

HOME
HOCHSCHULE
MERSEBURG

University of
Applied Sciences

FACHBEREICH
SOZIALE ARBEIT.
MEDIEN. KULTUR.

Die Bedeutung von Medienpädagogik aus Kindersicht

Beispielhafte Analyse der Ansprüche von am medienblau-Projekt *Webklicker* teilnehmenden Kindern der Klassenstufe 5 in den Landkreisen Kassel und Groß-Gerau im Verhältnis zum medienpädagogischen Angebot im schulischen Kontext

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

MASTER OF ARTS (M.A.)

vorgelegt von: Marlen Richter

geboren am: 13.03.1987

Studiengang: Master Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft

Erstgutachter(in): Prof. Dr. Paul D. Bartsch

Zweitgutachter(in): Prof. Dr. Matthias Ehram

Ort und Datum: Merseburg, 24.01.2018

in: Weimar

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	3
Tabellenverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	4
A) Theoretischer Teil.....	7
2. Arbeitsspezifische Kernbegriffe.....	7
2.1. Medien	7
2.2. Forschungs- und Praxisfeld Medienpädagogik.....	9
2.2.1. Medienpädagogik.....	10
2.2.2. Medienkompetenz	14
2.2.3. Medienbildung	17
3. Kinder zwischen neun und zwölf: innere und äußere Welt	18
3.1. (Er-)Lebenswelt der Kinder zwischen neun und zwölf Jahren	19
3.2. Kognitive Fähigkeiten der befragten Kinder.....	23
4. Medienbezogene Bildungspolitik 2017 auf Bundes- und Länderebene	27
5. Schulische Medienbildung in Hessen	34
6. <i>Webklicker</i> : Projektbeschreibung und Verhältnis zum Normalunterricht der drei besuchten Schulen	36
B) Praktischer Teil	40
7. Fragestellung & Untersuchungsgegenstand	40
7.1. Forschungsinteresse und -perspektive.....	40
7.2. Hypothesen	41
8. Datenerhebung	45
8.1. Forschungsdesign	45
8.2. Definition der Grundgesamtheit und Auswahl der Stichprobe.....	47
8.3. Fragebogen und Befragung	47
9. Auswertung der Untersuchung	50
9.1. Soziodemografische Analyse	50
9.1.1. Anzahl der befragten Kinder pro Schule	50
9.1.2. Geschlechterverteilung	51
9.1.3. Altersgruppenverteilung	52
9.2. Teil 1: Bedeutung der Medienpädagogik	52
9.2.1. Anwendbarkeit des neuen Wissens im Alltag	52
9.2.2. Signifikanztest: Bedeutung schulische Medienbildung.....	52

9.2.3.	Korrelationsanalyse: Zufriedenheit und Lernmotivation	54
9.3.	Teil 2: Erwartungen an Medienpädagogik und Abgleich mit der Wirklichkeit.....	56
9.3.1.	Medienerziehung in der Schule.....	56
9.3.2.	Mediendidaktik in der Schule.....	58
9.3.3.	Vorkenntnisse nach Themen.....	59
9.3.4.	Signifikanztest: Gewünschte Lernthemen.....	61
9.3.5.	Signifikanztest zweier unabhängiger Variablen: Gewünschte Lernorte	65
9.3.6.	Lernmethoden.....	67
10.	Überprüfung Hypothesen.....	69
10.1.	Teil 1: Bedeutung der Medienpädagogik	69
10.2.	Teil 2: Erwartungen an Medienpädagogik und Abgleich mit der Wirklichkeit.....	70
11.	Diskussion und Fazit	73

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auslegung medienpädagogischer Fachbegriffe in Deutschland nach Trültzsch-Wijnen .	10
Abbildung 2: Begriffsübersicht Forschungs- und Praxisfeld Medienpädagogik: Eigene Darstellung....	13
Abbildung 3: 5 Bereiche der Medienkompetenz laut LKM	16
Abbildung 4: Themeninteressen Kinder laut <i>KIM</i> -Studie 2016.....	19
Abbildung 5: Medienausstattung im Haushalt laut <i>KIM</i> -Studie 2016.....	20
Abbildung 6: Wichtigkeit der Medien im Tagesverlauf laut <i>KIM</i> -Studie 2016.....	21
Abbildung 7: Suchanlässe/ Themen laut <i>KIM</i> -Studie 2016	22
Abbildung 8: Schulische Medienbildung nach D21-Studie.....	29
Abbildung 9: Initiative D21: Darstellung struktureller Verankerung der Medienbildung.....	31
Abbildung 10: Tätigkeiten am PC in der Schule laut <i>KIM</i> -Studie 2016	32
Abbildung 11: Wofür werden Medien im Unterricht eingesetzt?	33
Abbildung 12: Logo der Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien in Hessen	35
Abbildung 13: Bürgermedien und Medienkompetenz in Hessen	35
Abbildung 14: sozialwissenschaftliche Forschungstypen.....	45
Abbildung 15: Systematisierung des Forschungs- und Praxisfeldes Medienpädagogik	46
Abbildung 16: Balkendiagramm, befragte Kinder pro Schule	50
Abbildung 17: Kreisdiagramm, Geschlechterverteilung.....	51
Abbildung 18: Balkendiagramm, Altersgruppenverteilung.....	52
Abbildung 19: Kreisdiagramm, Einschätzung der Anwendbarkeit im Alltag.....	52
Abbildung 20: Balkendiagramm, Bedeutung Medienpädagogik Prätest	53
Abbildung 21: Balkendiagramm, Bedeutung Medienpädagogik Posttest	53
Abbildung 22: Kreisdiagramm, Verteilung Medien-Vorkenntnisse aus der Schule	56
Abbildung 23: Balkendiagramm, Medienerziehung je Schulfach	57
Abbildung 24: Balkendiagramm, Medienerziehung je Fach pro Schule	58
Abbildung 25: Kreisdiagramm, Mediendidaktik in den Schulen	58
Abbildung 26: Graphikgenerierung MFA-Set "Internet-Themen", Wert 1 (Kreuz).....	59
Abbildung 27: Graphikgenerierung MFA-Set "Internet-Themen", Wert 2 (kein Kreuz)	60
Abbildung 28: Balkendiagramme, Verteilung Vorkenntnis zu Datenschutz und Urheberrecht	60
Abbildung 29: Balkendiagramme, Verteilung Vorkenntnis Cybermobbing und sozialen Netzwerken	61
Abbildung 30: Balkendiagramm, Lernthemen Prätest	64
Abbildung 31: Balkendiagramm, angekreuzte Lernthemen Posttest	64
Abbildung 32: Kreisdiagramm, Bevorzugte Lernorte	65
Abbildung 33: Balkendiagramm, MFA-Set, Verteilung bevorzugte Lernmethoden, Posttest	68
Abbildung 34: Balkendiagramm, MFA-Set, Verteilung bevorzugte Lernmethoden, Prätest	68

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Kreuztabelle Geschlecht * Schule	51
Tabelle 2: McNemar-Test, Bedeutung von Medienpädagogik.....	54
Tabelle 3: Chi-Quadrat-Test, Korrelation Zufriedenheit und Lernmotivation.....	55
Tabelle 4 Kreuztabelle Schule * schulisch erworbene Vorkenntnisse	56
Tabelle 5: McNemar-Test, Eigeninitiative beim selbstständigen Eintragen von Lernthemen	62
Tabelle 6: Häufigkeit; selbst genannte Lernthemen Prätest.....	63
Tabelle 7: Häufigkeit; selbst genannte Lernthemen Posttes	63
Tabelle 8: Chi-Quadrat-Test, Signifikanz zwischen Schulformen und bevorzugtem Lernort.....	67

1. Einleitung

Gleich nach Freundschaft als wichtigstem Interessengebiet in der aktuellen *KIM*-Studie¹ zur Mediennutzung von Kindern zwischen sechs und 13 Jahren folgt die Beschäftigung mit dem Handy oder Smartphone. Den vierten und fünften Platz belegten die Bereiche Internet/ Computer/ Laptop und Computer-/ Konsolen-/ Onlinespiele.² Bereits ein Drittel der Sechs- bis Siebenjährigen ist online. Unter den Acht- bis Neunjährigen ist es die Hälfte. Mit zwölf und 13 Jahren bezeichnen sich fast alle Kinder (94%) als Internetnutzer*innen.³

„Lebenswelten sind Medienwelten geworden“⁴ – und das gilt nicht nur für die Welt der Erwachsenen. Wenn erst eine medienkompetente⁵ Gesellschaft eine entwicklungsfähige Gesellschaft sein kann⁶, dann ist Medienbildung auch Grundlage für die Qualitätsentwicklung von Schule⁷. Medien im Allgemeinen und das Internet im Speziellen gewinnen auch im Alltag von Kindern im Schulalter zunehmend an Bedeutung. Entsprechend elementar erscheint die Einbindung medienpädagogischer Konzepte in den kindlichen Alltag. Medienkompetenz gilt als „Grundlage für die demokratische Mitbestimmung [...] [und] Voraussetzung für wirtschaftliches Wachstum.“⁸ Sie ist zur unverzichtbaren Kulturtechnik avanciert, die Voraussetzung des sozialen Überlebens in der gegenwärtigen Gesellschaft ist.⁹

Derweil veröffentlichte die deutsche Länderkonferenz für Medienbildung (LKM), ein freiwilliger Zusammenschluss aus Leiter*innen der Landesmedienzentren und Medienabteilungen der pädagogischen Landesinstitute, am 1. Dezember 2008 ein länderübergreifendes „kompetenzorientiertes Konzept für schulische Medienbildung“¹⁰, in dem es heißt:

Der Erwerb von Medienkompetenz versteht sich einerseits als Teil von Allgemeinbildung und somit jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt verfügen sollte. Andererseits ist darin eine bedeutsame

¹ Die *KIM*-Studie (Kinder, Internet, Medien) untersucht seit 1999 die Mediennutzung von Kindern und befragt dazu jährlich circa 1200 Sechs- bis 13-Jährige computergestützt, persönlich-mündlich und zu Hause. (vgl. Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas: *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart 2017, S. 3; Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, *KIM-Studie 2016* [wie Anm. 1], S. 3)

² Vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, *KIM-Studie 2016* [wie Anm. 1], S. 7

³ Vgl. ebd., S. 80

⁴ Gapski, Harald: »Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder«. In: *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*, hrsg. von Harald Gapski. Düsseldorf/München 2006, S. 13–28, hier: S. 13

⁵ Mit dem in der Pädagogik üblich gewordenen Kompetenzbegriff werden aus Lernzielen Fähigkeiten, die es – beispielsweise in Lehrplänen – zu verfolgen gilt. Es wird zunehmend zwischen fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen, wie Sozial-, Selbst-, oder Problemlösungskompetenzen, unterschieden. Der Ausdruck der Kompetenz soll den Übergang von der vormaligen Vermittlung zum aktiveren Erwerb unterstreichen. (vgl. Bartsch, Paul Detlev: *Einige Aspekte rund ums Lernen?* Merseburg 2015, S. 15)

⁶ Vgl. Pietraß, Manuela: »Was muss die Medienpädagogik leisten. Herausforderungen und neue Anforderungsprofile«. In: *Medienkompetenz*, hrsg. von die medienanstalten – ALM GbR. Leipzig 2016, S. 30–37

⁷ Vgl. Bartsch, Paul Detlev: »Medienpädagogik und Schule«. In: *Medienpädagogik in den Offenen Kanälen Sachsen-Anhalts. Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. von Offener Kanal Merseburg-Querfurt e.V. Aachen 2012, S. 63–70, hier: S. 68

⁸ *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*, hrsg. v. Harald Gapski. Düsseldorf/München 2006, S. 7

⁹ Vgl. Gapski, *Medienkompetenzen messen?* [wie Anm. 4], S. 14

¹⁰ Vgl. Lampert, Claudia/Süss, Daniel/Trültzsch-Wijnen, Christine W.: *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden 2013, S. 158

Erziehungsaufgabe zu sehen als Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, die aus Wissen und Können, Anwenden und Gestalten sowie Reflektieren und Handeln erwächst.¹¹

Das Papier der LKM ist ein bundesweites Übereinkommen, das die Bundesländer dazu auffordert, landesspezifische Konzepte zur Umsetzung schulischer Medienbildung zu realisieren. Die inhaltliche Akzeptanz ist bundesweit relativ hoch, wobei die Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK)¹² einen bindenden Charakter haben. Sowohl in der Schule als auch außerschulisch werden also – zumindest punktuell – Anstrengungen unternommen, schon bei den Jüngsten medienpädagogisch anzusetzen.

Hierfür stehen Kinder und Jugendliche häufig auch im Zentrum von Medien- und Medienbildungsforschung (beispielsweise Nutzungs-, Wirkungs-, Kompetenz-, soziologische oder psychologische Forschung). Die meisten Studien stützen sich auf die Untersuchung der kindlichen Lebenswelt mithilfe von öffentlich zugänglichen Informationen, Expert*inneninterviews (*Medienbildung an deutschen Schulen* der Initiative D21), Analysen durch Expert*innengruppen (*Medienbildung entlang der Bildungskette* der Deutschen Telekom Stiftung) oder Befragungen von Kindern¹³. Jedoch bewegen sich all diese Untersuchungen auf Ebene der Er- oder Beforschung des kindlichen Verhaltens, ohne es mit in Resultate oder Folgeentscheidungen einzubeziehen.

Die vorliegende Arbeit verfolgt eine andere Herangehensweise. Ähnlich wie Kohlberg den*die Befragte*n für seine ethnografischen Interviews als Expert*in der eigenen Welt ansah¹⁴, „können [wir] Kindern ohne Bedenken einen Expertenstatus für ihre eigenen Lebenssituation zuschreiben“¹⁵. Die Befragung der Kinder dient nicht vorrangig einer Bewertung aus erwachsener Perspektive, sondern die kindliche Bewertung ist zentral. Der besondere Fokus auf die Perspektive der Kinder wird dadurch verstärkt, dass diese Untersuchung auf medienpädagogische Projekte als Forschungsgegenstand bezogen ist und nicht, wie typisch für Kinderbefragungen, bestimmte Medien und deren Nutzung in den Blick nimmt. Dafür werden mehrere Befragungen durchgeführt, die sich nicht auf Ansichten von Lehrenden, Eltern oder Medienpädagog*innen beziehen, sondern die Zielgruppe, also die Teilnehmenden selbst, in den Mittelpunkt stellen. Es besteht die Frage: Welche Bedeutung haben medienpädagogische Angebote für Kinder und wie werden deren Ansprüche bedient? Dieser

¹¹ Ebd.

¹² Die Kultusministerkonferenz wurde 1948 gegründet, um über überregional bedeutsame Fragen der Bildungspolitik mit Vertreter*innen der Bundesländer zu diskutieren und einstimmig abzustimmen. (vgl. Wetterich, Frank/Burghart, Martin/Rave, Norbert: *Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*. Berlin 2014, S. 19)

¹³ Beispiele sind die bereits erwähnte *KIM*-Studie, die *ICILS 2013* (Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich) oder viele der Kinderbefragungen von FLIMMO.

¹⁴ Vgl. Aufenanger, Stefan/Garz, Detlef: »Was sagen die Kinder? Die Just Community aus der Sicht der Schüler. eine ethnographische Analyse«. In: *Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*, hrsg. von Hans Eberwein und Johannes Mand. Weinheim 1995, S. 73–87, hier: S. 76

¹⁵ Peters, Heike: *Evaluation mit Kinderfragebögen* (<http://www.freizeitenevaluation.de/>, zuletzt aufgerufen am 23.09.2016), S. 2

übergeordneten Themenstellung wird mithilfe eines kindgerechten Prä-Posttests und der anschließenden Auswertung mittels der Statistik- und Analysesoftware SPSS Statistics auf den Grund gegangen.

Gerade, weil sich die Medienpädagogik in den vergangenen 20 Jahren in ihren theoretischen Grundlagen kaum weiterentwickelt hat¹⁶, braucht es stets neue – und neuartige – medienpädagogische Forschung. Die Kinderbefragung der vorliegenden Arbeit wird im Rahmen eines medienpädagogischen Projekts an drei Schulen durchgeführt und deren Analyse soll Ansätze zur Fortentwicklung medienpädagogischer Konzepte sowie praktischer Medienpädagogik im schulischen Kontext liefern. Das Schulprojekt *Webklicker* legt seinen Schwerpunkt in zwei Workshop-Tagen auf sichere und faire Internetnutzung, nimmt aber auch Bezug zu Medien sowie einen verantwortungsbewussten Medienumgang generell. Hierbei werden auch Lehrende (inkludierte Lehrer*innenfortbildung) und Eltern (abschließende Präsentation bei einem Elternabend) mit eingebunden. *Webklicker* wird durch die Agentur medienblau an allen hessischen Schulformen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 angeboten.

Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung ausdrücklich nicht um einen Kompetenztest oder eine Evaluation des Projekts, sondern um die Wiedergabe und Analyse eines kindlichen Meinungsbildes, mit dessen Hilfe Problemlagen aufgezeigt und Aspekte ausgemacht werden sollen, die Handlungsbedarfe erfordern. Das dieser Arbeit zugrundeliegende Selbstverständnis besteht entsprechend in einer positiven Grundauffassung gegenüber medienpädagogischen Maßnahmen und distanziert sich von bewahrpädagogischen Ansätzen¹⁷. Gerade mit Blick auf versiegte Vorurteile gegenüber älteren Medien ist davon auszugehen, dass auch Computerspiele, digitale Techniken und das Internet schlussendlich entdramatisiert werden und eine Pädagogisierung erfahren.¹⁸

Die Analyse von Befragungsergebnissen eines im Schulkontext eingebetteten, medienpädagogischen Projekts schließt drei große Forschungsbereiche mit ein: Medien, Pädagogik und deren Synthese als Medienpädagogik. Wie Pietraß schon umreißt: „[D]ie Vermittlung von Medienkompetenz [steht] in Zusammenhang mit allen anderen pädagogischen Prozessen, sie ist auf diese angewiesen und wirkt zugleich auf sie zurück.“¹⁹ Medien, Medienpädagogik, -kompetenz und -bildung als zentrale Begrifflichkeiten für diese Untersuchung werden entsprechend im folgenden theoretischen Teil näher bestimmt. Außerdem gilt es dort, die kognitiven und lebensweltlichen Voraussetzungen der befragten Zielgruppe zu erläutern, um das Aufstellen von Hypothesen zu begründen und die Ergebnisse später einordnen zu können. Die hessische Bildungspolitik im Kontext bundesweiter Medienbildung sowie im Gegensatz zu kooperativen, externen Projekten wie *Webklicker* stellt einen weiteren bedeutsamen Hintergrund dar, den es vor der praktischen Analyse zu beleuchten gilt. Im Praxisteil folgen die

¹⁶ Vgl. Lampert/Süss/Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik [wie Anm. 10], S. 76

¹⁷ Siehe hierzu Kapitel 2.2.1. Medienpädagogik.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 76–77

¹⁹ Pietraß, Was muss die Medienpädagogik leisten [wie Anm. 6]

Darlegung des Forschungsinteresses und der begründeten Hypothesen. Nach einer Beschreibung der Methodik erfolgt die systematische Auswertung der erhobenen Daten, die sich an den Hypothesen orientiert. Diese werden zuletzt überprüft, bevor die Ergebnisse im Fazit abschließend diskutiert werden.

A) Theoretischer Teil

2. Arbeitsspezifische Kernbegriffe

2.1. Medien

Das Hauptziel des Projekts *Webklicker* ist der selbstbestimmte und verantwortungsbewusste Umgang von Kindern mit dem Medium Internet.²⁰ Da diese Arbeit zwar an eine Evaluation des Projekts anschließt, jedoch in ihrer Fragestellung über eine solche hinausgeht, liegt dem Fragebogen und der Analyse eine weiter gefasste Definition der Begriffe Medium beziehungsweise Medien zugrunde als allein der Bezug zum Internet.

Der weite Medienbegriff setzt auch in Beiträgen der gegenwärtigen Medienwissenschaft und -philosophie wie von Fuchs²¹ oder Sandbothe²² längst vor technischen Geräten an. Das Medium ist wortursprünglich ein Mittler, Vermittelndes oder Mittel, das nicht zwingend technisch oder kommunikativ sein muss.²³ Dieses Verständnis eint die meisten philosophischen Auffassungen des Medienbegriffs. Natürlich muss hier gefragt werden, zwischen welchen Instanzen eine Vermittlung stattfindet, was eine Ausdifferenzierung in zwei größere unterscheidbare medientheoretische Strömungen zur Folge hatte: Das Medium als Mittleres zwischen Mensch und Welt bedeutet für Kulturpessimist*innen in Tradition Nietzsches²⁴ auf der einen Seite sicherlich auch eine Verbindung, aber vor allem ein Getrennt-Sein des Menschen von der Welt. Unterteilungen in primäre (zum Beispiel Mimik, Gestik oder Sprache), sekundäre (zum Beispiel Rauchzeichen oder Druckmedien), tertiäre (vom Telefon bis zum Computer) und aktuell quartäre Medien (digitalisierte Medien), die sich an Pross anlehnen²⁵, unterliegen häufig der Logik einer ursprünglich „reinen“, also primären, Welterfahrung. Dieser „Mythos der angeblichen Unmittelbarkeit ästhetischer [also wahrnehmungsbasierter] Erfahrung“, wie ihn Fuchs bezeichnet, ist Grundlage für bewahrpädagogische Ansätze in der Medienpädagogik.²⁶ Doch erscheint diese Ansicht in sich nicht kohärent, da sie Medien – trotzdem sie

²⁰ Vgl. medienblau gGmbH: Konzept: Projekt Webklicker. Kassel 2015, S. 1

²¹ Vgl. Fuchs, Max: »Medien als Mittel der Weltaneignung: Zur Medienkompetenz als Teil der kulturellen und ästhetischen Bildung«. In: Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, hrsg. von Malte Hagener und Vinzenz Hediger. Frankfurt am Main/New York 2015, S. 39–48, hier: S. 41

²² Vgl. Schäfer, Erich: »Ein Modell für Qualitätskriterien von Medienbildung in Bürgermedien«. In: Medienkompetenz, hrsg. von die medienanstalten – ALM GbR. Leipzig 2016, S. 38–48

²³ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Christine W.: Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA. München 2008, S. 55

²⁴ Vgl. Fuchs, Medien als Mittel der Weltaneignung: [wie Anm. 21], S. 42

²⁵ Vgl. Meyen, Michael: »Massenmedien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 228–233, hier: S. 229–230

²⁶ Siehe Kapitel 2.2.1. Medienpädagogik.

dies vorgibt – letztlich nicht als schon in die menschliche Wahrnehmung und (non-)verbale Kommunikation eingeschrieben, sondern als zusätzliche technologische Fremdkörper ansieht.

Die Unterteilung in primäre bis quartäre Medien kann aber auch von einem widerspruchsfreien Standpunkt als Entwicklung angesehen werden, die die primären Medien – bei Pross sind das zum Beispiel Tanz, Sprache, Schrift oder Theater²⁷ (sicherlich können hierzu auch Licht oder Luft zählen) – nicht in einem „Gestus falscher Romantisierung“²⁸ von den sekundären, tertiären oder quartären Medienerfahrungen abgrenzt. Demnach wäre die Wahrnehmung des Menschen seit jeher *vermittelt* und die Fortentwicklung der Medien im McLuhan'schen Verständnis lediglich eine Ausweitung des Körpers und der Sinne²⁹ und logischerweise nicht abzulehnen, weil sie (und ihr Gebrauch als Kulturtechnik³⁰) schon immer zum Menschsein gehören.

Ähnlich wie bei Trültzsch-Wijnen musste der Medienbegriff für die vorliegende Arbeit allerdings ebenfalls eingegrenzt werden, was vor allem am Medienverständnis der befragten Kinder liegt und gleichfalls eine Orientierung am gemeinhin medienpädagogischen Sprachgebrauch darstellt.³¹ Der hier verwendete engere Medienbegriff meint entsprechend Massen- und digitalisierte Medien beziehungsweise Neue Medien und schließt schon Bücher, Schrift und Sprache aus, da diese von Kindern im schulischen Kontext nicht mehr als Medien, sondern vielmehr als alltägliches Unterrichtsmittel angesehen werden.³²

Massenmedien fungieren vornehmlich einseitig. Sie verbreiten Botschaften und Aussagen an ein Publikum, das unüberschaubar, heterogen und anonym ist.³³ Mit der Fortentwicklung und Digitalisierung dieser Publikumsmedien (beispielsweise Zeitungen, Fernsehen und Radio) entstanden und entstehen zunehmend interaktive Medien von Wissensportalen über Netzwerkplattformen bis hin zu virtuellen Welten.³⁴ Diese nach Pross beziehungsweise Faulstich dem tertiären und quartären Bereich zuzuordnenden³⁵ und auch so genannten *Neuen Medien* vereinen Charakteristika der Digitalität, Vernetzung, Globalität, Mobilität, Konvergenz und Interaktivität.³⁶ Hüther umschreibt die Veränderungen durch diese besonders auf der Entwicklung des Internets basierenden Medien weiter

²⁷ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 55

²⁸ Rieger, Stefan: »Erziehung der Medien«. In: Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, hrsg. von Malte Hagener und Vinzenz Hediger. Frankfurt am Main/New York 2015, S. 19–38, hier: S. 20

²⁹ Vgl. Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen 1997, S. 30–31

³⁰ Vgl. Meister, Dorothee M.: »Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule«. In: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2013, S. 46–52, hier: S. 46

³¹ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 56

³² Diese Erkenntnis wurde bei der einführenden soziometrischen Übung des Projekts gewonnen. Im Spiel *Mediensalat* saßen die Kinder im Stuhlkreis und beantworteten geschlossene Fragen zum eigenen Medienkonsum mit „ja“ oder „nein“. Die Fragenden wechselten, so dass auch die Kinder selbst Themen einbringen konnten. Dabei streifte keine der von den Kindern eingebrachte Fragen primäre oder sekundäre Medien. Gängig waren eher Fragen wie „Hast du WhatsApp?“; „Bist du auf Facebook?“ oder „Hast du einen eigenen Computer?“.

³³ Vgl. Meyen, Massenmedien [wie Anm. 25], S. 228

³⁴ Vgl. Pietraß, Was muss die Medienpädagogik leisten [wie Anm. 6]

³⁵ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 55

³⁶ Vgl. Hüther, Jürgen: »Neue Medien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 345–351, hier: S. 346

mit einer ständigen Abrufbarkeit von Unterhaltung; der Rationalisierung von Arbeitsprozessen; neuer Formen von Wissensspeicherung und damit einhergehender Veränderung der Bildung, der kreativen Gestaltung und Veröffentlichung eigener Aussagen und der Substitution von zwischenmenschlicher durch mediale Kommunikation.³⁷

Das Medienverständnis dieser Arbeit orientiert sich nicht an einer umfassenden Medienkritik – wenn auch jedes mediale Phänomen durchaus im Sinne Adornos oder Enzensbergers³⁸ ideologiekritisch betrachtet werden kann und sollte. Vielmehr folgt es der Ansicht von Fuchs oder Baacke³⁹, wonach „Medien keine Naturgewalt, sondern [...] ein Kulturereignis, [...] also Menschenwerk und damit auch gestaltbar [sind].“⁴⁰

2.2. **Forschungs- und Praxisfeld Medienpädagogik⁴¹**

Ausgehend von unterschiedlichen, zumeist jedoch, wie oben angemerkt, engeren Medienbegriffen verdeutlicht der Begriff Medienpädagogik seit jeher eine Reaktion von Pädagog*innen auf den Umgang der Menschen mit (neu aufkommenden) Medien.⁴² Gerade in wissenschaftlichen Diskursen, aber auch in der Praxis, sind allerdings weder dieser noch andere mit dem Feld in Zusammenhang stehende Ausdrücke eindeutig definiert. Im Gegenteil – sowohl im deutschen Sprachraum als auch international herrscht einvernehmliche Uneinigkeit über Begriffe und Zuschreibungen im Kontext Medien und Pädagogik. So unterscheidet Trültzsch-Wijnen allein in Deutschland die Fachbegriffe *Medienpädagogik*, *-erziehung* und *-kompetenz*⁴³, aber auch den der *Medienbildung*. International kommen Bezeichnungen der *Media Education*, *Media Pedagogy*, *Media Educology*, *Media Literacy* oder *Media Competence* hinzu. Die Verwendung ist je nach Land und theoretischer oder praktischer Ausrichtung divers.⁴⁴ Im akademischen Kontext schwanken medienpädagogische Themen zwischen den Disziplinen Erziehungswissenschaft, Medien- und Entwicklungspsychologie, Sozialwissenschaft sowie Medienwissenschaft (die sich wiederum in sozial- und kommunikationswissenschaftliche oder kulturwissenschaftliche Fragestellungen unterteilen lässt).⁴⁵

³⁷ Vgl. ebd., S. 350

³⁸ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 31–33

³⁹ Vgl. ebd., S. 37

⁴⁰ Fuchs, Medien als Mittel der Weltaneignung: [wie Anm. 21], S. 47

⁴¹ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 142 Trültzsch-Wijnen überschreibt alle Wortschöpfungen im Kontext Medien und Pädagogik mit der Wortgruppe *Forschungs- und Praxisfeld Medienpädagogik*, was den Begriff *Medienpädagogik*, der international ebenfalls uneindeutig ist, miteinschließt und auch für das in diesem Kapitel verfolgte Ziel eines Überblicks zu existierenden Fachbegriffen dienlich ist.

⁴² Vgl. ebd., S. 13

⁴³ Siehe Abb. 1.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 70

⁴⁵ Vgl. Stewen, Christian: »Medienkulturwissenschaftliche Anmerkungen zur Medienpädagogik in Zeiten digitaler Netzkulturen«. In: Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, hrsg. von Malte Hagener und Vinzenz Hediger. Frankfurt am Main/New York 2015, 133-150, hier: S. 133

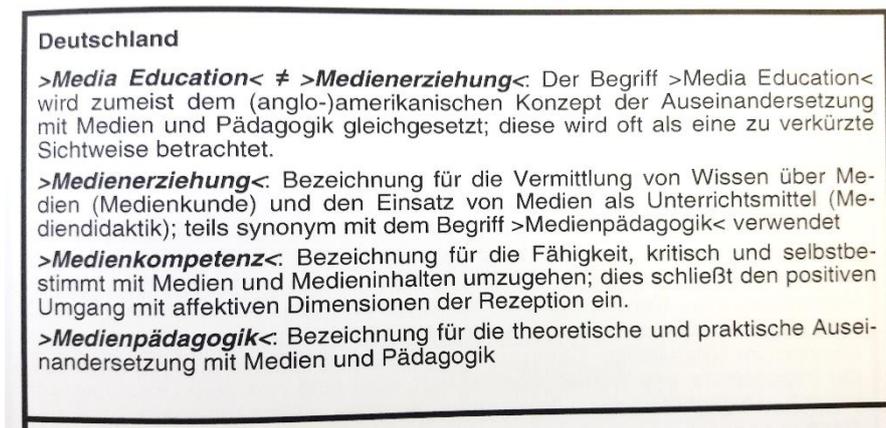


Abbildung 1: Auslegung medienpädagogischer Fachbegriffe in Deutschland nach Trültzsch-Wijnen⁴⁶

Im Folgenden werden die Begriffe näher betrachtet, die in gegenwärtigen Diskursen am häufigsten genutzt werden, um anschließend eine bestimmende, sprachliche Ausrichtung für die vorliegende Arbeit zu begründen.

2.2.1. Medienpädagogik

Obwohl sich die Medienlandschaft stetig weiterentwickelt und besonders in den letzten 20 Jahren in technologischer Hinsicht große Sprünge gemacht hat, scheint die Medienpädagogik in einer theoretischen Aufarbeitung abgehängt.⁴⁷ Noch immer, so formulieren es Lampert, Süß und Trültzsch-Wijnen, steckt die Medienpädagogik in einer Selbstfindungsphase. Als die Gesamtheit von Theorien und Studien, die sich mit der Rolle der Medien in Erziehung, Bildung und Sozialisation auseinandersetzen, ist die Medienpädagogik für unterschiedliche Fachdisziplinen von Relevanz, aber gleichzeitig nicht eindeutig verortet. Die Terminologie legt eine Zugehörigkeit zu den Erziehungswissenschaften nahe und umfasst, wenn auch häufig anders gebraucht, ebenfalls die Erwachsenenbildung. Trültzsch-Wijnen stellte auch 2008 noch fest, dass es zwar unterschiedlichste Ansätze im Bereich Medienpädagogik gibt, sich die Mehrzahl der Theoretiker*innen bezüglich erster definitorischer Fragen aber nach wie vor auf die Aussagen Baackes stützt. Entsprechend werden auch für die vorliegende Arbeit Grundannahmen Baackes genutzt und gegebenenfalls neu verortet. Ihm zufolge geht Medienpädagogik „von der Beobachtung und Interpretation gegebener, [sic!] oder sich entwickelnder Wirklichkeitskonstruktionen, wie sie die Medien einerseits anbieten, die Mediennutzer andererseits mitbringen“⁴⁸ aus.

Die Forscher*innen nach ihm folgten seinen Ansichten weitestgehend. Während Schorb Medienpädagogik als Vermittlungsebene zwischen Lebenswelt und Medienwelt begreift und Hüther

⁴⁶ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 103

⁴⁷ Vgl. Lampert/Süß/Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik [wie Anm. 10], S. 76

⁴⁸ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 54

in ähnlicher Weise alle Beschäftigungen mit medialen Inhalten, Funktionen sowie Nutzungsformen und sowohl deren individuellen als auch gesellschaftlichen Auswirkungen versteht, fokussiert Tulodziecki eine erziehungswissenschaftliche Dimension in seiner Beschreibung der Medienpädagogik als einen Überbegriff für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien.⁴⁹

Geschichtlich wird die Entwicklung der Medienpädagogik von verschiedenen Theoretiker*innen ähnlich umrissen und mündet, um mit Baackes bewusst verkürzter Darstellung zu sprechen⁵⁰, stets in zwei Argumentationsintentionen: im medienkritischen auf der einen und im medienbefürwortenden Ansatz auf der anderen Seite.⁵¹ Ursprung dessen sind seit der Gutenberg'schen Drucktechnik immer wieder aufkommende Kontroversen bei der Etablierung neuer Medien vom populären Roman (Stichwort Lesesucht) über das Kino beziehungsweise den Film, später das Fernsehen bis zu digitalen Techniken und dem Internet in der heutigen Zeit. Teile der Gesellschaft, und damit auch der Pädagog*innen, empfanden mediale Neuerungen schon immer als bedenklich, was auf der einen Seite zu einer Kontrollorientierung führte. Gleichzeitig entwickelten sich beispielsweise in den 1920er Jahren mit der Schulfilmbewegung oder zu Nachkriegszeiten entgegen dem sogenannten bewahrpädagogischen Ansatz auch mediendidaktische⁵² Unterrichtsformen. Die 1960er und 1970er Jahre waren gleichfalls geprägt von zwei Polen. Einem, besonders durch die sozialwissenschaftlichen Debatten der Frankfurter Schule geprägten, ideologiekritischen, medienpädagogischen Ansatz stand der Grundgedanke der Medien als Faszinosum gegenüber. Letzterer begründet auch heute noch den damals etablierten handlungsorientierten Ansatz der Medienpädagogik, mit welchem der Blick erstmals nicht nur auf Medieninhalte und Pädagog*innen, sondern auch auf die Rezipient*innen gerichtet und der Mensch als in der Medienentwicklung aktives Subjekt angesehen wurde.⁵³

Diese zwei Hauptströmungen sind in der gegenwärtigen Medienpädagogik kaum als sich gegenseitig ausschließende Perspektiven anzusehen, zumal sie von vielen weiteren Zielstellungen ergänzt werden können. Trültzsch-Wijnen erwähnt neben dem pädagogischen Anspruch des Bewahrens des Nachwuchses vor vermeintlich schädlichen, medialen Einflüssen auch medienpädagogische Dimensionen der Funktionalisierung (Wie benutze ich neue Techniken?), Ästhetik (Aspekte von Geschmack und Wahrnehmung), aktiver Medienarbeit (Wie ist die Sprache des jeweiligen Mediums kodiert?) sowie des bereits erwähnten aufklärerischen, ideologiekritischen Medieumgangs und der Handlungs- und Lebensweltorientierung.⁵⁴

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 55

⁵⁰ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 46

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² „Didaktik fragt als „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“ (Hilbert Meyer) allgemein danach, was gelehrt werden soll (Inhaltsfrage), sowie nach dem Warum des Lehrens und Lernens (Begründungsfrage), nach dem Wozu (Zielfrage) und nach dem Wer im Lehr-Lern-Prozess (Rollenfrage).“ (Bartsch, Einige Aspekte rund ums Lernen? [wie Anm. 5], S. 9)

⁵³ Vgl. Schorb, Bernd/Hüther, Jürgen: »Medienpädagogik«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 265–276, hier: S. 266–267; Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 46–50

⁵⁴ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 75

Die meisten dieser medienpädagogischen Ausrichtungen sind in der Projekt- und Unterrichtsarbeit miteinander kombinierbar. Einzig der bewahrpädagogische Ansatz, wie er gegenwärtig beispielsweise von Spitzer⁵⁵ vertreten wird, lässt sich kaum mit anderen Lernzielen vereinen. Auch in ihrer Argumentation ist diese Perspektive kritisch zu hinterfragen, denn sie geht von der Grundannahme aus, nach der die „böse“ Instanz Medien die Entwicklungschancen eines per se „guten“ Menschen zerstören.⁵⁶ Sie beinhaltet die Annahme, dass es einen nicht medial geprägten, „reinen“ Menschen und – so formuliert es Stewen – gar eine ursprünglich unbefleckte demokratische Gesellschaft⁵⁷ gibt.

