetenzrahmen NRW wurden hinsichtlich der Thematik bei der Zusammenstellung der Qualitätskriterien miteinbezogen.

Die Schwerpunkte beliefen sich bei der Analyse auf die konzeptionelle Verankerung der medienintegrativen Arbeit, die personellen und räumlichen Rahmenbedingungen, Kooperationspartner, AG's und Lese- und Medienkompetenzförderung im OGS-Alltag. In einem Bewertungsraster (Kapitel 4) wurde anschließend anhand der Analyseergebnisse festgehalten, in welchen Bereichen der Betreuung noch Verbesserungsbedarf entsteht und welche Aspekte der Einrichtung bereits eine nutzbare Grundlage für die Einbindung der Förderbereiche bieten.

Anhand des Bewertungsrasters wurde schließlich ein Konzeptvorschlag erstellt, der die wichtigsten Verbesserungsvorschläge für die Nachmittagsbetreuung hinsichtlich mehr Lese- und Medienbildung beinhaltet:

Die untersuchte Schule bietet optimale Bedingungen zur Verzahnung des außerunterrichtlichen Bereichs am Nachmittag mit dem Unterricht am Vormittag, da das Nachmittagskonzept mithilfe von Steuergruppen und der Teilnahme an Konferenzen des Lehrerkollegiums bereits komplett an die schulischen Förderbereiche und Themen anknüpft. Dementsprechend bauen sämtliche Angebote und Projekte am Nachmittag bereits auf die curricular vorgegebenen Angebote des schulischen Bereichs auf. Eine Nutzung der Bildungsgrundlagen NRW sowie des Medienpass NRW fehlt jedoch noch und sollte zukünftig unbedingt in die Arbeit eingebunden werden (auch im Vormittagsbereich).

Des Weiteren wurde festgestellt, dass auch räumlich und personell gute Bedingungen gegeben sind, um individuelle Förderung im Bereich der Medienbildung und Leseförderung zu betreiben. Vielfältig ausgestattete Gruppenräume mit Rückzugsmöglichkeiten und Lesecken, ein Wahrnehmungsraum, verschiedene Klassenräume sowie eine zwar noch ausbaufähige aber vorhandene mediale Ausstattung bilden eine gute Grundlage für die vorgeschlagenen Veränderungen. Verschiedene PC's mit Internetanschluss, Drucker, Kopierer und Scanner und Digitalkameras stehen für die Arbeit mit den Kindern zur Verfügung und sollten zukünftig regelmäßig genutzt werden. Deutlich wurde jedoch, dass auch wenn Geräte und Anschlüsse in der Einrichtung vorhanden sind, meist die

Motivation seitens der Mitarbeiter zu fehlen scheint, diese auch regelmäßig zu nutzen. Die persönlichen Interessen der Angestellten, eventuell lieber mit den Kindern etwas zu basteln oder Fussball zu spielen, sollten unbedingt zugunsten sinnvoll konzipierter und medienintegrativer Angebote in den Hintergrund rücken. Fest steht jedoch, dass natürlich sämtliche AG's und Angebote im Freispiel medienintegrativ gestaltet werden können, sodass beispielsweise Bastelangebote mediale Elemente enthalten oder medial dokumentiert werden.

Um auch weitergehende Medienprojekte anbieten zu können, wäre es sinnvoll, auch Gerätschaften zur Herstellung von Trickfilmen, Hörspielen oder ähnlichen Medienprojekten anzuschaffen. Viele Medien aus diesem Bereich sind kostenfrei ausleihbar und auch Programme zur Verarbeitung der Daten wie die *Auditorix Hörwerkstatt* werden frei zugänglich von der LfM zur Verfügung gestellt. Für finanziell aufwendigere Anschaffungsvorschläge, die z.B. bei dem Träger vorgetragen werden müssen, bietet es sich an, die in der Arbeit vorgestellten Forschungsergebnisse und Evaluationskriterien (z.B. QUIGS-2.0) als Rechtfertigung der Anschaffungswünsche zu nutzen. Auf diese Weise könnten auch finanziell aufwendigere Anschaffungen wie beispielsweise die *Stop Motion Pro* Software zur Erstellung von Trickfilmen vom Träger finanziert werden, wenn kostenfreie Programme wie der *Windows MovieMaker* (Microsoft (2014): [Online]) nicht ausreichend sind. Über die Kostenübernahme durch Fördervereine, Sponsoring-Initiativen oder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern sollte in diesem Zusammenhang ebenfalls nachgedacht werden.

Beispielhaft wurden dementsprechend einige potentielle Kooperationspartner aus dem Raum Dortmund sowie vielfältige Fortbildungsangebote diverser Anbieter in NRW präsentiert. Mithilfe dieser Partner kann das Team der Nachmittagsbetreuung Schritt für Schritt die eigene Haltung gegenüber der Relevanz von Medienkompetenz- und Leseförderung reflektieren und gemeinsam mit den Partnerinstitutionen eine nachhaltige Zusammenarbeit in den genannten Förderbereichen schaffen. Interessanterweise hielten zwar die meisten Mitarbeiter die Bildungsarbeit in den genannten Förderbereichen für sehr wichtig, engagierte sich aber scheinbar nicht dafür, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen oder mit potentiellen Kooperationspartnern in Kontakt zu treten.

Als Anregung zur medienintegrativen Leseförderung und Medienbildung im Nachmittagsbereich wurden abschließend einige Projektvorschläge in Bezug auf die damit geförderten Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke 1997 und Marci-Boehncke/Rath 2013, den Bildungsvereinbarungen NRW sowie dem Medienpasskompetenzrahmen NRW vorgestellt. Ob im OGS-Alltag, in AG's oder konkreten Medienprojekten - die vorgestellten Ideen können leicht übernommen werden. Mithilfe der Literaturempfehlungen für aktuelle Kinderliteratur können zudem medienintegrative Leseförderprojekte angegangen werden.

Da diese Arbeit nicht nur einen Konzeptvorschlag für die beschriebene Grundschule liefert, sondern auch für weitere Offene Ganztagsgrundschulen Modellcharakter haben kann, was die OGS-Entwicklung betrifft, wurde abschließend noch einmal zusammengefasst, inwiefern die vorgestellten Qualitätskriterien in anderen Schulen genutzt werden können, um einen Weg hin zu mehr Lese- und Medienbildung im Nachmittagsbereich zu finden. In Steuergruppen oder Teams kann die Betreuungseinrichtung mithilfe des erstellten Analyserasters aufbauend auf die QUIGS-2.0-Kriterien untersucht werden, um Arbeitsschritte zur Erreichung der Ziele festzulegen. Eine jährliche Überprüfung des Ist-Zustandes ist zusätzlich unumgänglich. Um interessierten Schulen den Zugang zur Thematik zu erleichtern, wurde zusätzlich ein Leitfaden (Anhang) erstellt, anhand dessen die Teams schrittweise Ziele zur Lese- und Medienkompetenzförderung erreichen können.

Um langfristig und erfolgreich die OGS-Einrichtung weiter zu entwickeln und die Thematik nicht nur vorübergehend in die Entwicklung der Betreuungsarbeit einzubinden, ist es unumgänglich, die Haltung der Mitarbeiter gegenüber Fortbildungen und zusätzlichen Angebotskonzeptionen zu verändern. Während der Analysearbeit wurde deutlich, dass es leider nicht selbstverständlich ist, die Entwicklungsarbeit aktiv zu unterstützen und sich beispielsweise regelmäßig aktiv mit den Kindern in der Medienbildung zu beschäftigen. Oft scheinen andere Verpflichtungen wichtiger, obwohl die individuelle Förderung eines jeden Kindes doch jederzeit verfolgt werden müsste. Nur wenn das Personal von sich aus motiviert an der Lese- und Medienbildung in der Einrichtung interessiert ist, lohnt sich der große Aufwand der Analysearbeit. Andernfalls kommt es vermutlich

nur zu einer vorübergehenden Veränderung, die sich beispielsweise auch an der Teilnahme am KidSmart-Projekt der beschriebenen Schule zeigte: während der Dauer des Projekts wurden regelmäßig die angeschafften Geräte und Blogs genutzt und mit den Kindern reflektiert. Mit Ende der Projekteinheiten und Abwesenheit der betreuenden Studentin wurden diese Angebote jedoch deutlich weniger, sodass die entstandene Schulgarten-AG sowie die neuen Kooperationen mit Sponsoren und Landschaftsgärtnern bald nicht mehr stattfand.