Diese Diskussionen sind in der Regel mit Ideen von Einfluss, Macht, Moral, Verantwortung und Ethik aufgeladen. [...] In den verbreiteten Argumentationen zur Medienwirkung zeigt sich das Bedürfnis nach dichotomen Trennungen und eindeutigen Wertzuschreibungen. Medien, Gesellschaft und Gewalt werden als generell getrennte, unabhängige Elemente konstituiert.⁵⁸

Das Gegenteil eines vormedial auf die Welt kommenden Wesens ist jedoch der Fall. Ein Kind ist bereits vor und kurz nach seiner Geburt in mediale Sinnstiftungsprozesse wie Ultraschallbilder, Babyphone oder Bilderbücher eingebunden, womit eine Trennung von Mensch beziehungsweise Kind, Gesellschaft und Medien ad absurdum geführt wird. Natürlich operiert Stewen hier mit dem oben explizierten weiten Medienbegriff, dennoch unterstreicht dieser logische Fehler des bewahrpädagogischen Ansatzes noch einmal die auch dieser Arbeit zugrundeliegende gegensätzliche Grundannahme einer produktiven Wechselbeziehung zwischen Kind/ Mensch und Medium.⁵⁹

Baacke definierte eine Begleitung und Erziehung zu den Medien hin, die Befähigung zur Beobachtung nicht medienbezogener Handlungen als Ergebnisse von Medienbotschaften, die Analyse von Milieuvoraussetzungen, die Kritik und Weiterentwicklung von Medien und deren Programmen sowie einen öffentlich geführter Diskurs und die Medienpolitik als Zuständigkeitsräume einer gut funktionierenden Medienpädagogik.⁶⁰ Die pädagogischen Felder, in die Medienpädagogik seit Baacke häufig unterteilt wird, sind: Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde, Medienforschung. Kurzgefasst, beinhaltet der Begriff *Mediendidaktik* demnach vorrangig den Einsatz medialer Lehrmittel im Unterricht. Medienerziehung setzt sich mit Fragen nach einem sinnvollen Medienumgang kritisch auseinander und vermittelt Kompetenzen in dieser Richtung. Auf dem Feld der Medienkunde steht die reine Wissensvermittlung über Funktionen, Produktion, Recht, Politik oder ökonomische Zusammenhänge im Bereich der Medien im Zentrum. Die Medienforschung zuletzt untersucht die Medienarbeitswelt, mediale Zeichensysteme, Mediennutzung, -wirkung und -ideologien sowie deren

⁵⁵ Vgl. Spitzer, Manfred: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München 2014

⁵⁶ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 36–37

⁵⁷ Vgl. Stewen, Medienkulturwissenschaftliche Anmerkungen zur Medienpädagogik in Zeiten digitaler Netzkulturen [wie Anm. 45], S. 139–140

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 141–142

⁶⁰ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 57

Ästhetik wissenschaftlich.⁶¹ Das folgende Schaubild entstand im Rechercheprozess auf Grundlage der herangezogenen Theorien und Begriffsdefinitionen. Es soll einen Überblick zum Verständnis der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe liefern. Obwohl Trültzsch-Wijnen einen umfangreichen und nachvollziehbaren Überblick aller Begrifflichkeiten im Forschungs- und Praxisfeld Medienpädagogik ausarbeitete, unterscheidet sie die Begriffe *Medienpädagogik* und *-erziehung* anders als Hüther und Baacke nicht voneinander. Für diese Arbeit soll im Gegensatz zu Trültzsch-Wijnen jedoch an der hierarchischen Begriffsordnung der Medienerziehung als einer Unterkategorie der Medienpädagogik neben Mediendidaktik, -forschung und -kunde festgehalten werden, wenn beide Ausdrücke auch, so stellt Trültzsch-Wijnen richtig fest, häufig in synonyme Verwendung vorkommen.⁶²

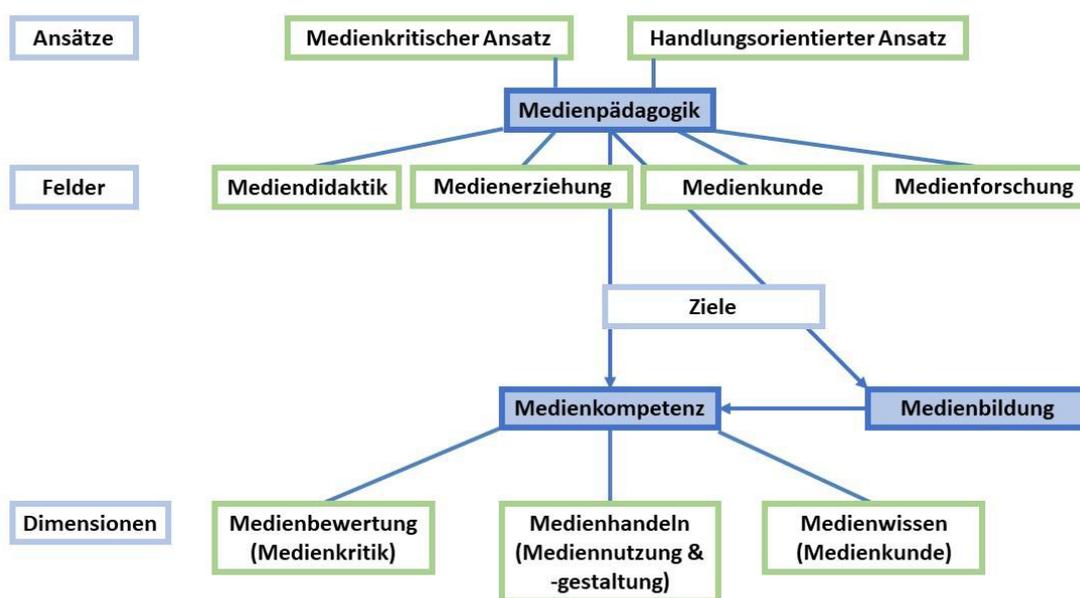


Abbildung 2: Begriffsübersicht Forschungs- und Praxisfeld Medienpädagogik: Eigene Darstellung

Allein diese definitorischen Ungereimtheiten verdeutlichen die Mängel, denen sich die Medienpädagogik in Deutschland gegenüber sieht. Bis heute fehlt eine pädagogische Konzeption. Medienpädagogik wird nicht im erzieherischen Gesamtzusammenhang gedacht, was sich schon daran zeigt (beziehungsweise daran liegt), dass medienpädagogische Vertreter*innen selten auch Pädagog*innen sind.⁶³ Zudem ist die Medienpädagogik sowohl in Praxis als auch Theorie zumeist an die Gesellschafts- und Sozialwissenschaften gebunden. Naturwissenschaftliche oder technische Perspektiven, zum Beispiel hinsichtlich des Stellenwerts von Bildern auf diesen Gebieten, haben noch keine Bedeutung.⁶⁴

⁶¹ Vgl. ebd., S. 4

⁶² Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], 103

⁶³ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 43

⁶⁴ Vgl. Wermke, Jutta: »Unterricht und Medien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 395–401, hier: S. 396

Die Grundproblematik der Medienpädagogik ist dabei vielen anderen Feldern ähnlich, aber durch eine höhere Entwicklungsgeschwindigkeit im medialen Bereich noch dringlicher: Die Erziehung kommt nicht nach. Medienpädagogik befindet sich momentan primär im Reaktionsmodus, anstatt vorzuplanen, zu konzipieren und Handlungsempfehlungen zu schaffen.⁶⁵ Zudem ist Medienpädagogik, wie alle pädagogischen Disziplinen, bei der Festschreibung einer idealen Zielvorgabe immer schon einem Dilemma unterworfen, denn wer hat schon das „Recht“ zu definieren, wie ein adäquater Medienumgang aussehen soll?

2.2.2. Medienkompetenz

Eben dieser Medienumgang beziehungsweise der Erwerb von Medienkompetenz ist die Entwicklungsaufgabe der Medienpädagogik.⁶⁶ Unter dem Begriff werden im Praxis- und Forschungsfeld Medienpädagogik alle Fähigkeiten gebündelt, die ein Mensch innerhalb der Medien- und Informationsgesellschaft benötigt.⁶⁷ Der Ausdruck *Kompetenz* stammt ursprünglich aus der Biologie und beschreibt die Bereitschaft embryonaler Zellen, auf einen Entwicklungsreiz zu reagieren. Erst Chomsky verwendete den Begriff für seine linguistische Theorie in einem neuen, soziologischen Kontext als angeborene Sprach- oder kommunikative Kompetenz. So wurde er dann in den 1970er Jahren von Habermas und danach Baacke aufgegriffen. Kommunikative Kompetenz bedeutet die Fähigkeit des Menschen, zu verstehen und sich mittels Austausch von Symbolen (non-)verbaler Art verständigen zu können.⁶⁸ Pietraß erklärt die weiterführende, begriffliche Ausdifferenzierung – während sie den weiten sowie engen Medienbegriff voraussetzt und vermischt – wie folgt:

Die Vermitteltheit des Weltzugangs beginnt mit der Sprachlichkeit des Menschen. Die Sprache ist das Medium der Medien, denn sie ist Voraussetzung für die Kommunikation mit Medien. Medienkompetenz basiert damit auf kommunikativer Kompetenz und zugleich ist sie ihr Ausdruck.⁶⁹

Trotz der von hier ausgehenden, üblichen, medienpädagogischen Fortschreibung hin zur Medienkompetenz hält Trültzsch-Wijnen dagegen, dass Medienkompetenz kaum als etwas Angeborenes gelten kann.⁷⁰ Eine Pädagogik, die diese fördert, erscheint aus dieser Argumentation heraus notwendig.

Der vor allem im deutschen Sprachraum etablierte Leitbegriff⁷¹ der *Medienkompetenz* basiert in der vorliegenden Arbeit auf der Definition von Baacke, der den Grundgedanken einer Medienkompetenz

⁶⁵ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 45

⁶⁶ Vgl. Lampert/Süss/Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik [wie Anm. 10], S. 15–16

⁶⁷ Vgl. Schorb, Bernd: »Medienkompetenz«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 257–262, hier: S. 257

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Pietraß, Was muss die Medienpädagogik leisten [wie Anm. 6]

⁷⁰ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 117

⁷¹ Vgl. ebd., S. 116

in seiner Habilitationsschrift 1973 vorbereitet hat.⁷² Das sogenannte *Bielefelder Medienkompetenzmodell*⁷³ – allerdings bei Baacke noch nicht mit dieser Begrifflichkeit verwendet⁷⁴ – beinhaltet vier Dimensionen: Medienkritik, -kunde, -nutzung und -gestaltung.⁷⁵

Medienkritisch zu sein, bedeutet demnach laut Baacke, das eigene Wissen in dreifacher Weise reflektiert einzusetzen: Medienkritik muss analytisch sein, das heißt das eigene Hintergrundwissen bewertend und differenziert anwenden. Der zweite Aspekt meint eine Selbstbezogenheit, bei der der*die Medienkritiker*in das eigene Verhalten nicht außen vor lässt. Die dritte Dimension des ethischen Betroffenseins vereint analytisches Denken und Reflexivität zu einer sozialverantwortlichen Perspektive. Medienkunde meint den Wissensbestand über Medien und wird nach Baacke in zwei Kategorien unterschieden: informatives und instrumentell-qualifikatorisches Wissen, also Faktenwissen und anwendungsbezogene Fähigkeiten in Bezug auf Medien. Schon an dieser Stelle wird klar, dass einige der oben explizierten Felder oder Aspekte, um mit Baacke zu sprechen, der Medienpädagogik in einer der vier Dimensionen von Medienkompetenz münden.

Der Akt der Nutzung von Medien als dritte Komponente in Baackes Medienkompetenzmodell ist in zwei Richtungen – ähnlich der Unterscheidung McLuhans in heiße und kalte Medien – zu untergliedern. Baacke sieht einerseits die rezeptiv-anwendende und andererseits die interaktiv-handelnde Mediennutzung. Die Mediengestaltung als vierte Dimension der Medienkompetenz bezieht sich auf die stetige Fortentwicklung der Medien in innovativer und kreativer Hinsicht, an der das Subjekt einen Anteil hat.⁷⁶

Den gestalterischen Aspekt weitergedacht, wird deutlich, dass Medienkompetenz nicht nur auf individueller, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene als Diskurs der Informationsgesellschaft stattfinden muss.⁷⁷ Die Erweiterung allein dieser Dimension des Baacke'schen Modells macht deutlich, wie sich der Medienkompetenzbegriff in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelt hat. Schorb verkürzt die vier Dimensionen Baackes nachvollziehbar und ebenfalls für diese Arbeit angewendet⁷⁸ auf drei Dimensionen, indem er Mediennutzung und -gestaltung als Medienhandeln zusammenfasst. Die Dimensionen der Medienbewertung (bei Baacke Medienkritik) und des Medienwissens (bei Baacke Medienkunde) bleiben hiervon unberührt.⁷⁹ Letztlich lassen sich gegenwärtig neu formulierte Zielvorgaben für Medienkompetenz immer wieder diesen drei Dimensionen zuordnen. So benannte die LKM in ihrem Positionspapier von 2015 die Teilhabe und Nutzung von Medien als Instrumente zur Weltwahrnehmung, den Sinn für Medienethik, ein Medialitätsbewusstsein, die erkenntnisorientierte

⁷² Vgl. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) e.V.: Was ist Medienkompetenz? (<http://www.dieter-baacke-preis.de/dieter-baacke-preis/was-ist-medienkompetenz/>, zuletzt aufgerufen am 14.10.2016)

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 118

⁷⁵ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 98–100

⁷⁶ Vgl. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) e.V., Was ist Medienkompetenz? [wie Anm. 72]

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Siehe Schaubild Kapitel 2.2.1. Medienpädagogik.

⁷⁹ Vgl. Schorb, Medienkompetenz [wie Anm. 67], S. 259

Auseinandersetzung mit sowie das Verstehen und die aktive Gestaltung von Medien als Teilziele von Medienkompetenz und orientiert sich mit ihrer grafischen Darstellung eines Kompetenzmodells ebenfalls an den vier Dimensionen Baackes.⁸⁰



Martina Burmeister-Pritsch, Länderkonferenz Medienbildung,
Kompetenzmodell, CC BY ND DE,
<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de>

Abbildung 3: 5 Bereiche der Medienkompetenz laut LKM⁸¹

Auch im Rahmenkonzept der Telekom Stiftung wurden drei Kompetenzbereiche untergliedert⁸². Pietraß wiederum beschreibt die Aneignung von Medienkompetenz als einen stufenartigen Ablauf vom Wissen zum Verstehen über die Anwendung und Analyse zur Synthese und schließlich Bewertung. Sie betont dabei eine vom Alter unabhängige Entwicklung.⁸³ Die Kultusministerkonferenz, zuletzt, beschrieb Medienkompetenz als ein Konglomerat aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein

sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen. Sie umfasst auch die Fähigkeit, sich verantwortungsvoll in der virtuellen Welt zu bewegen, die Wechselwirkung zwischen virtueller und materieller Welt zu begreifen und neben den Chancen auch die Risiken und Gefahren von digitalen Prozessen zu erkennen.⁸⁴

Medienkompetenz setzt einen nicht abzuschließenden Lernprozess mit vielfältigen Themenkomplexen voraus. Trültzsch-Wijnen nimmt die kritische Auseinandersetzung mit Medien gegenüber dem Sinn für

⁸⁰ Vgl. Länderkonferenz MedienBildung LKM: Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung 2015

⁸¹ Ebd., S. 4

⁸² Vgl. Aufenanger, Stefan/Eickelmann, Birgit/Hasebrink, Uwe: Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen (https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf, zuletzt aufgerufen am 26.07.2017), S. 8–9

⁸³ Vgl. Pietraß, Was muss die Medienpädagogik leisten [wie Anm. 6]

⁸⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz: Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 2012

Ästhetik in der aktuellen Umsetzung als übervorteilt wahr.⁸⁵ Fuchs hingegen sieht die ideologiekritische Medienpädagogik gerade bezüglich Fragen um Eigentumsrechte im Internet vernachlässigt.⁸⁶

Es gibt Bestrebungen, Entwicklungspfade zu analysieren und daraus eine, so von Krotz betitelte, „kollektive bzw. staatliche Medienkompetenz“⁸⁷ zu definieren. Die Umsetzung dessen würde sicherlich dem von Baacke formulierten Mangel einer pädagogischen Unspezifität von Medienkompetenz⁸⁸ nachkommen und, manifestiert in schulischen Curricula⁸⁹, eine lohnenswerte Handlungsbasis darstellen. Nichtsdestotrotz bleibt das ständige Austarieren eines gesellschaftlich als „gut“, „reflektiert“ oder „adäquat“ empfundenen Medienumgangs, wie bereits im vorhergegangenen Kapitel angedeutet, vonnöten.

2.2.3. Medienbildung

Sowohl hinsichtlich des Begriffs *Medienkompetenz* als auch für den Ausdruck *Medienpädagogik* gibt es stets Bestrebungen um Ersatz. Um eine engere Verknüpfung mit der Pädagogik zu transportieren, wird einerseits der Begriff *Medienmündigkeit* in seiner Prozesshaftigkeit im Gegensatz zur Medienkompetenz als fix erscheinendes Ziel verhandelt.⁹⁰

Seit den 1990er Jahren steht andererseits ein weiterer Begriff vielmehr in ein Konkurrenzverhältnis zur Medienkompetenz – obwohl, so Schorb und Hüther, kein erkennbarer Mehrwert der begrifflichen Neuerung vorhanden sei: die *Medienbildung*.⁹¹ Von ihr wird im Forschungs- und Praxisfeld Medienpädagogik immer häufiger gesprochen, wenn der lebenslange Bildungsprozess bezüglich medialer Themen betont werden soll.⁹² Laut Spanhel erscheint der Kompetenzbegriff vielen Theoretiker*innen als zu instrumentell und zu wenig auf Allgemein- und Selbstbildung bezogen.⁹³ Gleichzeitig dient die Idee einer *Medienbildung* unterschwellig einer Forderung gegenüber Bildungspolitik und -einrichtungen.⁹⁴ Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2012 dient *Medienbildung* als Leitbegriff, trotzdem *Medienkompetenz* begrifflich nicht verworfen wird:

Die Entwicklung von umfassender Medienkompetenz durch Medienbildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die nur im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus sowie mit den Verantwortlichen in Politik, Wirtschaft und Kultur bewältigt werden kann.⁹⁵

⁸⁵ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 121–122

⁸⁶ Vgl. Fuchs, Medien als Mittel der Weltaneignung: [wie Anm. 21], S. 43–44

⁸⁷ Krotz, Friedrich: »Zukunft der Medienentwicklung. Die Bedeutung computervermittelter Kommunikation für das gesellschaftliche Leben«. In: Medienkompetenz, hrsg. von die medienanstalten – ALM GbR. Leipzig 2016, S. 16–28, hier: S. 27

⁸⁸ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], S. 99

⁸⁹ Zum Status quo der (außer-)schulischen Medienbildung siehe Kapitel 5.

⁹⁰ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 120

⁹¹ Vgl. Schorb/Hüther, Medienpädagogik [wie Anm. 53], S. 274

⁹² Vgl. Lampert/Süss/Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik [wie Anm. 10], S. 77

⁹³ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 120

⁹⁴ Vgl. Lampert/Süss/Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik [wie Anm. 10], S. 15–16

⁹⁵ Kultusministerkonferenz, Medienbildung in der Schule [wie Anm. 84]

Vielmehr existieren die hier explizierten Ausdrücke nebeneinander. Medienbildung wäre, so von Spanhel zusammengefasst, das Ziel medienpädagogischen Handelns, zu dessen Erlangung die Ausbildung von Medienkompetenzen erforderlich ist.⁹⁶

Medienbildung, seinem Wortsinn nach der schulischen Bildung nah, umfasst dabei das Lernen mit und über Medien. Ein Unterschied zum Begriff der *Medienkompetenz* scheint hierbei die Perspektive zu sein: Selbstredend nimmt die KMK als Autorin ihres Papiers eine Position ein, die den Blickwinkel der Bildungspolitik vorgibt.⁹⁷ Die hier formulierten Inhalte von Medienbildung (selbstbestimmte, aktive und demokratische Teilhabe an Politik, Kultur und Gesellschaft; Persönlichkeitsentwicklung; Ausprägung moralischer Haltungen, ethischer Werte und ästhetischer Urteile; Schutz vor negativen Einflüssen und Wirkungen von Medien) gelten als Appell an Pädagog*innen.⁹⁸ *Medienkompetenz* hingegen liest sich eher aus Perspektive der medienpädagogischen Zielgruppe. Welche Fähigkeiten sollen von den Schüler*innen erworben werden?

Auch in der vorliegenden Arbeit werden alle drei Begriffe (*Medienpädagogik*, *Medienkompetenz* und *Medienbildung*) in Anlehnung an Spanhels Auffassung genutzt, wobei der im deutschen Sprachraum gebräuchliche Ausdruck *Medienpädagogik* als Oberbegriff für alle praktischen und theoretischen Beschäftigungen im Kontext Medien und Erziehung, Bildung beziehungsweise Kompetenzerwerb Verwendung findet. Besonders der handlungsorientierte, medienpädagogische Ansatz, innerhalb dessen die Rezipient*innen der Angebote und Maßnahmen eine bedeutende Rolle spielen, begründet die Fokussierung auf den Begriff *Medienpädagogik* für eine Befragung von an einem Projekt teilnehmenden Kindern. Allerdings bezieht sich der Ausdruck für diese Arbeit entgegen seines sonst weiter fassbaren Handlungsfeldes ausschließlich auf die Zielgruppe Kinder und das schulische Umfeld.

3. Kinder zwischen neun und zwölf: innere und äußere Welt

Ein umfassendes Verständnis für die Zielgruppe und die Resultate der Befragung setzt Vorwissen über deren Lebenskontexte voraus.⁹⁹ Zwar lässt eine quantitative Befragung kaum Raum für individuelle Erfahrungen, Gewohnheiten und Kenntnisse eines jeden Kindes. Die Betrachtung repräsentativer Ergebnisse zur Lebenswelt, insbesondere der Mediennutzung, und den kognitiven Fähigkeiten von Kindern zwischen neun und zwölf Jahren ist allerdings obligatorische Voraussetzung für die

⁹⁶ Vgl. Schäfer, Ein Modell für Qualitätskriterien von Medienbildung in Bürgermedien [wie Anm. 22]

⁹⁷ Baacke zieht für die Einordnung medienpädagogischer Inhalt Merckerts pädagogisches Dreieck heran. Demnach wird Bildung zwischen der Perspektive des*der Erziehenden, der Perspektive des Kindes und der Sachdimension (Curriculum, Inhalte, Bedingungen) verhandelt. (Baacke, *Medienpädagogik* [wie Anm. 29], S. 43–44)

⁹⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz, *Medienbildung in der Schule* [wie Anm. 84]

⁹⁹ Hoffmann, Dagmar: »Forschungsüberblick und Forschungsbedarf«. In: *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2013, S. 24–33, hier: S. 25

Formulierung von Hypothesen und eine darauffolgende Auswertung sowie Interpretation der Befragung.

3.1. (Er-)Lebenswelt der Kinder zwischen neun und zwölf Jahren

Für die vorliegende Arbeit sind besonders die *KIM*-Studienergebnisse der älteren Kinder relevant, da sich die im Rahmen von *Webklicker* befragten Kinder bezüglich ihres Alters (neun bis zwölf) eher der oberen Skalenhälfte der *KIM*-Altersstufen zuordnen lassen.

Nach ihren Hauptinteressen gefragt, geben alle Kinder in der *KIM*-Studie 2016 zuvorderst das Thema Freundschaft an. Dieses und die Themen Musik und Mode gewinnen mit zunehmendem Alter immer stärker an Bedeutung für die Kinder. Interessengebiete wie Tiere, Schule und Umwelt werden schwächer.¹⁰⁰

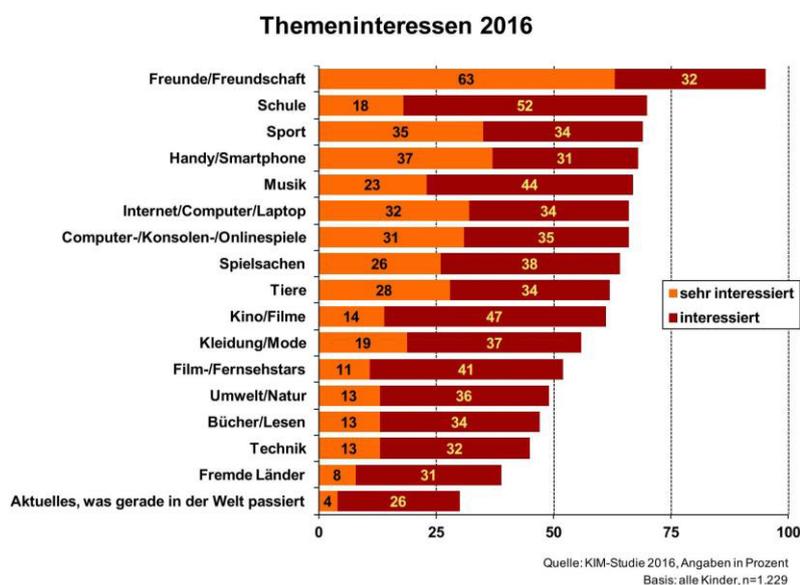


Abbildung 4: Themeninteressen Kinder laut *KIM*-Studie 2016¹⁰¹

Durchschnittlich haben Kinder zwischen sechs und 13 Jahren sieben Freund*innen. Der persönliche Kontakt zu Freund*innen ist das wichtigste Instrument zur Pflege des Hauptinteresses Freundschaft. 97% der in der *KIM*-Studie befragten Kinder haben mindestens einmal pro Woche persönlichen Kontakt zu ihren Freund*innen. 60% sehen sie täglich.¹⁰² Der medienvermittelte Kontakt läuft über eine gewisse Zeitspanne hinweg parallel bis WhatsApp-Nachrichten ab einem Alter von zwölf Jahren wichtiger werden als das persönliche Treffen.¹⁰³ Neben der Nutzung von WhatsApp telefonieren die Kinder miteinander. Facebook oder E-Mails spielen eine untergeordnete Rolle.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, *KIM-Studie 2016* [wie Anm. 1], S. 7

¹⁰¹ Ebd., S. 6

¹⁰² Vgl. ebd., S. 37

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 37–38

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 37

Im normalen Alltag der in der *KIM*-Studie befragten Kinder spielt das Fernsehen mit 77% täglicher Nutzung die bedeutendste Rolle unter den Freizeitaktivitäten. Auf dem zweiten Rang des Nachmittagsprogramms stehen für die Kinder Hausaufgaben und Lernen. 53% der befragten Kinder spielen täglich drinnen, 49% sind jeden Tag draußen zum Spielen. Es folgen Freizeitbeschäftigungen rund um Smartphone (42%), Musik (33%) und die Internetnutzung (25%).¹⁰⁵ Je älter die Kinder werden, desto mehr verändert sich deren Alltag. Das Treffen von Freund*innen, der Besuch von Jugendgruppen und die schulische Vor- und Nachbereitung rücken in den Vordergrund. Computer- und Konsolenspiele, Musik, die Smartphone-Nutzung, Fotografie, die Computer- und Internetnutzung im Allgemeinen verzeichnen den steilsten Interessenzuwachs mit steigendem Alter.¹⁰⁶

Das Interesse an Medienthemen wird mit zunehmendem Alter spannender – und sicherlich obligatorisch – für die Kinder.¹⁰⁷ Zwar sind die Sechs- bis 13-Jährigen nach Angaben der Haupterziehenden nicht mit dem gesamten Medienspektrum ausgestattet. Am häufigsten – zu 51% – befinden sich Handy oder Smartphone in deren Eigenbesitz.¹⁰⁸ Unter den Zwölf- bis 13-Jährigen haben schon 80% ein eigenes Mobiltelefon.¹⁰⁹ Doch die Haushalte, in denen die Kinder aufwachsen sind mit einem breit gefächerten Medienangebot gefüllt. Fast alle Familien haben demnach einen Fernseher, Handys beziehungsweise Smartphones, einen Internetzugang sowie Computer oder Laptop.¹¹⁰

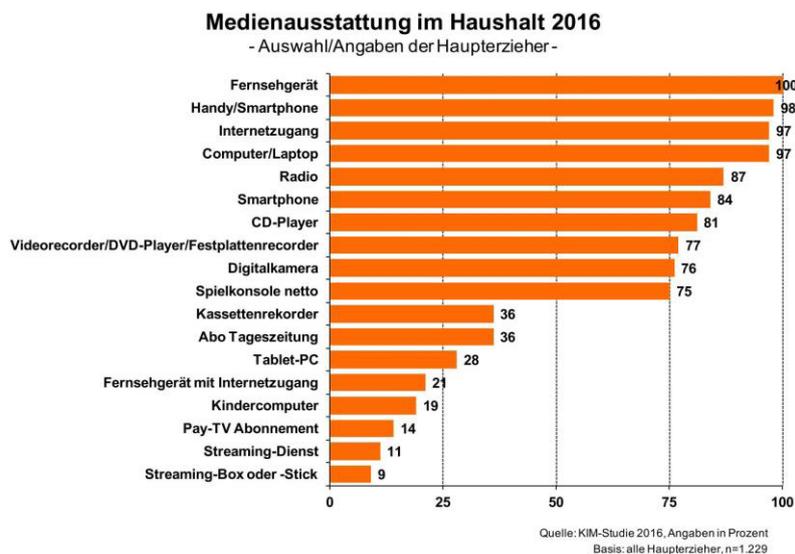


Abbildung 5: Medienausstattung im Haushalt laut *KIM*-Studie 2016¹¹¹

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 10

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 12

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 7

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 8–9

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 30

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 8

¹¹¹ Ebd.

Die medialen Begleiter der Kinder wechseln sich über einen typischen Tagesablauf hinweg ab. So wird das Radio zum Aufstehen und während des Frühstücks angeschaltet. Auf dem Schulweg und in den -pausen sind MP3-Player und Mobiltelefon relevant. Am Mittag löst das Radio diese beiden wieder ab, während der Nachmittag von MP3-Player und CDs geprägt wird. Am Abend wird ferngesehen und zum Schlafengehen werden noch einmal auditive Medien genutzt.¹¹² Sieben von zehn Kindern gehören außerdem zu den regelmäßigen (einmal pro Woche) Spieler*innen von digitalen Spielen.¹¹³ Es ist zu vermuten, dass die Zeit des Gamings nicht aufgeführt wird, weil es für die befragten Kinder noch keine alltägliche Rolle spielt.

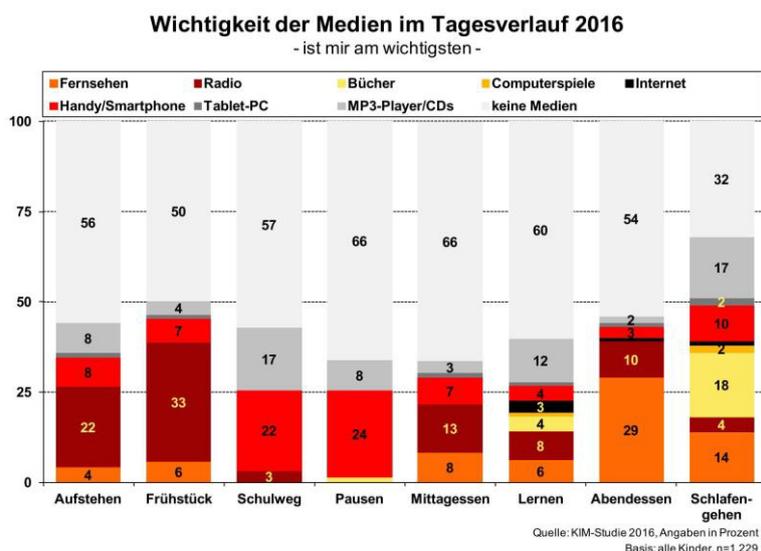


Abbildung 6: Wichtigkeit der Medien im Tagesverlauf laut KIM-Studie 2016¹¹⁴

Hinsichtlich der Internetnutzung ist eine rasante Steigerung zu beobachten. Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren sind zu einem Drittel bereits online, während Zwölf- bis 13-Jährige zu 94% im Internet unterwegs sind.¹¹⁵ Am häufigsten wird hierbei der Messenger-Dienst WhatsApp gebraucht (41% tägliche Nutzung). Außerdem nutzen die in der KIM-Studie befragten Kinder Suchmaschinen (24%), YouTube (17%) und Facebook (17%) jeden Tag¹¹⁶, wobei das soziale Netzwerk Facebook erst für Kinder ab zehn Jahren von Interesse ist¹¹⁷. Etwas unscharf ist die Trennung der KIM-Studie von Internet-Tätigkeiten und Internet-Themen, die die Kinder interessieren. Hier werden nämlich noch weitere Aspekte vorgebracht. Neben den wiederholt genannten Suchmaschinen, WhatsApp und YouTube werden auch Kinderseiten, Mails, Wikipedia, Musik, TV, Skype oder Radio-Angebote als Online-Themengebiete genannt.¹¹⁸ Die kindliche Online-Suche beinhaltet am häufigsten Gegenstände zu Schule, Gaming, Promis, Nachrichten, Freizeitangeboten, Anleitungen und auch Beratung bei

¹¹² Vgl. ebd., S. 18

¹¹³ Vgl. ebd., S. 53

¹¹⁴ Ebd., S. 18

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 80

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 34

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 41

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 34

Problemen.¹¹⁹ Im Mikrokosmos YouTube sind besonders dort vertretene Stars, Musikvideos, Comedy, Tiervideos, Sport, Trailer sowie Mode und Beauty von Interesse für die Kinder.¹²⁰

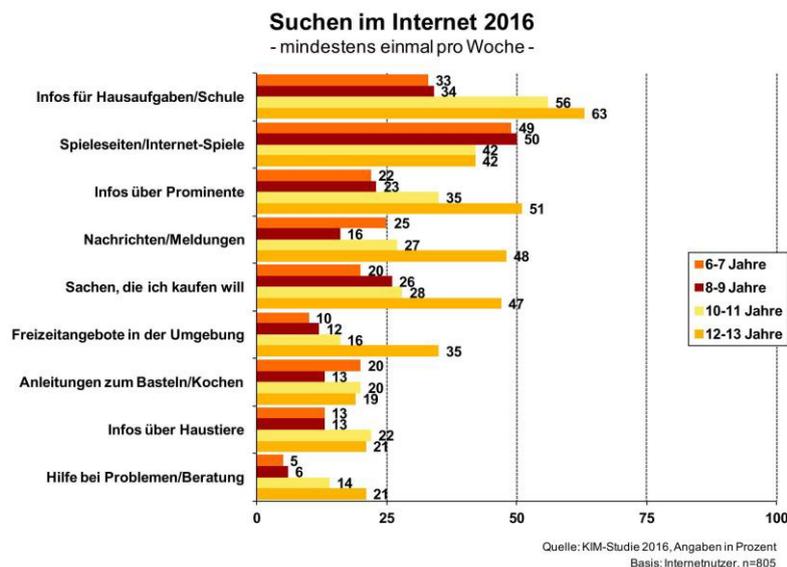


Abbildung 7: Suchanlässe/ Themen laut KIM-Studie 2016¹²¹

Die kindliche Medienbildung wiederum rangiert laut KIM-Studie mit lediglich 46% auf Platz 10 der elterlichen Interessen. Dabei gibt es erkennbare Unterschiede hinsichtlich des Bildungsgrades der Eltern. Sorgeberechtigte mit Abitur oder einem Studium sind zu 54% an der Medienerziehung ihrer Kinder interessiert. Eltern mit einem mittleren oder niedrigeren Bildungsabschluss noch zu 43% beziehungsweise 45%, wobei das Interesse an jeglichen Themenbereichen für diese Eltern niedriger ist.¹²²

Das Nutzungsverhalten der Kinder ist in die dynamische Beziehung zwischen Gesellschaft und Medien eingebettet. Schon in den 1990er Jahren erkannte Baacke einige Herausforderungen, denen sich die Kinder der Gegenwart tatsächlich gegenübersehen. Zwar ist die Zielgruppe von der Frage nach einer Trennung oder Vereinigung von Medien (als hedonistisch, konsumorientierte Freizeitgegenstände) und Arbeitswelt noch weniger betroffen. Dennoch dürfte die kindliche Denkweise – als ein neuer Traumberuf gilt beispielsweise YouTuber*in – von dieser Entwicklung auch schon früh beeinflusst werden. Hinzu kommen drei weitere Herausforderungen: Die Generationsunterschiede lösen sich auf, das heißt Kinder haben den gleichen Zugang zu Informationen wie Erwachsene. Häufig haben sie den älteren Generationen bezüglich ihres medialen Wissens sogar einen großen Vorsprung. Zuletzt mündet die Optionenvielfalt des medialen Angebots auch in einer einfacheren Konzeption des Programms, sicherlich auch, weil Medien zunehmend gleichzeitig genutzt werden. Es gilt also zum

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 48

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 46

¹²¹ Ebd., S. 49

¹²² Vgl. ebd., S. 68

einen, die Entscheidungsfähigkeit von Kindern zu stärken und zum anderen in Betracht zu ziehen, dass die menschliche Wahrnehmung oberflächlicher werden könnte.¹²³

3.2. Kognitive Fähigkeiten der befragten Kinder

Die Disziplin der Entwicklungspädagogik wird in Aufenangers Überblickswerk als die Idee eines an der Entwicklung des Kindes orientierten pädagogischen Handelns¹²⁴ definiert. Erklärtes „Ziel“ dieser Entwicklung ist die Erlangung von Mündigkeit beziehungsweise Autonomie, das heißt Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.¹²⁵ Auch in der modernen Pädagogik wird von einer phasen- oder stufenweisen Entwicklung des Kindes ausgegangen, wie sie bereits in den 1920er Jahren von Piaget¹²⁶ und später in den 1950er Jahren von Kohlberg¹²⁷ ausgearbeitet wurde.¹²⁸ Im deutschsprachigen Raum führte als einzig prominenter Vertreter Heinrich Roth diese Theorie der Entwicklungspädagogik fort.¹²⁹ Aufenanger sieht bei Piaget, Kohlberg und zusätzlich bei Dewey die Hauptanknüpfungspunkte für die gegenwärtige Entwicklungspädagogik.¹³⁰ Mit Blick auf die für diese Arbeit bedeutsamen kognitiven Kompetenzen von Kindern und angelehnt an Aufenanger werden die Arbeiten von Piaget und Kohlberg hier in den Fokus genommen.

Piagets Modell bezieht sich auf die kognitive Entwicklung des Kindes und geht dabei vom logischen Denken als Basis aus. Dieses durchläuft vier hierarchisch in unveränderlicher Reihenfolge organisierte Stufen¹³¹: die senso-motorische (circa bis zum Alter von anderthalb Jahren), die prä-operationale (circa anderthalb bis sieben Jahre), die konkret-operationale (circa sieben bis zwölf Jahre) und die formal-operationale (circa zwölf bis 15 Jahre) als die höchste Form.¹³² Dass ein derart festgeschriebener Ablauf, der individuelle Unterschiede hinsichtlich des Entwicklungstempos nicht zu beachten scheint¹³³, für Kritik sorgen könnte, erkannte Piaget:

So definiert, treten die Stadien stets in der gleichen Reihenfolge auf. [...] Aber er ist gewiss nicht vergleichbar mit der erblich festgelegten neuropsychologischen Programmierung von Instinkten. Biologische Reifung bahnt lediglich den Weg für mögliche Konstruktionen [...]. Es ist Sache des Subjekts, sie zu verwirklichen.¹³⁴

¹²³ Vgl. Baacke, Medienpädagogik [wie Anm. 29], 76-82

¹²⁴ Vgl. Aufenanger, Stefan: Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim 1992, S. 11

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 17

¹²⁶ Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin 2003

¹²⁷ Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main 1974

¹²⁸ Vgl. Sitte, Gerd: Erziehung, Bildung, Lernen. Vorlesungstexte. Biologische und psychologische Voraussetzungen des Heranwachsenden. Merseburg, S. 37

¹²⁹ Vgl. Aufenanger, Entwicklungspädagogik [wie Anm. 124], S. 19

¹³⁰ Vgl. ebd.

¹³¹ Vgl. ebd.

¹³² Vgl. ebd., S. 99; Hecker, Kerstin: Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung (<https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/piaget.pdf>, zuletzt aufgerufen am 04.07.2017), S. 16; Hecker, Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung [wie Anm. 132], S. 15

¹³³ Hecker, Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung [wie Anm. 132], S. 17

¹³⁴ Piaget, Meine Theorie der geistigen Entwicklung [wie Anm. 126], S. 69

Dennoch ging er auf diesen wie auch auf andere Kritikpunkte beispielsweise zum Beitrag der sozialen Umwelt auf die kognitive Entwicklung eines Kindes¹³⁵, nicht ausführlich ein. Wenn also – ebenfalls hinsichtlich ihrer universalen Geltung – stets in der Diskussion¹³⁶, treffen die grundlegenden Annahmen Piagets bis in die Gegenwart, besonders im entwicklungspsychologischen Bereich, auf Zuspruch.¹³⁷

Die für diese Arbeit befragten Kinder waren zwischen neun und zwölf Jahren alt. Entsprechend der entwicklungspädagogischen Theorie von Piaget befanden sie sich also in der konkret-operationalen Phase, wobei einige Kinder vermutlich schon kognitive Leistungen der formal-operationalen Stufe umsetzten. In der konkret-operationalen Phase entwickelt sich die kindliche Intelligenz vom Handeln weg zum Denken, das heißt von der eigenen sinnlichen Wahrnehmung hin zur Logik. Nur für Kinder, die sich schon auf Ebene des formal-operationalen Denkens bewegen, ist es jedoch möglich, Hypothesen und Schlussfolgerungen zu verstehen oder selbst zu treffen. Sie bilden dann langsam die Fähigkeit zur Wissenschaftlichkeit, Deduktion und Kombinationsanalyse heraus.¹³⁸ Bis zum Ende der konkret-operationalen Phase sind Abstraktionen dieser Art nicht möglich. Das kindliche Denkschema wird demgemäß auch bei den befragten Kindern größtenteils an konkrete Objekte und Informationen geknüpft sein.¹³⁹

Um eine Befragung mit Kindern durchzuführen, braucht es die Informationen über den entwicklungspädagogischen Stand der Befragten. Schließlich sind kognitive und soziale Entwicklung voneinander untrennbar.¹⁴⁰ Folgende Themen waren bezüglich der kindlichen, kognitiven Leistungen für die vorliegende Arbeit von Bedeutung:

Verstehen

Hiermit sind die Kompetenzen gemeint, die Kinder dazu befähigen, mit dem Format Fragebogen umgehen zu können. Dazu gehört eine entsprechende Lesekompetenz.

Abstraktion

Die Fähigkeit, Sachverhalte zu bewerten, die nicht unmittelbar zeitlich-räumlich greifbar sind, setzt ein hohes Abstraktionsvermögen voraus. Auch das Verständnis für die Meta-Ebene, auf der die Kinder das erlebte Projekt als Beispiel für medienpädagogische Projekte generell beurteilten, anstatt zu Projekthinhalten selbst getestet zu werden, verlangt die Fähigkeit zur Abstraktion, die in Verbindung mit den kognitiven Operationen nach Piaget auf der vierten Stufe steht.

¹³⁵ Vgl. Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin/Heidelberg 2016, S. 130–131

¹³⁶ Vgl. Aufenanger, Entwicklungspädagogik [wie Anm. 124], S. 92

¹³⁷ Vgl. Hecker, Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung [wie Anm. 132], S. 18

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 16

¹³⁹ Vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter [wie Anm. 135], S. 122; Hecker, Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung [wie Anm. 132], S. 15

¹⁴⁰ Vgl. Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. München 1996, S. 117

Verantwortung

Dieser Aspekt ist bedeutsam für Fragen, die sich weg vom einzelnen Kind zu einer pauschalisierten Größe „aller Kinder“ bewegen. Der Begriff der Verantwortung ist dem der Moral untergeordnet. Moralisches Denken und Handeln bedeutet, Verantwortung zu übernehmen. Dabei ist die moralische Entwicklung von der kognitiven abhängig.¹⁴¹ Das heißt Abstraktionsvermögen und Moralentwicklung hängen zusammen.

Soziale Erwünschtheit

Synonym kann der Begriff des Gewissens für diese Arbeit verwendet werden. Das Gewissen ist „ein innerer Regulationsmechanismus, der die Fähigkeit eines Individuums erhöht, Verhaltensstandards zu entsprechen, die in seiner Kultur als verbindlich gelten“¹⁴². Da die Komponente der sozialen Erwünschtheit für Fragebögen mit Erwachsenen eine Rolle spielt, war sie auch bei der Auswertung von Kinder-Fragebögen zu berücksichtigen, weil sie die Beantwortung der Fragen beeinflusst haben könnte.

Die Leseentwicklung beschreiben Siegler, Eisenberg, DeLoache und Saffran nach Chall in fünf Stufen. Die hier befragten Kinder bewegten sich demnach zwischen Stufe 2 und 3. Sie waren in der Lage, flüssig zu lesen und auch gedruckten Texten komplexe, neue Informationen zu entnehmen.¹⁴³ Es konnte also davon ausgegangen werden, dass alle befragten Kinder der Klassenstufe 5 mittels ihrer Lesekompetenz fähig waren, den Fragebogen zu verstehen.

Piaget unterscheidet die konkret- gegen die formal-operationale Phase an der Altersstufe von etwa elf bis zwölf Jahren, das heißt im Mittel der befragten Gruppe. Die Kinder befanden sich das kognitive Abstraktionsvermögen betreffend somit wahrscheinlich auf unterschiedlichen Niveaus.¹⁴⁴

[...] Kinder[n] im konkret-operationalen Stadium [...] [können] viele andere Probleme und Aufgaben erfolgreich [...] bewältigen, bei denen die Aufmerksamkeit auf mehrere Dimensionen gerichtet werden muss.¹⁴⁵

Jedoch ist es ihnen noch nicht möglich, systematisch zu denken oder ein Vorstellungsvermögen von mehreren Variablen eines Gegenstandes zu entwickeln.¹⁴⁶ Die Beurteilung des gerade erlebten Medienprojekts könnte also für alle Kinder machbar gewesen sein. Vermutlich konnten aber nicht alle Kinder von *Webklicker* ausgehend auf medienpädagogische Angebote generell abstrahieren. Die unbestimmte Größe des Abstraktionsvermögens jedes einzelnen Kindes ist somit ein Aspekt, der die Auswertung des vorliegenden Fragebogens stören kann.

Insgesamt geht die Entwicklung des logischen Denkens von der konkret-operationalen Stufe hin zur formal-operationalen Stufe nach Piaget mit einer sozialen und moralischen Dezentrierung einher. Das Kind sieht sich immer mehr als Teil sozialer Gefüge, auch außerhalb des Familienkreises.¹⁴⁷ Abstraktion

¹⁴¹ Vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter [wie Anm. 135], S. 531

¹⁴² Ebd., S. 541

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 294

¹⁴⁴ Vgl. Piaget/Inhelder, Die Psychologie des Kindes [wie Anm. 140], S. 139

¹⁴⁵ Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter [wie Anm. 135], S. 127

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 128

¹⁴⁷ Vgl. Piaget/Inhelder, Die Psychologie des Kindes [wie Anm. 140], 127-128

und Moralentwicklung gegenüber anderen Menschen hängen eng zusammen.¹⁴⁸ Bezogen auf das oben genannte Kriterium der Verantwortung (also: Kann ich wollen, dass eine bestimmte Gegebenheit für alle Menschen zur Regel wird?) ist die *Regel* nach Piaget ein brauchbarer Begriff. Er formulierte hinsichtlich des moralischen Urteils bei Kindern drei Regeltypen, die im Laufe der Kindheit aufeinanderfolgen: die motorische Regel als ein Bewusstsein von Regelmäßigkeiten, die Zwangsregel als die Achtung vor einer durch eine Autorität aufgestellte Regel und die Vernunftregel als das autonome Bewusstsein von Regeln in Kombination mit einem Übereinkommen innerhalb einer Gruppe.¹⁴⁹ Auch diese Stufen sind differenziert zu betrachten. Es gibt Kinder, die das Verhalten Erwachsener ihnen gegenüber schon mit 21 Monaten moralisch unterscheiden.¹⁵⁰

Auf die Entwicklungstheorie Piagets aufbauend lieferte Kohlberg die Grundlage für einen moralpädagogischen Ansatz. Für ihn war die moralische Entwicklung von der Ausbildung des logischen Denkens abhängig¹⁵¹, so dass er mit Hilfe des Stufengedankens von Piaget eine in Phasen aufgeteilte Theorie der Moralentwicklung formulierte.¹⁵² Die Fähigkeit, ein gerechtes Urteil fällen zu können, war für Kohlberg der Inbegriff von Moral. Dabei gibt es keine grundsätzlich moralischen Handlungen. Vielmehr offenbart die Begründung von Urteilen eine moralische Kompetenz.¹⁵³ Auf dem Weg zum „gerechten Urteil“ verinnerlicht der Mensch nach Kohlberg fünf verschiedene Moralbegriffe: die heteronome Moral; die individualistische, instrumentelle Moral; die interpersonal normative Moral; die sozialsystemorientierte Moral und die Moral der universalisierbaren, reversiblen und präskriptiven allgemeinen ethischen Prinzipien¹⁵⁴, aus denen sich drei moralische Entwicklungsstufen ableiten lassen. Auf die präkonventionelle Phase, während der das Handeln auf die eigene Belohnung ausgerichtet ist, folgt die konventionelle Phase, in der der Mensch sich an sozialen Beziehungen, Pflichten und Gesetzen orientiert. Die Entwicklung wäre auf der postkonventionellen Stufe, in der sich der Mensch an Idealen ausrichtet, als höchster Stufe des moralischen Urteils beendet.¹⁵⁵ Ähnlich wie bei Piaget ist das fortschreitende Alter Grundlage für die Entwicklung des moralischen Denkens bei Kohlberg. Trotzdem sind alle Moralbegriffe als eine Art Werkzeug zu sehen, das in jedem Alter angewendet werden kann. Ein*e Erwachsene*r kann eine Entscheidung auch mit Argumenten der individualistischen Moral begründen.

Kohlberg stellt dennoch heraus, dass Kinder mit steigendem Alter prosozialer agieren.¹⁵⁶ Parallel zur Herausbildung des Abstraktionsvermögens der befragten Kinder, waren also nicht alle Kinder – wahrscheinlich eher ein kleinerer, nämlich der ältere, Teil – dazu in der Lage, ein universalisierbares

¹⁴⁸ Vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter [wie Anm. 135], S. 531

¹⁴⁹ Vgl. Aufenanger, Entwicklungspädagogik [wie Anm. 124], S. 124–125

¹⁵⁰ Vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter [wie Anm. 135], S. 533

¹⁵¹ Aufenanger, Entwicklungspädagogik [wie Anm. 124], S. 144

¹⁵² Vgl. ebd., S. 21

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 171

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 137–142

¹⁵⁵ Vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter [wie Anm. 135], S. 534

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 536

Gerechtigkeitsurteil für Fragen wie „Wie wichtig findest du es, dass Kinder in der Schule etwas über Medien lernen?“ zu fällen. Diese höchste Stufe des moralischen Urteils verlangt zum einen formal-operationales Denken und wird zum anderen laut Kohlberg ohnehin auch nicht von allen Erwachsenen erreicht.¹⁵⁷ Die befragten Kinder befanden sich entsprechend der moralischen Stufeneinteilung Kohlbergs zwischen dem präkonventionellen (circa zehn Jahre) und konventionellen (ab 14 Jahre) Niveau, das heißt zwischen einer Orientierung an Autoritäten oder eigenen Interessen und der Ausrichtung eigener Entscheidungen an Beziehungen zu anderen Menschen und Übereinstimmungen.¹⁵⁸ Ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist hinsichtlich der moralischen Entwicklung nach Kohlberg nicht auszumachen¹⁵⁹, womit eine Betrachtung von Geschlechterunterschieden für Fragen mit der impliziten Dimension Verantwortungsgefühl nicht relevant war.

Den Stufen des prosozialen Denkens nach Eisenberg entsprechend, agieren Menschen in der späten Kindheit bis Anfang des Jugendalters auf Stufe 4a. In dieser Phase entwickeln Kinder langsam eine selbstreflexive, empathische Orientierung. Ein Hineinversetzen in andere und die Betrachtung der Folgen von Entscheidungen werden immer häufiger. Grundschulkindern auf Stufe 3 hingegen orientieren sich eher an der Anerkennung und Akzeptanz durch andere.¹⁶⁰ Auch von dieser Stufeneinteilung ausgehend, war eine Eingliederung der befragten Altersgruppe nicht eindeutig vorzunehmen. Während einige, jüngere Kinder in ihren Antworten vermutlich eher einer angenommenen sozialen Erwünschtheit entsprechen wollten, antworteten andere Kinder womöglich ehrlicher und selbstkritischer.

4. Medienbezogene Bildungspolitik 2017 auf Bundes- und Länderebene

Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung medienpädagogischer Maßnahmen in Schulbereich werden auf politischer Ebene von Bund und Ländern vorgegeben. Anders als in vielen hier bereits angeführten medienpädagogischen Abhandlungen, fokussiert sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auf die digitale Kompetenz der in Deutschland lebenden Bürger*innen. Der Begriff unterscheidet sich insofern von Medienkompetenz als es ausschließlich um die Nutzung, Bewertung und Verbreitung digitaler Informationen geht. Im Gegensatz zum vom BMBF formulierten Zusammenhang könnte digitale Kompetenz also als Bestandteil von Medienkompetenz angesehen werden.¹⁶¹ Medienkompetenz ist nicht nur national ein zentrales Bildungsthema, sondern eines, das auch die Vereinten Nationen beschäftigt. Allerdings wird die mediale Kompetenz der EU-Bürger*innen

¹⁵⁷ Vgl. Aufenanger, *Entwicklungspsychologie* [wie Anm. 124], S. 127–129

¹⁵⁸ Vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* [wie Anm. 135], S. 535

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 536

¹⁶⁰ Vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* [wie Anm. 135], S. 537

¹⁶¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin Oktober/ 2016, S. 10

beziehungsweise der Einwohner*innen Deutschlands vorrangig unter wirtschaftspolitischen Gesichtspunkten betrachtet¹⁶², das heißt einer konstruktiv-reflektierten Auseinandersetzung oder Forschung wird die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und global ausgerichtete Vernetzung vorgezogen:¹⁶³ „Schülerinnen und Schüler müssen heute auch digital lernen und arbeiten können, statt nur zu daddeln. Dafür brauchen wir einen Digital-Pakt zwischen Bund und Ländern“¹⁶⁴, so die Bundesministerin für Bildung und Forschung Wanka.

Hüther und Schorb beklagen, dass derartige Zuschreibungen einer politischen Bedeutung der Medienpädagogik meist ideeller Natur blieben.¹⁶⁵ Diesem Vorwurf wollte das BMBF in Zusammenarbeit mit der KMK eine materielle Größe in Form des erwähnten Digitalpakts entgegensetzen. Innerhalb von fünf Jahren sollten den Bundesländern fünf Milliarden Euro bereitgestellt werden.¹⁶⁶ Eine Arbeitsgruppe, deren Grundlage die zwei zuvor veröffentlichten Strategien der KMK (*Bildung in der digitalen Welt*¹⁶⁷) und des BMBF (*Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft*¹⁶⁸) waren, sollte bis Ende 2017 eine Vereinbarung zur Unterstützung der Bildung in der digitalen Welt im Bereich Schule erarbeiten; der Digitalpakt 2018 starten.¹⁶⁹ Derzeit wird auf die Bildung einer neuen Bundesregierung und die mögliche Umverteilung finanzieller Mittel im Haushalt ab 2018 verwiesen, womit der Digitalpakt vorerst auf Eis liegt und Hüther und Schorb Recht behalten könnten.¹⁷⁰ Ohnehin sieht sich der Bund mit Verweis auf das Grundgesetz¹⁷¹ maximal als Geldgeber und schiebt die Verantwortlichkeit zur Umsetzung pädagogischer Konzepte den Ländern, Kommunen und Schulträgern zu.¹⁷² Der angedachte Digitalpakt als Förderprogramm soll vor allem der digitalen Ausstattung der Schulen zugutekommen. Die Bundesländer sind in der Folge für in den Lehrplänen verankerte, länderübergreifende Bildungsstandards hinsichtlich digitaler Kompetenz, für die Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen, für flächendeckenden Informatikunterricht, Begabtenförderung,

¹⁶² Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 19

¹⁶³ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 219–222

¹⁶⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung: Wanka: Deutschlands Schulen fit machen für die digitale Welt (<https://www.bmbf.de/de/wanka-deutschlands-schulen-fit-machen-fuer-die-digitale-welt-3419.html>, zuletzt aufgerufen am 07.11.2017)

¹⁶⁵ Vgl. Schorb/Hüther, Medienpädagogik [wie Anm. 53], S. 268

¹⁶⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Wanka: Deutschlands Schulen fit machen für die digitale Welt [wie Anm. 165]

¹⁶⁷ Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin 2016

¹⁶⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft [wie Anm. 162]

¹⁶⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Mit dem DigitalPakt Schulen zukunftsfähig machen - BMBF (<https://www.bmbf.de/de/mit-dem-digitalpakt-schulen-zukunftsfahig-machen-4272.html>, zuletzt aufgerufen am 11.11.2017); Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz: DigitalPakt Schule von Bund und Ländern. Gemeinsame Erklärung 2017, S. 1; Deutscher Bundestag, PuK 2 - Parlamentsnachrichten: Digitalpakt wird verschoben (https://www.bundestag.de/presse/hib/2017_08/-/525514, zuletzt aufgerufen am 14.11.2017)

¹⁷⁰ Vgl. Deutscher Bundestag, PuK 2 - Parlamentsnachrichten, Digitalpakt wird verschoben [wie Anm. 170]

¹⁷¹ Vgl. Rüter, Melanie: Sprung nach vorn in der digitalen Bildung. Pressemitteilung: 117/2016

(<https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html>, zuletzt aufgerufen am 07.11.2017)

¹⁷² Vgl. Deutscher Bundestag, PuK 2 - Parlamentsnachrichten, Digitalpakt wird verschoben [wie Anm. 170]

zielgerichtete Investitionen in digitale Medien und den Entwurf sowie Einsatz didaktischer Konzepte zuständig.¹⁷³

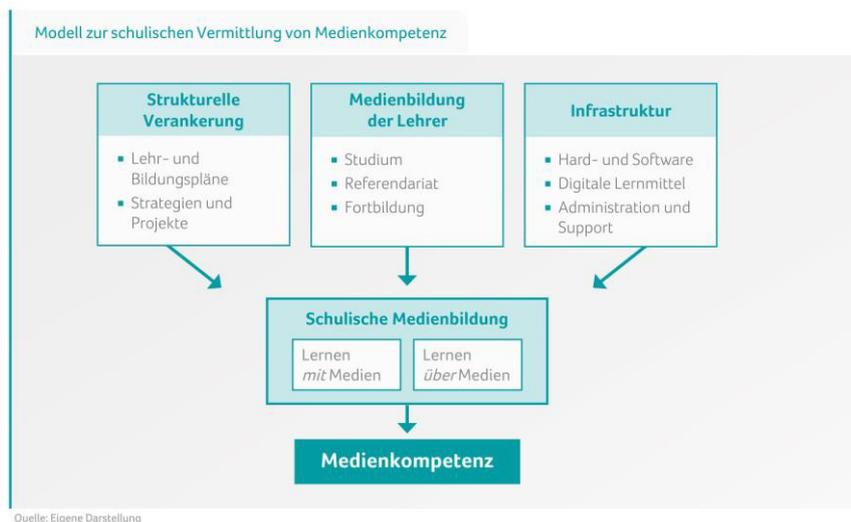


Abbildung 8: Schulische Medienbildung nach D21-Studie¹⁷⁴

Den Überlegungen zu einem Digitalpakt gingen zwei Empfehlungen der KMK als Vertretung der Bundesländer voraus: 2012 veröffentlichte sie das Strategiepapier *Medienbildung in der Schule*, das auch neben dem aktuell publizierten Beschluss *Bildung in der digitalen Welt* (2016) weiterhin Gültigkeit besitzt. Hauptziel der KMK ist dabei, dass jede*r Schüler*in bis zum Jahr 2021 Zugang zu digitalen Lernumgebungen hat, wenn es für den Unterrichtsverlauf dienlich ist.¹⁷⁵ Im Selbstverständnis der KMK, Medienbildung gehöre zu zeitgemäßer Schulbildung untrennbar dazu, schwingt die Überzeugung mit, dass Selbige nicht nur informell in Freizeit- und Familienkontext erworben, sondern auch systematisch gefestigt werden muss.¹⁷⁶ Dafür ist laut KMK jedes Fach gleichermaßen zuständig¹⁷⁷, wobei diese Anforderung in der Umsetzung noch zu hinken scheint, wie Bartsch in seiner Bestandsaufnahme deklariert. Demnach wird Medienbildung seit Jahrzehnten vor allem in den Fächern Deutsch, in Fremdsprachen, Kunst, Musik, Ethik oder Religion, Sozialkunde, Geschichte und Geografie integriert.¹⁷⁸ Medienbildung ist, zwar mehr oder weniger ausführlich, fächerübergreifend in den Lehrplänen vorgesehen, allerdings auf Länderebene nicht curricular verankert.¹⁷⁹ Zudem gibt es kaum Daten über die tatsächliche Schwerpunktsetzung auf mediale Themen in verschiedenen Unterrichtsfächern.¹⁸⁰ Es

¹⁷³ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Wanka: Deutschlands Schulen fit machen für die digitale Welt [wie Anm. 165]; Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft [wie Anm. 162], S. 20

¹⁷⁴ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 7

¹⁷⁵ Vgl. Kultusministerkonferenz, Bildung in der digitalen Welt [wie Anm. 168], S. 11

¹⁷⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz, Medienbildung in der Schule [wie Anm. 84]

¹⁷⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz, Bildung in der digitalen Welt [wie Anm. 168], S. 15

¹⁷⁸ Vgl. Bartsch, Medienpädagogik und Schule [wie Anm. 7], S. 65

¹⁷⁹ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 20

¹⁸⁰ Vgl. Meister, Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: [wie Anm. 30], S. 47

wird sich zeigen, welche Fächer die befragten Kinder als von Medienbildung geprägt empfinden. Die Medienkompetenzen¹⁸¹, die von allen Schulkindern abgesichert durch die Verpflichtung der Länder erworben sein sollen, können von den hier befragten Schüler*innen noch nicht vollständig abgedeckt werden, da es sich um eine Zielvorgabe bis Ende der Schulzeit handelt. Zudem lassen die offen gehaltenen Formulierungen der KMK gestalterischen Freiraum für Lehrer*innen, sodass ein Abgleich mit der Realität, auch unabhängig davon, dass in der vorliegenden Arbeit kein Kompetenztest angestrebt wird, eines größeren Aufwands bedarf.

Letzten Endes handelt es sich bei der Idee von einem Digitalpakt vor allem um infrastrukturelle Maßnahmen, weniger jedoch um die Förderung von pädagogischen Maßnahmen oder Bezahlung externer Kooperationspartner*innen.¹⁸² Die praktische Umsetzung aller Beschlüsse und Strategien liegt auf kommunaler Ebene, ist sehr heterogen organisiert und findet vor allem, wie in Abbildung 9 erkennbar, auf freiwilliger Basis statt. In Deutschland verfolgen unter anderem die Landesmedienanstalten diese Aufgabe kraft der Gesetzgebung¹⁸³ und fördern entsprechende Projekte, so zum Beispiel *Webklicker*, finanziell mittels Rundfunkgebühren. Die Landesmedienanstalten als Vermittlerinnen zwischen Medienanbieter*innen und Mediennutzer*innen leisten in Anbetracht der hinderlichen Bedingungen an Schulen (fehlende Zeit sowie Medien- und medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden, Setzung anderer Prioritäten, hoher Aufwand)¹⁸⁴ einen bedeutsamen Beitrag zur Umsetzung von Medienbildung im pädagogischen Kontext. Die medienpädagogischen Konzepte der Landesmedienanstalten finden an (Hoch-)Schulen, in Lehrer*innenfortbildungen, Kursen für die Bevölkerung, selbst entwickelten Projekten, Mediamobilen, Offenen Kanälen, Bürgermedien oder Medienkompetenzzentren Anwendung.¹⁸⁵ Es gibt sowohl kurzfristig organisierte, einmalige Projekte als auch überregionale, dauerhafte Programme wie beispielsweise FLIMMO, das *Internet-ABC* oder JUUUPORT, die von mehreren Landesmedienanstalten gemeinsam koordiniert werden.¹⁸⁶

Die Beschlüsse der KMK beziehen sich in Teilen auf die praxisnahen Erfahrungen der LKM, die 2015 in deren Positionspapier *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung* mündeten.¹⁸⁷

¹⁸¹ Vgl. Kultusministerkonferenz, Bildung in der digitalen Welt [wie Anm. 168], S. 18

¹⁸² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz, DigitalPakt Schule von Bund und Ländern [wie Anm. 170], S. 4

¹⁸³ Vgl. die medienanstalten – ALM GbR: Medienkompetenz. Leipzig 2016, S. 11

¹⁸⁴ Vgl. Lampert/Süss/Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik [wie Anm. 10], S. 158

¹⁸⁵ Vgl. die medienanstalten – ALM GbR, Medienkompetenz [wie Anm. 184], S. 12–13

¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 13

¹⁸⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz, Bildung in der digitalen Welt [wie Anm. 168], S. 15

In diesem wurde ein umfangreicher Themenkatalog erarbeitet, dessen Inhalte alle Schulkinder nach Jahrgangsstufe 10 kennen sollten. Da für das Konzept der LKM Vertreter*innen aller Bundesländer zusammenarbeiten, ist die Akzeptanz für die Erstellung von Lehrplänen an den einzelnen Schulen hoch.

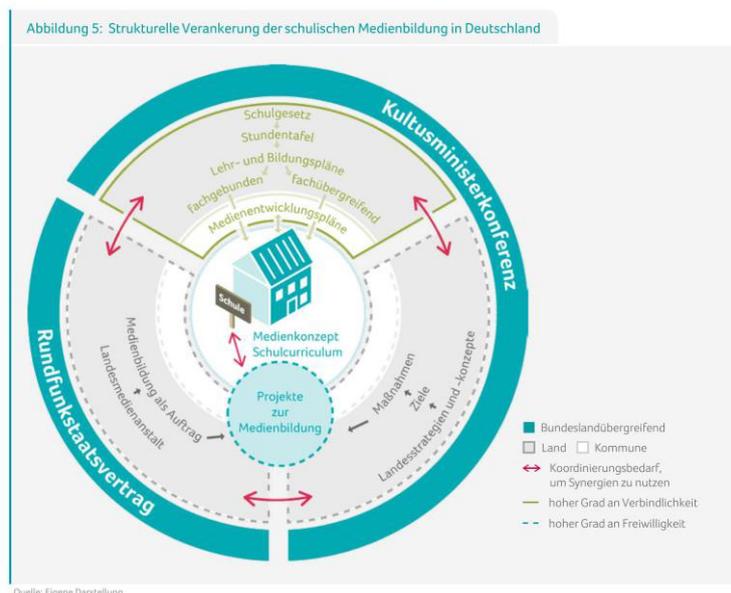


Abbildung 9: Initiative D21: Darstellung struktureller Verankerung der Medienbildung

Der Fragebogen für die vorliegende Untersuchung bezieht entsprechend nicht auf Curricula verschiedener Fächer – zumal nicht der Normalunterricht betrachtet wurde – sondern auf das Konzept der LKM. Ein weiterer Grund hierfür ist die Fokussierung auf mediale Themen im Papier der LKM, die der Fragestellung an die hessischen Schulkinder entspricht, statt der mit Medienbildung in Zusammenhang stehende Kompetenzen, die in der Strategie der KMK zentral sind.

Auch wenn der Informatikunterricht an zahlreichen Schulen Wahlfach ist, Medienkompetenz in den Lernzielkatalogen steht¹⁸⁸ und sich die technische Ausstattung der Schulen stetig verbessert¹⁸⁹, so findet Medienpädagogik weiterhin hauptsächlich außerschulisch in der Kinder- und Jugendarbeit statt.¹⁹⁰ Die schulische Umsetzung digitaler Bildung bleibt durch Einzelinitiativen, so zum Beispiel der Kooperation mit Agenturen wie medienblau, geprägt. Dabei fehlt der Gesamtblick auf lebenslanges Lernen auch in medialer Hinsicht und die Verknüpfung und Abstimmung zwischen den Bildungsinstitutionen von der Kita bis zur beruflichen Bildung.¹⁹¹

¹⁸⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft [wie Anm. 162], S. 12

¹⁸⁹ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 25

¹⁹⁰ Vgl. Lampert/Süss/Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik [wie Anm. 10], S. 163

¹⁹¹ Vgl. Aufenanger/Eickelmann/Hasebrink, Medienbildung entlang der Bildungskette [wie Anm. 82], S. 38

In der *KIM-Studie 2016* gaben zwei von fünf Computernutzer*innen an, in der Schule generell schon einmal mit dem Computer gearbeitet zu haben. Dabei ist der Anteil unter älteren Kindern einer weiterführenden Schule höher als unter Grundschüler*innen.¹⁹² Grundsätzlich findet eine Nutzung des Computers bei den Grundschüler*innen wie bei den älteren Schulkindern vorrangig zu Hause statt. Schon ab sechs Jahren sucht jedes zweite Kind wöchentlich daheim im Internet nach Schulthemen. Dieser Anteil steigt bis zum Alter von 13 Jahren auf 90%.¹⁹³ Wenn der Computer im schulischen Kontext doch einmal benutzt wird, dann vor allem in den dafür „vorgesehenen“ Fächern, wie Informationstechnische Grundbildung (zu 74%). Erst weit dahinter folgen die Fächer Deutsch (44 %), Mathematik (35 %) und Fremdsprachen (25 %). Die folgende Abbildung macht deutlich, welche Tätigkeiten die Kinder der *KIM-Studie* mit dem Rechner in der Schule ausführen.

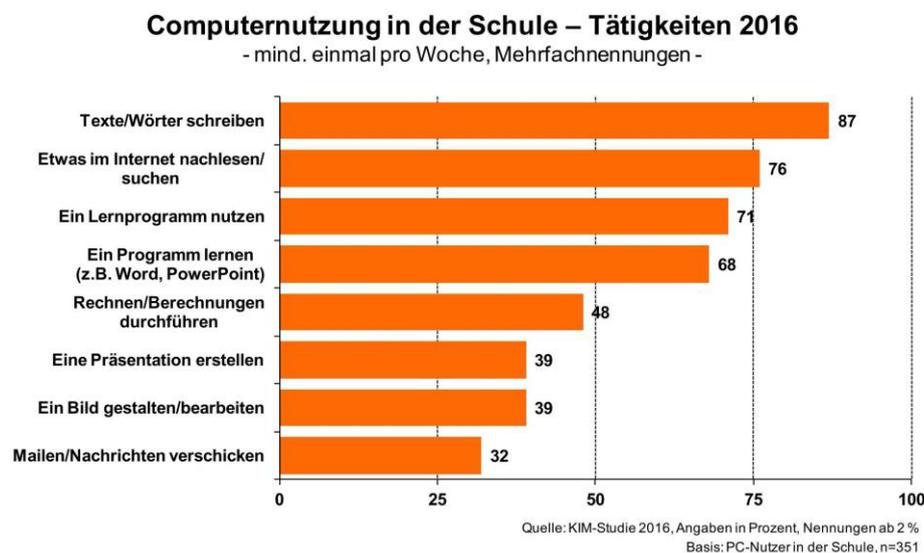


Abbildung 10: Tätigkeiten am PC in der Schule laut *KIM-Studie 2016*¹⁹⁴

Insgesamt schlossen deutsche Schüler*innen 2013 im internationalen Vergleich der *ICILS-Studie* bezüglich ihrer computer- und informationsbezogenen Kompetenzen mittelmäßig ab.¹⁹⁵ Das unterschiedlich verteilte Engagement und die Kapazitäten der Schulen weisen außerdem in Richtung eines Digital Divide¹⁹⁶ unter Schüler*innen.¹⁹⁷ Entgegen der stockenden Umsetzung schulischer Medienbildung, ermittelte eine Untersuchung des BITKOM von 2011 einen Medienskeptiker*innen-

¹⁹² Vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, *KIM-Studie 2016* [wie Anm. 1], S. 50

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 52

¹⁹⁴ Ebd., S. 50

¹⁹⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* [wie Anm. 162], S. 12

¹⁹⁶ Der Digital Divide als digitale Spaltung oder Kluft kann als moderne Erweiterung des von Bonfadelli formulierten Knowledge-Gap interpretiert werden. Der Begriff bezieht sich auf die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu digitaler Informationstechnik bedingt durch das eigene Milieu. Auch Baacke wies auf die Herausforderung der Ungleichverteilung des Cyberspace hin. (vgl. Baacke, *Medienpädagogik* [wie Anm. 29], S. 101)

¹⁹⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* [wie Anm. 162], S. 12

Anteil von 17 % bei den Unter-40-Jährigen Lehrer*innen. Derzeit werden Medien an deutschen Schulen vorrangig für die in Abbildung 11 dargestellten Tätigkeiten eingesetzt.

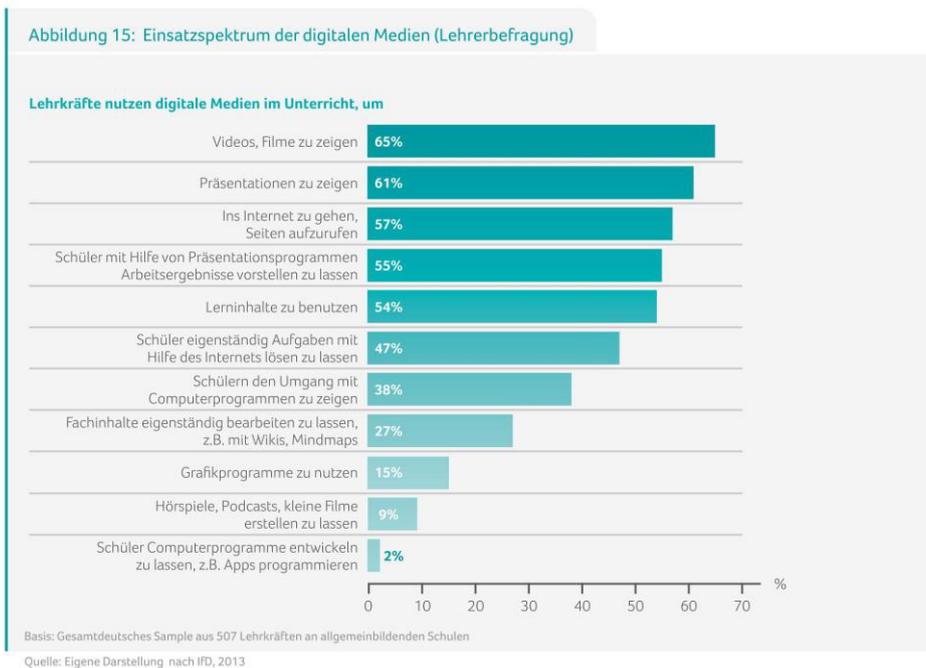


Abbildung 11: Wofür werden Medien im Unterricht eingesetzt?¹⁹⁸

Unter den älteren Lehrenden lag der Anteil der Skeptiker*innen bei 38%. Zwar sind die meisten Lehrpersonen (digitalen) Medien gegenüber positiv eingestellt. Dennoch liegt eine Problematik in der Alterung der Lehrer*innenschaft, da ältere Lehrer*innen einen weniger selbstverständlichen Umgang mit neuen Medien pflegen und zudem seltener an Fortbildungen teilnehmen.¹⁹⁹ Vorbehalte der Technik-Abhängigkeit, des Kontroll- und Autoritätsverlusts²⁰⁰, des Verlernens klassischer Recherchewege, der nachlassenden Einsicht der Schüler*innen in die Notwendigkeit, selbst Wissen aufzubauen²⁰¹ kommen hinzu. Weitere Ursachen für den verhaltenen Einsatz von Medien und daran gekoppelter Medienbildung im schulischen Kontext ist die fehlende verpflichtende medienpädagogische Grundbildung während des Lehramtsstudiums²⁰² und die trotz aller oben genannten Bemühungen häufig noch verbreitet veraltete Hardware in den Schulen.²⁰³ Sicherlich sind nicht eindeutige Anforderungen der erwähnten politischen Strategie-papiere sowie mangelnde zeitliche Kapazitäten der Lehrenden weitere Gründe für die ausbleibende feste Verankerung von Medienpädagogik in der Schule.

¹⁹⁸ Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 32

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 15

²⁰⁰ Mit digitaler Technik wird Wissen für alle gleichermaßen zugänglich, womit das Wissensmonopol der Lehrer*innenschaft angreifbar wird. Insofern haben Medien eine demokratisierende Wirkung, die scheinbar mit den hierarchischen Schulstrukturen im Widerspruch stehen. Eine widerstandslose Integration ist in logischer Konsequenz daher nicht möglich. (vgl. Stewen, Medienkulturwissenschaftliche Anmerkungen zur Medienpädagogik in Zeiten digitaler Netzkulturen [wie Anm. 45], S. 135)

²⁰¹ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 23

²⁰² Vgl. ebd., S. 21

²⁰³ Vgl. ebd., S. 25

5. Schulische Medienbildung in Hessen

Das hessische Schulsystem basiert auf einer vierjährigen Grundschulzeit und dem Eintritt in eine weiterführende Schule (Haupt-, Real-, Mittelstufen-, Gesamtschule oder Gymnasium) ab der fünften Klasse.²⁰⁴ Die dort gelehrt Inhalte basieren auf den Bildungsstandards der KMK als länderübergreifenden Bildungsplan und sind in den hessischen Kerncurricula festgehalten. Hinzu kommen schulinterne Curricula, die die jeweilige Schule auf den Kerncurricula aufbauend konkretisiert. Die Bildungsstandards sind nicht mehr als Lernziele, sondern als Könnenserwartungen (Kompetenzen) für bestimmte Abschnitte des jeweiligen Bildungsweges formuliert.²⁰⁵

Im Vergleich der unterschiedlichen Umsetzungen auf Länderebene zählt Hessen nicht zu den Vorreiterländern in Sachen Medienbildung. In Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern ist die Medienbildung gut ausgeprägt und in den Lehrplänen verankert²⁰⁶. Dagegen bleibt die Verankerung in Berlin, Brandenburg, Bremen, Schleswig-Holstein, dem Saarland, Hamburg und auch Hessen wenig verbindlich, obwohl im Kerncurriculum zumindest Anforderungen zur Medienkompetenz²⁰⁷ festgehalten wurden. Eine strukturelle Verankerung oder übergeordnete Strategie fehlt in Hessen und so obliegen medienpädagogische Maßnahmen den Schulen beziehungsweise Lehrer*innen selbst.²⁰⁸ Die Fortbildung dieser wiederum bleibt vorwiegend regional durch die lokalen Medienzentren organisiert.²⁰⁹ Mit der 2001 ins Leben gerufenen Initiative *Schule@Zukunft* des Landes Hessen gemeinsam mit kommunalen Spitzenverbänden werden aber beispielsweise die IT-Ausstattung der Schulen, auf Medienkompetenz ausgerichtete Lehrer*innenbildung und neue Lehr- und Lernmethoden im Unterricht gefördert. Die Umsetzung dieser Initiative übernimmt das Landesschulamt. Ihrer Hierarchieebene entsprechend geordnet sind folgende Institutionen für eine Implementierung medienpädagogischer Maßnahmen in den Schulen verantwortlich: das Hessische Kultusministerium (HKM), das Landesschulamt mit seinen 15 Dienstsitzen (Staatliche Schulämter), die Lehrkräfteakademie und die Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (LPR). Alle Schulämter beschäftigen Fachberater*innen für Medienbildung, so dass in fünf Pilotregionen bereits eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den lokalen Medienzentren etabliert wurde.²¹⁰

²⁰⁴ Vgl. MERA Bildungsmanagement GmbH: Das Schulsystem in Hessen

(<https://www.privatakademie.de/service/schulsysteme/hessen/>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2017)

²⁰⁵ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards, Kerncurricula und Lehrpläne. Hessisches Kultusministerium (<https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene>, zuletzt aufgerufen am 27.04.2017)

²⁰⁶ In Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ist zwar die Verbindlichkeit in den Lehrplänen schwach ausgeprägt, dafür aber eine hochwertige Projektlandschaft vorzufinden. (vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 8)

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 47

²⁰⁸ Vgl. ebd., S. 8

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 47

²¹⁰ Vgl. ebd.