Die vorliegende Arbeit hat somit gezeigt, welchen wichtigen Stellenwert eine langfristige kombinierte Lese- und Medienkompetenzförderung in der OGS-Entwicklung einnimmt. Am Beispiel der vorgestellten Grundschule wurde deutlich, dass die Förderung dieser Kompetenzen anhand einer strukturierten Analyse und Arbeitsweise leicht ihren Weg in die Nachmittagsbetreuung finden kann. Um sie jedoch nachhaltig zu etablieren, helfen die richtige Aufteilung der Verantwortlichkeiten, eine stärkere Transparenz der Ziele, langfristig geplante Fortbildungen für alle Mitarbeiter sowie verbindliche Kooperationsvereinbarungen mit entsprechenden Kooperationspartnern. Nur so kann die Arbeit mit neuen Medien zur Förderung der verschiedensten Bildungsbereiche, wie auch der literarischen Bildung, ein selbstverständlicher Bestandteil der OGS-Betreuung werden.

7. Quellenverzeichnis

7.1 Primärliteratur

Baltscheit, Martin (2012): Die Geschichte vom Löwen, der nicht bis 3 zählen konnte. Weinheim und Basel: Beltz.

Baltscheit, Martin (2010): Es waren einmal zwei wirklich dumme Gänse in einem brennenden Haus. Berlin: Tullipan.

Baltscheit, Martin (2008): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Weinheim und Basel: Beltz.

Bancherus, Jürgen (1996-2014): Ein Fall für Kwiatkowski. Bd. 1-20. Würzburg: Arena.

Blanck, Ulf; Pfeiffer, Boris; Nevis, Ben & Dittert, Christoph (1999-2014): Die drei ???-Kids Bd. 1-59. Stuttgart: Franckh-Kosmos.

Blyton, Enid (1965-1967): Hanni und Nanni 1-6. Köln: SchneiderBuch, EGMONT Verlagsgesellschaft.

Blyton, Enid (1953-1965): Fünf Freunde Bd. 1-20. München: cbj.

Bournay, Delphine (2013): Krümel und Pfefferminz. Wilde Tiere. München: Hanser.

Cave, Kathryn & Riddell, Chris (1994): Irgendwie anders. Hamburg: Oetinger.

Çelik, Aygen-Sibel (2007): Sinan und Felix. Wien: Betz.

Friedrich, Joachim (2000-2009): Amanda X Bd. 1-10. Stuttgart: Thienemann.

Kinney, Jeff (2008-2013): Greg's Tagebuch Bd. 1-8. Köln: Bastei Lübbe AG: Baumhaus.

Lindgren, Astrid (1945): Pippi Langstrumpf Bd. 1-3. Hamburg: Oetinger.

MacDonald, Alan (2009-2014): Rocco Randle Bd. 1-11. Leipzig: Klett Kinderbuch.

Osborne, Mary Pope (2000-2014): Das magische Baumhaus. Bd. 1-47. Bindlach: Loewe.

Oster, Christian (2013): Besuch beim Hasen. Frankfurt am Main: Moritz.

Rowling, Joanne K. (1998-2007): Harry Potter Bd. 1-8. Hamburg: Carlsen.

Schami, Rafik & Könnecke, Ole (2003): Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm. München: Hanser.

Scheffler, Axel & Donaldson, Julia (2007): Die Schnecke und der Buckelwal. Weinheim und Basel: Beltz.

Scheffler, Axel & Donaldson, Julia (2002): Der Grüffelo. Weinheim und Basel: Beltz.

Scheffler, Axel & Donaldson, Julia (2002): Riese Rick macht sich schick. Weinheim und Basel: Beltz.

Schneider, Liane/Boehme, Julia & Hoßfeld, Dagmar (1992-2014): Meine Freundin Conni /Conni und Co. (Buch- und Hörspielreihe). Hamburg: Carlsen.

Siegner, Ingo (2002-2014): Der kleine Drache Kokosnuss Bd. 1-24. München: Bertelsmann Jugendbuch.

Vogt, Rolf (1994): Es war einmal ein Zweimal. Nürnberg: Garbe.

Von Vogel, Maja; Wich, Henriette; Steckelmann, Petra & Sol, Mira (2007-2014): Die drei !!! – Detektivgeschichten für clevere Mädchen. Bd. 1-48. Stuttgart: Franckh-Kosmos.

7.2 Sekundärliteratur

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus: Förderung der Medienkompetenz: Aufgaben und Instanzen. In: Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus/ Menzke, Detlef/ Pröhl-Kammerer, Anja (Hrsg.) (2009): Medien bilden – aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: Kopaed.

Fthenakis, Wassilios E./ Schmitt, Annette/ Eitel, Andreas/ Gerlach, Franz/ Wendell, Astrid/ Daut, Mareike (Hrsg.) (2009): Natur-Wissen schaffen Band 5: Frühe Medienbildung. Köln: Bildungsverlag EINS.

Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2010)³: Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer/Klett. S.28-27.

Jentsch, Markus (2011): Medienprojekte für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zur Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. München: Kopaed.

Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2007): Jugend – Werte – Medien. Die Studie. Weinheim: Beltz.

Moser, Heinz: Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed.

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Richter, Karin & Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim & München: Juventa.

Richter, Karin (2007): Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde-Konzepte-Modelle. Baltmannweiler: Schneider.

Schell, Fred: Förderung der Medienkompetenz als Bildungsaufgabe. In: Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus/ Menzke, Detlef/ Pröll-Kammerer, Anja (Hrsg.) (2009): Medien bilden – aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: Kopaed.

Schneider, Beate /Scherer, Helmut/ Gonser, Nicole/ Tiele, Annekaryn (2010): Medienpädagogische Kompetenz in den Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten. Berlin: Niedersächsische Landesmedienanstalt (NLM), Vistas.

Six, Ulrike/ Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine Empirische Studie zu Bedingungen und Handlungen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Bd. 57. Berlin: Vistas.

Spanhel, Dieter: Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed.

Tulodziecki, Gerhard: Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed.

Volmert, Johannes (Hrsg.) (2005): Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge. München: Wilhelm Fink.