Abbildung 12: Logo der Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien in Hessen

Bürgermedien und Medienkompetenz in Hessen: Standorte und Vernetzung



135

Abbildung 13: Bürgermedien und Medienkompetenz in Hessen

Die Kooperation mit außerschulischen Institutionen ist ein wichtiger Grundstein für eine funktionierende Medienbildung. So organisiert die Landesmedienanstalt Hessen seit 1996 bereits Projekte zur Medienkompetenzförderung. Häufig liegt der Fokus in diesem Bereich auf praktischer Medienarbeit. *Webklicker* kann als Beispiel für eine Form außerschulisch organisierter Medienpädagogik (neben der Fortbildung von Pädagog*innen, der Förderung sozialer Randgruppen, der beruflichen Fortbildung, der Herstellung einer „Gegenöffentlichkeit“ beispielsweise durch freie Radiosender)²¹², nämlich die der Schulprojekte, gelten. Die Kooperation zwischen medienblau und den jeweiligen Schulen in Hessen lässt sich damit weder der rein außerschulischen, medienpädagogischen Arbeit noch der ausschließlich schulisch integrierten Medienbildung zuordnen. Sie ist eine der Kooperationen, die die KMK in ihrem Beschluss von 2012 ausdrücklich befürwortet.²¹³

Diese Arbeit verzichtet auf einen Überblick aller medienpädagogischen Projekte, die in Hessen gänzlich außerschulisch angeboten werden, da der Befragungskontext vor und nach dem Projekt *Webklicker* ein schulinterner war. Eine Betrachtung mit Bezug zum Schulunterricht liegt demgemäß nahe.

²¹¹ Die medienanstalten – ALM GbR, Medienkompetenz [wie Anm. 184], S. 134

²¹² Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 136–140

²¹³ Vgl. Kultusministerkonferenz, Medienbildung in der Schule [wie Anm. 84]

6. *Webklicker*: Projektbeschreibung und Verhältnis zum Normalunterricht der drei besuchten Schulen

Webklicker bedient gleichfalls das informelle und das formale Lernen. Das Projekt steht nicht außerhalb des formalen Bildungswesens – es folgt feststehenden Inhalten, einer planvollen Didaktik und findet in einem schulischen Setting statt.²¹⁴ Gleichzeitig fördert es Medienkompetenz, wie für informelles Lernen charakteristisch, durch praktisches Handeln bei den Kindern unbewusst und gebunden an subjektive Interessen. Da keine Leistungsüberprüfung stattfindet, wirkt das Projekt eher befriedigend als anstrengend auf die Kinder. Im Gegensatz zum Schulunterricht als rein formalem Lernsetting stellt *Webklicker* eine Mischung beider Lernformen dar und orientiert sich hin zur zunehmend in Lehrplänen angestrebten Lebensweltorientierung als Prinzip des formalen Lernens.²¹⁵ Die Vorliebe für die verschiedenen von Bartsch herausgestellten Arten des Lernens, die sowohl im formalen als auch im informellen Bereich zum Tragen kommen, werden bei den Kindern für diese Untersuchung abgefragt. Es handelt sich dabei um das Deklarationslernen (Erklärung durch andere Personen oder Autoritäten), das Erfahrungslernen (Lernen durch die eigene Erfahrung), das Beobachtungslernen (Lernen aus Erfahrung anderer) und das Transferlernen (Lernen durch Reflexion und aufgrund eigenen Vorwissens).²¹⁶

Die hier im Zentrum stehenden Schulen sind eine kooperative Gesamtschule in Grebenstein (Heinrich-Grupe-Schule²¹⁷), ein katholisches Gymnasium in Kassel (Engelsburg Gymnasium²¹⁸) und ein Gymnasium in Groß Gerau (Luise-Büchner-Schule²¹⁹). Schon aufgrund der Initiative, ein Projekt wie *Webklicker* in die Unterrichtszeit einzubinden, zeigt sich, dass alle drei Schulen medienpädagogisch engagiert sind.

Die Luise-Büchner-Schule beispielsweise betreut eine Schüler-Homepage, Moodle-Plattform und verschiedene Apps für die Hauptfächer auf den Schul-Tablets. Zusätzlich hierzu integriert sie *Webklicker* seit über vier Jahren für alle fünften Klassen jährlich als Projekttage. Vereinzelt fanden ähnliche Kooperationen zu anderen Projekten auf Initiative einzelner Lehrpersonen hin auch in der Vergangenheit häufiger statt. Eine solch innovative Zusammenarbeit, wie sie ausdrücklich auch von der KMK gefordert wird, fußt stets auf der ideellen, aber auch finanziellen, räumlichen und personellen Unterstützung durch die jeweilige Schulleitung²²⁰ und kann damit auch wiederum Veränderungen in Landesbildungsplänen anstoßen.²²¹ An der Luise-Büchner-Schule gibt es derzeit sechs Lehrkräfte, die an der Schule, die im Besonderen mit Medienbildung betraut wurden und im normalen Schulalltag die Fächer Englisch, Mathematik, Geografie, Deutsch, Politik und Wirtschaft, Geschichte und Musik

²¹⁴ Vgl. Bartsch, Einige Aspekte rund ums Lernen? [wie Anm. 5], S. 3

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 2

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 8

²¹⁷ Vgl. <http://www.gsgrebenstein.net/wordpress/>

²¹⁸ Vgl. <https://engelsburg.smp.de/>

²¹⁹ Vgl. <http://www.lbs-fds.de/>

²²⁰ Vgl. die medienanstalten – ALM GbR, Medienkompetenz [wie Anm. 184], S. 138

²²¹ Vgl. Kultusministerkonferenz, Bildung in der digitalen Welt [wie Anm. 168], S. 10

unterrichten. Das Projekt selbst wird dann ebenfalls von der*dem jeweiligen Klassenlehrer*in mitgetragen. Das schulisch geprägte, medienbezogene Vorwissen der Schüler*innen der Luise-Büchner-Schule beläuft sich laut Schulleitung auf den Einsatz von Power-Point-Präsentationen und Textverarbeitung am Rechner.²²² Auf der Homepage des Engelsburg Gymnasiums sind Social-Media-Richtlinien, Datenschutzhinweise und eine Regelung für den Handyumgang an der Schule einsehbar.²²³ Das Projekt *Webklicker* wird regulär das ganze Schuljahr über an allen weiterführenden, hessischen Schulen angeboten. Die Agentur medienblau betitelt das zweitägige Programm als aktives Medienprojekt in der Schule. Diese Bezeichnung geht auch nach Trültzsch-Wijnen mit den Inhalten des Projekts einher. Sie sieht in der „Aktiven Medienarbeit“ vor allem die eigenständige Medienproduktion und das damit gekoppelte Erlernen von technischen Fähigkeiten, die Kreativitätsförderung, die Auseinandersetzung mit Ästhetik und die Anknüpfung an Themen der eigenen Lebenswelt verwirklicht. Auch aus dem Bereich „Erziehung zu einem reflektierten Umgang“ erfüllt *Webklicker* einige bedeutende Punkte: Gerade zum Thema Facebook, Urheberrecht und Web 2.0 werden Hintergründe des jeweiligen Mediensystems erläutert. Dazu wird während der zwei Tage stetig mit den Kindern über den eigenen Medienumgang diskutiert und reflektiert.²²⁴

Webklicker fokussiert vier große Themengebiete, die das Internet betreffen: das Urheberrecht, den Umgang mit persönlichen Daten, soziale Netzwerke und Cybermobbing. Der erste Tag startet mit einer spielerischen Annäherung an den Erfahrungsschatz der Kinder (*Mediensalat*). Es folgt ein Brainstorming zu den liebsten Webseiten und Apps sowie Gefahren, die Kindern im Netz begegnen können. Anschließend erklären die Medienpädagog*innen anhand von Piktogrammen die technische Funktionsweise des Internets. Es folgt eine Stationsarbeit zu den Themen Cybermobbing und Sicherheit im Netz, deren aufgenommenes Wissen in einem Show-Quiz später mit der gesamten Klasse abgefragt wird. Am zweiten Tag wird die Klasse in eine Online- und eine Offline-Gruppe geteilt. Die Offline-Gruppe behandelt selbstgewählt eines der vier Kernthemen in einem ebenfalls dafür favorisierten Medium (zum Beispiel Fotostory, Comic, Lied oder Hörspiel). Die Online-Gruppe setzt sich am PC mit Recherche, Lizenzen und der Gestaltung einer CMS-basierten Webseite auseinander. Im Anschluss an diese Gruppenarbeiten bereiten die Kinder gemeinsam den Elternabend vor. Jeder der zwei Tage ist auf sechs Schulstunden ausgerichtet. Ein wichtiger Bestandteil ist das Feedback durch die Kinder an die durchführenden Pädagog*innen am Ende jeden Tages. Außerdem soll die langfristige Wirkung auf die Kinder durch Einbindung des sozialen Umfelds sichergestellt werden, weswegen die ebenfalls am Projekt teilhabenden Lehrer*innen am ersten Abend eine integrierte Lehrer*innenfortbildung erhalten und die Eltern im Rahmen eines Elternabends am zweiten Tag über alle erlernten Inhalte von ihren Kindern selbst aufgeklärt werden.

²²² Vgl. Richter, Marlen: E-Mail-Verkehr mit Luise-Büchner-Schule, Interview mit Sabine Koch vom November 2017

²²³ Vgl. Engelsburg Gymnasium gGmbH: Unser Gymnasium. gemeinsam. leben. lernen. (<https://engelsburg.smp.de/unser-gymnasium/>, zuletzt aufgerufen am 27.04.2017)

²²⁴ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 140

Der Kontakt zur Agentur für die vorliegende Arbeit entstand durch die Anfrage im medienblau-Büro Leipzig. Da der Fokus am Leipziger Standort jedoch vorrangig auf der Medienproduktion liegt, wurde eine Vernetzung mit dem für Medienbildung verantwortlichen Büro in Kassel angeregt. Von dort aus werden regelmäßig medienpädagogische Projekte in ganz Hessen koordiniert. Das Projekt finanziert sich durch die Hessische LPR Hessen sowie das HKM gefördert.²²⁵

Das Hauptziel von *Webklicker* ist die „selbstbestimmte[n] und verantwortungsbewusste[n] Nutzung des Mediums Internet“²²⁶ beziehungsweise ein „kompetente[r] und damit sichere[r] Umgang“²²⁷ mit selbigem. Die im Konzept formulierten Nebenziele eines hohen, kindlichen Interesses an den Projektinhalten, einer Stärkung der Medienkompetenz und des inhaltlichen Anknüpfens an Vorerfahrungen der Schüler*innen²²⁸ gelten als Teilerfolge dieses Hauptziels. Aus didaktischer Sicht werden hier sicherlich sowohl Aspekte der kommunikativen und subjektiven Didaktik nach Habermas, als auch der konstruktivistischen (Dewey) sowie konnektivistischen Didaktik nach Siemens oder Downes integriert.²²⁹ Ein Mangel von *Webklicker*, aber auch jeden anderen in Kooperation mit einer außerschulisch organisierten Einrichtung entstehenden Schulprojekts, ist die nicht leistbare, persönliche, vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in. Die Einbindung der Klassenleitung ist daher eine strategisch lohnenswerte Entscheidung von medienblau.²³⁰

Aus der *KIM*-Studie 2016 geht hervor, dass viele Kinder das Internet daheim bereits für die Schule nutzen, jedoch fehlt zu großen Teilen die Auseinandersetzung mit dem Thema Computer und Internet innerhalb der Schule.²³¹ Zu einer oben erwähnten hohen medial geprägten Interessenlage²³² zeigten sich zum Beispiel bei Thüringer Siebtklässler*innen 2011 erhebliche Defizite in der Einordnung und Bewertung von Werbeaussagen oder Internetquellen. Auch die kreative Nutzung von Medien, ebenfalls ein inhaltlicher Schwerpunkt im Projekt *Webklicker*, war laut dieser Studie in der siebten Klasse noch nicht durch die Schüler*innen erschlossen. Entsprechend ist zu erwarten, dass die hier untersuchte, einige Jahre jüngere Zielgruppe diese Kompetenzen erst recht nicht vorweisen kann.²³³

Die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages *Internet und Digitale Gesellschaft* listete 2011 folgende Aspekte auf, für die ebenso Nachholbedarf in der schulischen Bildung besteht: die kritische Bewertung von Medieninhalten (beispielsweise Unterscheidung von Werbung und redaktionellen Inhalten), die Orientierung in einer Fülle von Informationen und Kommunikationswegen sowie Kompetenz zur Meinungsbildung, eine Stärkung und Strategien gegen Cybermobbing oder sexuelle

²²⁵ Vgl. medienblau gGmbH: Konzept: Projekt Webklicker. Kassel 2015.

²²⁶ Vgl. medienblau gGmbH, Konzept: Projekt Webklicker [wie Anm. 20]

²²⁷ Vgl. ebd.

²²⁸ Vgl. ebd.

²²⁹ Vgl. Bartsch, Einige Aspekte rund ums Lernen? [wie Anm. 5], S. 9–14

²³⁰ Vgl. Höfer, Dieter/Steffens, Ulrich: Die Hattie-Studie. Aufschlussreiche und kontrovers diskutierte Befunde. In: *Lehren und Lernen* 39 (2013), S. 4–9, hier: S. 5

²³¹ Vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, *KIM-Studie 2016* [wie Anm. 1], S. 51

²³² Siehe Kapitel 3.1. (Er-)Lebenswelt der Kinder zwischen neun und zwölf Jahren.

²³³ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, *Medienbildung an deutschen Schulen* [wie Anm. 12], S. 37

Belästigung, die Wissensvermittlung zum Thema Urheber- und Persönlichkeitsrecht sowie Datenschutz, ein Umgang mit jugendgefährdenden Inhalten, Informationen zu Cybersicherheit (beispielsweise Viren, Trojaner, Phishing) und zuletzt der bewusste Medienkonsum sowie die Vermeidung einer Mediensucht.²³⁴

Webklicker setzt dort an, wo medienpädagogische Begleitung für Kinder spätestens notwendig wird. Laut *KIM*-Studie machen sie die ersten ernsthaften Schritte im Internet bereits im Grundschulalter.²³⁵ Mit einem Projekt, das für die fünfte (und sechste) Klasse konzipiert ist, werden erste Erfahrungen aufgenommen, eingeordnet und es wird adäquat auf die Schulzeit in der Sekundarstufe vorbereitet. Die Kompetenzen, die von den Schulleitungen mit der Einbindung des Projekts erworben werden sollen, stellt Koch, Leiterin der Luise-Büchner-Schule²³⁶ heraus:

Hier geht es einmal um „überfachliche Kompetenzen“ – andererseits wird aber fachspezifisch u. a. die Kompetenz „Recherche“ in allen Fächern aufgeführt – und zum Recherchieren gehört eben heute immer auch das Recherchieren im Internet Die inhaltliche Voraussetzung für den Erwerb der fachspezifischen Kompetenz ist daher die „Mediennutzungskompetenz“, die beim *Webklicker*-Seminar vermittelt werden soll.²³⁷

Derweil arbeiten die meisten Schulen, so auch die Luise-Büchner-Schule, derzeit an der Formulierung eines Mediencurriculums, da entsprechende Inhalte im Schulgesetz oder in der Stundentafel noch nicht vorkommen.²³⁸ Die folgenden von der LKM aufgeführten, im Laufe der Sekundarstufe I zu behandelnden Themenfelder werden durch das Projekt *Webklicker* bereits abgedeckt:

- Suchmaschinen
- Urheber- und Nutzungsrecht
- Gefahren beim Umgang mit Daten
- Cybermobbing
- Grundlagen des Urheber- und Persönlichkeitsrechts
- Datenschutz
- soziale Netzwerke
- gebräuchliche Textverarbeitungs-, Präsentations- und Bildbearbeitungsprogramme (möglichst aus dem Freeware-Bereich)
- digitale Fotografie; digitale Bildbearbeitung
- Grundfunktionen der jeweiligen Programme (z. B. Schneiden, Trimmen, Rendern)
- Verknüpfung von Ton- und Bildebenen
- Grundlagen der Bild-, Ton- und Textgestaltung,
- jugendgefährdende Inhalte/Angebote, Persönlichkeitsrechte, Datenschutz
- Chancen und Risiken sozialer Netzwerke
- Privat-/Intimsphäre vs. öffentliches Interesse
- Problematik des Persönlichkeits- und des Urheberrechts
- Urheberrecht in der digitalen Gesellschaft²³⁹

²³⁴ Vgl. ebd.

²³⁵ Vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, *KIM-Studie 2016* [wie Anm. 1], S. 82

²³⁶ Die anderen beiden Schulen haben nicht auf die Anfrage der Autorin reagiert.

²³⁷ Vgl. Koch, *E-Mail-Verkehr mit Luise-Büchner-Schule* [wie Anm. 224]

²³⁸ Vgl. ebd.

²³⁹ Vgl. Länderkonferenz MedienBildung LKM, *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung* [wie Anm. 80], S. 6–17

Die Auswertung der Daten wird zeigen, inwiefern die Themenwünsche der Kinder mit denen der LKM übereinstimmen.

B) Praktischer Teil

7. Fragestellung & Untersuchungsgegenstand

7.1. Forschungsinteresse und -perspektive

Die vorliegende, weiterführende Arbeit stellt die Erwartungen, die die befragten Kinder an medienpädagogische Projekte haben, ins Zentrum. Der konzipierte Fragebogen wurde bereits im Sinne einer Projektevaluation ausgewertet und ließe darüber hinaus eine weitere Auswertung zur kindlichen Medienkompetenz zu.

Gerade der letztgenannte Ansatz wird und wurde häufig für medienpädagogische Untersuchungen gewählt, sodass er in dieser Untersuchung, die eine neue Ausrichtung anstrebt, keine maßgebliche Rolle spielen soll. Die medienpädagogische Forschung ist nicht sehr breit differenziert. Sie bezieht sich vor allem auf die Nutzungsforschung von Kindern und Jugendlichen und in Teilen auf ältere Erwachsene.²⁴⁰ Hinzu kommt, dass die Beforschung, wie oben bereits angedeutet, nicht aus einer akademischen Richtung stammt, sondern zum Beispiel psychologisch, soziologisch oder pädagogisch geschehen kann.²⁴¹

Anders als bei vielen dieser Studien wird der Fokus in der vorliegenden Arbeit von der Erforschung kindlichen Verhaltens wegbewegt. Es geht weniger um die Bewertung und Einordnung kindlicher Äußerungen aus erwachsener Sicht, sondern um die Abbildung der kindlichen Meinung und den Abgleich dieser mit dem Status quo. Es soll einer oft geforderten, verstärkt rezeptionsorientierten Perspektive²⁴² Rechnung getragen werden – allerdings unter Maßgabe eines vollständigen Perspektivwechsels. Dabei geht es nicht um die Rezeption eines Mediums, sondern, auf einer Meta-Ebene, um die Rezeption von Medienpädagogik.

Die grundsätzliche Frage, die für diese Arbeit im Raum steht, lautet: Welche Bedeutung haben medienpädagogische Angebote für Kinder und wie werden deren Ansprüche bedient? Es werden die Fragen zu beantworten sein, was und wie die befragten Kinder über Medien lernen wollen beziehungsweise sollen.

Hierfür gliedert sich der praktische Teil in zwei Bereiche.

Hypothesen und zugehörige Auswertung beziehen sich zunächst auf den ersten Teil der Forschungsfrage: die Bedeutung der Medienpädagogik, also folgende Teilfragen, die sich auch im Fragebogen wiederfinden:

²⁴⁰ Vgl. Hoffmann, Forschungsüberblick und Forschungsbedarf [wie Anm. 99], S. 24

²⁴¹ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 198–199

²⁴² Vgl. Schorb/Hüther, Medienpädagogik [wie Anm. 53], S. 276

- Glaubst du, dass dir das neue Wissen aus dem Projekt in deinem Alltag helfen wird? (Variable 38²⁴³)
- Wie wichtig findest du es, dass Kinder in der Schule etwas über Medien lernen? (Variablen 8 und 42)
- Würdest du dich gern weiter mit dem Thema Medien beschäftigen? (Variable 41)

Im zweiten Teil des Forschungsinteresses stellt sich die Frage, wie die Ansprüche der Kinder an die hiesige Medienpädagogik bedient werden. Für die Untersuchung dieses Aspekts sind folgende Fragen für die Auswertung relevant:

- Habt ihr im Schulunterricht schon einmal über Medien geredet? In welchem Fach? (Variablen 4 und 5)
- Benutzen die Lehrer an eurer Schule Medien im Unterricht? (Variablen 6 und 7)
- Über welche Internet-Themen weißt du schon Bescheid? (Variablen 30-33)
- Zu welchen Medien-Themen sollte jedes Kind etwas lernen? (Variablen 10-18 und 44-52)
- Wo würdest du gern mehr über Medien lernen? (Variablen 23 und 63)
- Wie lernst du am besten etwas über Medien? (Variablen 24-29 und 53-58)

Die aus den ausgefüllten Fragebögen hervorgehende, kindliche Einschätzung wird für die Überprüfung der Hypothesen und die anschließende Diskussion zu Aussagen der Schulen, Zielvorgaben der Bildungspolitik und theoretischen Analysen der Medienpädagogik ins Verhältnis gesetzt.

7.2. Hypothesen

Die Einblicke in die tägliche Erlebniswelt von Kindern zwischen neun und zwölf Jahren²⁴⁴ zeigten, dass der Gerätebesitz in dieser Altersspanne maßgeblich steigt. Besonders wichtig im Alltag der Kinder sind die Nutzung von WhatsApp, Suchmaschinen, YouTube und teils Facebook für den Kontakt zu Freund*innen sowie schulische oder freizeitbezogene Interessen. Entsprechend kann den Kindern also bewusst sein, dass Medien ihren Alltag prägen. Dass sie Medienpädagogik grundsätzlich positiv konnotieren, liegt nahe, da sich die befragten Kinder gerade erst vom Autoritätsdenken weg entwickeln und das medienpädagogische Projekt *Webklicker* in den formalen, sprich autoritätsbehafteten, Schulkontext eingebettet ist. Sowohl die jüngeren Kinder, die, wie oben beschrieben, eher sozial erwünscht antworten werden, als auch die älteren, die die Bewandnis von Medienpädagogik für den eigenen Alltag reflektieren können, sollten also die Bedeutsamkeit von medienpädagogischen Angeboten bejahen. Diesen Wert können die befragten Kinder durch die

²⁴³ Alle Variablen zur Übersicht: siehe Anhang: Kodierungsbuch.

²⁴⁴ Siehe Kapitel 4.1. (Er-)Lebenswelt der Kinder zwischen neun und zwölf Jahren.

Fähigkeit zur Perspektiv-²⁴⁵ und Verantwortungsübernahme innerhalb der Peer-Group²⁴⁶ auch auf andere Kinder beziehen.

Relevanz muss nicht zwangsweise mit Interesse verbunden sein und so befragt die dritte Hypothese die kindliche Freude an medienpädagogischen Projekten wie *Webklicker*. Schon, weil sich derartige Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen vom formalen Bildungskontext abheben und nur selten stattfinden, kann aber von einem hohen Interesse ausgegangen werden.

Für Hypothese 4 ist zwischen Mediendidaktik (Lernen mit Medien) und Medienerziehung (Lernen über Medien) zu unterscheiden. Die oben ausgewerteten Studien haben gezeigt, dass Grundschüler*innen den PC²⁴⁷ selten in der Schule, sondern vielmehr zu Hause gebrauchen – wenn sie ihn bereits nutzen. Grund hierfür ist auch die mangelnde Ausstattung der Schulen.²⁴⁸ Die Antworten auf die Frage nach dem Medieneinsatz im Unterricht könnten während dieser Befragung ungenaue Ergebnisse liefern, da die befragten Kinder nicht vom weiten Medienbegriff ausgehen und damit nicht jedwedem Medium im Unterricht als solches wahrnehmen. Wahrscheinlich wird die Schwelle der kindlichen Wahrnehmung erst durch den Einsatz digitaler Medien überschritten. Außerdem zielt die Frage „Benutzen die Lehrer an eurer Schule Medien im Unterricht?“ anders als „Habt ihr im Schulunterricht schon einmal über Medien geredet?“ auf einen regelmäßigen Einsatz. Diesen Vorannahmen entsprechend und gestützt auf die *IfD*-Studie 2013²⁴⁹ ist davon auszugehen, dass die Kinder zu Beginn der Sekundarstufe kaum mediendidaktische Maßnahme ihrer Lehrer*innen wahrnehmen.

Häufig kommt die Mediendidaktik vor der Medienerziehung. Im Rahmenplan für hessische Grundschulen kommt der Anspruch zur Medienerziehung allerdings bereits als fächerübergreifende Aufgabe vor.²⁵⁰ Es kann also davon ausgegangen werden, dass die befragten Kinder bereits auf theoretische Weise mit dem Thema Medien konfrontiert wurden. Die dafür im Rahmenplan besonders hervorgehobenen Fächer werden sich vermutlich in den Antworten der befragten Kinder widerspiegeln, zumal sie den oben erwähnten Aussagen von Bartsch zu Schulfächern der Sekundarstufe²⁵¹, in denen sich vorrangig mit Medien beschäftigt wird, ähneln. Das Vorwissen der Kinder dagegen ist aufgrund ihrer unterschiedlichen Mediensozialisation nicht eindeutig kalkulierbar. Die zuvor aufgeführte *KIM*-Studie lässt allerdings erahnen, dass soziale Netzwerke und über diese erst ermöglichten Cybermobbing-Attacken bereits Thema für die befragten Kinder waren. Gerade das letztgenannte Thema wird für medienpädagogische Maßnahmen schon früh und verbreitet aufgenommen. Wie bereits dargelegt wurde, greift *Webklicker* mit seinen Kernthemen große Teile des

²⁴⁵ Vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran, Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter [wie Anm. 135], S. 543–544

²⁴⁶ Vgl. Aufenanger, Entwicklungspädagogik [wie Anm. 124], S. 124–125

²⁴⁷ Andere Endgeräte wie das Smartphone sind im Schulunterricht vor der Sekundarstufe meist nicht erlaubt.

²⁴⁸ Vgl. Meister, Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: [wie Anm. 30], S. 48

²⁴⁹ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 33

²⁵⁰ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden 1995

²⁵¹ Siehe Kapitel 5. Medienbezogene Bildungspolitik 2017 auf Bundes- und Länderebene.

LKM-Konzeptpapiers auf. Da dieses in seinem medialen Themenspektrum breit aufgestellt ist, wird es vermutlich auch den durch die Kinder ergänzten Themenwünsche entsprechen können.

Das bewusst gewählt Wort „mehr“ in der Frage zu gewünschten Lernorten im Fragebogen weist schon auf die Diskrepanz zur Wirklichkeit hin. Man kann davon ausgehen, dass die Kinder mit ihrem Kreuz ausdrücken, dass das Thema Medienpädagogik an diesem Ort noch nicht genügend aufgegriffen wird. Gerade auch mit Blick auf alle betrachteten Studien, die mangelnde Initiative²⁵² an den betreffenden Orten bestätigen, und die Forderungen der KMK oder medienanstalten²⁵³ kommen hier vor allem die Schule und das Elternhaus infrage. Die Annahme zur favorisierten Art des Lernens über Medien weist in eine ähnliche Richtung. Aufenanger bestätigt, dass Medienkompetenz bei Kindern am ehesten im sozialen Umfeld gemeinsam mit anderen Menschen erworben wird.²⁵⁴ Im Rahmenkonzept der Telekom-Stiftung wird hinzugefügt, dass diese Aneignung vielfach eigenständig durch Experimente, Nachahmung, Übernahme und spielerisch geschieht.²⁵⁵ Das Projekt *Webklicker* nutzt all diese Lernformen, macht den Kindern die eigene Medienbildung aber dennoch durch die schulisch angelehnte Konzeption bewusst. Demnach könnte die kindliche Selbstreflexion währenddessen angestoßen werden und in Formen des Transferlernens münden.

Anlass der durchzuführenden Untersuchung ist es, die oben genannten Fragestellungen empirisch zu überprüfen. Die folgenden Hypothesen drücken Vorstellungen aus, die sich aus der theoretischen Recherche ergaben und mittels der Auswertung der ausgefüllten Fragebögen zu be- oder widerlegen sind.

Teil 1: Bedeutung der Medienpädagogik

1. Hypothese

Die Mehrheit der befragten Kinder erkennt die Verknüpfung von Medienbildung und Alltag.

2. Hypothese

2.1. Die Mehrheit der befragten Kinder empfinden medienpädagogische Angebote in der Schule als wichtig oder sehr wichtig.

2.2. Nach dem Projekt wird dieses Empfinden einen signifikant größeren Anteil der befragten Kinder betreffen als davor.

3. Hypothese

Die zukünftige Lernmotivation zum Thema Medien korreliert positiv mit der Zufriedenheit mit dem besuchten Projekt.

Teil 2: Erwartungen an Medienpädagogik und Abgleich mit der Wirklichkeit

4. Hypothese

²⁵² Eltern nutzen laut KIM-Studie 2016 beispielsweise kaum Jugendmedienschutzmaßnahmen. (vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, KIM-Studie 2016 [wie Anm. 1], S. 77)

²⁵³ Vgl. die medienanstalten – ALM GbR, Medienkompetenz [wie Anm. 184], S. 137

²⁵⁴ Vgl. Aufenanger/Eickelmann/Hasebrink, Medienbildung entlang der Bildungskette [wie Anm. 82], S. 37

²⁵⁵ Vgl. ebd., S. 36

Die Mehrheit der befragten Kinder hat bereits schulische Erfahrung im Bereich Medienerziehung gemacht (das heißt über Medien geredet) und wird die Fächer Deutsch, Sachunterricht, Kunst und Musik als Rahmen dafür nennen.

5. Hypothese

Mediendidaktische Maßnahmen werden von den befragten Schüler*innen minderheitlich wahrgenommen.

6. Hypothese

Die Mehrheit der befragten Kinder hat Vorkenntnisse zu den *Webklicker*-Themen Cybermobbing und soziale Netzwerke.

7. Hypothese

Die Vorkenntnisse zu den Themen Urheberrecht und Datenschutz werden eine Minderheit betreffen.

8. Hypothese

Die Themen Urheberrecht und Datenschutz werden nach dem Projekt vermehrt als Themen genannt, zu denen jedes Kind etwas lernen sollte.

9. Hypothese

Die im Fragebogen vorgeschlagenen sowie die von den befragten Kindern hinzugefügten Medien-Themen, zu denen jedes Kind etwas lernen sollte, werden ausnahmslos vom Konzeptpapier der LKM abgedeckt.

10. Hypothese

Die Mehrheit der befragten Kinder wünscht sich sowohl in der Schule als auch im familiären Umfeld mehr medienpädagogische Anreize.

11. Hypothese

Der Anteil der Kinder der Gesamtschule, die sich einen elterlichen Einsatz in der Medienbildung wünschen, wird proportional höher sein als der Anteil unter den Kindern der Gymnasien.

12. Hypothese

Die Mehrheit der befragten Kinder wird einen eigenen Medienumgang sowohl vor als auch nach dem Projekt mit Deklarations- und Beobachtungslernen erschließen.

13. Hypothese

Das Projekt bewirkt, dass die teilnehmenden Kinder hinsichtlich der eigenen Medienbildung verstärkt auf die Art des Transferlernens zurückgreifen.

Diese Hypothesen sind Grundlage für die vorliegende Untersuchung.

8. Datenerhebung

8.1. Forschungsdesign

Obwohl die hier zugrundeliegende Befragung, anders als in Kohlbergs ethnografischen Interviews²⁵⁶, einen quantitativen Charakter hat, so ist die Perspektive der Befragenden bei Kohlberg auch dem Grundverständnis dieser Arbeit eingeschrieben: die Befragten sind die Expert*innen. Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine, wie in Abbildung 14 dargestellte, empirisch quantitative, standardisierte Studie, für die aus einer schriftlichen Befragung stammende Daten zur Grundlage der Auswertung gemacht werden. Inhaltlicher Fokus der Befragung ist weder die bereits erfolgte Projektevaluation noch ein Kompetenztest, sondern ein Meinungs- beziehungsweise Wahrnehmungsbild.²⁵⁷

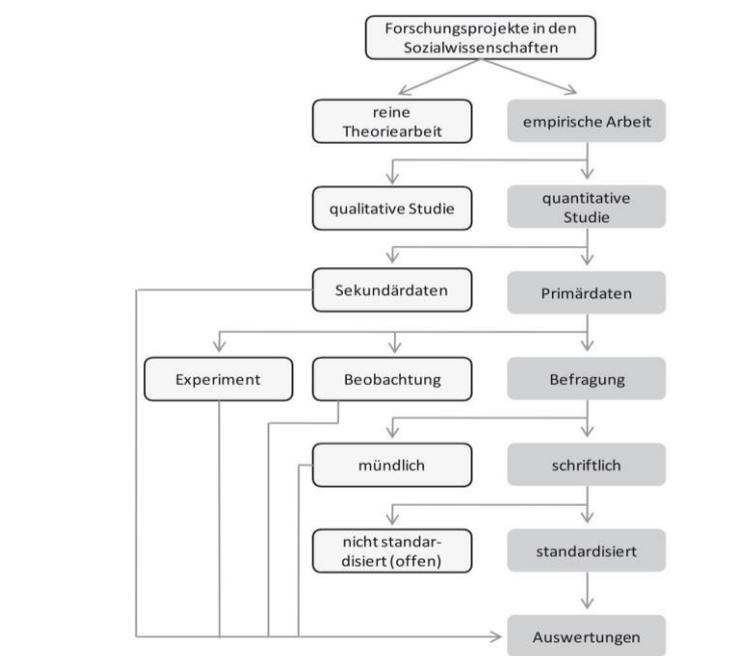


Abbildung 14: sozialwissenschaftliche Forschungstypen²⁵⁸

Entsprechend der durch Trültzsch-Wijnen getroffenen Einteilung ist die vorliegende Studie ein Konglomerat aus allen verschiedenen Theoriebereichen. Generell handelt es sich um Medienforschung, wobei eine Rubrik zur Forschung *über* Medienpädagogik nicht vorkommt. Obwohl es sich also um eine abgewandelte Form der Rezipient*innenforschung handelt, fokussiert die Befragung nicht, wie üblich, die Rezeption verschiedener Medien, sondern die Wahrnehmung der Medienpädagogik selbst. Gewissermaßen betreibt die vorliegende Untersuchung eine Art Medienpädagogikforschung, womit sie auch als wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung angesehen werden kann. In Teilen ist die Untersuchung

²⁵⁶ Vgl. Aufenanger/Garz, Was sagen die Kinder? Die Just Community aus der Sicht der Schüler [wie Anm. 14], S. 76

²⁵⁷ Siehe hierzu auch Kapitel 7.1. Forschungsinteresse und -perspektive.

²⁵⁸ Schöneck, Nadine M./Voß, Werner: Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie. Wiesbaden 2013, S. 31

auch einer Medienerziehungs- und Medienbildungstheorie zuzuordnen, da ein dort genanntes Teilgebiet die Evaluation medienpädagogischer Arbeit ist.²⁵⁹

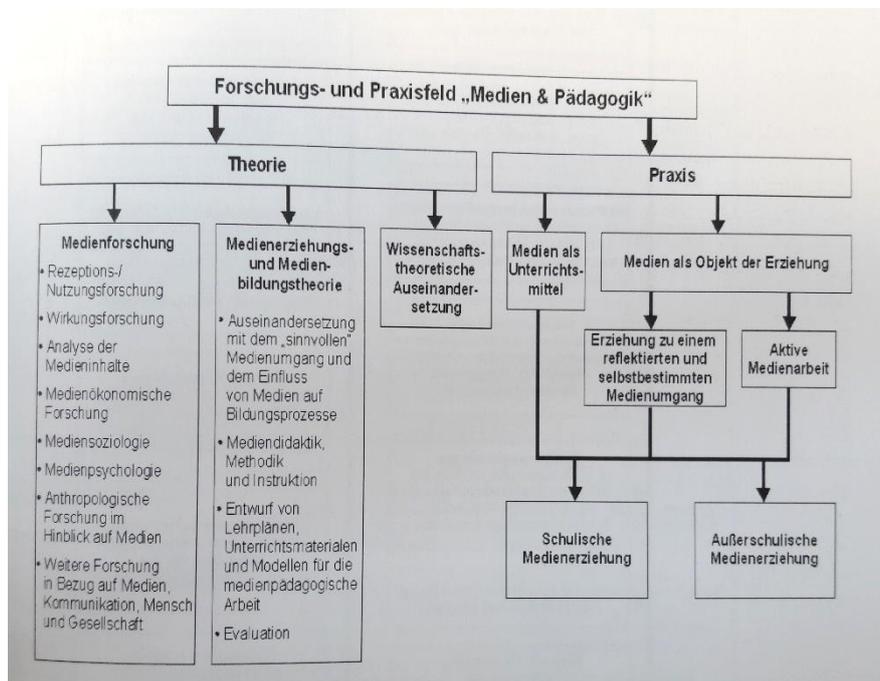


Abbildung 15: Systematisierung des Forschungs- und Praxisfeldes Medienpädagogik²⁶⁰

Die Befragung der vier Klassen war als Längsschnittstudie angelegt und fand zu unterschiedlichen Terminen im Zeitraum von vier Monaten statt. Es gab keinen gemeinsamen Startpunkt. Die Befragung an der Luise-Büchner-Schule wurde jeweils am 2. und 3. März 2016 sowie am 9. und 10. März 2016 durchgeführt. Am Engelsburg Gymnasium in Kassel bekamen die Kinder am 16. und 17. November 2015 einen Fragebogen zum Ausfüllen. In Grebenstein wurde das Projekt am 9. und 10. November 2015 begleitet. Grundlage für die Erhebung war das Prä-Post-Design. Dabei handelt es sich zumeist um abhängige Stichproben, da die gleiche Gruppe vor und nach einem Ereignis befragt wird, das heißt die Antworten der gleichen Gruppe von Geschehnissen zwischen den Befragungszeitpunkten – im Falle dieser Arbeit vom Projekt *Webklicker* – *abhängen*. Untereinander galten die verschiedenen, zu befragenden Klassen allerdings als unabhängige Stichproben, da deren Befragung zeitlich und räumlich unabhängig voneinander stattfand und damit keine gegenseitige Beeinflussung zu erwarten war.

Die Auswertung der aus dem Fragebogen gewonnenen Daten erfolgte in mehreren Teilschritten. Zunächst war die theoretische Abhandlung relevanter Themenschwerpunkte im ersten Teil dieser Arbeit Basis für die Formulierung der wissenschaftlichen Hypothesen in Kapitel 8.2. Diese wurden im Folgenden mittels der erhaltenen Daten und deren Bezug zum theoretischen Hintergrund überprüft. Anhand deskriptiver Kennwerte wird ein Überblick über die erhaltenen, vor allem soziodemografischen, Informationen ermöglicht. Hieran schließen sich die inferenzstatistische

²⁵⁹ Vgl. Trültzsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 138

²⁶⁰ Ebd., S. 131

Auswertung an, die die hauptsächlichen Informationen zum Test der aufgestellten Hypothesen liefern soll.

8.2. Definition der Grundgesamtheit und Auswahl der Stichprobe

Im Fall der hier vorliegenden Untersuchung stehen nicht die Einzelpersonen und auch keine Institution als Ganzes im Mittelpunkt. Vielmehr bezieht sich die Befragung auf die teilnehmenden Kinder an unterschiedlichen Schulen. In einer Befragung im Klassenverband besteht der Vorteil, dass auch normalerweise in Freiwilligenstichproben unterrepräsentierte Milieus aufgenommen werden.²⁶¹ Das Projekt *Webklicker* kann potenziell von allen Schulformen Hessens mit den Klassenstufen 5 und 6 angefragt werden, was für eine Grundgesamtheit der gesamten Schülerschaft Hessens in Klassenstufe 5 und 6 sprechen würde. Jedoch lag weder die zufällige noch die unwillkürliche Auswahl der zu begleitenden Projekte bei der Autorin, sondern bei der Agentur medienblau. Die Grundgesamtheit für die vorliegende Arbeit wird daher für die Anzahl der Kinder definiert, zu denen die Möglichkeit eines Kontakts durch die Autorin besteht – das heißt, die Schüler*innen, die den Fragebogen vorgelegt bekommen und ausfüllen können.

Die durch die Autorin gesetzte Mindestzahl an zu befragenden Kindern wurde bei 60 angesetzt. Letztlich eröffnete sich die Möglichkeit, den Fragebogen in vier fünften Klassen mit 27 (Heinrich-Grupe-Schule Grebenstein), 30 (Engelsburg Gymnasium Kassel), 31 (Luise-Büchner-Schule Groß Gerau) und 30 (Luise-Büchner-Schule Groß Gerau) Schüler*innen ausfüllen zu lassen. Damit konnten insgesamt 118 Kinder (N = 118) befragt werden, wobei sich die Auswertung letztlich auf 97 (n = 97) abgegebene sowie nachvollziehbar zusammengehörende Prä- und Posttests reduzierte.²⁶² Damit ergibt sich ein Stichprobenanteil von 82,2 % an der definierten Grundgesamtheit.

Weil die Auswahl der zu erreichenden Kinder extern getroffen wurde, wurden vorab auch keine Merkmale für die Zusammensetzung der Grundgesamtheit beziehungsweise Stichprobe festgelegt. Entsprechend kann die vorliegende Untersuchung keine Repräsentativität, das heißt eine ausreichende Ähnlichkeit zwischen Stichprobe und Population – in diesem Zusammenhang der gesamten hessischen Schüler*innenschaft der fünften und sechsten Klasse – erfüllen.²⁶³

8.3. Fragebogen und Befragung

Als Erhebungsinstrument für die vorliegende Untersuchung wurde der schriftliche Fragebogen beziehungsweise die Paper-Pencil-Befragung gewählt, der in geringfügig abweichender Ausführung²⁶⁴ als Prä- und Posttest vor und nach Durchführung des Projekts an alle teilnehmenden Kinder verteilt

²⁶¹ Vgl. Hoffmann, Forschungsüberblick und Forschungsbedarf [wie Anm. 99], S. 26

²⁶² Die Gründe hierfür werden in Kapitel 8.3. Fragebogen und Befragung dargelegt.

²⁶³ Vgl. Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, hrsg. v. Hartmut Ditton, Burkhard Gniewosz, Cornelia Gräsel und Heinz Reinders. Wiesbaden 2015, S. 135

²⁶⁴ Siehe Anhang Fragebogen

wurde. Da es für Lehrer*innen beziehungsweise Schulen meist einen großen Zeitaufwand bedeutet, Kinderbefragungen wie beispielsweise die Erhebungen für *PISA* im Unterricht durchführen zu lassen, sind derartige Befragungstermine schwer zu bekommen.²⁶⁵ Insofern ist die Einbettung in ein ohnehin durch die Schule gebuchtes Projekt wie *Webklicker* eine für alle Seiten lohnenswerte Herangehensweise.

Damit keine inhaltlichen Überschneidungen mit der Kennenlern- oder Feedbackrunde innerhalb des Projekts entstehen konnten, bedurfte es der genauen Abstimmung mit Medienblau und der klaren Formulierung der Fragen auf einer Meta-Ebene (über das Projekt). In Folge dieser Abstimmung ergaben sich neun Fragen für den Prätest und elf Fragen, die im Posttest beantwortet werden sollten. Der Fragebogen besteht entsprechend der Empfehlungen zu Kinderfragebögen größtenteils aus geschlossenen Fragen mit einer maximalen Skalenbreite von fünf Kategorien und wenigen offenen Fragen.²⁶⁶

Entsprechend des optimalen Aufbaus eines Fragebogens gliedert sich auch der vorliegende in dramaturgisch sinnvoll aufbereitete Fragenblocks. Die Einstellungen der Kinder sollten durch einen Fragetrichter vom Allgemeinen zum Speziellen abgefragt werden. Um die Motivation durch einfach zu setzende Kreuze für die Kinder hochzuhalten, wurden jedoch die soziodemografischen Fragen und Fragen zur Vorerfahrung mit Medien an den Anfang – noch vor die Eisbrecher-Frage („Wie wichtig findest du es, dass Kinder in der Schule etwas über Medien lernen?“)²⁶⁷ gestellt. Die unkomplizierte Zuordnung von Prä- und Posttest eines Kindes wurde über einen ebenfalls vorab auf jedem der beiden Bögen einzutragenden Namenscode bewerkstelligt.

Thematisch liest sich der Prätest vom allgemeinen Thema *Medien* zum speziell auf das Projekt *Webklicker* ausgerichteten Thema Internet. Diese Dramaturgie erschien als sinnvoller Anschluss an die in der Kennenlernrunde verortete soziometrische Übung *Mediensalat*. Hier wurde der weitreichende Begriff *Medien* gemeinsam definiert und reflektiert, was eine solide Basis für die anschließende Befragung darstellte.²⁶⁸ Natürlich mussten den Kindern trotz inhaltlich passendem Einstieg in den Fragebogen noch einige Erklärungen zum Ausfüllen an die Hand gegeben werden, das heißt, auch die Befragende musste entsprechende pädagogische Kompetenzen mitbringen.²⁶⁹ Das betraf vor allem den Namenscode, dessen Zusammensetzung nicht jedes Kind allein mit Hilfe der schriftlichen Anleitung verstand, was möglicherweise an einem noch nicht so stark ausgeprägten Abstraktionsvermögen liegen kann. Jede Einführung beinhaltete außerdem den Hinweis, die Bögen ehrlich und allein auszufüllen – mit der Versicherung, dass es keine falschen Antworten gebe.²⁷⁰ Eine

²⁶⁵ Vgl. Hoffmann, Forschungsüberblick und Forschungsbedarf [wie Anm. 99], S. 26

²⁶⁶ Vgl. Peters, Evaluation mit Kinderfragebögen [wie Anm. 15], S. 5

²⁶⁷ Vgl. Porst, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Römerberg 2014, S. 139–146

²⁶⁸ Vgl. Peters, Evaluation mit Kinderfragebögen [wie Anm. 15], S. 5

²⁶⁹ Vgl. Hoffmann, Forschungsüberblick und Forschungsbedarf [wie Anm. 99], S. 26

²⁷⁰ Vgl. Peters, Evaluation mit Kinderfragebögen [wie Anm. 15], S. 8

Fehlerquelle für die Auswertung ist dennoch die oben bereits vermutete soziale Erwünschtheit²⁷¹, genauer: Einzelne Kinder schienen das Ausfüllen als Testsituation zu empfinden, die sie dazu bewegte, den Fragebogen analog zur*m Nachbarn*in auszufüllen, obwohl es sich, wie oben bereits angemerkt, ausdrücklich nicht um einen Kompetenztest handelte. Gespräche und Blicke konnten schon während des Ausfüllens beobachtet werden. Auffällig wurde diese Tatsache später beim Einlesen einiger direkt aufeinander folgender Fragebögen.

Der Posttest war Abschlusspunkt des zweiten Projekttages nach der Vorbereitung des Elternabends und leitete – wenn dafür noch Zeit war – die Feedbackrunde ein. Entsprechend skizziert sich die Dramaturgie in diesem zweiten Fragebogen: Von Fragen zum Projekt und dem Thema Internet selbst zurück zum umfassenden Thema Medien. Bedeutsam für den Fragebogen war, dass Kinder ihn verstehen konnten und deren Aufmerksamkeitsspanne²⁷² nicht überlastet wurde. Hinzu kam die begrenzte Zeit innerhalb des Projekts vor Ort, die den Umfang des Fragebogens zusätzlich beeinflusste. Die Kinder brauchten eine Ausfüllzeit von etwa zehn Minuten pro Fragebogen. Zum Ende des Projekts hin war die Konzentrationsspanne der Kinder allerdings häufig nicht mehr so hoch wie während des Prätests, so dass die Rücklaufquote beim Posttest deutlich geringer war.

Damit der Fragebogen ansprechend und verständlich für Kinder²⁷³ der fünften und sechsten Klasse erschien, wurde er im Microsoft-Office-Programm Power Point grafisch durch Piktogramme; große, teils fett hervorgehobene Schrift und optisch abgetrennte Frageblöcke gestaltet. Einfache Sprache, kurze Sätze²⁷⁴ und die Ansprache in „Du-Form“ standen in der Wertigkeit während der Konzeption über wissenschaftlicher Sprache oder grammatikalischer Korrektheit. Ein Beispiel hierfür ist der in Klammern stets angegebene Hinweis „1 Kreuz“ oder „mehrere Kreuze“. Hier war die Kürze der Anweisung wichtiger als beispielsweise der ausgeschriebene Satz „Du darfst hier nur ein Kreuz setzen“. Wenn die Aufmerksamkeit der Kinder dadurch auch weniger beansprucht wurde, so blieben derartig verhältnismäßig unkonkrete Aussagen gleichzeitig eine Fehlerquelle für die Befragung, weil sie ebenso missverstanden werden konnten. Entsprechend der oben ausgeführten Entwicklung der Lesekompetenz nach Chall und der empfohlenen Altersuntergrenze (acht Jahre) für Kinderbefragungen²⁷⁵ war davon auszugehen, dass alle teilnehmenden Kinder der Klasse 5 den Fragebogen verstehen würden²⁷⁶, wenn auch eine weitere Fehlerquelle in der kindlichen Ungenauigkeit beim Lesen oder einem heterogenen Medienbegriff²⁷⁷ hat liegen können. So wäre es denkbar, dass die befragten Kinder mit Blick auf den Projektfokus *Internet* vorrangig digitale

²⁷¹ Vgl. ebd., S. 5

²⁷² Heike Peters empfiehlt eine maximale Ausfülldauer von 30 Minuten. (Vgl. ebd., S. 6)

²⁷³ Vgl. ebd.

²⁷⁴ Vgl. ebd., S. 7

²⁷⁵ Vgl. ebd., S. 4

²⁷⁶ Siehe Kapitel 3.2. Kognitive Fähigkeiten der befragten Kinder.

²⁷⁷ Siehe Kapitel 2.1. Medien.

beziehungsweise onlinebasierte Medien im Sinn hatten – unabhängig davon, ob im Fragebogen gerade von *Medien* oder *Internet* die Rede war.

Der entstandene Fragebogen wurde in einigen Feedback-Runden mit Dorothea Rosenberger, Bereichsleiterin der Medienbildung von medienblau in Kassel, abgestimmt und mehreren Pädagog*innen unterschiedlicher Schulformen als Pretest vorgelegt. Alle Hinweise wurden daraufhin eingearbeitet.

9. Auswertung der Untersuchung

9.1. Soziodemografische Analyse

Im Folgenden wird ein Überblick über soziodemografische Angaben der befragten Kinder gegeben. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse gelten dabei die besuchte Schule, Geschlecht und Alter der befragten Kinder als besonders relevant.

9.1.1. Anzahl der befragten Kinder pro Schule

Insgesamt wurden vier Schulklassen an drei verschiedenen Schulen befragt, weshalb sich eine Ungleichverteilung der befragten Kinder an den Schulen zeigt. An der Luise-Büchner-Schule in Groß Gerau wurden zwei fünfte Klassen mit insgesamt 49 Schüler*innen befragt (50,5%). Vom Gymnasium Engelsburg in Kassel gingen 25 Schüler*innenfragebögen in die Auswertung ein (25,8%). Aus der Heinrich-Grupe-Schule in Grebenstein wurden 23 Fragebögen durch die Kinder beantwortet (23,7%).

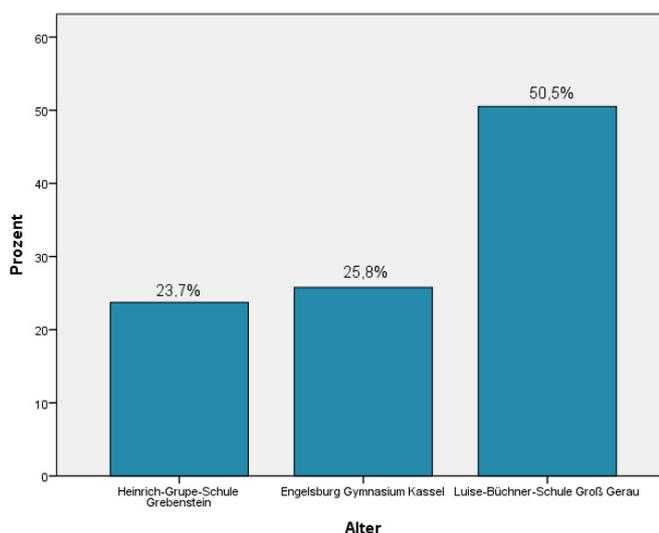


Abbildung 16: Balkendiagramm, befragte Kinder pro Schule

Um eine Vergleichbarkeit der Schulen – und Schulformen – untereinander zu gewährleisten, werden weitere Daten stets in prozentualer Relation zur Schüler*innenzahl interpretiert.

9.1.2. Geschlechterverteilung

Die Geschlechterverteilung in allen befragten Schulklassen insgesamt ist nahezu paritätisch. Von 97 vollständig vorliegenden Prä-Posttests wurden 47 von Mädchen ausgefüllt. 50 Bögen wurden von Jungen beantwortet. Von Formulierungen wie „keine Angabe“ oder „keins von beidem“ wurde im Laufe der Fragebogenentstehung nach externen Hinweisen zur Verständlichkeit abgesehen.

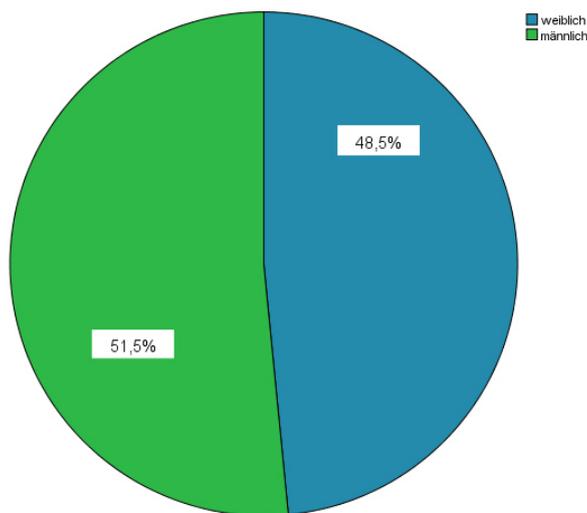


Abbildung 17: Kreisdiagramm, Geschlechterverteilung

Bei der Betrachtung der Geschlechterverteilung auf die jeweiligen Schulen, fällt der hohe Mädchen-Anteil (68%) am Gymnasium in Kassel im Gegensatz zur Heinrich-Grupe- (43,5%) oder Luise-Büchner-Schule (40,8%) auf. An den letztgenannten Schulen ist die Geschlechterverteilung nahezu ausgeglichen.

		Schule			Gesamt
		Heinrich-Grupe-Schule Grebenstein	Engelsburg Gymnasium Kassel	Luise-Büchner- Schule Groß Gerau	
Geschlecht	Anzahl	10	17	20	47
	weiblich % innerhalb von Schule	43,5%	68,0%	40,8%	48,5%
Geschlecht	Anzahl	13	8	29	50
	männlich % innerhalb von Schule	56,5%	32,0%	59,2%	51,5%
Gesamt	Anzahl	23	25	49	97
	% innerhalb von Schule	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 1 Kreuztabelle Geschlecht * Schule

9.1.3. Altersgruppenverteilung

Entsprechend der Vorüberlegungen zum Altersdurchschnitt in einer fünften Klasse wies der Großteil der befragten Kinder ein Alter von zehn oder elf Jahren auf. 93 der 97 Kinder kreuzten eine dieser beiden Altersangaben an (95,9%). 45 Kinder sind zum Zeitpunkt der Befragung zehn Jahre, 48 Kinder elf Jahre alt gewesen. Ein Kind war erst neun Jahre alt (1%) und drei Kinder bereits zwölf (3,1%). Damit weist die befragte Gruppe eine homogene Altersstruktur auf.

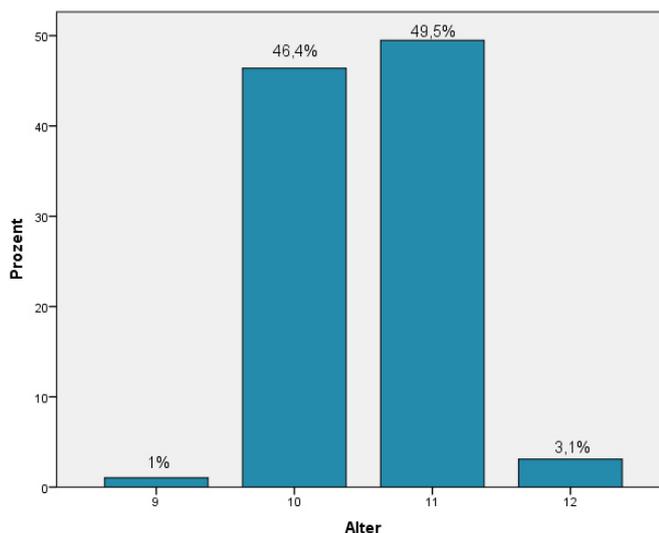


Abbildung 18: Balkendiagramm, Altersgruppenverteilung

9.2. Teil 1: Bedeutung der Medienpädagogik

9.2.1. Anwendbarkeit des neuen Wissens im Alltag

Die Frage „Glaubst du, dass dir das neue Wissen aus dem Projekt *Webklicker* in deinem Alltag helfen wird?“ beantwortete die Mehrheit der Kinder mit „ja“ (81,1%). 15 Kinder (15,8%) waren sich nicht sicher und 3 Kinder (3,1%) verneinten diese Frage.

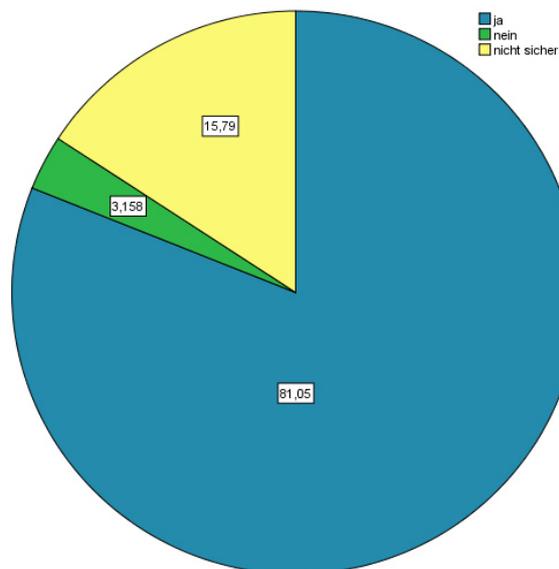


Abbildung 19: Kreisdiagramm, Einschätzung der Anwendbarkeit im Alltag

9.2.2. Signifikanztest: Bedeutung schulische Medienbildung

Den teilnehmenden Schüler*innen wurden vor und nach den zwei Projekttagen teils identische Fragen zur persönlichen Einschätzung der Bedeutung von Medienbildung

im Schulunterricht gestellt. Die zweite Hypothese sollte entsprechend mithilfe folgender Fragestellung untersucht werden: „Wie wichtig findest du es, dass Kinder in der Schule etwas über Medien lernen?“ Insgesamt wurde schulische Medienbildung demnach von 82 Kindern vor (87,2%) und 86 Kindern nach dem Projekt (89,6%) als „wichtig“ bis „sehr wichtig“ empfunden.

Im Rahmen des Forschungsinteresses wurde ursprünglich folgende These aufgestellt:

Nach dem Projekt wird dieses Empfinden einen signifikant größeren Anteil der befragten Kinder betreffen als davor. Zur Überprüfbarkeit dieser Hypothese wurden die Merkmalsausprägungen der Variablen 8 und 42 umkodiert. Es ergeben sich geltende folgende statistische Hypothesen:

H_0 : Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Bedeutung, die die Kinder Medienbildung in der Schule vor und nach dem Projekt zuschreiben.

H_1 : Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der Bedeutung, die die Kinder Medienbildung in der Schule vor und nach dem Projekt zuschreiben.

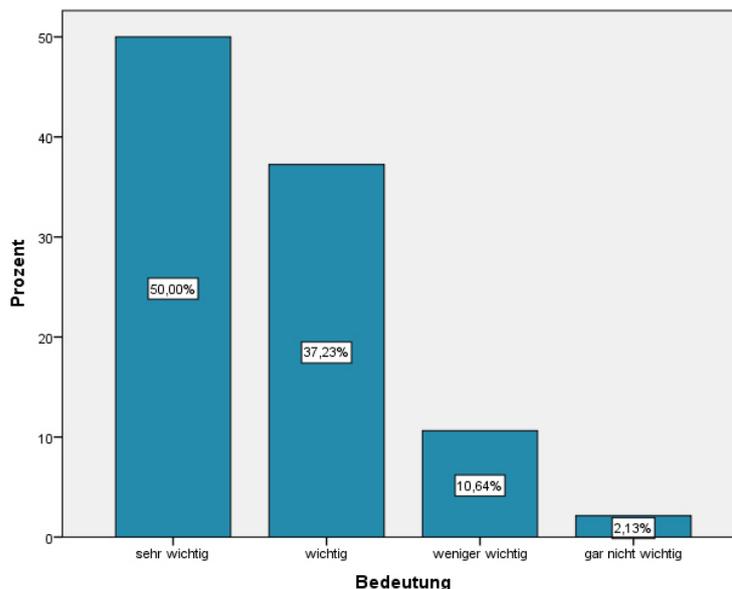


Abbildung 20: Balkendiagramm, Bedeutung Medienpädagogik Prätest

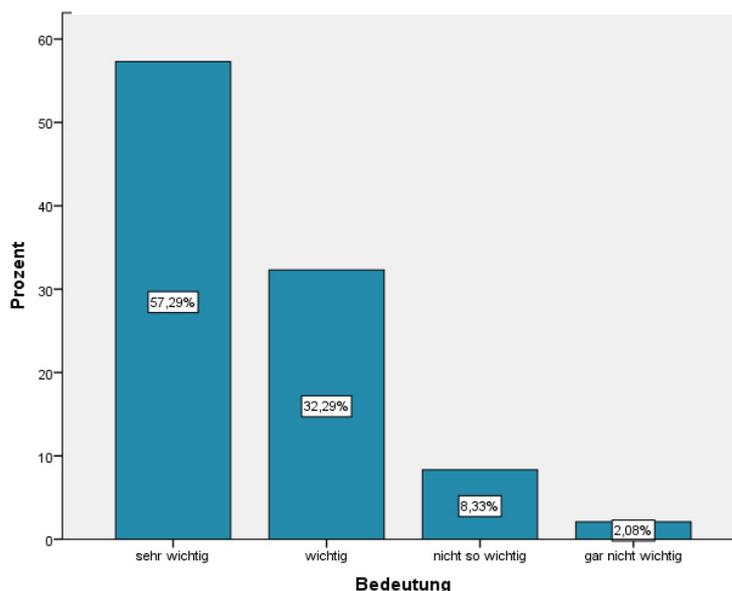


Abbildung 21: Balkendiagramm, Bedeutung Medienpädagogik Posttest

Die angenommene Irrtumswahrscheinlichkeit (asymptotische Signifikanz) lautet: $\alpha = 0,05$. Die Überprüfung der statistischen Differenz erfolgt mit dem McNemar-Test. Nach der Umkodierung sind die Voraussetzungen für die Wahl des Signifikanztests Nominaldaten, zwei abhängige Stichproben (Prä-Posttest-Design: Es wurden vor und nach dem Projekt die gleichen Kinder befragt) und zwei neu gruppierte Antwortmöglichkeiten („sehr wichtig bis wichtig“ und „weniger wichtig bis gar nicht wichtig“).

Prä_Bedeutung_unkodiert * Post_Bedeutung_unkodiert Kreuztabelle

		Post_Bedeutung_unkodiert		Gesamt
		sehr wichtig bis wichtig	weniger wichtig bis gar nicht wichtig	
Prä_Bedeutung_unkodiert	Anzahl	78	4	82
	wichtig % innerhalb von bis sehr Prä_Bedeutung_unkodiert	95,1%	4,9%	100,0%
	wichtig % innerhalb von Post_Bedeutung_unkodiert	92,9%	40,0%	87,2%
	weniger Anzahl	6	6	12
	wichtig % innerhalb von bis gar Prä_Bedeutung_unkodiert	50,0%	50,0%	100,0%
	nicht % innerhalb von wichtig Post_Bedeutung_unkodiert	7,1%	60,0%	12,8%
Gesamt	Anzahl	84	10	94
	% innerhalb von Prä_Bedeutung_unkodiert	89,4%	10,6%	100,0%
	% innerhalb von Post_Bedeutung_unkodiert	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 2: McNemar-Test, Bedeutung von Medienpädagogik

Im Gegensatz zum Prättest (87,2%) stieg die Anzahl der befragten Kinder, die Medienbildung in der Schule als sehr wichtig bis wichtig erachten, im Posttest auf 89,4%.

Durch den Vergleich mit der Prüfgröße ($\alpha =$

0,05) wird jedoch H_0 mit einer Signifikanz von 0,754 ($0,754 > \alpha$) verifiziert, also angenommen. H_1 wird verworfen. Es gibt entsprechend keinen signifikanten Unterschied. Etwaige Unterschiede sind zufällig.

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	Exakte Signifikanz (2-seitig)
McNemar-Test		,754 ^a
Anzahl der gültigen Fälle	94	

a. Verwendete Binomialverteilung

9.2.3. Korrelationsanalyse: Zufriedenheit und Lernmotivation

Die beiden Fragen („Wie hat dir das Projekt *Webklicker* insgesamt gefallen?“ und „Würdest du dich gern weiter mit dem Thema Medien beschäftigen?“), die Zusammenhangshypothese 3 zugrunde liegen, wurden ausschließlich im Posttest gestellt. Während die Daten für die Frage zur Zufriedenheit ordinal skaliert sind, basiert die Frage zur zukünftigen Lernmotivation auf nominal skalierten Werten (drei Antwortmöglichkeiten: „ja“, „bin nicht sicher“ und „nein“). Als zufrieden mit dem Projekt gelten alle Kinder, die auf „Wie hat dir das Projekt *Webklicker* insgesamt gefallen?“ ein Kreuz bei „sehr gut“ oder „gut“ setzten.

Entsprechend ist die Problemstellung als die Frage nach der positiven Korrelation dieser beiden Merkmalsausprägungen mit dem Wert 1 („ja“) zur Variable 41²⁷⁸ definiert. Zur Überprüfung der Korrelation wird der Chi-Quadrat-Test genutzt.

Es ergeben sich folgende statistische Hypothesen:

H₀: Die Ausprägungen der Variablen zur Zufriedenheit und zur zukünftigen Lernmotivation korrelieren nicht positiv miteinander.

H₁: Die Ausprägungen der Variablen zur Zufriedenheit und zur zukünftigen Lernmotivation korrelieren positiv miteinander.

Post_Zufriedenheit * Post_Lernmotivation Kreuztabelle

Anzahl		Post_Lernmotivation			Gesamt
		ja	nein	nicht sicher	
Post_Zufriedenheit	sehr gut	54	1	8	63
	gut	16	4	10	30
	nicht so gut	0	1	0	1
	gar nicht gut	0	1	0	1
Gesamt		70	7	18	95

Tabelle 3: Chi-Quadrat-Test, Korrelation Zufriedenheit und Lernmotivation

Laut Kreuztabelle würden sich 54 Kinder, die das Projekt als „sehr gut“ einstufen, auch in Zukunft gern mit dem Thema Medien beschäftigen. Das sind 85,7% der Kinder, die ihr Kreuz bei „sehr gut“ gesetzt haben. Kinder, die mit „gut“ bewertet haben, wollten sich zu 53,3% zukünftig weiter mit

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	36,948 ^a	6	,000
Likelihood-Quotient	22,991	6	,001
Zusammenhang linear-mit-linear	9,080	1	,003
Anzahl der gültigen Fälle	95		

a. 8 Zellen (66,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist,07.

Medien beschäftigen (16 Kinder). Der Vergleich mit der Prüfgröße ($\alpha = 0,05$) zeigt, dass die Nullhypothese (H₀) aufgrund der berechneten Signifikanz von 0,000 ($0,000 < \alpha$) verworfen werden muss. H₁ wird angenommen. Es gibt also eine signifikante Korrelation zwischen der Zufriedenheit der Kinder mit dem Projekt und der Motivation, sich auch in Zukunft weiter mit dem Thema Medien zu beschäftigen.

²⁷⁸ Siehe Anhang: V. Kodierungsbuch.

9.3. Teil 2: Erwartungen an Medienpädagogik und Abgleich mit der Wirklichkeit

9.3.1. Medienerziehung in der Schule

Auf die Frage „Habt ihr im Schulunterricht schon einmal über Medien geredet?“, die auf das schulisch bereits erworbene Vorwissen der Schüler*innen in Sachen Medien zielte, antworteten insgesamt 52 Kinder (54,7%) mit „ja“. Etwa ein Drittel (32,6%) befand für sich selbst noch kein Wissen über Medien im Schulunterricht erworben zu haben. 12 Kinder (12,6%) waren unsicher bei ihrer Antwort.

Im schulischen Vergleich antworteten vorwiegend die Schüler*innen der Heinrich-Grupe-Schule (69,6%) mit „ja“ auf

die Frage nach Medien als Schulstoff. In Kassel und Groß Gerau waren sich jeweils 50% der Kinder sicher, in der Schule schon etwas über Medien gelernt zu haben.

Sowohl diese auf Medienerziehung zielende Abfrage als auch die später ausgewertete Frage zur Mediendidaktik in den befragten Klassen („Benutzen die Lehrer an eurer Schule Medien im Unterricht?“) könnten ungenaue Ergebnisse in der Auswertung bedeuten, da die Kinder – wie oben angemerkt – einen engeren Medienbegriff haben könnten als in dieser Arbeit zugrunde gelegt. Zum anderen ist es möglich, dass nicht alle Kinder die Unterscheidung zwischen „über Medien *reden*“ und „Medien *benutzen*“²⁷⁹ wahrnehmen.

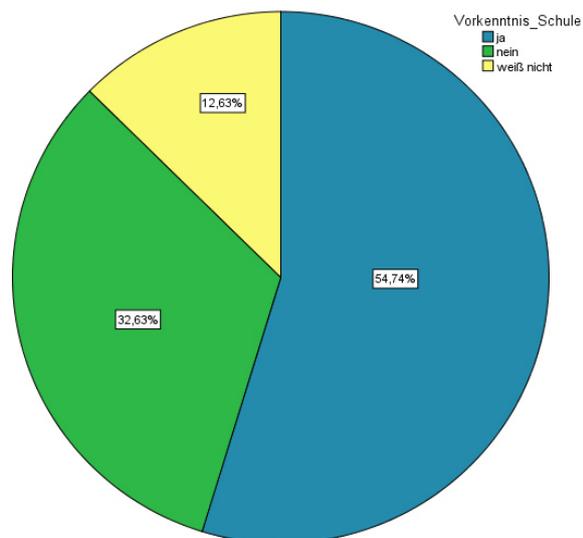


Abbildung 22: Kreisdiagramm, Verteilung Medien-Vorkenntnisse aus der Schule

		Vorkenntnis_Schule			Gesamt
		ja	nein	weiß nicht	
Heinrich-Grupe-Schule Grebenstein	Anzahl	16	3	4	23
	% innerhalb von Schule	69,6%	13,0%	17,4%	100,0%
Schule Engelsburg Gymnasium Kassel	Anzahl	12	10	2	24
	% innerhalb von Schule	50,0%	41,7%	8,3%	100,0%
Luise-Büchner-Schule Groß Gerau	Anzahl	24	18	6	48
	% innerhalb von Schule	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
Gesamt	Anzahl	52	31	12	95
	% innerhalb von Schule	54,7%	32,6%	12,6%	100,0%

Tabelle 4 Kreuztabelle Schule * schulisch erworbene Vorkenntnisse

²⁷⁹ Vgl. Lampert/Süss/Trültzsch-Wijnen, Medienpädagogik [wie Anm. 10], S. 158

Die Schulfächer, in denen die Kinder selbst empfunden bereits *über* Medien geredet, also Medienerziehung erfahren haben, wurden schulspezifisch unterschiedlich benannt, weswegen eine übersichtliche Listung einer Umkodierung beziehungsweise eines Clustering einzeln genannter Fächer bedurfte. Die Antworten „AG Informatik“, „AG Medienexperte“, „AG Medienexperten“ und „Arbeitsgruppe“ wurden als „Arbeitsgruppen: Medien/ Informatikbezug“ gruppiert. Die Antworten „Informatik“, „ITEG“, „ITEG, Nawi“ und „TUT“ wurden mit „Informatik-Fächer“ überschrieben. „Medien EV Tag“ und „Projektwoche“ wurden als Gruppe „Projekttag/-wochen“ geclustert. Alle übrigen Antworten blieben von der Umkodierung unberührt.

46,4% der befragten Kinder ließen die Antwort zum Schulfach, in dem mit ihnen über Medien gesprochen wurde, offen.

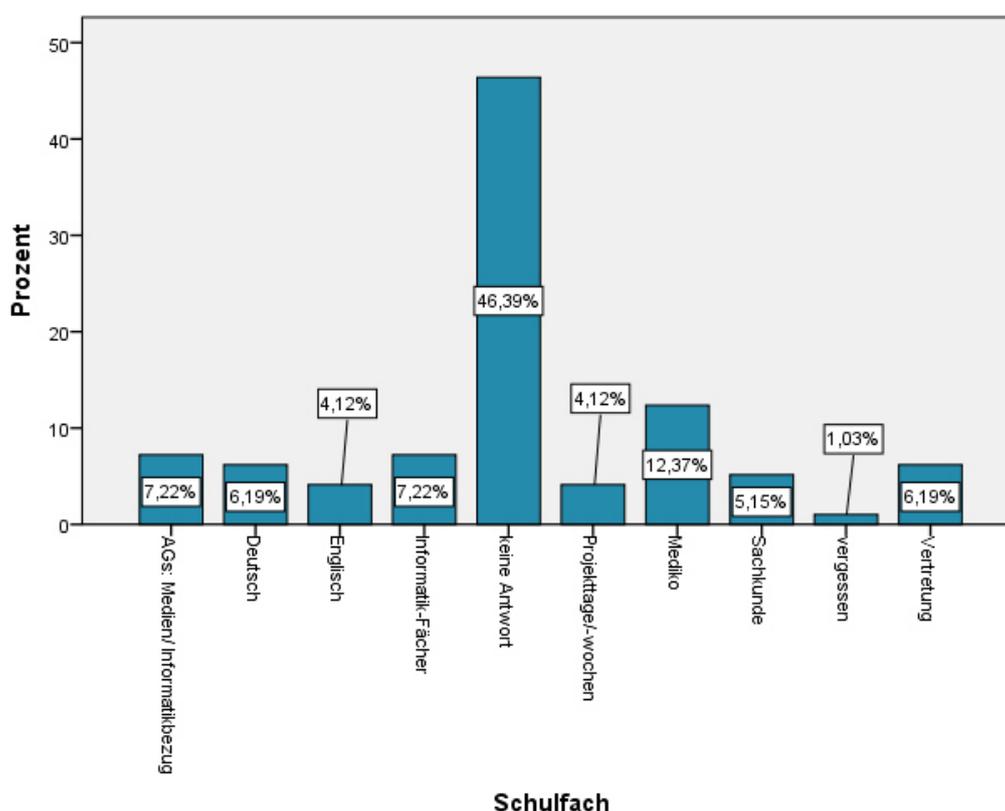


Abbildung 23: Balkendiagramm, Medienerziehung je Schulfach

Die darauffolgende häufigste Antwort bezog sich auf da Fach Mediko, welches ausschließlich von zwölf Kindern der Heinrich-Gruppe-Schule genannt wurde (12,4%). Dieses Angebot ist unter den drei Schulen in Grebenstein einmalig: Es steht für den erweiterten Wahlpflichtbereich Medienkompetenz und ist ein verpflichtendes Angebot in der Jahrgangsstufe 5.²⁸⁰ Mit sieben Nennungen wurde Medienerziehung im Rahmen von Medien- oder Informatik-Arbeitsgruppen platziert (7,2%) und genauso häufig in Informatik oder naturwissenschaftlichen Fächern wahrgenommen. Es folgen das

²⁸⁰ Mediko ist eine achtwöchige Grundschulung zum Schulnetzwerk mit Einführung in alle zugehörigen Anwendungsprogramme. Sie schließt mit einem Zertifikat ab.

Fach Deutsch und Vertretungssituationen mit jeweils sechs Nennungen (6,2%). Das Fach Sachkunde wurde von fünf Kindern als ein Fach genannt, in dem sie bereits über Medien geredet haben (5,2%). Die letzten Ränge werden vom Fach Englisch und vereinzelt Projektwochen oder -tagen mit jeweils vier Nennungen (4,2%) vertreten.