7.3 Internetquellen

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Medienberatung NRW: Bildungspartner NRW. Material zum Download. [Online: <http://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Materialien/> (Stand: 29.05.14)]

Börner, Nicole/ Gerken, Ute/ Stötzel, Janina/ Tabel, Agathe (2013): Bildungsbericht Ganztagschule NRW. Dortmund. [Online: http://46.4.120.249/rms/download/BiGa%20NRW_2013.pdf (Stand: 29.05.14)]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Ganztagschule. Zeit für mehr. Qualitätskriterien. [Online: http://www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit_fuer_mehr.pdf (Stand: 29.05.14)]

Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (2014): „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS): [Online: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf (Stand: 29.05.14)]

European Commission (2012): EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report. September 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Online: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf (Stand: 29.05.14)]

Filmothek der Jugend NRW e.V. (o.J.): Trickfilm-Festival. Trickboxx-Stationen. [Online: <http://www.trickboxx-festival.de/index.php?id=70> (Stand: 29.05.14)]

Garbe, Prof. Dr. Christine (2011): Ein Curriculum zur Leseförderung von Kindern und Jugendlichen (nicht nur) aus den sog. „Risikogruppen“. ProLesen-Transfer: „Lesen in allen Fächern“. [Online: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/lesen/ProLesen/ProLesen-Transfer_Berlin/garbe_vortrag_prolesen_110411.pdf (Stand: 29.05.14)]

Jugendstil NRW (2014): Jugendstil Kinder- und Jugendliteraturzentrum NRW. Veranstaltungsprogramm. [Online: <http://www.jugendstil-nrw.de/veranstaltungsprogramm/> (Stand: 29.05.14)]

Kompetenzteam Dortmund (2013): Kompetenzteams NRW. Dortmund. Fortbildungsangebote Schuljahr 2013/2014. [Online: <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/kompetenzteams/stadt+dortmund/ktdortmundfortbildungsangebote201314.pdf> (Stand: 29.05.14)]

Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) (o.J.): LWL-Medienzentrum für Westfalen. Baukasten Medienkompetenz für Erzieher/innen. [Online: <http://www.lwl.org/LWL/Kultur/LWL-LMZ/Medienbildung/fortbildung/Baukasten-Medienkompetenz> (Stand: 29.05.14)]

LWL Medienzentrum für Westfalen (o.J.): Baukasten Medienkompetenz für Erzieher/innen. Qualifizierung zur medienpädagogischen Arbeit mit Kindern. [Online: http://www.lwl.org/lmz-download/medienbildung/Baukasten_Medienkompetenz_LWL-Medienzentrum.pdf (Stand: 29.05.14)]

Landesanstalt für Medien (LfM) (2013): Die Trickboxx. Ein Leitfaden für die Praxis. [Online: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=110 (Stand: 29.05.14)]

Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias/ Müller, Anita (2012): Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medieumgang in der Frühen Bildung. In: MedienPädagogik Online, Themenheft 22. [Online: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/22/marci-boehncke1212.pdf> (Stand: 29.05.14)]

Medienkompetenzportal NRW (o.J.): Fortbildungsangebote in NRW. [Online: <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/aus-und-fortbildung/fortbildungsinstitutionen-und-angebote.html> (Stand: 29.05.14)]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2013): KIM-Studie 2012. Kinder und Medien; Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medieumgang 6-13-jähriger. Baden-Baden. [Online: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (Stand: 29.05.14)]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2011): KIM-Studie 2010. Kinder und Medien; Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medieumgang 6-13-jähriger. Baden-Baden. [Online: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> (Stand: 29.05.14)]

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2000): KIM-Studie 1999. Kinder und Medien; Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medieumgang 6-13-jähriger. Baden-Baden. [Online: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM99.pdf> (Stand: 29.05.14)]

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010). Bildungsgrundsätze NRW. [Online: http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf (Stand: 29.05.14)]

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2014): Kompetenzrahmen. [Online: <http://www.medienpass.nrw.de/?q=de/inhalt/kompetenzrahmen> (Stand: 29.05.14)]

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2014): Lehrplankompass. [Online: <http://www.lehrplankompass.nrw.de/Lehrplankompass/index.html> (Stand: 29.05.14)]

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW/ Landesanstalt für Medien NRW / Medienberatung NRW (2014): Ziele. [Online: <http://www.medienpass.nrw.de/?q=de/inhalt/ziele> (Stand: 29.05.14)]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): Fortbildung NRW. Kompetenzteams NRW. Angebote. [Online: <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/kompetenzteams/stadt+dortmund/angebote.asp> (Stand: 29.05.14)]

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. [Online: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf (Stand: 29.05.14)]

Schönspur (o.J.): Kunst und Theater mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Angebote. [Online: <http://schoenspur.de/angebote/> (Stand: 29.05.14)]

Serviceagentur "ganztagig lernen" NRW (2014): QUIGS: Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen.

[Online: <http://www.ganztag-nrw.de/qualitaetsentwicklung/quigs/> (Stand: 29.05.14)]

- Modulübersicht:

[<http://www.ganztag-nrw.de/qualitaetsentwicklung/quigs/quigs-2.0/materialien/> (Stand: 29.05.14)]

- Modul B: Basisevaluation:

[<http://www.ganztag-nrw.de/qualitaetsentwicklung/quigs/quigs-2.0/materialien/module/ist-stand/ist-stand-ueberpruefen.html> (Stand: 29.05.14)]

- Modul P: Pädagogische Konzepte weiterentwickeln:

[<http://www.ganztag-nrw.de/qualitaetsentwicklung/quigs/quigs-2.0/materialien/module/konzepte/paedagogische-konzepte-weiterentwickeln.html> (Stand: 29.05.14)]

- P1: Kinder fördern:

[http://www.ganztag-nrw.de/upload/quigs_20/konzepte/Kinder_foerdern_3.pdf (Stand: 29.05.14)]

- P2: Sprache und Kommunikation fördern:

[http://www.ganztag-nrw.de/upload/quigs_20/konzepte/Sprache_foerdern_3.pdf (Stand: 29.05.14)]

- P3: Bewegung, Spiel und Sport fördern:

[http://www.ganztag-nrw.de/upload/quigs_20/konzepte/Bewegung_und_Sport_foerdern_3.pdf (Stand: 29.05.14)]

- P5: Lern-Räume gestalten:

[http://www.ganztag-nrw.de/upload/quigs_20/konzepte/Lern-Raeume_gestalten_3.pdf (Stand: 29.05.14)]

- P6: Lernzeiten gestalten:

[http://www.ganztag-nrw.de/upload/quigs_20/konzepte/Lernzeiten_gestalten_3.pdf (Stand: 29.05.14)]

- P7: Kulturelle Bildung fördern:

[http://www.ganztag-nrw.de/upload/quigs_20/konzepte/Kulturelle_Bildung_vermitteln_3.pdf (Stand: 29.05.14)]

- P9: Im Ganztag zusammenarbeiten:

[http://www.ganztag-nrw.de/upload/quigs_20/konzepte/im_Ganztagsteam_zusammenarbeiten_3.pdf (Stand: 29.05.14)]

- P11: Schule sozialräumlich verankern:

[http://www.ganztag-nrw.de/upload/quigs_20/konzepte/Schule_sozialraeumlich_verankern_3.pdf (Stand: 29.05.14)]

- Modul O: Organisation und Management:

[<http://www.ganztag-nrw.de/qualitaetsentwicklung/quigs/quigs-2.0/materialien/module/rahmenbedingungen/rahmenbedingungen-optimieren.html> (Stand: 29.05.14)]

- Modul Z1-Z3: Ziele entwickeln und erreichen:

[<http://www.ganztag-nrw.de/qualitaetsentwicklung/quigs/quigs-2.0/materialien/module/ziele/ziele-entwickeln-und-qualitaet-implementieren.html> (Stand: 29.05.14)]

Stadt Dortmund (2014a): Stadt- und Landesbibliothek. Angebote Primarstufe. [Online: http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/bildungswissenschaft/bibliothek/service_angebote/schulebibliothek/primarstufe/index.html (Stand: 29.05.14)]

Stadt Dortmund (2014b): U2 – Kulturelle Bildung im Dortmunder U. [Online: http://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/u/kubi/start_kubi/index.html (Stand: 29.05.14)]

SWR/WDR (2013): Planet Schule. Schulfernsehen multimedial. Die Fortbildungsangebote des WDR. [Online: <http://www.planet-schule.de/sf/fortbildung-wdr-angebote.php> (Stand: 29.05.14)]

Volkshochschule Dortmund (2014): Programm und Anmeldung. [Online: <http://vhs.dortmund.de/webbasys/index.php?urlparameter=kathaupt:1> (Stand: 29.05.14)]

Wulf, Corinna (2014): Lese- und Medienförderung konkret. Überlegungen und Potenziale im Zusammenhang mit Weblogs in öffentlichen Bibliotheken als Bildungspartner von Schulen. In: DoLiMette 1/2014. [Online: http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/DoLiMette_1-2014_Heft3.pdf (Stand: 29.05.14)]

7.4 Software

Diener, Uwe W. (2014): GrafStat. Ausgabe 2014. Stand 4/2014. Version 4295.

Landesanstalt für Medien NRW (LfM) (2009): Auditorix Hörspielwerkstatt. Düsseldorf.

Mazzoni, Dominic & Dannenberg, Roger (2000): Audacity. [Online: <http://audacity.sourceforge.net/>] (Stand: 29.05.14)]

Microsoft (2014): Windows Movie Maker. [Online: <http://windows.microsoft.com/de-de/windows-live/movie-maker#t1=overview>] (Stand: 29.05.14)]

Stop Motion Pro (2013): Stop Motion Pro. [Online: <http://www.stopmotionpro.com/>] (Stand: 29.05.14)]

8. Abkürzungsverzeichnis

- **AG** = Arbeitsgemeinschaft
- **BiGa** = Bildungsbericht Ganzttag
- **BISS** = „Bildung durch Sprache und Schrift“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)
- **DaZ** = Deutsch als Zweitsprache
- **EDV** = Elektronische Datenverarbeitung
- **JeKI** = „Jedem Kind ein Instrument“ (Musikprojekt der Musikschulen)
- **KIM-Studie** = Studie zu „Kinder und Medien“ der MPFS
- **KuJ** = Kinder und Jugendliche
- **LfM** = Landesanstalt für Medien
- **MPFS** = Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest
- **OECD** = Organisation for Economic Co-Operation and Development
- **OGS** = Offene Ganzttagsschule
- **PISA** = Programme for International Student Assessment des OECD
- **QUIGS 2.0** = Qualitätsentwicklung in Ganzttagsschulen 2.0
- **SuS** = Schülerinnen und Schüler
- **VHS** = Volkshochschule
- **WWW** = World Wide Web

9. Eidesstattliche Versicherung

Name, Vorname

Matr.-Nr.

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel

Lese- und Medienbildung in der OGS-Entwicklung:
Ein Konzeptvorschlag zur integrierten Lese- und Medienkompetenzförderung im Nachmittagsbereich einer Ganztagsgrundschule in Dortmund

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinnge-
mäßige Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Ort, Datum

Unterschrift

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00€ geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler / die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz – HG-)

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die technische Universität Dortmund wird gfls. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die obenstehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Ort, Datum

Unterschrift

10. Anhang

10.1 Beobachtungsbogen zur Analyse der Rahmenbedingungen und Ausstattung (Blanko-Vorlage)

10.2 Übersicht: Rahmenbedingungen und Ausstattung der Ganztagsgrundschule

1. Offene Ganztagsgrundschule seit: Schuljahr 2007/2008, vorher Nachmittagsbetreuung

2. Öffnungszeiten:

- tägliche Betreuung der angemeldeten Kinder von 7.30 Uhr-8.00 Uhr (Frühbetreuung mit Frühstück) und von 12.45 Uhr-15.00 Uhr (erste Abholzeit) bzw. 16.30Uhr (zweite Abholzeit)

3. Demographie der betreuten Kinder:

Geschlechterverteilung der Kinder im offenen Ganztag:

	Gesamtanzahl	Klasse 1-2	Klasse 3-4
Mädchen	99 (52%)	53 (28%)	46 (24%)
Jungen	91 (48%)	55 (29%)	36 (19%)
Gesamt	190 Kinder	108 Kinder	82 Kinder

Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund:

Herkunft	Anzahl	Anteil in %
Kinder mit Migrationshintergrund	182 Kinder	95,8%
Kinder ohne Migrationshintergrund	8 Kinder	4,2%

5. Personalzusammensetzung:

	Anzahl
Frauen	10
Männer	4
Gesamt	14

Alter der Mitarbeiter:

Altersgruppe	Anzahl Mitarbeiter
18-30 Jahre	8
31-40 Jahre	2
41-50 Jahre	0
51-65 Jahre	2

Anteil der Mitarbeiter mit Migrationshintergrund:

Migrationshintergrund	Anzahl
ja	4
nein	10

Berufliche Qualifikationen der Angestellten	Anzahl
Erzieher/in	7
- Davon im Anerkennungsjahr	2
FSJ- /FOS- Praktikanten/innen	-
Ausgebildete Lehrkraft (die nicht zum Kollegium der Schule gehört)	1
Sozialpädagogen/-arbeiter (Uni/FH)	-
Pädagogen (Dipl./M.A.)	-
Bewegungs-, Spiel- und Sportpädagogen	1
Musikpädagogen	-
Kinderpfleger/innen, Sozialassistent/innen	1
Geringfügig Beschäftigte (sog. 400€-Jobs)	-
Ehrenamtliche	-
Honorarkräfte	3
- Davon Studierende	3
- Davon Schüler	
Sonstige:	
- Gymnastiklehrer	1
Gesamt	14

6. Bestehende Teams /Steuergruppen:

Steuergruppe	Anzahl Teilnehmer
Mampf und Dampf (Speiseplangestaltung)	3
Pädagogische Vielfalt	2
Elternarbeit/Partizipation	4

8. Räume zur Nutzung im Nachmittagsbereich:

Raum	Anzahl	Wird regelmäßig im Nachmittagsbereich genutzt:
Gruppenräume	5	x
Klassenräume	4-5	x
Ruhe-/Rückzugsräume für Kinder		
- Snoozle-/Wahrnehmungsräume	1	x
- Leseecken/Kuschecken	5	x
Musikraum	-	
Werkstatt	-	
Kunstraum	1	x
Küche	2	x
Mensa/Essensräume	2	x
Computerraum	-	
Schulbibliothek	1	
Sporthalle	1	x
Sportplatz	-	
Bewegungs-/Toberaum	-	
Schulhof/Spielanlagen	1	x

Forum/Eingangshalle	1	x
Sonstige: - Lernwerkstatt	1	x

9. Mediale Ausstattung der Einrichtung (zur Nutzung von Kindern, nicht Büro):

Medien	vorhanden	nicht vorhanden	Anzahl	Werden regelmäßig genutzt
Bücher	x		Ca. 200	x
Zeitschriften	x		2	x
Comics		x		
Computer	x		4	x
Laptop		x		(x)
Tablet		x		
Smartphone		x		(x)
Internetzugang/WLAN	x		2	x
Drucker	x		3	x
Scanner	x		3	
Kopierer	x		3	x
Digitalfotokamera	x			x
Videokamera		x		
Externe Festplatte		x		
USB-Sticks	x		1	x
CD-Player	x		6-7	x
Musik-CDs	x		3	x
Kassettenrekorder		x		(x)
Fernseher		x		
DVD-Player		x		(x)
Aufnahmegerät		x		
Beamer + Leinwand		x		
Smartboard		x		
Sonstige: -				
Zur Nutzung in Rollenspielen (nicht zwangsläufig funktionstüchtig):				
Telefone		x		
Laptop		x		
Smartphone/Handy	x		3	

Drucker		X		
Kassettenrekorder	X		1	
Schreibmaschine		X		
Fotoapparat		X		
Sonstige:				
- Fernseher	X			
-				

10. Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern:

Institutionen	Zusammenarbeit	
	ja	nein
Sportvereine		X
Tanzschulen		X
Musikschulen	X	
Kirchengemeinde	X	
Naturschutzbund/Umweltinitiativen	X	
Stadtbücherei/Bibliothek	X	
Jugendzentren	X	
Theatergruppen/-pädagogen		X
Radiosender		X
Fernsehen	X	
Zeitungen/Verlage	X	
Computer und IT-Bereich		X
Museen		X
Zirkusse		X
Sonstige:		
- Stunts	X	