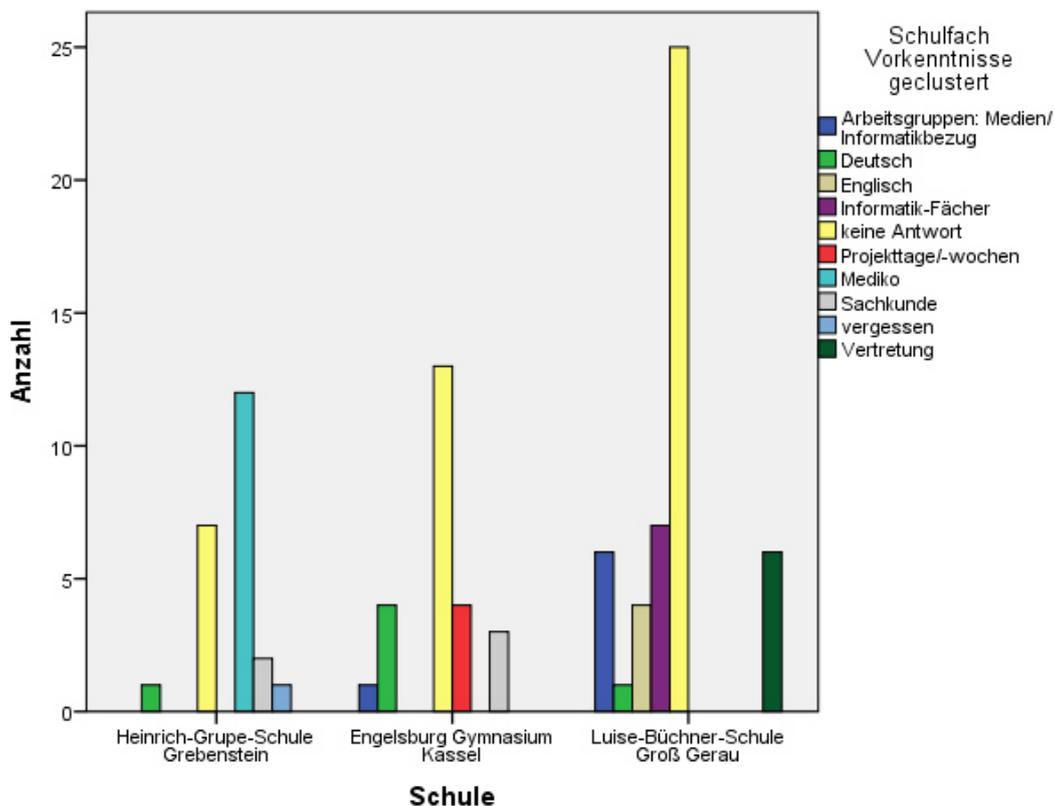


Abbildung 24: Balkendiagramm, Medienerziehung je Fach pro Schule

9.3.2. Mediendidaktik in der Schule

Auf die Frage „Benutzen die Lehrer an eurer Schule Medien im Unterricht?“, die auf die Mediendidaktik der Lehrenden zielte, antworteten insgesamt 70 Kinder (72,2%) mit „ja“. Drei Kinder (3,1%) bescheinigten ihren Lehrer*innen, keine Medien im Schulunterricht einzusetzen. 24 Kinder (24,7%) waren unsicher bei ihrer Antwort. Wie oben angedeutet²⁸¹,

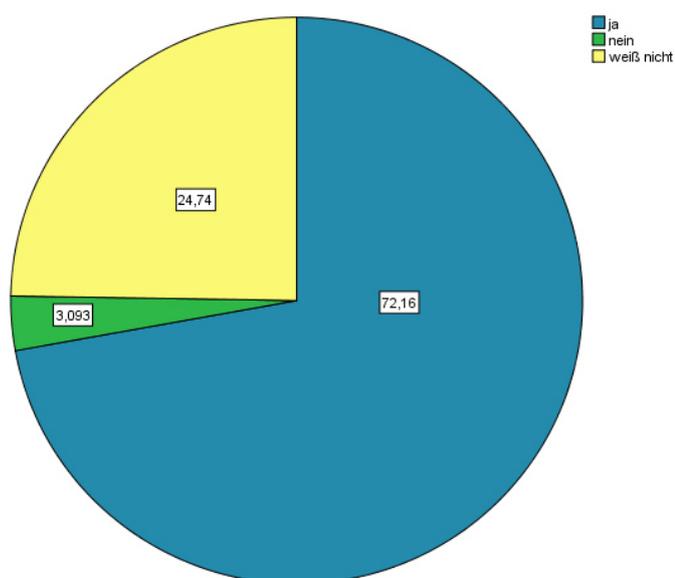


Abbildung 25: Kreisdiagramm, Mediendidaktik in den Schulen

²⁸¹ Siehe Kapitel 2.1. Medien.

war vermutlich die Schwelle für ein Kreuz bei „ja“ zur Frage für die Kinder höher, da Buch oder Tafel nicht als Medien angesehen werden. Dennoch weist dieses „ja“ auf einen bewussten Medieneinsatz durch die Lehrkraft hin.

9.3.3. Vorkenntnisse nach Themen

Auf die Frage „Über welche Internet-Themen weißt du schon Bescheid?“, die ausschließlich im Prättest gestellt wurde, konnten alle Schüler*innen mehrere aus vier Antworten wählen. Daher wurden die Antwortmöglichkeiten „Cybermobbing“, „soziale Netzwerke“, „Urheberrecht“ und „Schutz persönlicher Daten“ als Variablen in einem Mehrfachantworten-Set zusammengefasst. Abbildung 26 zeigt die Verteilung des Werts 1 (entspricht einem Kreuz bei dieser Auswahloption) auf die vier Variablen. Der Großteil der Kinder (40,9%) hat entsprechend schon Kenntnisse zu sozialen Netzwerken. Der Schutz persönlicher Daten (30,9%) und das Thema Cybermobbing (21,5%) folgen danach. Der geringste Kenntnisstand ist für das Thema Urheberrecht (6,7%) zu verzeichnen. Diese Prozentsätze beziehen sich auf die Anzahl der insgesamt unter allen Schüler*innen gesetzten Kreuze zu dieser Frage (149).

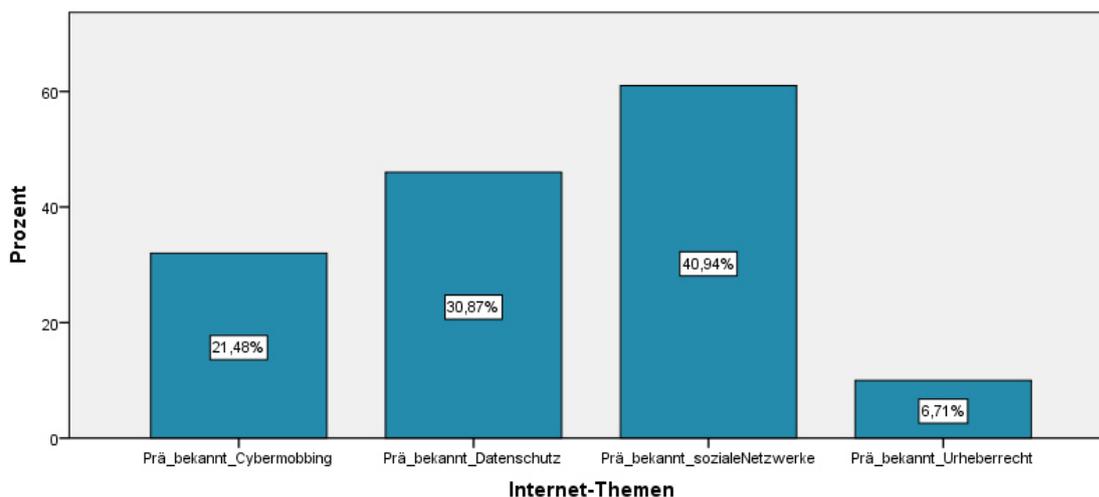


Abbildung 26: Graphikgenerierung MFA-Set "Internet-Themen", Wert 1 (Kreuz)

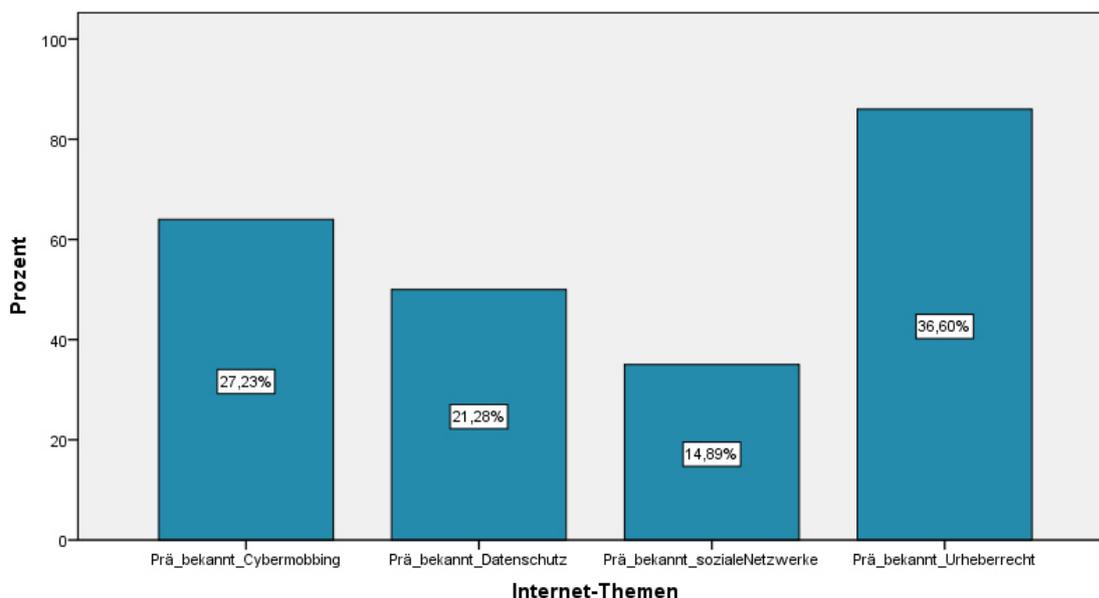


Abbildung 27: Graphikgenerierung MFA-Set "Internet-Themen", Wert 2 (kein Kreuz)

Das MFA-Set zeigt übersichtlich das Verhältnis der kindlichen Wissensstände zu den vier Themen untereinander. In einzelnen Häufigkeitstabellen zum jeweiligen Thema lassen sich die Verhältnisse von Kenntnis („ja“ = Wert 1) versus Unkenntnis („nein“ = Wert 2) bezüglich der absoluten Schüler*innenzahl noch deutlicher ablesen. So gaben 89,6% aller befragten Kinder an, vom Urheberrecht im Internet noch nichts gehört zu haben. 10,4% teilten ein Vorverständnis zum Thema Urheberrecht mit. Bezüglich des Themas Datenschutz hielten sich die Antworten nahezu die Waage. 47,9% der befragten Kinder gaben an, schon über dieses Thema Bescheid zu wissen. Demgegenüber standen 52,1% mit keinen Vorkenntnissen dazu.

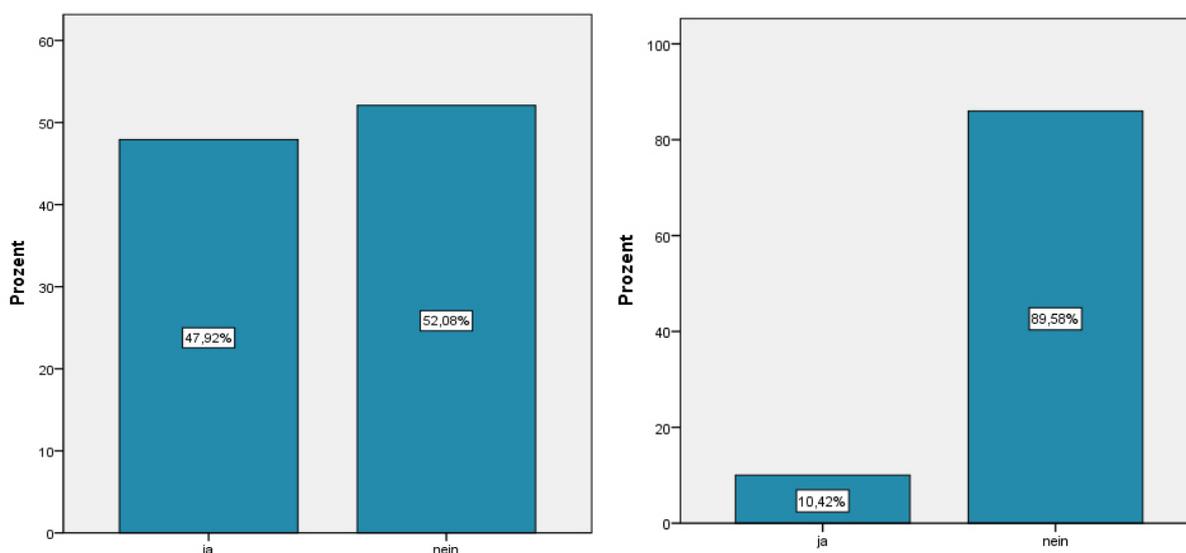


Abbildung 28: Balkendiagramme, Verteilung Vorkenntnis zu Datenschutz (links) und Urheberrecht (rechts)

Im Kontrast dazu steht das Vorwissen der befragten Kinder bezüglich sozialer Netzwerke. 63,54% aller Schüler*innen behaupten von sich, schon über soziale Netzwerke Bescheid zu wissen. 36,46% haben dieses Thema nicht als bereits bekannten Wissensbereich eingestuft.

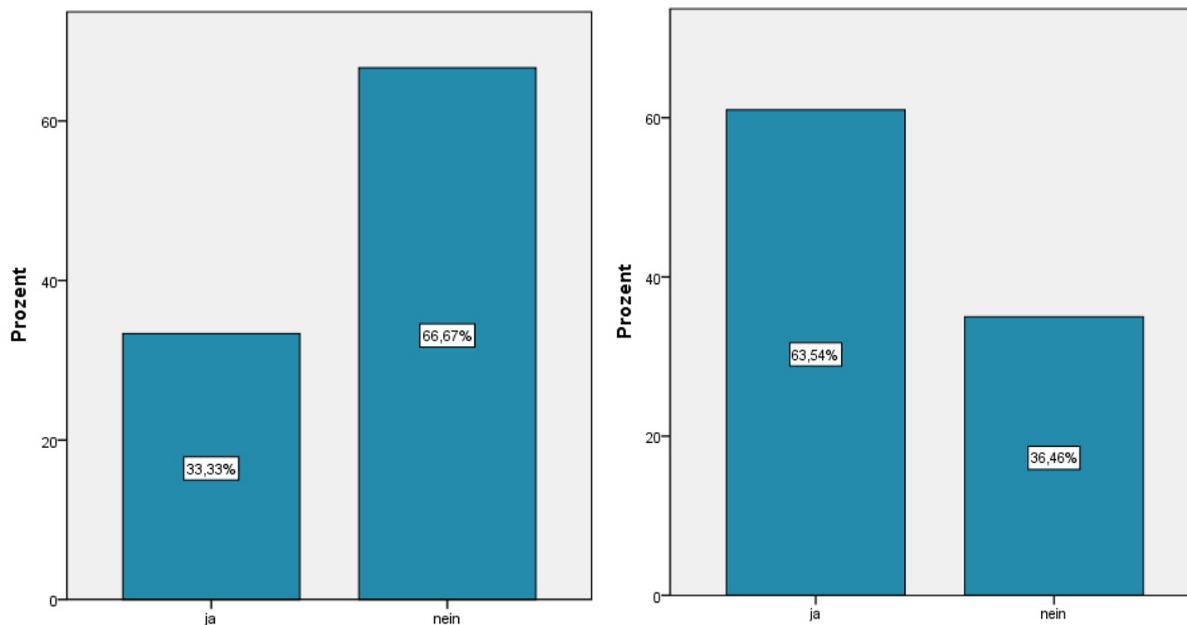


Abbildung 29: Balkendiagramme, Verteilung Vorkennnis zu Cybermobbing (links) und sozialen Netzwerken (rechts)

Zum mit medienpädagogischen Inhalten stets eng verknüpften Thema Cybermobbing gaben gut zwei Drittel der Kinder keinerlei Vorkenntnisse an (66,7%). Entsprechend hatte sich etwa ein Drittel (33,3%) schon mit diesem Thema beschäftigt.

9.3.4. Signifikanztest: Gewünschte Lernthemen

Auf die Frage „Zu welchen Medien-Themen sollte jedes Kind etwas lernen?“ konnten alle Schüler*innen mehrere aus sieben Antworten wählen und in einem achten Feld eigene Vorschläge hinzufügen. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten waren: Hörspiele, soziale Netzwerke, Filme & Fernsehen, Cybermobbing, Radio, Fotografieren und Computerspiele. Die Themen Urheberrecht und Datenschutz kamen als Vorschläge nicht vor, mussten also auf Eigeninitiative hin eingetragen werden. In diesem Zusammenhang lohnt der Test auf Signifikanz dieser Eigeninitiative, bevor die selbst eingetragenen Themen betrachtet werden, also: Hat ein signifikant höherer Anteil der Kinder nach dem Projekt ein bedeutsames Thema erkannt, zu dem jedes Kind etwas lernen sollte? Die Häufigkeitstabellen im Anhang²⁸² zeigen, dass der Anteil der Kinder, die ein selbst gewähltes Thema eingetragen haben von 12,4% auf 15,5% angestiegen ist.

Zur Überprüfung der vorgenannten Frage ergeben sich geltende folgende statistische Hypothesen:

H_0 : Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Häufigkeit selbst eingetragener Lernthemen vor und nach dem Projekt.

²⁸² Siehe Anhang: II. Tabellen.

H₁: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der Häufigkeit selbst eingetragener Lernthemen vor und nach dem Projekt.

Die angenommene Irrtumswahrscheinlichkeit (asymptotische Signifikanz) lautet: $\alpha = 0,05$. Die Überprüfung der statistischen Differenz erfolgt mit dem McNemar-Test. Die Voraussetzungen für die Wahl des Signifikanztests sind Nominaldaten, zwei abhängige Stichproben (Prä-Posttest-Design: Es wurden vor und nach dem Projekt die gleichen Kinder befragt) und zwei Antwortoptionen (ausgefülltes Feld versus nicht ausgefülltes Feld) pro Variable.

Prä Lernthemen eigenes Kreuz * Post Lernthemen eigenes Kreuz Kreuztabelle				
		Post_Lernthemen_eigenes_Kr		Gesamt
		euz		
		ja	nein	
Prä_Lernthemen_eigenes_Kr euz	Anzahl	1	11	12
	% innerhalb von	8,3%	91,7%	100,0
	Prä_Lernthemen_eigenes_Kreuz			%
	ja			
	% innerhalb von	6,7%	13,4%	12,4%
	Post_Lernthemen_eigenes_Kreuz			
nein	Anzahl	14	71	85
	% innerhalb von	16,5%	83,5%	100,0
	Prä_Lernthemen_eigenes_Kreuz			%
	nein			
	% innerhalb von	93,3%	86,6%	87,6%
	Post_Lernthemen_eigenes_Kreuz			
Gesamt	Anzahl	15	82	97
	% innerhalb von	15,5%	84,5%	100,0
	Prä_Lernthemen_eigenes_Kreuz			%
	% innerhalb von	100,0%	100,0%	100,0
	Post_Lernthemen_eigenes_Kreuz			%

Tabelle 5: McNemar-Test, Eigeninitiative beim selbstständigen Eintragen von Lernthemen

Durch Vergleich mit der Prüfgröße ($\alpha = 0,05$) wird H₀ mit einer Signifikanz von 0,690 ($0,690 > \alpha$) verifiziert, also angenommen. H₁ wird verworfen. Es gibt entsprechend keinen signifikanten Unterschied. Etwaige Unterschiede sind zufällig.

Chi-Quadrat-Tests		
	Wert	Exakte Signifikanz (2-seitig)
McNemar-Test		,690 ^a
Anzahl der gültigen Fälle	97	

a. Verwendete Binomialverteilung

Die Themen, die für die befragten Kinder relevant waren, betrafen den Umgang mit Computern (2,1%) und Computerprogrammen (1%) generell. Zwei Kinder (2,1%) befanden Tipps zur Internetrecherche für wichtig, ein anderes Kind (1%) sah Internetgefahren als bedeutsames Lernthema für alle Kinder an. Spiele (2,1%) beziehungsweise Handyspiele und die Gefahr durch Viren auf dem Handy (1%) wurden vor dem Projekt neben Musik (2,1%) und Wissensendungen (1%) als wichtige Lernthemen genannt. Auffällig ist, dass kaum eines dieser Themen als Antwort nach dem Projekt auftauchte. Einzig Spiele und Programme wiederholten sich in Form von Downloads (2,1%) und Zocken (1%). Das Internet wurde überbegrifflich genannt (1%). Neu hinzugekommen waren Videos mit einer Nennung (1%) und sowohl der Datenschutz (2,1%) als auch das Urheberrecht (8,2%) als *Webklicker*-spezifische Themen.

Prä Lernthemen eigenes

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	Handyspiele, Handyvirus	1	1,0	1,0	1,0
	Internetgefahren	1	1,0	1,0	2,1
	keine Antwort	85	87,6	87,6	89,7
	mit Computern umgehen	2	2,1	2,1	91,8
	Musik	2	2,1	2,1	93,8
	PC Programme	1	1,0	1,0	94,8
	Spiele	2	2,1	2,1	96,9
	Wie sucht man etwas	2	2,1	2,1	99,0
	Wissenssendungen	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	97	100,0	100,0	

Tabelle 6: Häufigkeit; selbst genannte Lernthemen Prätest

Post Lernthemen eigenes

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	Datenschutz	2	2,1	2,1	2,1
	Downloads: Spiele/ Seiten/ Programme	2	2,1	2,1	4,1
	Internet	1	1,0	1,0	5,2
	keine Antwort	82	84,5	84,5	89,7
	Urheberrecht	8	8,2	8,2	97,9
	Videos	1	1,0	1,0	99,0
	Zocken	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	97	100,0	100,0	

Tabelle 7: Häufigkeit; selbst genannte Lernthemen Posttest

Insgesamt wurden alle vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zur Frage „Zu welchen Medien-Themen sollte jedes Kind etwas lernen?“ von mindestens einem Kind angekreuzt. Dabei spielten besonders soziale Netzwerke (83,5% im Prätest, 76,3% im Posttest) und Cybermobbing (63,9% im Prätest, 83,5% im Posttest) die tragende Rolle. Während die von den Kindern bescheinigte Bedeutung des jeweiligen Medienthemas für alle Kinder für Film/TV (20,6% im Prätest, 16,5% im Posttest), Radio (23,7% im Prätest, 14,4% im Posttest) und Computerspiele (39,2% im Prätest, 27,8% im Posttest) vom Prä- zum Posttest abnahm, wurde Fotografieren (25,8% im Prätest, 37,1% im Posttest) in der Folge des Projekts häufiger angekreuzt.

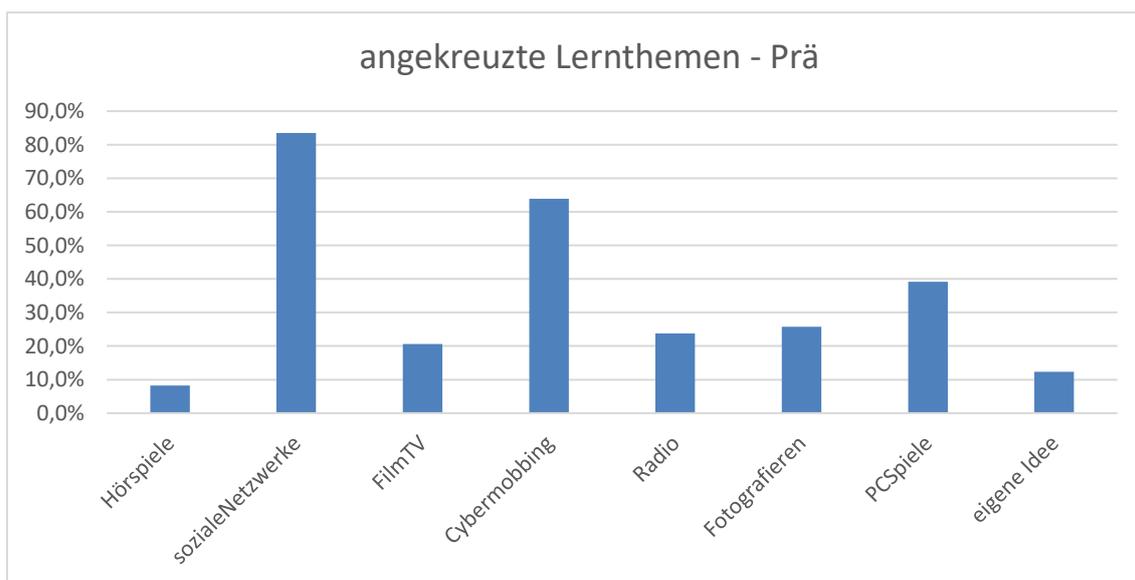


Abbildung 30: Balkendiagramm, Lernthemen Prätest

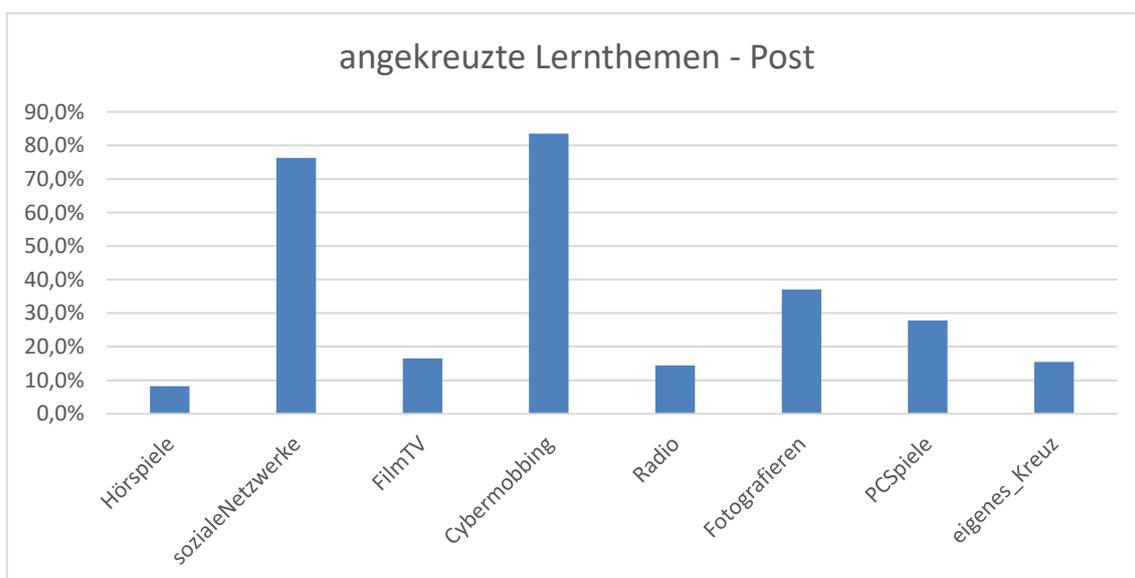


Abbildung 31: Balkendiagramm, angekreuzte Lernthemen Posttest

9.3.5. Signifikanztest zweier unabhängiger Variablen: Gewünschte Lernorte

Die Frage „Wo würdest du gern mehr über Medien lernen?“, die auf die Orte abzielte, an denen den befragten Kindern medienpädagogische Impulse fehlen beziehungsweise ihrer Einschätzung nach zu gering ausfallen, beantwortete über die Hälfte aller Kinder mit dem Ort Schule (55 Kinder beziehungsweise 59,8% im Prätest²⁸³).

Die Frage ließ, anders als die Frage nach den gewünschten Lernthemen, keine multiple Auswahl zu. Auf Rang 2 folgte die Familie beziehungsweise das Elternhaus mit 16,3%.

Insgesamt 13 Kinder würden gern gemeinsam mit Freund*innen mehr über Medien lernen (14,1%). Sechs Kinder entschieden sich für ihr Zimmer als privaten Raum, in dem sie sich – wahrscheinlich – allein mit Medien befassen wollten (6,5%). Zuletzt würden 3,3% der Kinder in Freizeitclubs gern mehr über Medien lernen.

Der Fragebogen wurde an 23 Schüler*innen einer Gesamtschule und 74 Schüler*innen an Gymnasien verteilt. Die elfte Hypothese lautet: Der Anteil der Kinder der Gesamtschule, die sich einen elterlichen Einsatz in der Medienbildung wünschen, wird proportional höher sein als der Anteil unter den Kindern der Gymnasien. Entsprechend ist die Problemstellung als die Frage nach dem Einfluss der besuchten Schulform auf die Auswahl des bevorzugten Lernortes definiert. Da die Befragung an zwei Gymnasien und einer Gesamtschule durchgeführt wurde, werden die Werte der Variable „Schule“ entsprechend umkodiert, um zwischen den Schulformen differenzieren zu können. Die abgebildete Kreuztabelle²⁸⁴ zeigt, dass der Anteil der Kinder an der Gesamtschule, die sich mehr medienpädagogische Impulse in der Familie wünschen, mit 21,1% proportional höher ist als unter den Kindern der Gymnasien (15,1%). Zur Überprüfung der Forschungshypothese muss folgend berechnet werden, ob dieser Unterschied statistische Signifikanz aufweist.

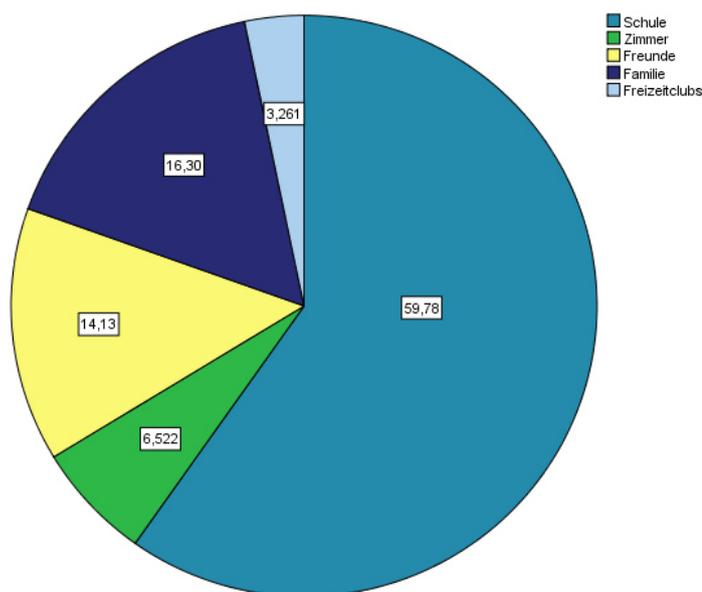


Abbildung 32: Kreisdiagramm, Bevorzugte Lernorte

²⁸³ Im Anhang findet sich ebenfalls die Tabelle zu den Ergebnissen des Posttests zu dieser Frage. Allerdings erschien die Auswertung dieser Frage im Prätest für die hier vorgegebenen Hypothesen als nützlicher, da die befragten Kinder zu diesem Befragungszeitpunkt noch unvoreingenommen geantwortet haben.

²⁸⁴ Für die Verteilung der Stimmen auf alle genannten Lernorte siehe Anhang: II. Tabellen.

Es ergeben sich geltende folgende statistische Hypothesen:

H₀: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der prozentualen Ausprägung des Wert 1 (Kreuz bei Lernort Familie) bei den befragten Kindern der Gesamtschule und denen, die ein Gymnasium besuchen.

H₁: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der prozentualen Ausprägung des Wert 1 (Kreuz bei Lernort Familie) bei den befragten Kindern der Gesamtschule und denen, die ein Gymnasium besuchen.

Die Schulform fungiert als unabhängige Variable und ist nominal skaliert. Die abhängige Variable – die Auswahl des bevorzugten Lernortes – bot fünf dichotome Antwortoptionen und war ebenfalls nominal skaliert. Sie wurde für die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests in eine neue Variable umkodiert, die nur zwei dichotome Antworten (Wert 1 als Lernort Familie und Wert 2 als andere Lernorte) beinhaltet. Die angenommene Irrtumswahrscheinlichkeit (asymptotische Signifikanz) lautet: $\alpha = 0,05$. Die Voraussetzungen für die Wahl des Signifikanztests sind zwei unabhängige Stichproben (Die beiden Schulformen wurden von unterschiedlichen Kindern repräsentiert.).

Schulform * Lernort Familie Kreuztabelle

		Lernort Familie		Gesamt	
		Familie	andere Lernorte		
Schulform	Gesamtschule	Anzahl	4	15	19
		% innerhalb von Schulform	21,1%	78,9%	100,0%
		% innerhalb von Lernort Familie	26,7%	19,5%	20,7%
	Gymnasium	Anzahl	11	62	73
		% innerhalb von Schulform	15,1%	84,9%	100,0%
		% innerhalb von Lernort Familie	73,3%	80,5%	79,3%
Gesamt	Anzahl	15	77	92	
	% innerhalb von Schulform	16,3%	83,7%	100,0%	
	% innerhalb von Lernort Familie	100,0%	100,0%	100,0%	
	Familie				

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,396 ^a	1	,529	,503	,373
Kontinuitätskorrektur ^b	,079	1	,779		
Likelihood-Quotient	,376	1	,540		
Exakter Test nach Fisher					
Zusammenhang linear-mit-linear	,391	1	,532		
Anzahl der gültigen Fälle	92				

a. 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,10.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Tabelle 8: Chi-Quadrat-Test, Signifikanz zwischen Schulformen und bevorzugtem Lernort

Durch den Vergleich mit der Prüfgröße ($\alpha = 0,05$) wird H_0 mit einer Signifikanz von 0,529 ($0,529 > \alpha$) verifiziert, also angenommen. H_1 wird verworfen. Es gibt entsprechend keinen signifikanten Unterschied zwischen den Antworten der Kinder verschiedener Schulformen. Etwaige Unterschiede sind zufällig.

9.3.6. Lernmethoden

Den teilnehmenden Schüler*innen wurde vor und nach den zwei Projekttagen die gleiche Frage zur Anwendung eigener Lernmethoden gestellt: „Wie lernst du am besten etwas über Medien?“ bot eine Mehrfachauswahl aus sechs Antwortmöglichkeiten, die die verschiedenen oben genannten Arten des Lernens²⁸⁵ implizierten und für die Auswertung als Variablen in einem Mehrfachantworten-Set zusammengefasst wurden.

Variable	Lernmethode	Formulierung im Fragebogen
Prä/Post_Lernmethoden_Eltern	Deklarationslernen	...indem mir meine Eltern sagen, was falsch und richtig ist.
Prä/Post_Lernmethoden_alleinige Nutzung	Erfahrungslernen	...indem ich sie alleine benutze.
Prä/Post_Lernmethoden_Gleichaltrige	Deklarationslernen Beobachtungslernen	...indem ich mich mit Gleichaltrigen austausche.
Prä/Post_Lernmethoden_Informieren	Beobachtungslernen	...indem ich etwas darüber lese oder anschau.
Prä/Post_Lernmethoden_Nachdenken	Transferlernen	...indem ich lange darüber nachdenke.
Prä/Post_Lernmethoden_nichts		Ich finde nicht, dass ich zur Zeit etwas über Medien lerne.

²⁸⁵ Siehe Kapitel 6. *Webklicker*: Projektbeschreibung und Verhältnis zum Normalunterricht der drei besuchten Schulen.

Die Variablen 24/53, 26/55 und 27/56²⁸⁶ sind die für Hypothese 12 ausschlaggebenden. Die Abbildungen 33 und 34 zeigen die Verteilung des Werts 1 (entspricht einem Kreuz bei dieser Auswahloption) auf die sechs Variablen im Prä- beziehungsweise Posttest. Demnach lernen 69 Kinder (39%) etwas über Medien, indem sie Ge- und Verbote ihrer Eltern annehmen. Im Posttest sank dieser Wert auf 34,9%. Dennoch bleibt dieser Anteil unter den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der höchste. Es folgt sowohl im Prä- als auch im Posttest das Lernen über bereitgestellte mediale Informationen („lesen oder anschauen“) mit 20,9% im Prä- und 24,5% im Posttest. An dritter Stelle, und damit ebenfalls für Prä- und Posttest gleich, folgt der Austausch mit Gleichaltrigen (14,7% Prätest, 17,7% Posttest).

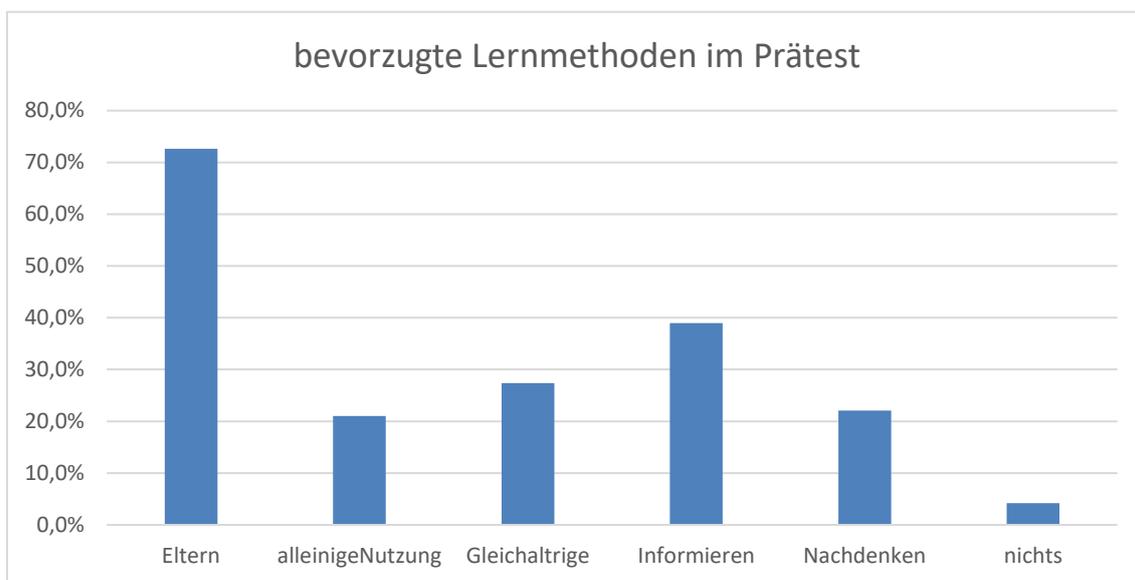


Abbildung 34: Balkendiagramm, MFA-Set, Verteilung bevorzugte Lernmethoden, Prätest

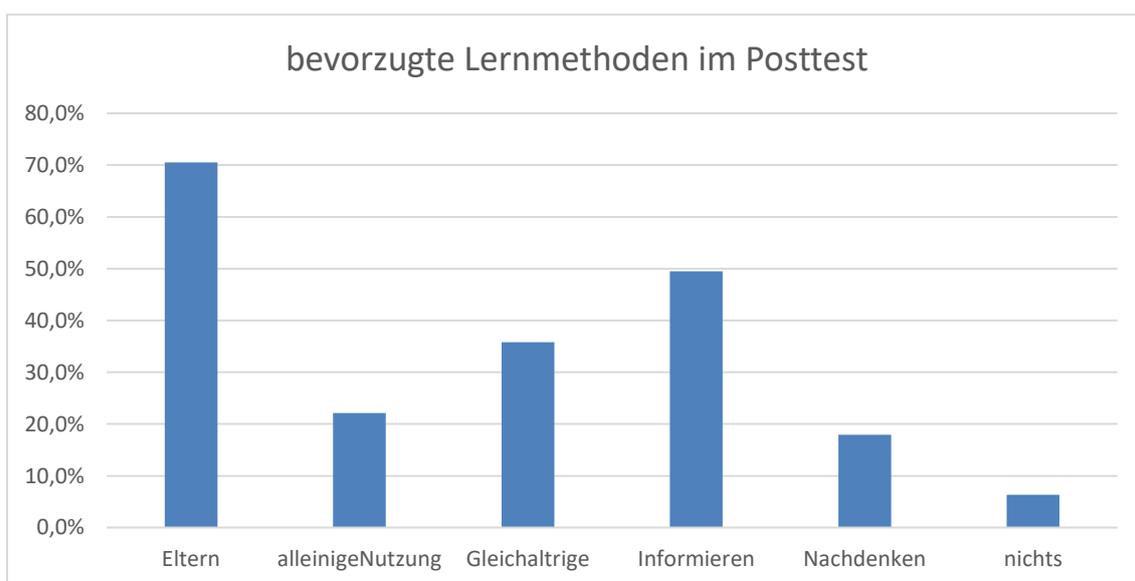


Abbildung 33: Balkendiagramm, MFA-Set, Verteilung bevorzugte Lernmethoden, Posttest

²⁸⁶ Siehe Anhang: V. Kodierungsbuch.