11. Regelmäßig stattfindende Arbeitsgemeinschaften (AG's)

Bereich	AG
Sport und Bewegung	- Bewegungsspiele - Ballspiele - Parcour - Fußball
Kulturelle Bildung - Kunst - Musik - Theater	- Kunst-AG - JeKI - Tanz-AG
Medienbildung	-
Literarische Bildung	-

Sonstige:	<ul style="list-style-type: none">- Koch-AG- Mädchen-AG- Selbstbehauptung
-----------	---

10.3 Personalfragebogen (Blanko-Vorlage)

10.4 Grundausswertung der Personalbefragung (Grafstat 4)

1) Geschlecht

	männlich	2	(16,67%)
	weiblich	10	(83,33%)
<hr/>			
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		12	
	geantwortet haben	12	
	ohne Antwort	0	

2) Alter

...zwischen 18 und 30 Jahre alt.	8	(66,67%)
...zwischen 31 und 40 Jahre alt.	2	(16,67%)
...zwischen 41 und 50 Jahre alt.	0	(0,00%)
...zwischen 51 und 65 Jahre alt.	2	(16,67%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	12	
	geantwortet haben	12
	ohne Antwort	0

3) Migrationshintergrund

ja	3	(25,00%)
nein	9	(75,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	

4) Herkunft

- Italien
- Griechenland
- Vietnam
- Polen

5) Beruf

Erzieher	4	(33,33%)
Erzieher im Anerkennungsjahr	2	(16,67%)
Sozialpädagoge/-arbeiter	0	(0,00%)
FSJ- /FOS-Praktikant	0	(0,00%)
Lehrkraft (nicht zum Kollegium der Schule gehörend)	0	(0,00%)
Pädagoge (Dipl., M.A.)	0	(0,00%)
Bewegungs-, Spiel- oder Sportpädagoge	1	(8,33%)
Musikpädagoge	0	(0,00%)
Kinderpfleger	1	(8,33%)
Geringfügig Beschäftigte (sog. 400€-Job)	0	(0,00%)
Ehrenamtlicher	0	(0,00%)
Honorarkraft	3	(25,00%)
Sonstige	1	(8,33%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	12	
	geantwortet haben	12
	ohne Antwort	0

Sonstiges = Gymnastiklehrer

6) Dauer der Beschäftigung

- seit:
 - 2013 (3 Nennungen)
 - 2011 (3 Nennungen)
 - 2012 (3 Nennungen)
 - 2005 (1 Nennung)
 - 2003 (1 Nennung)
 - 2014 (1 Nennung)

7) Steuergruppen

- Mampf und Dampf (3 Nennungen)
- Pädagogische Vielfalt (1 Nennung)
- Elternarbeit / Partizipation (4 Nennungen)

8) Ich habe genug Zeit und Spielraum für alle meine Aufgaben im Ganzttag, besonders für die individuelle Förderung der einzelnen Kinder meiner Gruppe.

ja	2	(16,67%)
eher ja	5	(41,67%)
eher nein	4	(33,33%)
nein	1	(8,33%)
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,33	
Median	2	

9) Ich mache selten Überstunden und kann meine Aufgaben in der Kernarbeitszeit erledigen.

ja	3	(25,00%)
eher ja	6	(50,00%)
eher nein	3	(25,00%)
nein	0	(0,00%)
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2	
Median	2	

10) Ich leite die folgende/n AG(s) im Ganzttag:

- Bewegungsspiele
- Ballspiele
- Parcour
- Fußball
- Kunst-AG
- Tanz-AG
- Koch-AG
- Selbstbehauptung
- Mädchen-AG

11) Wie oft finden die AG's/ findet die AG statt?

2mal in der Woche	0	(0,00%)
1mal in der Woche	7	(100,00%)
2-3mal im Monat	0	(0,00%)
1mal im Monat	0	(0,00%)
seltener	0	(0,00%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		7
geantwortet haben		7
ohne Antwort		5

12) Während meiner Arbeit kooperiere ich mit folgenden außerschulischen Einrichtungen:

Sportverein	0	(0,00%)
Tanzschule	0	(0,00%)
Musikschule	0	(0,00%)
Kirchengemeinde	1	(33,33%)
Naturschutzbund/Umweltinitiativen	1	(33,33%)
Stadtbücherei/Bibliothek	1	(33,33%)
Jugendzentren	0	(0,00%)
Theatergruppen/-pädagogen	0	(0,00%)
Radiosender	0	(0,00%)
Fernsehen	1	(33,33%)
Zeitungen/Verlage	2	(66,67%)
Computer- und IT-Bereich	0	(0,00%)
Museen	0	(0,00%)
Zirkusse	0	(0,00%)
Sonstige	1	(33,33%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		7
geantwortet haben		3
ohne Antwort		9

Sonstiges = Stunts

13) Die folgenden Räume nutze ich während der Arbeitszeit (Freispiel, Angebote, AGs) mit den Kindern:

Gruppenräume	12	(100,00%)
Klassenräume	5	(41,67%)
Snoozle/Wahrnehmungsraum	6	(50,00%)
Lesecke	6	(50,00%)
Kuschelecke	6	(50,00%)
Musikraum	0	(0,00%)
Werkstatt	0	(0,00%)
Kunstraum	2	(16,67%)
Küche	6	(50,00%)
Essensraum	5	(41,67%)
Computerraum	0	(0,00%)
Schulbibliothek	0	(0,00%)
Sporthalle	7	(58,33%)
Sportplatz	1	(8,33%)
Bewegungs-/Toberaum	0	(0,00%)
Schulhof/Spielanlagen	10	(83,33%)
Forum/Eingangshalle	1	(8,33%)
Sonstige	0	(0,00%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		67
geantwortet haben		12
ohne Antwort		0

14) An unserer Schule gefällt mir besonders:

- Arbeit im Team/Teamarbeit mit Lehrern /mit Kollegium und Schulleitung/Austausch/Steuergruppen (8)
- das Arbeitskonzept /Gesamtkonzept (2)
- Offenes Konzept/ jahrgangsübergreifendes Lernen
- die Möglichkeit, nach eigenen Vorstellungen arbeiten zu können
- unterschiedliche Fördermöglichkeiten / Musikangebote /Angebote im Ganzttag (3)
- außerschulische Aktivitäten (z.B. Ferienprogramm)
- gutes Arbeitsklima /Klima unter den Kollegen und mit den Kindern (2)
- nette Lehrer
- Erdmännchen-Gruppe (KiGa-Vormittagsbetreuung)
- Elternkurse (z.B. Deutschkurs etc.)
- Wertschätzung der OGS-Arbeit von Dritten
- die unterschiedlichen Charaktere und der Umgang mit ihnen

15) Diese Bereiche sollten meiner Meinung nach im Ganzttag besonders gefördert werden:

Sprachförderung /DaZ	10	(83,33%)
Sport und Bewegung	10	(83,33%)
Kunst	6	(50,00%)
Musik	5	(41,67%)
Tanz	2	(16,67%)
Medienbildung	7	(58,33%)
Lesen	9	(75,00%)
Natur- und Umwelterfahrungen	4	(33,33%)
Sonstiges	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	53	
geantwortet haben	12	
ohne Antwort	0	

16) Es befinden sich in meiner Gruppe ... Bücher für die Kinder.

ca. 0-10	1	(8,33%)
ca. 11-30	7	(58,33%)
ca. 30-50	4	(33,33%)
mehr	0	(0,00%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		12
geantwortet haben		12
ohne Antwort		0

17) Der Großteil der Kinder in meiner Gruppe liest....

sehr häufig	0	(0,00%)
	2	(16,67%)
	8	(66,67%)
gar nicht	2	(16,67%)
Summe		12
ohne Antwort		0
Mittelwert		3
Median		3

18) Ich orientiere mich bei der Auswahl der Bücher, die den Kindern in meiner Gruppe zur Verfügung gestellt werden, an den Interessen der Kinder.

ja	1	(9,09%)
eher ja	9	(81,82%)
eher nein	1	(9,09%)
nein	0	(0,00%)
Summe		11
ohne Antwort		1
Mittelwert		2
Median		2

19) Ich orientiere mich bei der Auswahl der Bücher, die gemeinsam gelesen werden, an den Interessen der Kinder.

ja	5	(41,67%)
eher ja	6	(50,00%)
eher nein	1	(8,33%)
nein	0	(0,00%)
Summe		12
ohne Antwort		0
Mittelwert		1,67
Median		2

20) Ich lese im Nachmittagsbereich mit den Kindern...

mehrmals täglich	0	(0,00%)
1mal täglich	0	(0,00%)
2-3mal in der Woche	0	(0,00%)
1mal in der Woche	1	(8,33%)
seltener	11	(91,67%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		12
geantwortet haben		12
ohne Antwort		0

21) Wenn ich mit den Kindern etwas gelesen habe, findet eine Anschlusskommunikation statt, in der wir gemeinsam das Gelesene besprechen und reflektieren.

immer	2	(16,67%)
meistens	5	(41,67%)
selten	2	(16,67%)
nie	3	(25,00%)
<hr/>		
Summe		12
ohne Antwort		0
Mittelwert		2,5
Median		2

22) Anschlusshandlungen oder Projekte zu gemeinsam gelesenen Büchern (z.B. Basteln, Trickfilme, Hörspiele) finden statt:

sehr häufig	1	(8,33%)
manchmal	2	(16,67%)
selten	6	(50,00%)
nie	3	(25,00%)
<hr/>		
Summe		12
ohne Antwort		0
Mittelwert		2,92
Median		3

23) Die Anschlusshandlungen, Angebote oder Projekte finden in Kleingruppen statt.

häufig	2	(16,67%)
manchmal	2	(16,67%)
selten	3	(25,00%)
nie	5	(41,67%)
<hr/>		
Summe		12
ohne Antwort		0
Mittelwert		2,92
Median		3

24) Anschlusshandlungen, Projekte und Angebote sind generell auf die

verschiedenen Interessen von Mädchen und Jungen zugeschnitten.

ja	0	(0,00%)
eher ja	5	(41,67%)
eher nein	6	(50,00%)
nein	1	(8,33%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,67	
Median	3	

25) Nach Anschlusshandlungen, Projekten oder sonstigen Angeboten werden diese gemeinsam mit den Kindern reflektiert.

häufig	3	(25,00%)
manchmal	5	(41,67%)
selten	2	(16,67%)
nie	2	(16,67%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,25	
Median	2	

26) Angebote und Projekte z.B. im Bereich der Leseförderung zielen auf eine Präsentation der Ergebnisse ab (Öffentlichkeitsarbeit), um die Arbeit der Kinder auch öffentlich wert zu schätzen.

häufig	0	(0,00%)
manchmal	4	(33,33%)
selten	5	(41,67%)
nie	3	(25,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,92	
Median	3	

27) Wenn die Kinder alleine etwas gelesen haben, suche ich mit ihnen das Gespräch über Gelesenes.

häufig	1	(8,33%)
manchmal	4	(33,33%)
selten	6	(50,00%)
nie	1	(8,33%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,58	
Median	3	

28) Ich kenne die meisten aktuellen Lieblingsfiguren, Fernsehsendungen

und Medienhelden der Kinder in meiner Gruppe und initiiere Gespräche über diese.

ja	2	(16,67%)
eher ja	5	(41,67%)
eher nein	5	(41,67%)
nein	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,25	
Median	2	

29) Wie häufig werden die vorhandenen Bücher (auch Zeitschriften oder Comics) auf Beschädigungen, passende Altersgruppe, Themeninteressen der Kinder überprüft?

sehr häufig	2	(16,67%)
manchmal	5	(41,67%)
selten	3	(25,00%)
nie	2	(16,67%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,42	
Median	2	

30) Bei der Anschaffung neuer Bücher etc. werden die Kinder in die Auswahl miteinbezogen (in Form von Diskussionsrunden, Abstimmungen etc.).

häufig	3	(25,00%)
manchmal	1	(8,33%)
selten	4	(33,33%)
nie	4	(33,33%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,75	
Median	3	

31) Leseförderung im Nachmittagsbereich finde ich...

sehr wichtig	3	(25,00%)
	8	(66,67%)
nicht wichtig	1	(8,33%)
	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,83	
Median	2	

32) Ich denke, dass Lesen mithilfe von neuen Medien (Internetrecherche,

Blogs, Wikis etc.) sehr gut gefördert werden kann.

ja	5	(45,45%)
eher ja	5	(45,45%)
eher nein	1	(9,09%)
nein	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	1,64	
Median	2	

33) Ich bin interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich Leseförderung.

ja	8	(66,67%)
nein	4	(33,33%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	

34) Diese Medien nutze ich während der Arbeit mit den Kindern (im Freispiel oder bei Angeboten in der Gruppe):

Bücher	10	(90,91%)
Zeitschriften	3	(27,27%)
Comics	0	(0,00%)
Computer	1	(9,09%)
Laptop	1	(9,09%)
Tablet	0	(0,00%)
Smartphone	5	(45,45%)
Internetzugang/WLAN	3	(27,27%)
Drucker	4	(36,36%)
Scanner	0	(0,00%)
Kopierer	5	(45,45%)
Digitalfotokamera	3	(27,27%)
Videokamera	0	(0,00%)
Externe Festplatte	0	(0,00%)
USB-Sticks	2	(18,18%)
CD-Player	8	(72,73%)
Musik-CDs	10	(90,91%)
Kassettenrekorder	2	(18,18%)
Fernseher	0	(0,00%)
DVD-Player	2	(18,18%)
Aufnahmegerät	0	(0,00%)
Beamer + Leinwand	0	(0,00%)
Smartboard	0	(0,00%)
Sonstige	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	59	
geantwortet haben	11	
ohne Antwort	1	

35) Diese Medien nutze ich in AGs mit den Kindern:

Bücher	2	(33,33%)
Zeitschriften	2	(33,33%)
Comics	0	(0,00%)
Computer	1	(16,67%)
Laptop	0	(0,00%)
Tablet	0	(0,00%)
Smartphone	2	(33,33%)
Internetzugang/WLAN	0	(0,00%)
Drucker	1	(16,67%)
Scanner	0	(0,00%)
Kopierer	2	(33,33%)
Digitalfotokamera	0	(0,00%)
Videokamera	0	(0,00%)
Externe Festplatte	0	(0,00%)
USB-Sticks	1	(16,67%)
CD-Player	3	(50,00%)
Musik-CDs	3	(50,00%)
Kassettenrekorder	0	(0,00%)
Fernseher	0	(0,00%)
DVD-Player	0	(0,00%)
Aufnahmegerät	0	(0,00%)
Beamer + Leinwand	0	(0,00%)
Smartboard	0	(0,00%)
Sonstige	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)		17
geantwortet haben		6
ohne Antwort		6

36) Die Kinder meiner Gruppe nutzen digitale Medien (z.B. Kamera, Computer), um ihre Erlebnisse im Ganztage medial festzuhalten und darüber zu berichten (z.B. Blogs, Schulhomepage etc.).

häufig	1	(8,33%)
manchmal	2	(16,67%)
selten	3	(25,00%)
nie	6	(50,00%)
<hr/>		
Summe		12
ohne Antwort		0
Mittelwert		3,17
Median		3

37) Diese Medien nutzen die Kinder z.B. für Rollenspiele (u.a. in der Puppenecke), sie sind nicht zwangsläufig funktionsfähig.

alter Telefone	0	(0,00%)
Handys, Smartphones	3	(100,00%)
Laptop, Computerbildschirm o.ä.	0	(0,00%)
Schreibmaschine	0	(0,00%)
Fotoapparat	0	(0,00%)
Sonstiges	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe		3
ohne Antwort		9