Während die Ausprägung der bevorzugten Lernmethoden für den Austausch mit Gleichaltrigen und die mediale Information also vom Prä- zum Posttest angestiegen ist, sank sie für die Variablen zum Lernen durch die Eltern, die alleinige Nutzung (von 11,3% auf 10,9%) und das selbstständige Nachdenken (von 11,9% auf 8,9%). Somit ist ein Signifikanztest zur Verstärkung des Transferlernens (Variable 28 und 57, Nachdenken) hinfällig.

10. Überprüfung Hypothesen

10.1. Teil 1: Bedeutung der Medienpädagogik

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 1 lautet:

Die Mehrheit der befragten Kinder erkennt die Verknüpfung von Medienbildung und Alltag.

77 der 97 befragten Kinder (81,1%) haben die Fragen danach, ob sie glauben, dass ihnen das Wissen aus dem Projekt im Alltag helfen wird bejaht. Das ist die Mehrheit der Stichprobe, womit These 1 verifiziert werden kann.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothesen 2.1. und 2.2. lauten:

Die Mehrheit der befragten Kinder empfinden medienpädagogische Angebote in der Schule als wichtig oder sehr wichtig. Nach dem Projekt wird dieses Empfinden einen signifikant größeren Anteil der befragten Kinder betreffen als davor.

Hypothese 2.1. kann verifiziert werden, da insgesamt 82 Kinder (87,2%) schon vor dem Projekt ein Kreuz bei „wichtig“ oder „sehr wichtig“ setzten und dieser Anteil nach dem Projekt auf 86 Kinder (89,6%) anstieg. Dieser Anstieg ist allerdings laut McNemar-Test nicht signifikant. Hypothese 2.2. muss daher verworfen werden.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 3 lautet:

Die zukünftige Lernmotivation zum Thema Medien korreliert positiv mit der Zufriedenheit mit dem besuchten Projekt.

Diese Hypothese wurde mittels einer Korrelationsanalyse, dem Chi-Quadra-Test, überprüft. Demnach haben die Kinder, die bei der Frage nach ihrer Zufriedenheit mit dem Projekt *Webklicker* ein Kreuz bei „sehr gut“ oder „gut“ gesetzt hatten, auch die Frage nach der Motivation, sich zukünftig weiter mit dem Thema Medien beschäftigen zu wollen, eher mit „ja“ beantwortet. Dies betraf insgesamt 70 Kinder. Beide Variablen korrelieren laut Chi-Quadrat-Test positiv miteinander, womit These 3 verifiziert wird. Ein kausaler Zusammenhang muss allerdings nicht zwangsläufig gegeben sein.

10.2. Teil 2: Erwartungen an Medienpädagogik und Abgleich mit der Wirklichkeit

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 4 lautet:

Die Mehrheit der befragten Kinder hat bereits schulische Erfahrung im Bereich Medienerziehung gemacht (das heißt über Medien geredet) und wird die Fächer Deutsch, Sachunterricht, Kunst und Musik als Rahmen dafür nennen.

Zwar kann Hypothese 4 verifiziert werden, allerdings betrifft die Mehrheit der Kinder, die befinden, bereits medienerzieherische Erfahrungen in der Schule gemacht zu haben, knappe 54,7%. Bei Betrachtung der schulischen Unterschiede müsste die These für das Engelsburg Gymnasium und die Luise-Büchner-Schule verworfen werden (jeweils 50% antworteten mit „ja“). Auch die Fächer, in denen Medienerziehung stattfindet, sind nicht deckungsgleich mit denen in Hypothese 4 angenommenen. Das Hauptaugenmerk liegt laut der Antworten der befragten Kinder zuerst in den Medienbeziehungswise Informatik-Fächern oder Projekten. Danach folgen Deutsch, Naturwissenschaften und Sachkunde. Zuletzt wird Englisch genannt. These 4 wird also teilweise falsifiziert.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 5 lautet:

Mediendidaktische Maßnahmen werden von den befragten Schüler*innen minderheitlich wahrgenommen.

70 von 97 Kindern (72,2%) gaben an, dass ihre Lehrer*innen Medien im Unterricht einsetzen, womit These 5 falsifiziert wird.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 6 lautet:

Die Mehrheit der befragten Kinder hat Vorkenntnisse zu den *Webklicker*-Themen Cybermobbing und soziale Netzwerke.

Mit dem Mehrfachantworten-Set konnte für diese als auch für die Hypothesen 7 und 8 ein guter Überblick zur Verteilung der Merkmalsausprägungen geliefert werden. Hier wurde schon ersichtlich, dass das Thema der sozialen Netzwerke am ehesten unter den Schüler*innen bekannt ist. Die Mehrheiten der Kinder bezüglich der absoluten Schüler*innenzahl wurden in den Einzel-Diagrammen zur jeweiligen Antwortmöglichkeit deutlich. Die Vermutung zum Vorwissen bezüglich der sozialen Netzwerke bestätigte sich. 63,5% der Schüler*innen gaben an, sich mit diesem Thema bereits auszukennen. Allerdings kann auch Hypothese 6 nur zu 50% verifiziert werden, da lediglich ein Drittel der befragten Kinder, also nicht die Mehrheit, vorab angab, schon Kenntnisse zum Thema Cybermobbing zu haben.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 7 lautet:

Die Vorkenntnisse zu den Themen Urheberrecht und Datenschutz werden eine Minderheit betreffen.

Im Verhältnis zu allen anderen Antwortmöglichkeiten liegt das Thema Urheberrecht laut Anzahl der gesetzten Kreuze mit 6,7% auf Rang 4 und das Thema Datenschutz mit 30,9% auf Rang 2. Die absolute Verteilung in der Einzelbetrachtung zeigt, dass die Minderheit der befragten Kinder (10,4%) ein Vorverständnis zum Thema Urheberrecht hat. Auch, wenn das Thema Datenschutz von überraschend vielen Kindern angekreuzt wurde, so bleiben 47,9% doch die Minderheit. Hypothese 7 wird also verifiziert.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 8 lautet:

Die Themen Urheberrecht und Datenschutz werden nach dem Projekt vermehrt als Themen genannt, zu denen jedes Kind etwas lernen sollte.

These 8 kann ebenfalls verifiziert werden, da keines der befragten Kinder vor dem Projekt aus eigener Motivation heraus die Themen Urheberrecht oder Datenschutz bei der Frage nach relevanten Lernthemen eintrug. Beide Themen tauchten nach dem Projekt allerdings auf Rang 1 und 2 aller Nennungen (8,2% Urheberrecht, 2,1% Datenschutz) in den Fragebögen auf.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 9 lautet:

Die im Fragebogen vorgeschlagenen sowie die von den befragten Kindern hinzugefügten Medien-Themen, zu denen jedes Kind etwas lernen sollte, werden ausnahmslos vom Konzeptpapier der LKM abgedeckt.

Die vorgegebenen sowie die durch die Kinder hinzugefügten Themen lesen sich wie folgt: Hörspiele, soziale Netzwerke, Filme & Fernsehen, Cybermobbing, Radio, Fotografieren, (Computer-)Spiele, Handyspiele und -viren, Internetgefahren, Umgang mit Computern, Musik, Computerprogramm, Spiele, Online-Recherche, Wissenssendungen, Datenschutz, Downloads, Internet, Urheberrecht und Videos. All diese Wunschthemen sind im Konzeptpapier der LKM beispielsweise unter folgenden detaillierten Themengebieten wiedererkennbar: Suchmaschinen, Lesestrategien; Urheber- und Nutzungsrecht; Chattiquote in sozialen Netzwerken; Gefahren beim Umgang mit Daten; Cybermobbing; Grundlagen des Urheber- und Persönlichkeitsrechts; Gamebased Learning; Datenschutz; soziale Netzwerke; gebräuchliche Textverarbeitungs-, Präsentations- und Bildbearbeitungsprogramme (möglichst aus dem Freewarebereich); webbasierte Multi-User-Software digitale Fotografie; digitale Bildbearbeitung; Kenntnisse über Dateiformate; Grundfunktionen der jeweiligen Programme (zum Beispiel Schneiden, Trimmen, Rendern); Verknüpfung von Ton- und Bildebenen; Grundlagen der Bild-, Ton- und Textgestaltung; fiktionale und nichtfiktionale Medienangebote, ihre Mischformen und Entwicklungstendenzen (zum Beispiel Scripted Reality, Augmented Reality, Virtualität von Computerspielwelten); Film als Kulturgut, Grundzüge der Filmgeschichte; Filmgenres und ihre Entwicklung; Interaktivität medialer Spiele als Motivation und aktive Herausforderung; jugendgefährdende Inhalte/Angebote; Chancen und Risiken sozialer

Netzwerke; Suchtpotenzial des Mediengebrauchs und möglicher Realitätsverlust sowie soziale Isolation; Bedeutung und Funktion medialer Spielangebote im Bildungskontext (zum Beispiel Edutainment, Computerspiele, Serious Games, Gamebased Learning); Wahl und Wechsel virtueller Identitäten, Avatare; Cybergrooming; Big Data, Open Data, Datenspuren im Internet und Privat-/Intimsphäre versus öffentliches Interesse.

Hypothese 9 wird also verifiziert.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 10 lautet:

Die Mehrheit der befragten Kinder wünscht sich sowohl in der Schule als auch im familiären Umfeld mehr medienpädagogische Anreize.

Die Häufigkeitstabelle zur Frage nach dem bevorzugten Lernort für medienpädagogischen Input zeigte im Prätest, dass sich 59,8% der Kinder diesen in der Schule wünschen. Rang 2 wurde mit der Familie besetzt (16,3%), sodass Hypothese 10 verifiziert wird.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 11 lautet:

Der Anteil der Kinder der Gesamtschule, die sich einen elterlichen Einsatz in der Medienbildung wünschen, wird proportional höher sein als der Anteil unter den Kindern der Gymnasien.

Diese Hypothese wurde mit einem Signifikanztest (Chi-Quadrat-Test) für voneinander unabhängige Stichproben überprüft. Zwar fiel der Anteil der Kinder an der Gesamtschule, die sich einen höheren medienpädagogischen Einsatz ihrer Eltern beziehungsweise Familie wünschten, mit 21,1% höher aus als unter den Gymnasiast*innen (15,1%). Dieser Unterschied war jedoch nicht statistisch signifikant, womit These 11 falsifiziert wird.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 12 lautet:

Die Mehrheit der befragten Kinder wird einen eigenen Medienumgang sowohl vor als auch nach dem Projekt mit Deklarations- und Beobachtungslernen erschließen.

These 12 wird verifiziert, da die befragten Kinder sowohl im Prä- als auch im Posttest angaben, zuerst durch elterliche Vorgaben (Deklarationslernen) und danach über Informationen (Beobachtungslernen) und den Austausch mit Gleichaltrigen (Deklarations- und Beobachtungslernen) etwas über Medien zu lernen.

Die unter 8.2. aufgestellte Forschungshypothese 13 lautet:

Das Projekt bewirkt, dass die teilnehmenden Kinder hinsichtlich der eigenen Medienbildung verstärkt auf die Art des Transferlernens zurückgreifen.

Hypothese 13 wird falsifiziert, weil sich vom Prä- zum Posttest kein Anstieg, sondern ein Abfall der absoluten Zahl der Kreuze bei der Antwort „...indem ich lange darüber nachdenke.“ verzeichnen ließ.

11. Diskussion und Fazit

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stand Medienpädagogik an ausgewählten Schulen aus Kindersicht und somit ergab sich die folgende Forschungsfrage: Welche Bedeutung haben medienpädagogische Angebote für Kinder und wie werden deren Ansprüche bedient?

Die Untersuchungen zum thematischen Teil 1 – der Bedeutung, die die Kinder Medienpädagogik zusprachen – zeigten, dass sie die Relevanz von Medienpädagogik für ihren Alltag erkennen und medienpädagogische Angebote in der Schule als wichtig oder sehr wichtig ansehen. Diese Einschätzung gilt nicht nur für die Kinder selbst, sondern für „alle Kinder“.²⁸⁷ Auch wenn sicherlich vor allem der ältere Teil der Kinder aufgrund eines fortgeschrittenen Abstraktionsvermögens dazu in der Lage war, ein universalisierbares Gerechtigkeitsurteil zu fällen, macht dieses Ergebnis deutlich, wie reflektiert Kinder der fünften Klasse Lerninhalte wahrnehmen. Laut *KIM-Studie 2016* fehlen den Schüler*innen noch viele technisch-mediale Kompetenzen²⁸⁸, die sich zum Teil in den gewünschten Lernthemen des Fragebogens widerspiegeln (allein ins Internet gehen, Apps/Programme herunterladen). Auch übernehmen Kinder Werte und Vorgaben der Medien nicht unbedacht. Sie befinden sich im ständigen Abgleich mit ihrer Persönlichkeit, ihren Wissens- und Erfahrungsbeständen. Für einen reflektierten Umgang mit Medien sollte dieser Orientierungsrahmen stabil und überzeugend sein.²⁸⁹ Gerade Erwachsenen geht es bezüglich Medienkompetenz häufig um die Vermeidung von Gefahren.²⁹⁰ Doch auch die Kinder selbst erkennen Risiken, die mit Mediennutzung verbunden sein können und nannten diese als Themen im Fragebogen. Diese Einstellung zur Bedeutung von Medienpädagogik unter den Kindern besteht unabhängig vom Angebot eines medienpädagogischen Projekts wie *Webklicker*, was Neugier und Bedacht der Kinder, auch ohne äußere Impulse, unterstreicht. Dennoch scheint das Projekt eine positive Wirkung auf die Lernmotivation zum Thema Medien zu haben, wenn auch kein grundsätzlicher Kausalzusammenhang hergestellt werden kann. Anders als erwartet, registrierten die befragten Kinder mediendidaktische Maßnahmen im Unterricht viel eher als medienerzieherische, was zum einen die Wahrnehmung der Kinder, zum anderen auch die Inhalte und Methoden des Schulunterrichts widerspiegelt. Einzig die Schüler*innen der Heinrich-Grupe-Schule bescheinigten mehrheitlich medienerzieherische Inhalte und bezogen sich vermutlich dabei auf das Fach Mediko. Die anderen beiden Schulen entsprechen eher dem Standard, der an vielen Schulen noch vorherrscht. Es findet zu wenig praktische Auseinandersetzung mit den (digitalen)

²⁸⁷ Es besteht die Interpretationsmöglichkeit, dass einige Kinder, die die Bedeutung von Medienpädagogik als „gar nicht wichtig“ oder „weniger wichtig“ eingestuft haben, in medienpädagogischen Angeboten grundsätzlich nichts Gutes sehen. Das müsste nicht bedeuten, dass keine gesellschaftliche Verantwortung gedacht werden kann oder das Projekt als nicht zufriedenstellend angesehen wurde. Wie zu Beginn der Arbeit allerdings angemerkt, liegt ihr das Selbstverständnis von Medienpädagogik mit all ihren positiven Einflüssen zugrunde.

²⁸⁸ Vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, *KIM-Studie 2016* [wie Anm. 1], S. 62

²⁸⁹ Vgl. Theunert, Helga: »Kinder und Medien«. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 195–202, hier: S. 201

²⁹⁰ Vgl. Krotz, *Zukunft der Medienentwicklung* [wie Anm. 87], S. 27

Medien und dem Internet im Schulkontext statt, obwohl der Computer schon in der Grundschule zum Alltagsgegenstand wird.²⁹¹

Laut KMK ist es Ziel, medienerzieherische Momente in allen Schulfächern zu verankern.²⁹² Die hier befragten Kinder gaben für den generell geringen Anteil an Medienerziehung lediglich spezifische Medien- oder Informatikfächer, teils Deutsch, Naturwissenschaften, Sachkunde und Englisch an. Andere, und besonders die oft in der Literatur angeführten²⁹³, Fächer wurden nicht genannt. Offensichtlich kommt nicht jedes Fach an den befragten Schulen seiner Verantwortung nach.

Die Wahrnehmung des Medieneinsatzes durch die Lehrkräfte war insofern überraschend, als den Kindern ein enger Medienbegriff und den Lehrenden ein geringfügiger Gebrauch digitaler Medien unterstellt wurde. Es bleibt offen, ob die Ursache für dieses Ergebnis tatsächlich im überdurchschnittlichen Einsatz moderner Techniken liegt, die an medienpädagogisch engagierten Schulen, wie den besuchten, allerdings denkbar wäre. Der Medienbegriff der Kinder scheint sich jedenfalls noch herauszubilden, was an einem Viertel unsicherer Antworten erkennbar ist. Ebenso sind sich viele Kinder relevanter Themen vor dem Projekt noch nicht bewusst, die ihnen danach aber als besonders wichtig erscheinen. Die Eigeninitiative bei selbst nennbaren Themen für medienpädagogische Workshops stieg nach dem Projekt an. Genannt wurden Urheberrechtsfragen und der Datenschutz. Wie erwartet, meinten die meisten Kinder, sich mit sozialen Netzwerken bereits auszukennen. Zum Thema Cybermobbing hingegen herrscht nach Kinderaussage – allen Vermutungen widersprechend – nach wie vor Handlungsbedarf. Auch wenn die vorliegende Befragung kein Kompetenztest war, also nicht beantworten kann, welche Fähigkeiten nach KMK oder LKM bei den befragten Kindern tatsächlich schon herausgebildet waren, so kann dennoch bestätigt werden, dass die von den Kindern gewünschten Themen gänzlich vom Konzeptpapier der LKM abgedeckt sind. Es ist also davon auszugehen, dass sich jedes Kind im Laufe seiner Schulzeit bis zur zehnten Klasse mit den im Fragebogen genannten Themen auseinandersetzen kann, sofern sich die jeweilige Schule beim Aufstellen des Curriculums an diese Impulse hält. Die Umsetzung des LKM-Konzeptpapiers wäre mit einer anschließenden Studie zu Unterrichtsinhalten mit Medienbezug und einem anschließenden Kompetenztest zu gewährleisten.

Der vorab in mehreren Studien und Papieren postulierte Handlungsbedarf in Elternhaus und an Schulen hinsichtlich Medienbildung²⁹⁴, bestätigte sich auch aus Kindersicht. Dass der Anteil der Kinder an der Gesamtschule, die sich mehr medienpädagogische Anreize durch ihre Eltern wünschen, *signifikant* höher sein würde als der Anteil der Kinder am Gymnasium, wurde nicht erwiesen. Eine Ungleichverteilung digitaler Techniken sowie der unterschiedliche Erwerb von Medienkompetenz²⁹⁵

²⁹¹ Vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, KIM-Studie 2016 [wie Anm. 1], S. 82

²⁹² Vgl. Kultusministerkonferenz, Bildung in der digitalen Welt [wie Anm. 168], S. 15

²⁹³ Siehe Kapitel 7. Webklicker: Projektbeschreibung und Verhältnis zum Normalunterricht der drei besuchten Schulen.

²⁹⁴ Vgl. die medienanstalten – ALM GbR, Medienkompetenz [wie Anm. 184], S. 137

²⁹⁵ Vgl. Aufenanger/Eickelmann/Hasebrink, Medienbildung entlang der Bildungskette [wie Anm. 82], S. 4

im privaten Umfeld aufgrund sozialer Ungleichheit bleibt auch laut BMBF und Baacke eine Herausforderung²⁹⁶, der in der Schule gesamtgesellschaftlich begegnet werden kann. Andere Menschen – und besonders das erwachsene Umfeld – spielen für die befragten Kinder eine entscheidende Rolle in ihrer Medienbildung. Sie greifen weniger auf eigene Erfahrungen zurück (Transferlernen), sondern vertrauen auf Lehrende, Eltern und Mitschüler*innen (Deklarations- und Beobachtungslernen).

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich dementsprechend in vier große Themen- und Handlungsbereiche aufschlüsseln. Grundsätzlich sind sich die Kinder der Bedeutung von Medienbildung für sich und andere bewusst, was einen Grad an Reflexion der eigenen Mediennutzung ausdrückt. Die Kinder wollen in diesem Bereich dazulernen und Projekte wie *Webklicker* fördern diese Lernmotivation.

1. Allerdings benötigen sie hierfür die Hilfe und den Austausch mit anderen und wünschen sich diese besonders in Schule sowie im Elternhaus.

Zu Hause kommt Medienbildung häufig zu kurz. Der Bildungsgrad der Eltern und zu wenige Medienbildungsangebote für Eltern sind einige Ursachen unter vielen. Häufig fehlt das Interesse oder die Aufmerksamkeit, zum Beispiel für Jugendschutzmaßnahmen. In der *KIM*-Studie 2016 gaben 42% der Eltern an, keine Filterprogramme für Kinder zu kennen. 26% wussten nicht, wo man sich informieren kann. Jeweils 30% bewerteten derartige Programme als zu teuer oder zu kompliziert.²⁹⁷ Ansätze wie im Projekt *Webklicker*, innerhalb deren Eltern durch einen Elternabend aktiv miteinbezogen werden, sind also obligatorisch.

Die Hemmnisse, die an Schulen und in der Bildungspolitik bestehen, sind, da öffentlich zugänglich, bereits breiter differenziert worden. Zunächst ist Medienbildung an keiner Schule für alle Klassen fächerübergreifend und kontinuierlich fest integriert. Sie wird maßgeblich über zeitlich befristete Maßnahmen gestemmt, die an Nachhaltigkeit und Erfolgskontrollen mangeln.²⁹⁸ Die Umsetzung an der jeweiligen Schule hängt von Offenheit und Engagement der Schulleitung sowie des Personals ab.²⁹⁹ Für eine ernsthafte Entwicklung müsste Unterricht neu organisiert werden, da stets auch Zeitknappheit angesichts vorgeschriebener Lernziele der jeweiligen Fächer ein relevanter oder gar maßgeblicher Faktor ist. Es braucht eine Einigung auf gemeinsame Themen und eine gemeinsame Sprache der unterschiedlichen Fächer. Hierfür können Kerngruppen aus Lehrenden gegründet werden, die einen Plan für das Schuljahr aufstellen und dafür Infrastruktur und Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte

²⁹⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* [wie Anm. 162], S. 12; Baacke, *Medienpädagogik* [wie Anm. 29], S. 101

²⁹⁷ Vgl. *Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, KIM-Studie 2016* [wie Anm. 1], S. 78

²⁹⁸ Vgl. *Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen* [wie Anm. 12], S. 62

²⁹⁹ Vgl. *Bartsch, Medienpädagogik und Schule* [wie Anm. 7], S. 65

im Blick haben.³⁰⁰ Lernorte müssen häufiger nach draußen in reale Handlungsfelder verlegt³⁰¹ und außerschulische Kooperationen vermehrt umgesetzt werden. Einige Schulen gehen diese Wege schon, doch beruhen diese Initiativen zu oft auf vereinzelter Motivation, denn auf politisch flächendeckender. Medienbildung ist in den Lehr- und Bildungsplänen noch in geringem Maße verbindlich und in der Umsetzung messbar.³⁰² Statt die Formulierung der Medienbildungspläne in den Verantwortungsbereich der Schulen zu legen, schlägt Aufenanger zum Beispiel vor, eine Taskforce auf nationaler Ebene einzurichten, die einen Orientierungsrahmen curricular ausgestaltet.³⁰³ Das Problem ist, dass die Verantwortlichkeiten geschoben werden. Es fehlt an einer Bündelungs- und Führungsfunktion, da Bund und Länder im Bildungsbereich gesetzlich nicht kooperieren dürfen, was die Koordination unter den Bundesländern und mit medienpädagogischen Institutionen erschwert.³⁰⁴ Zudem liegt der finanzielle Fokus mehr auf der Ausstattung als auf der Förderung von Initiativen. Die außerschulische Jugendarbeit beispielsweise krankt an den Effizienzgesetzen des freien Marktes und kann aufgrund wegfallender Gelder immer weniger Medienbildungsangebote anbieten.³⁰⁵ Umgekehrt, so stellt Trützsch-Wijnen heraus, sieht die Politik selten Handlungsbedarf, solange dieser nicht mit der Steigerung wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit begründet ist³⁰⁶, womit sich das Dilemma der schulischen Medienbildung abzeichnet.

2. Nicht im Bereich der Mediendidaktik besteht Handlungsbedarf, sondern in der Medienerziehung.

Dass finanzielle Förderung vor allem in die technische Infrastruktur fließt, zeigt sich auch an den Ergebnissen zur Wahrnehmung von Mediendidaktik und -erziehung der Kinder. Sicherlich bedienen Maßnahmen wie der Digitalpakt wichtige Bedarfe³⁰⁷, die Voraussetzung für zeitgemäße Schulbildung sind. Noch wenig ausgeprägt sind allerdings Lerninhalte zum Umgang, zur (kritischen) Reflexion von und mit Medien. Erwiesenermaßen hat nicht die finanzielle Ausstattung einer Schule den Haupteinfluss auf den Wissensgewinn der Schüler*innen, sondern die einzelnen Pädagog*innen.³⁰⁸ Medienerziehung, die bei den Kindern ankommt, fußt entsprechend auf einer qualitativ hochwertigen Lehrer*innenbildung. Das betrifft sowohl die Ausbildung an den Universitäten, die Einrichtung übergreifender Professuren und Lehrstühle im Bereich Medienpädagogik als auch die Fortbildung im

³⁰⁰ Vgl. Tulodziecki, Gerhard: »Schule und Medien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 367–374, hier: S. 373–374

³⁰¹ Vgl. Wermke, Unterricht und Medien [wie Anm. 64], S. 399

³⁰² Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 62

³⁰³ Vgl. Aufenanger/Eickelmann/Hasebrink, Medienbildung entlang der Bildungskette [wie Anm. 82], S. 39

³⁰⁴ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 62

³⁰⁵ Vgl. Tillmann, Angela: »Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit«. In: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2013, S. 53–64, hier: S. 54–55

³⁰⁶ Vgl. Trützsch-Wijnen, Medien und Pädagogik international [wie Anm. 23], S. 219–222

³⁰⁷ Vgl. Aufenanger/Eickelmann/Hasebrink, Medienbildung entlang der Bildungskette [wie Anm. 82], S. 39–41

³⁰⁸ Vgl. Enzer, Walter: "Ich bin superwichtig!", oder - entscheidend ist: Der Lehrer, die Lehrerin. Welche Bedeutung hat die Hattie-Studie für die Lehrerbildung? In: Lehren und Lernen 39 (2013), S. 27–30, hier: S. 27

Beruf, die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns gemeinsam mit medienpädagogischem Fachpersonal und den Zugang zu onlinebasierten Materialien und Konzepten.³⁰⁹ Inhaltlich sind einige Medienthemen für die Kinder dabei schon früher relevant, als sie – wenn überhaupt – durch Projekte wie *Webklicker* behandelt werden.

3. Die Medienerziehung vor der fünften Klasse sollte vermehrt zur Entwicklung eines eigenen Medienbegriffs beitragen und Risiken im Umgang mit digitalen Techniken, Cybermobbing sowie den Umgang mit Computern, Internetrecherche, den Zugang zu Musik und Videos, digitale Spiele und Lerninhalte (wie Wissenssendungen) fokussieren.

Die Themen Datenschutz und Urheberrecht waren bei den Kindern erst nach dem Projekt präsent, so dass erkennbar ist, dass diese vorher noch keine Rolle für sie gespielt haben. Nichtsdestotrotz würde der Umgang mit Videos- oder Music-on-Demand-Angeboten oder sozialen Netzwerken, die ebenfalls laut Befragung schon vor der fünften Klasse eine Rolle spielen, diese beiden Themen unweigerlich mit aufwerfen müssen. Frühe Medienbildung ist in der Schulpolitik allerdings ein wesentlich kleineres Thema. Es fehlen Strukturen, Förderungen und die Verzahnung der verschiedenen Bildungsphasen und Lerninhalte.³¹⁰ In jedem Fall sollten Schüler*innen für die Konzeption von Lehrplänen und damit in die Produktion von Wissen³¹¹ befragt oder einbezogen werden.

4. Nichtsdestotrotz haben das soziale Umfeld und medienpädagogische Projekte einen starken Einfluss auf den Umgang und die Meinungsbildung der Kinder in Bezug auf Medien.

Dass die Kinder nach dem Projekt häufiger das Urheberrecht, den Datenschutz genannt oder das Fotografieren als wichtige Lernfelder angekreuzt haben, rührt von den Inhalten des Projekts her. Insgesamt macht das vor allem deutlich, dass jedes medienpädagogische Projekt beziehungsweise Medienbildung in der Schule qualitativ hochwertig und fertig durchdacht sein muss. Außerdem sollen Kinder als kleine Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt einbezogen und ernstgenommen werden, während Medienpädagog*innen, Lehrkräfte und Eltern dennoch relevante Themen für sie identifizieren, deren sie sich noch nicht bewusst sein können.

Für eine Medienpädagogik, die im Sinne der Rezipient*innen, Pädagog*innen, Politik und dazu zeitgemäß ist, braucht es fortwährende Forschung in unterschiedlichen Richtungen, denn die stetige

³⁰⁹ Vgl. Schäfer, Ein Modell für Qualitätskriterien von Medienbildung in Bürgermedien [wie Anm. 22]; Aufenanger/Eickelmann/Hasebrink, Medienbildung entlang der Bildungskette [wie Anm. 82], S. 39–41; Bartsch, Medienpädagogik und Schule [wie Anm. 7], S. 65

³¹⁰ Vgl. Aufenanger/Eickelmann/Hasebrink, Medienbildung entlang der Bildungskette [wie Anm. 82], S. 36–37

³¹¹ Vgl. Stewen, Medienkulturwissenschaftliche Anmerkungen zur Medienpädagogik in Zeiten digitaler Netzkulturen [wie Anm. 45], S. 145

(technische) Weiterentwicklung der Medien macht aktuelle Erkenntnisse schnell obsolet³¹². Die hier vorliegende Studie begründete ihre Notwendigkeit unter anderem mit diesem Argument, welches gleichzeitig – wie für alle medien(-pädagogischen) Forschungen auch – ihren Mangel verdeutlicht. Laut Enquete-Kommission ist die schulische Medienbildung in der Bildungsforschung unterrepräsentiert.³¹³ Diese Arbeit fokussiert Ergebnisse einer Meinungsumfrage unter Kindern und konzipiert keinen konkreten Leitfaden für Verbesserungsvorschläge. Dies wäre ein nächster Schritt angesichts vieler wenig konkreter Konzepte, die selten in die Tat umgesetzt werden. Auch der mehrfach erwähnte Medienkompetenztest mit Schüler*innen (aber auch Lehrenden und Eltern), die Analyse des Schulunterrichts, der Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen sowie die Einbeziehung von Schulträgern, Lehrkräften und Eltern wären Studienansätze, die die hier durchgeführte Befragung gewinnbringend fortschreiben könnten. Eine Best-Practice-Sammlung verschiedener Medienbildungsinhalte an Schulen wäre ein Ergebnis, das rückwirkend einer Verankerung der schulischen Medienbildung zugutekommen könnte.

Wenn man berücksichtigt, wie lange es gedauert hat, die Medien des Sprechens und des Schreibens zu bewältigen und die technischen Medien adäquat zu nutzen, so wird man davon ausgehen müssen, dass bei der kulturellen Bewältigung der digitalen Medien die 20 Jahre ihrer Existenz bei weitem nicht ausreichen.³¹⁴

Insofern sollte sich sowohl die praktische Medienpädagogik als auch die forschende stets neu erfinden und im Austausch mit den nächsten Generationen und den betreffenden Instanzen bleiben, da ein letzter Schluss gerade auf diesem Gebiet nicht gefasst werden kann.

³¹² Vgl. Hoffmann, Forschungsüberblick und Forschungsbedarf [wie Anm. 99], S. 31

³¹³ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave, Medienbildung an deutschen Schulen [wie Anm. 12], S. 72

³¹⁴ Fuchs, Medien als Mittel der Weltaneignung: [wie Anm. 21], S. 47

Anhang

- I. Quellenverzeichnis
 - II. Tabellen
 - III. Fragebogen - Prätest
 - IV. Fragebogen – Posttest
 - V. Kodierungsbuch
 - VI. Webklicker-Konzept
 - VII. Webklicker-Flyer
 - VIII. Korrespondenz
- Eidesstattliche Erklärung

I. Quellenverzeichnis

- Aufenanger, Stefan/Eickelmann, Birgit/Hasebrink, Uwe: Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen (https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf, zuletzt aufgerufen am 26.07.2017).
- Aufenanger, Stefan/Garz, Detlef: »Was sagen die Kinder? Die Just Community aus der Sicht der Schüler. eine ethnographische Analyse«. In: Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten, hrsg. von Hans Eberwein und Johannes Mand. Weinheim 1995, S. 73–87.
- Aufenanger, Stefan: Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim 1992.
- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen 1997.
- Bartsch, Paul Detlev: »Medienpädagogik und Schule«. In: Medienpädagogik in den Offenen Kanälen Sachsen-Anhalts. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. von Offener Kanal Merseburg-Querfurt e.V. Aachen 2012, S. 63–70.
- Bartsch, Paul Detlev: Einige Aspekte rund ums Lernen? Merseburg 2015.
- BMBF-Internetredaktion: ICILS. International Computer and Information Literacy Study (<https://www.bmbf.de/de/icils-international-computer-and-information-literacy-study-921.html>, zuletzt aufgerufen am 26.04.2017).
- Bodenmann, Guy/Perrez, Meinrad/Schär, Marcel: Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie. Bern 2016.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz: DigitalPakt Schule von Bund und Ländern. Gemeinsame Erklärung 2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin Oktober/ 2016.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Mit dem DigitalPakt Schulen zukunftsfähig machen - BMBF (<https://www.bmbf.de/de/mit-dem-digitalpakt-schulen-zukunftsfahig-machen-4272.html>, zuletzt aufgerufen am 11.11.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Wanka: Deutschlands Schulen fit machen für die digitale Welt (<https://www.bmbf.de/de/wanka-deutschlands-schulen-fit-machen-fuer-die-digitale-welt-3419.html>, zuletzt aufgerufen am 07.11.2017).
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.: Kulturelle Bildung Online. „Brauchen wir eine kritische Kulturpädagogik?“ (<https://www.bkj.de/alle/artikel/id/9689.html>, zuletzt aufgerufen am 26.04.2017).
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.: Magazin Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Kulturelle Medienbildung. Remscheid Mai/ 2017.

- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.: NRW. Partnerschaft von Schulen und außerschulischen Bildungs- und Kultureinrichtungen (<https://www.bkj.de/alle/artikel/id/9682.html>, zuletzt aufgerufen am 26.04.2017).
- Decker, Regina/Feil, Christine/Gieger, Christoph: Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden 2004.
- Deutscher Bundestag, PuK 2 - Parlamentsnachrichten: Digitalpakt wird verschoben (https://www.bundestag.de/presse/hib/2017_08/-/525514, zuletzt aufgerufen am 14.11.2017).
die medienanstalten – ALM GbR: Medienkompetenz. Leipzig 2016.
- Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, hrsg. v. Hartmut Ditton, Burkhard Gniewosz, Cornelia Gräsel und Heinz Reinders. Wiesbaden 2015.
- Engelsburg Gymnasium gGmbH: Unser Gymnasium. gemeinsam. leben. lernen. (<https://engelsburg.smp.de/unser-gymnasium/>, zuletzt aufgerufen am 27.04.2017).
- Enzer, Walter: "Ich bin superwichtig!", oder - entscheidend ist: Der Lehrer, die Lehrerin. Welche Bedeutung hat die Hattie-Studie für die Lehrerbildung? In: Lehren und Lernen 39 (2013), S. 27–30.
- Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas: KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2017.
- Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas: KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger. Stuttgart 2015.
- Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten, hrsg. v. Hans Eberwein und Johannes Mand. Weinheim 1995.
- Fuchs, Max: »Medien als Mittel der Weltaneignung: Zur Medienkompetenz als Teil der kulturellen und ästhetischen Bildung«. In: Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, hrsg. von Malte Hagener und Vinzenz Hediger. Frankfurt am Main/New York 2015, S. 39–48.
- Gapski, Harald: »Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder«. In: Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen, hrsg. von Harald Gapski. Düsseldorf/München 2006, S. 13–28.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) e.V.: Was ist Medienkompetenz? (<http://www.dieter-baacke-preis.de/dieter-baacke-preis/was-ist-medienkompetenz/>, zuletzt aufgerufen am 14.10.2016).
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e. V.: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin 2013.
- Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. v. Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010.
- Hecker, Kerstin: Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung (<https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/piaget.pdf>, zuletzt aufgerufen am 04.07.2017).

Heinrich-Grube-Schule: Heinrich-Grube-Schule Grebenstein. Gesamtschule des Landkreises und der Stadt Kassel (<http://wordpress.gsgrebenstein.net/>, zuletzt aufgerufen am 27.04.2017).

Hepp, Andreas: Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden 2013.

Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards, Kerncurricula und Lehrpläne. Hessisches Kultusministerium (<https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene>, zuletzt aufgerufen am 27.04.2017).

Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden 1995.

Höfer, Dieter/Steffens, Ulrich: Die Hattie-Studie. Aufschlussreiche und kontrovers diskutierte Befunde. In: Lehren und Lernen 39 (2013), S. 4–9.

Hoffmann, Bernward: »Medienkompetenz von Eltern im System Familie«. In: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2013, S. 71–83.

Hoffmann, Dagmar: »Forschungsüberblick und Forschungsbedarf«. In: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2013, S. 24–33.

Hüther, Jürgen: »Mediendidaktik«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 234–240.

Hüther, Jürgen: »Neue Medien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 345–351.

Jörissen, Benjamin: „Medienbildung“ in 5 Sätzen (<https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>, zuletzt aufgerufen am 09.10.2017).

Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/Schlawin, Siegfried: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden 2010.

Koch, Sabine: Luise-Büchner-Schule. Gymnasium des Kreises Gross-Gerau (<http://www.lbs-gg.de/>, zuletzt aufgerufen am 27.04.2017).

Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main 1974.

Krotz, Friedrich: »Zukunft der Medienentwicklung. Die Bedeutung computervermittelter Kommunikation für das gesellschaftliche Leben«. In: Medienkompetenz, hrsg. von die medienanstalten – ALM GbR. Leipzig 2016, S. 16–28.

Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin 2016.

Kultusministerkonferenz: Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 2012.

Kuper, Harm: »Evaluation«. In: Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, hrsg. von Hartmut Ditton, Burkhard Gniewosz, Cornelia Gräsel und Heinz Reinders. Wiesbaden 2015, S. 141–156.

- Lampert, Claudia/Süss, Daniel/Trültzsch-Wijnen, Christine W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden 2013.
- Länderkonferenz MedienBildung LKM: Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung 2015.
- Landwehr, Helmut: Zwischenruf: Hilflöse Bildung? In: Lehren und Lernen 39 (2013), S. 38–39.
- Lepojevic, Z.: Dieter Baacke (<http://medienkompetenz-blog.de/medienbildung/dieter-baacke/>, zuletzt aufgerufen am 14.10.2016).
- Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto. München 2013.
- medienblau gGmbH: Konzept: Projekt Webklicker. Kassel 2015.
- Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, hrsg. v. Fred Schell, Elke Stolzenburg und Helga Theunert. München 1999.
- Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen, hrsg. v. Harald Gapski. Düsseldorf/München 2006.
- Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, hrsg. v. Malte Hagener und Vinzenz Hediger. Frankfurt am Main/New York 2015.
- Medienpädagogik in den Offenen Kanälen Sachsen-Anhalts. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. v. Offener Kanal Merseburg-Querfurt e.V. Aachen 2012.
- Meister, Dorothee M.: »Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule«. In: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2013, S. 46–52.
- MERA Bildungsmanagement GmbH: Das Schulsystem in Hessen (<https://www.privatakademie.de/service/schulsysteme/hessen/>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2017).
- Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Handbuch 1, hrsg. v. Jürgen Lauffer und Renate Röllecke. Bielefeld 2006.
- Meyen, Michael: »Massenmedien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 228–233.
- Peters, Heike: Evaluation mit Kinderfragebögen (<http://www.freizeitenevaluation.de/>, zuletzt aufgerufen am 23.09.2016).
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. München 1996.
- Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Pietraß, Manuela: »Was muss die Medienpädagogik leisten. Herausforderungen und neue Anforderungsprofile«. In: Medienkompetenz, hrsg. von die medienanstalten – ALM GbR. Leipzig 2016, S. 30–37.