38) Bei der Anschaffung neuer Geräte werden die Kinder an der Auswahl beteiligt (z.B. in Form von Diskussionsrunden, Abstimmungen etc.).

häufig	0	(0,00%)
manchmal	2	(16,67%)
selten	2	(16,67%)
nie	8	(66,67%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	3,5	
Median	4	

39) Ich nutze regelmäßig die vorhandenen neuen Medien (z.B. im Personalraum: Computer, Drucker, Internet etc.), um meine Arbeit zu unterstützen.

häufig	3	(25,00%)
manchmal	5	(41,67%)
selten	0	(0,00%)
nie	4	(33,33%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,42	
Median	2	

40) Ich nutze traditionelle (Bücher, Zeitschriften etc.) und neue (Computer, Hörspiele, Internet etc.) Medien zur gezielten Sprachförderung von Kindern, die Deutsch als Zweisprache lernen.

häufig	1	(9,09%)
manchmal	3	(27,27%)
selten	3	(27,27%)
nie	4	(36,36%)
<hr/>		
Summe	11	
ohne Antwort	1	
Mittelwert	2,91	
Median	3	

41) Die Nutzung neuer Medien wie Computer, Tablets, Internet etc. im Nachmittagsbereich finde ich...

sehr sinnvoll	4	(33,33%)
	4	(33,33%)
	4	(33,33%)
nicht sinnvoll	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2	
Median	2	

42) Ich fühle mich im Umgang mit neuen Medien...

sehr kompetent	4	(33,33%)
	6	(50,00%)
	1	(8,33%)
unsicher	1	(8,33%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	1,92	
Median	2	

43) Ich fühle mich in der Lage dazu, die Medienkompetenz der Kinder zu fördern, indem ich ihnen die verschiedenen Funktionen der Medien und Geräte erkläre, sie zu einem kritischen und reflektierten Umgang mit den verschiedenen Eindrücken anrege und Anschlusskommunikationen durchführe.

ja	2	(16,67%)
eher ja	6	(50,00%)
eher nein	3	(25,00%)
nein	1	(8,33%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,25	
Median	2	

44) Wenn Kinder Fragen zu neuen Medien (Funktionen oder Inhalte) haben, kommen sie häufig zu mir, weil ich ihnen helfen kann.

ja	0	(0,00%)
eher ja	1	(8,33%)
eher nein	8	(66,67%)
nein	3	(25,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	3,17	
Median	3	

45) Ich denke, dass die Kinder im Umgang mit neuen Medien oft kompetenter sind als ich selbst.

ja	1	(8,33%)
eher ja	2	(16,67%)
eher nein	3	(25,00%)
nein	6	(50,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	3,17	
Median	3	

46) Gesprächsrunden und Reflexionen über den Medienkonsum der Kinder (z.B. Fernsehen, Internet, Handy) werden von mir bewusst initiiert, um die Kinder zu einer kritischen Reflexion ihres Konsumverhaltens anzuregen.

ja	0	(0,00%)
eher ja	7	(58,33%)
eher nein	3	(25,00%)
nein	2	(16,67%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	
Mittelwert	2,58	
Median	2	

47) Ich bin interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medienbildung.

ja	9	(75,00%)
nein	3	(25,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	

48) Ich bin interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich der medienintegrativen Leseförderung.

ja	9	(75,00%)
nein	3	(25,00%)
<hr/>		
Summe	12	
ohne Antwort	0	

10.5. Bewertungsraster (Blanko-Vorlage)

<u>Qualitätsmerkmale</u>	++	+	-	--	<u>Erläuterungen</u>	<u>Verbesserungsbedarf</u>	
						ja	nicht zwin- gend
<u>1. Konzept und Personalmanagement:</u>							
Das Konzept der Nachmittagsbetreuung ist mit dem Schulprogramm verknüpft.							
Die Ziele des Ganztags werden von allen Mitarbeitern, d.h. von Lehrkräften und OGS-Mitarbeitern, sowie Eltern und SuS unterstützt, sind bekannt und frei einsehbar.							
Bei der Einstellung des Kernteams im Ganztags (hauptamtliche Kräfte) wird auf eine einschlägige pädagogische Qualifikation als Voraussetzung geachtet.							
Überstunden und Mehrarbeit können durch eine angepasste Größe des Teams weitestgehend vermieden werden, sodass Zeit für individuelle Förderangebote und -konzeptionen besteht.							
<u>2. Bildungsnetzwerke:</u>							
Es findet eine Kooperation mit außerschulischen Partnern/Institutionen aus dem Bereich der Medienbildung (z.B. Medienzentren, Radio- und Fernsehsender, Jugendzentren etc.) statt.							

Es findet eine Kooperation mit außerschulischen Partnern /Institutionen aus dem Bereich der literarischen Bildung (z.B. Stadtbibliothek, Lesepatzen, Literaturzentren etc.) statt.							
Projekte und Angebote werden in Teamsitzungen und/oder Steuergruppen besprochen und geplant, um einen fachlichen Ideenaustausch zu gewährleisten.							
Es bestehen Steuergruppen, die sich mit der Lese- und Medienbildung befassen.							
Projekte und Angebote werden mithilfe von außerschulischen Partnern (Institutionen, Eltern, etc.) fachlich kompetent unterstützt, um sie zu optimieren.							
Durch Teilnahme an Fach- und Lehrerkonferenzen des unterrichtlichen Bereichs der Schule sind die Angebote mit den Unterrichtsthemen verknüpft und erweitern diese sinnvoll.							
Aspekte des sozial-räumlichen Umfelds werden in die Planung miteinbezogen.							
3. Medienausstattung:							
Die Räumlichkeiten der Nachmittagsbetreuung umfassen aktuelle Literatur (Bücher, Zeitschriften, Comics etc.).							
Die vorhandene Literatur entspricht den Themeninteressen der jeweiligen Kinder der Gruppe.							

Die vorhandenen Medien (Bücher, Zeitschriften, auch Computer etc.) sind so präsentiert, dass die Kinder sich mit ihnen beschäftigen möchten (räumliche Position und Präsentation im Regal etc.)							
Die vorhandenen Medien werden regelmäßig auf ihren Zustand überprüft und ggfs. ausgetauscht.							
In den Räumlichkeiten der Nachmittagsbetreuung sind funktionstüchtige neue Medien vorhanden (s.o.).							
Für das Personal stehen funktionstüchtige Medien zur freien Verfügung (Computer, Drucker, Telefon, Internetanschluss), um die eigene Arbeit zu unterstützen.							
Ältere Geräte (z.B. alte Telefone, Schreibmaschinen, Laptops, Fotoapparate etc.) stehen für Rollenspiele sowie zur Thematisierung der technischen Innovation und Schnellebigkeit in Gesprächskreisen zur Verfügung.							
Die vorhandenen Medien werden regelmäßig an die aktuellen Themeninteressen der Kinder einer Gruppe angepasst und ggfs. ausgetauscht.							
Die SuS werden bei der Anschaffung und Auswahl neuer Literatur (Bücher, Zeitschriften, Comics etc.) z.B. in Form von Gesprächskreisen oder Kleingruppen beteiligt.							
Die SuS werden bei der Anschaffung und Auswahl von Medien und Geräten z.B. in							

Form von Gesprächskreisen oder Kleingruppen beteiligt.							
Für die Durchführung medienintegrativer Projekte stehen bei Bedarf separate Räumlichkeiten mit den entsprechenden Medien zur Verfügung (z.B. Computerraum, Klassenräume mit PC-Arbeitsplätzen zur Aufnahme von Hörspielen, Schneiden von Videos etc.).							
<u>4. Mediennutzung:</u>							
Die neuen Medien werden regelmäßig im Freispiel genutzt.							
Die neuen Medien werden regelmäßig in AG's genutzt.							
Die SuS nutzen digitale Medien, um den Einrichtungsalltag, ihre Erlebnisse im Freispiel und den AGs etc. festzuhalten (Fotos/Filme), zu beschreiben (Blogs, Homepage etc.) und darüber zu sprechen (Foren, Chats etc.).							
<u>5. Konzeption und Planung von Angeboten:</u>							
Die Angebote richten sich nach curricularen Vorgaben (z.B. Lehrplan NRW, Bildungsgrundsätze, Medienpass etc.).							
Die Angebote sind auf die verschiedenen Interessen von Mädchen und Jungen abgestimmt und gendersensitiv gestaltet.							
Die SuS werden an der Reflexion von Angeboten und Projekten beteiligt.							

Die Angebote sind auf eine Präsentation und Wertschätzung der Ergebnisse hin angelegt und beziehen effektive Öffentlichkeitsarbeit (z.B. in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern) mit ein.							
<u>6. Medienintegrative Leseförderung:</u>							
Es stehen in allen Gruppenräumen Rückzugsmöglichkeiten für die SuS zur Verfügung, um in Ruhe und in einer gemütlichen Atmosphäre lesen zu können.							
Die SuS nutzen die Lesecken regelmäßig, um sich zurückzuziehen, zu lesen oder über das Gelesene zu sprechen.							
Die Schulbibliothek kann auch im Nachmittagsbereich genutzt werden.							
Wenn SuS etwas alleine gelesen haben, suchen die Mitarbeiter mit ihnen das Gespräch über das Gelesene.							
Nach gemeinsamen Leserunden findet eine strukturierte Anschlusskommunikation in Kleingruppen statt.							
Nach gemeinsamen Leserunden finden medienintegrative Anschlusshandlungen (z.B. medienintegrative Projekte, Bastelangebote, Theateraufführungen etc.) in Kleingruppen statt.							
<u>7. Medienintegrative Sprachförderung:</u>							

Zur Sprachförderung für SuS mit DaZ stehen besondere Medien zur Verfügung.							
Die Medien zur Sprachförderung für SuS mit DaZ werden regelmäßig genutzt.							
<u>8. Medienintegrative Hausaufgabenbetreuung:</u>							
Bei der Hausaufgabenbetreuung stehen den SuS sinnvolle (auch mediale) Hilfsmittel zur Verfügung (Nachschlagewerke, PC-Arbeitsplätze etc.).							
Die zur Verfügung stehenden Medien werden zur Erledigung der Hausaufgaben regelmäßig genutzt.							
<u>9. Medienkompetenz und Interesse der Erzieher:</u>							
Die Mitarbeiter schätzen ihre eigene Medienkompetenz so ein, dass sie erfolgreich die Medienkompetenz der SuS fördern können.							
Die Mitarbeiter bewerten die Förderung von Medienkompetenz als einen wichtigen Bestandteil der Ganztagsbetreuung.							
Die Mitarbeiter bewerten die Leseförderung als einen wichtigen Bestandteil der Ganztagsbetreuung.							
Die Mitarbeiter kennen Medienhelden der SuS, sowie altersgruppenrelevante Fernsehsendungen. Sie initiieren Gespräche über die Inhalte und Helden.							

Gespräche und Reflexionen über den Medienkonsum der SuS (z.B. Fernsehen, Internet) sind fester Bestandteil des Einrichtungsalltags.							
<u>10. Fortbildungen:</u>							
Die Mitarbeiter sind interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Medienbildung.							
Die Mitarbeiter sind interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Leseförderung.							
Die Mitarbeiter sind interessiert an Fort- und Weiterbildungen im Bereich der medienintegrativen Leseförderung.							
Die Teilnahme an Fortbildungen wird jährlich mitarbeiterbezogen geplant.							
Im letzten Jahr wurden Fort- und Weiterbildungsangebote der Lese- und Medienbildung besucht.							

10.6 Leitfaden zur OGS-Entwicklung für Teams und Steuergruppen

Dieser Leitfaden kann als Vorlage zur strukturierten OGS-Entwicklung hin zu mehr kombinierter Lese- und Medienbildung in Offenen Ganztagschulen genutzt werden. Je nach Rahmenbedingungen und Arbeitsabläufen in verschiedenen Schulen dient er als Modell, das individuell angepasst werden sollte. Sämtliche Ausführungen beziehen sich auf die Inhalte der QUIGS-2.0-Kriterien, die von der Autorin um die aus den Forschungsergebnissen, den Bildungsgrundlagen NRW und dem Kompetenzrahmen des Medienpasses NRW gewonnenen zusätzlichen Qualitätskriterien erweitert wurden.

Phase	Inhalte/Leitfragen	Materialien
1.	<u>Einleitung:</u> - Transparenz und Kommunikation des Vorhabens in einer Teamsitzung oder Dienstbesprechung	ggfs. QUIGS-2.0-Module
2.	<u>Zuteilen der Verantwortlichkeiten:</u> - Bildung der Steuergruppe „OGS-Entwicklung: Lese- und Medienbildung“ oder Wahl einer verantwortlichen Person aus dem Team, die die Entwicklung steuert	
3.	<u>Analyse des Schul-/Nachmittagskonzepts:</u> - Ziele und Qualitätsvorgaben - Kooperation zwischen Vormittags- und Nachmittagsbereich (auch curriculare Anbindung des Nachmittagsbereiches an die unterrichtlichen Themen) - Personalzusammensetzung - Fortbildungen	Konzept der Schule oder Nachmittagsbetreuung
4.	<u>Bestandsaufnahme:</u> - sozial-räumliche Lage der Schule + Chancen und Möglichkeiten des Umfeldes - potentielle und tatsächliche Kooperationspartner - Demographie der Schülerschaft (Besonderheiten?) - räumliche Aufteilung und Ausstattung - AG's und Angebote - Medienausstattung (Spiel- und Hausaufgabenbereich und Personalräume) - Bücherausstattung und –zustand	Beobachtungsbogen (Anhang 10.1)
5.	<u>Mitarbeiterbefragung:</u> - Allgemeine Informationen zur Personalsituation - Leseförderung und -häufigkeit - Medienbildung und –nutzung - Medienkompetenz der Erzieher - Fortbildungsinteresse bzgl. der Thematik	Personalfragebogen (Anhang 10.3)

6.	<u>Feststellung der Verbesserungsbedarfe</u> (in der Steuergruppe oder in einer Teamsitzung)	Bewertungsraster (Anhang 10.5)
7.	<u>Kommunikation der Arbeitsschritte:</u> - Festlegen der Verantwortlichkeiten - ggfs. Bildung zweier Steuergruppen (Medienintegrative Leseförderung und Medienbildung) zur Entlastung der Steuergruppe zur OGS-Entwicklung (Teamsitzung oder Dienstbesprechung)	
8.	<u>Entwicklung der Einrichtung mithilfe der festgelegten Ziele:</u> - Anpassung des Konzepts + Transparenz der Ziele nach außen - Kontaktaufnahme mit potentiellen Kooperationspartnern (Kooperationsvereinbarungen) - Termine für passende Fortbildungen - ggfs. Anschaffung relevanter Gerätschaften / Software/ Bücher und nötige räumliche Veränderungen - ggfs. personelle Veränderungen	
9.	<u>Nachhaltige Entwicklungsarbeit:</u> - jährliche Überprüfung der Einrichtung mithilfe der vorgestellten Instrumente - regelmäßige Überprüfung der Medienausstattung - Steuergruppen: wöchentliche Planung und Konzeption medienintegrativer Projekte und AG's - Pflege der Kooperationen mit außerschulischen Partnern, Austausch über (Fortbildungs-) Angebote	Analyseinstrumente / QUIGS-2.0- Module