- Plassmann, Ansgar A./Schmitt, Günter: Konstruktivismus (<http://www.lernpsychologie.de/kognitiv/konstruktivismus.htm>, zuletzt aufgerufen am 04.07.2017).
- Porst, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Römerberg 2014.
- Programmberatung für Eltern e.V.: FLIMMO. Kinderbefragungen (<http://www.flimmo.de/flimmo-hilft-durchblicken/kinderbefragungen/>, zuletzt aufgerufen am 21.04.2017).
- Reinhardt, Volker: Editorial. In: Lehren und Lernen 39 (2013), S. 3.
- Richter, Marlen: E-Mail-Verkehr mit Luise-Büchner-Schule, Interview mit Sabine Koch vom November 2017.
- Rieger, Stefan: »Erziehung der Medien«. In: Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, hrsg. von Malte Hagener und Vinzenz Hediger. Frankfurt am Main/New York 2015, S. 19–38.
- Röll, Franz Josef: »Methoden der Medienpädagogik«. In: Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Handbuch 1, hrsg. von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke. Bielefeld 2006, S. 10–28.
- Rüther, Melanie: Sprung nach vorn in der digitalen Bildung. Pressemitteilung: 117/2016 (<https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html>, zuletzt aufgerufen am 07.11.2017).
- Schäfer, Erich: »Ein Modell für Qualitätskriterien von Medienbildung in Bürgermedien«. In: Medienkompetenz, hrsg. von die medienanstalten – ALM GbR. Leipzig 2016, S. 38–48.
- Schnell, Michael: Hessen zeichnet 57 Internet-ABC-Schulen aus! (<https://www.internet-abc.de/eltern/aktuelles/meldungen/archiv-meldungen/meldungen-2015/hessen-zeichnet-57-internet-abc-schulen-aus/>, zuletzt aufgerufen am 15.11.2017).
- Schöneck, Nadine M./Voß, Werner: Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie. Wiesbaden 2013.
- Schorb, Bernd/Hüther, Jürgen: »Medienpädagogik«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 265–276.
- Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike: »Medienkompetenz. Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft«. In: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2013, S. 18–23.
- Schorb, Bernd: »Medienerziehung«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 240–243.
- Schorb, Bernd: »Medienkompetenz«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 257–262.
- Schorb, Bernd: »Medienkunde«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 263–264.
- Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin/Heidelberg 2016.

- Sitte, Gerd: Erziehung, Bildung, Lernen. Vorlesungstexte. Biologische und psychologische Voraussetzungen des Heranwachsens. Merseburg.
- Spanhel, Dieter/Dichanz, Horst: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. München 2011.
- Spitzer, Manfred: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München 2014.
- Stewen, Christian: »Medienkulturwissenschaftliche Anmerkungen zur Medienpädagogik in Zeiten digitaler Netzkulturen«. In: Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, hrsg. von Malte Hagener und Vinzenz Hediger. Frankfurt am Main/New York 2015, 133-150.
- Thaler, Tilman: Methodologie sozialpädagogischer Forschung. Wiesbaden 2013.
- Theunert, Helga: »Kinder und Medien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 195–202.
- Tillmann, Angela: »Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit«. In: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, hrsg. von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2013, S. 53–64.
- Trültzsch-Wijnen, Christine W.: Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA. München 2008.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo: Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin 2002.
- Tulodziecki, Gerhard: »Schule und Medien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 367–374.
- Wermke, Jutta: »Unterricht und Medien«. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb. München 2010, S. 395–401.
- Wetterich, Frank/Burghart, Martin/Rave, Norbert: Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin 2014.

II. Tabellen

Schule

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Heinrich-Grube-Schule Greibenstein	23	23,7	23,7	23,7
Gültig Engelsburg Gymnasium Kassel	25	25,8	25,8	49,5
Luise-Büchner-Schule Groß Gerau	49	50,5	50,5	100,0
Gesamt	97	100,0	100,0	

Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig weiblich	47	48,5	48,5	48,5
männlich	50	51,5	51,5	100,0
Gesamt	97	100,0	100,0	

Alter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
9	1	1,0	1,0	1,0
Gültig 10	45	46,4	46,4	47,4
11	48	49,5	49,5	96,9
12	3	3,1	3,1	100,0
Gesamt	97	100,0	100,0	

Post_Alltagsanwendbarkeit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	77	79,4	81,1	81,1
nein	3	3,1	3,2	84,2
nicht sicher	15	15,5	15,8	100,0
Gesamt	95	97,9	100,0	
Fehlend System	2	2,1		
Gesamt	97	100,0		

Prä Bedeutung Medienpädagogik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	47	48,5	50,0	50,0
	wichtig	35	36,1	37,2	87,2
	weniger wichtig	10	10,3	10,6	97,9
	gar nicht wichtig	2	2,1	2,1	100,0
	Gesamt	94	96,9	100,0	
Fehlend	System	3	3,1		
Gesamt		97	100,0		

Post Bedeutung Medienpädagogik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig	55	56,7	57,3	57,3
	wichtig	31	32,0	32,3	89,6
	nicht so wichtig	8	8,2	8,3	97,9
	gar nicht wichtig	2	2,1	2,1	100,0
	Gesamt	96	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		97	100,0		

PräBedeutung2Variablen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gut bis sehr gut	82	84,5	87,2	87,2
	weniger gut bis gar nicht gut	12	12,4	12,8	100,0
	Gesamt	94	96,9	100,0	
Fehlend	System	3	3,1		
Gesamt		97	100,0		

Post Bedeutung umkodiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wichtig bis wichtig	86	88,7	89,6	89,6
	weniger wichtig bis gar nicht wichtig	10	10,3	10,4	100,0
	Gesamt	96	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		97	100,0		

Post_Zufriedenheit * Post_Lernmotivation Kreuztabelle

		Post_Lernmotivation			Gesamt	
		ja	nein	nicht sicher		
Post_Zufriedenheit	sehr gut	Anzahl	54	1	8	63
		% innerhalb von Post_Zufriedenheit	85,7%	1,6%	12,7%	100,0%
		% innerhalb von Post_Lernmotivation	77,1%	14,3%	44,4%	66,3%
	gut	Anzahl	16	4	10	30
		% innerhalb von Post_Zufriedenheit	53,3%	13,3%	33,3%	100,0%
		% innerhalb von Post_Lernmotivation	22,9%	57,1%	55,6%	31,6%
	nicht so gut	Anzahl	0	1	0	1
		% innerhalb von Post_Zufriedenheit	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Post_Lernmotivation	0,0%	14,3%	0,0%	1,1%
	gar nicht gut	Anzahl	0	1	0	1
		% innerhalb von Post_Zufriedenheit	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Post_Lernmotivation	0,0%	14,3%	0,0%	1,1%
Gesamt	Anzahl	70	7	18	95	
	% innerhalb von Post_Zufriedenheit	73,7%	7,4%	18,9%	100,0%	
	% innerhalb von Post_Lernmotivation	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Vorkenntnis_Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	52	53,6	54,7	54,7
	nein	31	32,0	32,6	87,4
	weiß nicht	12	12,4	12,6	100,0
	Gesamt	95	97,9	100,0	
Fehlend	System	2	2,1		
Gesamt		97	100,0		

Fach Vorkenntnis Schule

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
AG Informatik	2	2,1	2,1	2,1
AG Medienexperte	3	3,1	3,1	5,2
AG Medienexperten	1	1,0	1,0	6,2
Arbeitsgruppe	1	1,0	1,0	7,2
Deutsch	5	5,2	5,2	12,4
Deutsch, ITEG	1	1,0	1,0	13,4
Englisch	4	4,1	4,1	17,5
Informatik	1	1,0	1,0	18,6
ITEG	4	4,1	4,1	22,7
ITEG, Nawi	1	1,0	1,0	23,7
Gültig keine Antwort	45	46,4	46,4	70,1
Medien EV Tag	1	1,0	1,0	71,1
Mediko	12	12,4	12,4	83,5
Projektwoche	3	3,1	3,1	86,6
Sachkunde	3	3,1	3,1	89,7
Sachunterricht	1	1,0	1,0	90,7
SU	1	1,0	1,0	91,8
TUT	1	1,0	1,0	92,8
vergessen	1	1,0	1,0	93,8
Vertretung	6	6,2	6,2	100,0
Gesamt	97	100,0	100,0	

Schulfach Vorkenntnisse geclustert

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Arbeitsgruppen: Medien/ Informatikbezug	7	7,2	7,2	7,2
Deutsch	6	6,2	6,2	13,4
Englisch	4	4,1	4,1	17,5
Informatik-Fächer	7	7,2	7,2	24,7
Gültig keine Antwort	45	46,4	46,4	71,1
Projekttag/-wochen	4	4,1	4,1	75,3
Mediko	12	12,4	12,4	87,6
Sachkunde	5	5,2	5,2	92,8
vergessen	1	1,0	1,0	93,8
Vertretung	6	6,2	6,2	100,0
Gesamt	97	100,0	100,0	

Schule * Schulfach Vorkenntnisse geclustert Kreuztabelle

Anzahl

	Schulfach Vorkenntnisse geclustert										Gesamt
	Arbeitsgruppen: Medien/ Informatikbezug	Deutsch	Englisch	Informatik-Fächer	keine Antwort	Projekttag/-wochen	Mediako	Sachkunde	vergessen	Vertretung	
Heinrich-Gruppen-Schule Grebenstein	0	1	0	0	7	0	12	2	1	0	23
Engelsburg Gymnasium Kassel	1	4	0	0	13	4	0	3	0	0	25
Luise-Büchner-Schule Groß Gerau	6	1	4	7	25	0	0	0	0	6	49
Gesamt	7	6	4	7	45	4	12	5	1	6	97

Mediennutzung Lehrer

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	70	72,2	72,2	72,2
nein	3	3,1	3,1	75,3
weiß nicht	24	24,7	24,7	100,0
Gültig Gesamt	97	100,0	100,0	

Häufigkeiten von \$Bereiche

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Bereiche ^a	Prä_bekannt_Cybermobbing	32	21,5%	38,1%
	Prä_bekannt_sozialeNetzwerke	61	40,9%	72,6%
	Prä_bekannt_Urheberrecht	10	6,7%	11,9%
	Prä_bekannt_Datenschutz	46	30,9%	54,8%
Gesamt		149	100,0%	177,4%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Häufigkeiten von \$Bereiche2

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Bereiche2 ^a	Prä_bekannt_Cybermobbing	64	27,2%	68,8%
	Prä_bekannt_sozialeNetzwerke	35	14,9%	37,6%
	Prä_bekannt_Urheberrecht	86	36,6%	92,5%
	Prä_bekannt_Datenschutz	50	21,3%	53,8%
Gesamt		235	100,0%	252,7%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 2.

Prä_bekannt_Cybermobbing

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	32	33,0	33,3	33,3
	nein	64	66,0	66,7	100,0
	Gesamt	96	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		97	100,0		

Prä_bekannt_sozialeNetzwerke

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	61	62,9	63,5	63,5
Gültig nein	35	36,1	36,5	100,0
Gültig Gesamt	96	99,0	100,0	
Fehlend System	1	1,0		
Gesamt	97	100,0		

Prä_bekannt_Urheberrecht

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	10	10,3	10,4	10,4
Gültig nein	86	88,7	89,6	100,0
Gültig Gesamt	96	99,0	100,0	
Fehlend System	1	1,0		
Gesamt	97	100,0		

Prä_bekannt_Datenschutz

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	46	47,4	47,9	47,9
Gültig nein	50	51,5	52,1	100,0
Gültig Gesamt	96	99,0	100,0	
Fehlend System	1	1,0		
Gesamt	97	100,0		

Prä Lernthemen eigenes Kreuz

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	12	12,4	12,4	12,4
Gültig nein	85	87,6	87,6	100,0
Gültig Gesamt	97	100,0	100,0	

Post Lernthemen eigenes Kreuz

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	15	15,5	15,5	15,5
Gültig nein	82	84,5	84,5	100,0
Gültig Gesamt	97	100,0	100,0	

Häufigkeiten von \$Prä Lernthemen MFA 2

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
angekreuzte Lernthemen mit eigener Idee ^a	Prä_Lernthemen_Hörspiele	8	3,0%	8,2%
	Prä_Lernthemen_sozialeNetzwerke	81	30,1%	83,5%
	Prä_Lernthemen_FilmTV	20	7,4%	20,6%
	Prä_Lernthemen_Cybermobbing	62	23,0%	63,9%
	Prä_Lernthemen_Radio	23	8,6%	23,7%
	Prä_Lernthemen_Fotografieren	25	9,3%	25,8%
	Prä_Lernthemen_PCSpiele	38	14,1%	39,2%
	Prä_Lernthemen_eigenes_Kreuz	12	4,5%	12,4%
	Gesamt	269	100,0%	277,3%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Häufigkeiten von \$Post Lernthemen MFA

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
angekreuzte Lernthemen ^a	Post_Lernthemen_Hörspiele	8	3,0%	8,2%
	Post_Lernthemen_sozialeNetzwerke	74	27,3%	76,3%
	Post_Lernthemen_FilmTV	16	5,9%	16,5%
	Post_Lernthemen_Cybermobbing	81	29,9%	83,5%
	Post_Lernthemen_Radio	14	5,2%	14,4%
	Post_Lernthemen_Fotografieren	36	13,3%	37,1%
	Post_Lernthemen_PCSpiele	27	10,0%	27,8%
	Post_Lernthemen_eigenes_Kreuz	15	5,5%	15,5%
	Gesamt	271	100,0%	279,4%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Prä Lernorte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Schule	55	56,7	59,8	59,8
	Zimmer	6	6,2	6,5	66,3
	Freunde	13	13,4	14,1	80,4
	Familie	15	15,5	16,3	96,7
	Freizeitclubs	3	3,1	3,3	100,0
	Gesamt	92	94,8	100,0	
Fehlend	System	5	5,2		
Gesamt		97	100,0		

Post Lernorte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Schule	56	57,7	63,6	63,6
	Zimmer	8	8,2	9,1	72,7
	Freunde	9	9,3	10,2	83,0
	Familie	14	14,4	15,9	98,9
	Freizeitclubs	1	1,0	1,1	100,0
	Gesamt	88	90,7	100,0	
Fehlend	System	9	9,3		
Gesamt		97	100,0		

Schulform * Prä Lernorte Kreuztabelle

		Prä Lernorte					Gesamt
		Schule	Zimmer	Freunde	Familie	Freizeitclubs	
Schulform	Anzahl	11	3	0	4	1	19
	% innerhalb von	57,9%	15,8%	0,0%	21,1%	5,3%	100,0%
	Gesamtschule Schulform						
	% innerhalb von	20,0%	50,0%	0,0%	26,7%	33,3%	20,7%
	Prä_Lernorte						
	Anzahl	44	3	13	11	2	73
Gymnasium	% innerhalb von	60,3%	4,1%	17,8%	15,1%	2,7%	100,0%
	Schulform						
	% innerhalb von	80,0%	50,0%	100,0%	73,3%	66,7%	79,3%
Gesamt	Prä_Lernorte						
	Anzahl	55	6	13	15	3	92
	% innerhalb von	59,8%	6,5%	14,1%	16,3%	3,3%	100,0%
	Schulform						
		% innerhalb von	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Prä_Lernorte					

Häufigkeiten von \$Prä Lernmethoden MFA

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Lernmethoden im Prätest ^a	Prä_Lernmethoden_Eltern	69	39,0%	72,6%
	Prä_Lernmethoden_alleinig eNutzung	20	11,3%	21,1%
	Prä_Lernmethoden_Gleichaltrige	26	14,7%	27,4%
	Prä_Lernmethoden_Informieren	37	20,9%	38,9%
	Prä_Lernmethoden_Nachdenken	21	11,9%	22,1%
	Prä_Lernmethoden_nichts	4	2,3%	4,2%
	Gesamt		177	100,0%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Häufigkeiten von \$Post Lernmethoden MFA

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Lernmethoden im Posttest ^a	Post_Lernmethoden_Eltern	67	34,9%	70,5%
	Post_Lernmethoden_alleinig eNutzung	21	10,9%	22,1%
	Post_Lernmethoden_Gleichaltrige	34	17,7%	35,8%
	Post_Lernmethoden_Informieren	47	24,5%	49,5%
	Post_Lernmethoden_Nachdenken	17	8,9%	17,9%
	Post_Lernmethoden_nichts	6	3,1%	6,3%
	Gesamt		192	100,0%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

III. Fragebogen - Prätest

2015

Befragung im Rahmen des
Projekts „Webklicker“



Bildquelle:
<https://www.flickr.com/photos/peterras/15149258618/> (Fotograf: Peter Kirkesov Rasmussen/ Lizenz:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/legalcode> aufgerufen am
22.10.2015)

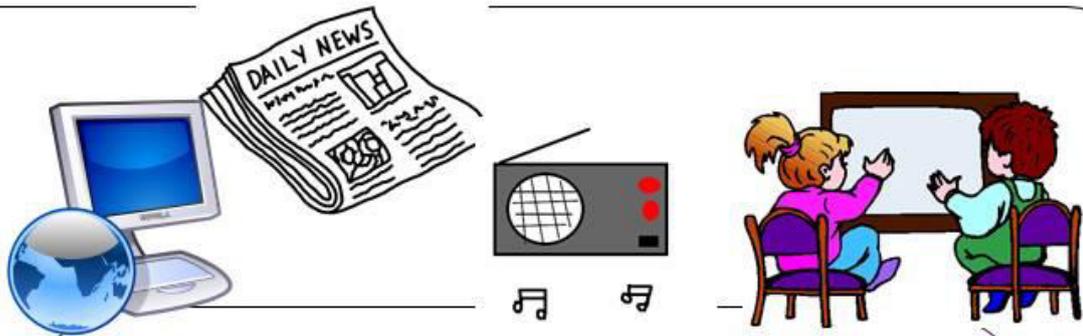
Bitte beantworte mir noch kurz einige Fragen zu dir selbst.

Wie alt bist du? 9 10 11 12

Ich bin... weiblich männlich

Trage in die folgenden Felder bitte die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens und danach die Zahl für den Tag, an dem du geboren bist, ein (ein Beispiel: Tim Müller, geboren am 14.05.2000 schreibt M Ü 1 4).

--	--	--	--



Habt ihr im Schulunterricht schon einmal über **Medien** geredet? (1 Kreuz)

- ja
wenn ja, in welchem Fach?: _____
- nein
- weiß nicht

Benutzen die Lehrer an eurer Schule Medien im Unterricht?

- ja
wenn ja, in welchem Fach?: _____
- nein
- weiß nicht

Wie wichtig findest du es, dass Kinder in der Schule **etwas über Medien lernen**? (1 Kreuz)



sehr wichtig

gar nicht wichtig



Würdest du von dir selbst sagen, dass du **klug mit Medien** umgehst? (1 Kreuz)

- ja
- nein
- weiß nicht



Zu welchen Medien-Themen sollte **jedes Kind** etwas lernen? (mehrere Kreuze)

- Hörspiele
- soziale Netzwerke
- Filme & Fernsehen
- Cybermobbing
- Radio
- Fotografieren
- Computerspiele
- etwas anderes, und zwar:



Was trifft auf dich zu, wenn du Medien nutzt? (mehrere Kreuze)

- Ich denke darüber nach, bevor ich Medien nutze.
- Ich frage andere Menschen, bevor ich Medien nutze.
- Ich denke, dass Medien auch gefährlich sein können.
- Ich schaue/spiele/höre nur, was ich auch verstehe.

Wo würdest du gern mehr über Medien lernen? (1 Kreuz)

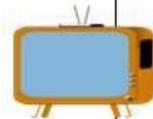
- in der Schule
- in meinem Zimmer
- bei meinen Freunden
- bei meiner Familie
- in Jugend- oder Freizeitclubs



Wie lernst du am besten etwas über Medien? (mehrere Kreuze)

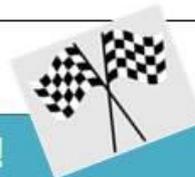


- ... indem mir meine Eltern sagen, was falsch und richtig ist.
- ... indem ich sie alleine benutze.
- ... indem ich mich mit Gleichaltrigen austausche.
- ... indem ich etwas darüber lese oder anschau.
- ... indem ich lange darüber nachdenke.
- Ich finde nicht, dass ich zur Zeit etwas über Medien lerne.



Über welche Internet-Themen weißt du schon Bescheid? (mehrere Kreuze)

- Cybermobbing
- soziale Netzwerke
- Urheberrecht
- Schutz persönlicher Daten



Noch einmal Hallo bei *Webklicker!*

Die beiden Projektstage sind vorbei und zum Abschluss wartet noch einmal mein Fragebogen auf dich.



Bitte fülle den Fragebogen **konzentriert und ehrlich** aus. Es gibt keine falschen Antworten und niemand wird erfahren, welche Antworten von dir kommen.

Vielen Dank!
Marlen



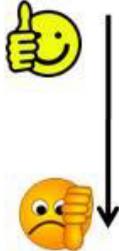
Januar/ Februar 2016
Hochschule Merseburg

Bitte trage wieder die ersten zwei Buchstaben deines Nachnamens und danach die Zahl für den Tag, an dem du geboren bist, in die folgenden Felder ein (ein Beispiel: Tim Müller, geboren am 14.05.2000 schreibt M Ü 1 4). Dann kann es losgehen!

--	--	--	--

Wie hat dir das Projekt *Webklicker* insgesamt gefallen? (1 Kreuz)

- sehr gut
- gut
- nicht so gut
- gar nicht gut



Glaubst du, du hast alles **verstanden**? (1 Kreuz)

- ja
- bin nicht sicher
- nein

wenn du „nein“ angekreuzt hast, was ist für dich noch ungeklärt?

Glaubst du, dass dir das neue Wissen aus dem Projekt *Webklicker* in deinem Alltag **helfen** wird? (1 Kreuz)

- ja
- nein
- bin nicht sicher





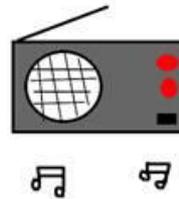
Wirst du ab jetzt **etwas anders machen**, wenn du das **Internet** benutzt? (1 Kreuz)

- ja, und zwar: _____
- nein
- bin nicht sicher



Würdest du dich gern weiter mit dem **Thema Medien** beschäftigen? (1 Kreuz)

- ja
- bin nicht sicher
- nein



Wie wichtig findest du es, dass Kinder in der Schule **etwas über Medien lernen**? (1 Kreuz)



sehr wichtig

gar nicht wichtig



Würdest du von dir selbst sagen, dass du **klug mit Medien** umgehst? (1**Kreuz**)

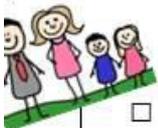
- ja
- nein
- weiß nicht



Zu welchen Medien-Themen sollte **jedes Kind** etwas lernen? (**mehrere Kreuze**)

- Hörspiele
- soziale Netzwerke
- Filme & Fernsehen
- Cybermobbing
- Radio
- Fotografieren
- Computerspiele
- etwas anderes, und zwar:

Wie lernst du am besten etwas über Medien? (**mehrere Kreuze**)



- ... indem mir meine Eltern sagen, was falsch und richtig ist.
- ... indem ich sie alleine benutze.
- ... indem ich mich mit Gleichaltrigen austausche.
- ... indem ich etwas darüber lese oder anschau.
- ... indem ich lange darüber nachdenke.
- Ich finde nicht, dass ich zur Zeit etwas über Medien lerne.





Was trifft auf dich zu, wenn du Medien nutzt? (**mehrere Kreuze**)

- Ich denke darüber nach, bevor ich Medien nutze.
- Ich frage andere Menschen, bevor ich Medien nutze.
- Ich denke, dass Medien auch gefährlich sein können.
- Ich schaue/spiele/höre nur, was ich auch verstehe.

Wo würdest du gern mehr über Medien lernen? (**1 Kreuz**)

- in der Schule
- in meinem Zimmer
- bei meinen Freunden
- bei meiner Familie
- in Jugend- oder Freizeitclubs



Schon fertig!

Allerbesten Dank für deine Hilfe! Das hast du toll gemacht!

V. Kodierungsbuch

Nummer	Name	Typ	Werte/ Ausprägung
1	Alter	Ratingskala: metrisch	9, 10, 11,12
2	Geschlecht	Ratingskala: nominal	weiblich, männlich
3	Prä Namenscode	Zeichenfolge	
4	Vorkenntnis Schule	Ratingskala: nominal	ja, nein, weiß nicht
5	FachVorkenntnis Schule	Zeichenfolge	
6	Mediennutzung durch Lehrer	Ratingskala: nominal	ja, nein, weiß nicht
7	Fach Mediennutzung durch Lehrer	Zeichenfolge	
8	Prä Bedeutung Medienpädagogik	Ratingskala: ordinal	1, 2, 3, 4
9	Prä eigene Medienkompetenz	Ratingskala: nominal	ja, nein, weiß nicht
10	Prä Lernthemen Hörspiele	Ratingskala: nominal	ja, nein
11	Prä Lernthemen soziale Netzwerke	Ratingskala: nominal	ja, nein
12	Prä Lernthemen Filme & TV	Ratingskala: nominal	ja, nein
13	Prä Lernthemen Cybermobbing	Ratingskala: nominal	ja, nein
14	Prä Lernthemen Radio	Ratingskala: nominal	ja, nein
15	Prä Lernthemen Fotografieren	Ratingskala: nominal	ja, nein
16	Prä Lernthemen PC Spiele	Ratingskala: nominal	ja, nein
17	Prä Lernthemen eigenes Kreuz	Ratingskala: nominal	ja, nein
18	Prä Lernthemen eigenes	Zeichenfolge	
19	Prä Medienverhalten Nachdenken	Ratingskala: nominal	ja, nein
20	Prä Medienverhalten Fremdbestimmung	Ratingskala: nominal	ja, nein
21	Prä Medienverhalten risikobewusst	Ratingskala: nominal	ja, nein
22	Prä Medienverhalten Verstehen	Ratingskala: nominal	ja, nein
23	Prä Lernorte	Ratingskala: nominal	Schule, Zimmer, Freunde, Familie, Freizeitclubs
24	Prä Lernmethoden Eltern	Ratingskala: nominal	ja, nein
25	Prä Lernmethoden alleinige Nutzung	Ratingskala: nominal	ja, nein
26	Prä Lernmethoden Gleichaltrige	Ratingskala: nominal	ja, nein
27	Prä Lernmethoden informieren	Ratingskala: nominal	ja, nein
28	Prä Lernmethoden nachdenken	Ratingskala: nominal	ja, nein
29	Prä Lernmethoden Nichts	Ratingskala: nominal	ja, nein
30	Prä bekannte Themen Cybermobbing	Ratingskala: nominal	ja, nein
31	Prä bekannte Themen soziale Netzwerke	Ratingskala: nominal	ja, nein
32	Prä bekannte Themen Urheberrecht	Ratingskala: nominal	ja, nein
33	Prä bekannte Themen Datenschutz	Ratingskala: nominal	ja, nein
34	Post Namenscode	Zeichenfolge	
35	Post Zufriedenheit	Ratingskala: ordinal	sehr gut, gut, nicht so gut, gar nicht gut
36	Post Verständnis	Ratingskala: nominal	ja, bin nicht sicher, nein
37	Post Verständnis Unklarheit	Zeichenfolge	
38	Post Alltagsanwendbarkeit	Ratingskala: nominal	ja, nein, bin nicht sicher

39	Post Verhaltensänderung	Ratingskala: nominal	ja, nein, bin nicht sicher
40	Post Verhaltensänderung inwiefern	Zeichenfolge	
41	Post Lernmotivation	Ratingskala: nominal	ja, nein, bin nicht sicher
42	Post Bedeutung Medienpädagogik	Ratingskala: ordinal	1, 2, 3, 4
43	Post eigene Medienkompetenz	Ratingskala: nominal	ja, nein, weiß nicht
44	Post Lernthemen Hörspiele	Ratingskala: nominal	ja, nein
45	Post Lernthemen soziale Netzwerke	Ratingskala: nominal	ja, nein
46	Post Lernthemen Filme & TV	Ratingskala: nominal	ja, nein
47	Post Lernthemen Cybermobbing	Ratingskala: nominal	ja, nein
48	Post Lernthemen Radio	Ratingskala: nominal	ja, nein
49	Post Lernthemen Fotografieren	Ratingskala: nominal	ja, nein
50	Post Lernthemen PC Spiele	Ratingskala: nominal	ja, nein
51	Post Lernthemen eigenes Kreuz	Ratingskala: nominal	ja, nein
52	Post Lernthemen eigenes	Zeichenfolge	
53	Post Lernmethoden Eltern	Ratingskala: nominal	ja, nein
54	Post Lernmethoden alleinige Nutzung	Ratingskala: nominal	ja, nein
55	Post Lernmethoden Gleichaltrige	Ratingskala: nominal	ja, nein
56	Post Lernmethoden informieren	Ratingskala: nominal	ja, nein
57	Post Lernmethoden nachdenken	Ratingskala: nominal	ja, nein
58	Post Lernmethoden Nichts	Ratingskala: nominal	ja, nein
59	Post Medienverhalten Nachdenken	Ratingskala: nominal	ja, nein
60	Post Medienverhalten Fremdbestimmung	Ratingskala: nominal	ja, nein
61	Post Medienverhalten Gefahrenrisiko	Ratingskala: nominal	ja, nein
62	Post Medienverhalten Verstehen	Ratingskala: nominal	ja, nein
63	Post Lernorte	Ratingskala: nominal	Schule, Zimmer, Freunde, Familie, Freizeitclubs
64	Schule	Ratingskala: nominal	Heinrich-Gruppe-Schule Grebenstein (Gesamtschule), Engelsburg Gymnasium Kassel, Luise-Büchner-Schule (Gymnasium) Groß Gerau

VI. Webklicker-Konzept

Webklicker

Wir klicken clever!

Sicheres und faires Surfen im Netz!

Projektidee

Die Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen hat sich in den letzten Jahren stark verändert, sie hat sich, das Alter betreffend, nach vorn verlagert. Immer früher nutzen junge Menschen das Internet zum Spielen und Chatten. Die Verwendung von Streamingplattformen und Tauschbörsen ist mittlerweile bei Schülern der 5. und 6. Klassen Gang und Gebe. Soziale Netzwerke werden von vielen von ihnen täglich genutzt; dabei ist das anfangs stark frequentierte schülerVZ heute nicht mehr existent; das für Erwachsene konzipierte Facebook hingegen ist in dieser Altersstufe beliebter denn je.

Auf diese Änderungen reagiert das Internetprojekt Webklicker: Die Entwicklung von Internetkompetenz – der selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Nutzung des Mediums Internet – ist und bleibt das Ziel des Projekts. Im überarbeiteten Konzept sind die inhaltlichen Schwerpunkte angepasst.

Schüler der 5. und 6. Klassen sind bereits mittendrin: Das Internet gehört für viele von ihnen zum Tagesablauf dazu; die meisten sind über Laptop und/oder Smartphone ständig erreichbar. Die sogenannten „digital natives“ gehen unbefangen mit dem Internet um. Das ist einerseits positiv. Aber: Genau an dieser Stelle lauern auch Gefahren, derer sich die Schüler oft nicht bewusst sind: Der Download von Musik und Spielen sowie das Streaming von Kinofilmen verletzen schnell das Urheberrecht; die Nutzung von Facebook berührt Themen wie die Preisgabe persönlicher Daten im allgemeinen und das Recht am eigenen Bild im Besonderen. Und leider greift das Thema Cybermobbing immer mehr um sich; nicht nur in den Medien wird intensiv darüber berichtet; auch die große Mehrheit der Schüler ist zumindest durch ihr Umfeld mit Cybermobbing schon in Berührung gekommen; viele sind aber häufig zu wenig über Möglichkeiten der Prävention von bzw. Reaktion auf Cybermobbing aufgeklärt.

Auf Basis dieser Beobachtung vergangener Webklickerdurchführungen wurden für das Internetprojekt vier Kernthemen ins Auge gefasst, die den roten Faden durch das Konzept bilden: das Urheberrecht, der Umgang mit persönlichen Daten im Netz (inklusive Recht am eigenen Bild), soziale Netzwerke und Cybermobbing.

Diese vier Themen befinden sich sehr nah an der Lebenswelt der Schüler, sodass hier a) von einem hohen Interesse an den Projektinhalten ausgegangen werden kann und b) die Medienkompetenz der Schüler absolut gestärkt wird, weil die Projektinhalte direkt an die Vorerfahrungen der Schüler anknüpfen.

An zwei kompakten Projekttagen beschäftigen sich Schüler der 5. und 6. Klasse mit dem Internet: Primär geht es dabei um die Sensibilisierung für einen kompetenten und damit sicheren Umgang mit dem Medium. Webklicker macht auf Gefahren, die im Netz lauern, aufmerksam und wandelt sie innerhalb des Projektzeitraums in Herausforderungen um, die die Schüler zu meistern lernen.

Erfahrene Computermedienpädagogen des medienblau-Teams helfen ihnen dabei. An den beiden Projekttagen vermitteln sie den Schülern Informationen rund um das Internet bzw. das Web 2.0. Gemeinsam mit den Schülern beantworten sie Fragen, wie das Internet konstruktiv in Schule und Alltag integriert werden kann und wie eventuelle Gefahren vermieden werden können. Durch handlungsorientierte Medienarbeit, einen hohen Methodenwechsel innerhalb des Projektes sowie fundiertes Hintergrundwissen wird den Schülern ein Verständnis im Umgang mit dem Internet nahegebracht.

Ohne die Einbeziehung des sozialen Umfelds würde die nachhaltige Wirkung des Projektes reduziert werden. Deshalb spielt bei Webklicker weiterhin die Integration der Lehrer und Eltern eine zentrale Rolle. Für den teilnehmenden Lehrer in Form einer in das Projekt integrierten Fortbildung, für die Eltern im Rahmen eines thematischen Elternabends. Damit erreicht Webklicker einerseits, Eltern und Pädagogen für das Internet zu öffnen und sie, aufgefordert durch ihre Kinder, für Herausforderungen des Mediums zu sensibilisieren, andererseits Verständnis und Offenheit gegenüber den Schülern hervorzurufen.

Ablauf

1. Tag - Was ist das Internet? - Wie nutze ich es sicher?

Begrüßung und Kennenlernrunde (Großgruppe):

Wir stellen uns und das Projekt vor und erfahren in einer soziometrischen Übung erste Informationen zu den Schülern: Wer hat einen eigenen Computer, eine Emailadresse, ein Profil bei einem sozialen Netzwerk? Wer chattet gern, spielt gern Computerspiele oder lädt sogar eigene Medien auf Plattformen hoch? Ziel dieses ersten Spiels ist nicht nur die Auflockerung der ersten Minuten, sondern auch und vor allem zu erfahren, auf welchem Wissenstand sich die Schüler befinden und wie internetaffin sie sind.

Plakataktion (Großgruppe):

Um die ersten Informationen zu vertiefen und für die Kernthemen des Projekts zu sensibilisieren, beschreiben die Schüler in einem zweiten Programmpunkt drei Plakate, die im Raum verteilt sind. Die Fragen darauf: Welches sind deine Lieblings-Webseiten? Was machst Du alles im Internet? Welche Gefahren lauern im Netz? Im Anschluss werden die Plakatantworten gemeinsam ausgewertet. Hier zeigt sich detailliert, mit welchen Herausforderungen die Schüler bereits zu tun hatten und an welchen Stellen ihnen Gefahren vielleicht auch noch nicht bewusst sind.

Internetpuzzle (Großgruppe):

Visuell anschauliche Vermittlung von Aufbau, Funktionsweise und Nutzung des Internets mit Hilfe eines überdimensionalen Schaubilds: Hier soll ein gewisses technisches Verständnis bei den Schüler entwickelt werden: Wo befindet sich das Internet und wie ist es aufgebaut? Welchen Weg gehen

Daten, bis sie auf dem Computer erscheinen? Was sind Browser, Router und Server? Wie anonym bin ich im Netz eigentlich wirklich? Methodisch wird dieses Wissen zuerst in einem Input, in den die Schüler immer wieder dialogisch einbezogen werden, kommuniziert; dann wird mittels eines gemeinsamen Spiels dieses Wissen vertieft. Inhaltliches Ziel ist es, alle Schüler auf den gleichen Wissensstand zu bringen.

Sicherheit im Netz (Kleingruppen-Stationenarbeit):

In Dreier- und Vierergruppen recherchieren die Schüler mit Hilfe einer multimedialen Schnitzeljagd wichtige Informationen zum Thema Sicherheit im Internet. Die vier Kernthemen Urheberrecht, soziale Netzwerke, persönliche Daten und Cybermobbing werden hier mit Hilfe von je zwei Stationen bearbeitet. Die Schüler recherchieren zu vorgegebenen Fragen anhand von kurzen Texten, Comics, Fotos, Webseiten, Filmen und Hörspielen – so werden sie ganz nebenbei auch für das Recherchieren mit Hilfe unterschiedlicher Quellen und Medien sensibilisiert. Auch müssen sie eigenständig aus unterschiedlichen Informationen innerhalb kurzer Zeit die für sie relevanten Fakten finden – eine Kompetenz, die bei der Nutzung des Mediums Internet essentiell ist. Praktische Umsetzung: In zwei Schulräumen befinden sich je vier Lerninseln, an denen die Schüler mittels unterschiedlicher Medien arbeiten. Nach Ablauf einer bestimmten Zeit rotieren die Kleingruppen, sodass am Ende der Schnitzeljagd jede Gruppe jede Station durchlaufen hat. Im Anschluss werden in einem „Showquiz“ die Inhalte spielerisch abgefragt und können so in der Großgruppe noch einmal vertieft werden.

Cybermobbing: Was tun? (Klein- und Großgruppe):

In dieser Einheit wird Präventions- und Aufklärungsarbeit über das brisante Thema Cybermobbing geleistet. Durch die Schnitzeljagd sind die Schüler bereits für das Thema sensibilisiert. Ein kurzer Film zum Einstieg soll die Schüler nach dem aufregenden Showquiz wieder fokussieren und zur Ruhe bringen. Danach findet (auch abhängig von der individuellen Situation und den Vorerfahrungen der Schüler) eine Diskussion in der Großgruppe statt, um den Begriff Cybermobbing zu definieren und ihn von „Mobbing“ und „Ärgern“ abzugrenzen. Da das Thema ein sehr persönliches sein kann, setzen sich dann die Schüler in vier kleinen Gruppen mit je einem Aspekt des Themas auseinander. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum präsentiert. Die Fragestellungen für die vier Gruppen lauten: 1. Wie kommt es zu Cybermobbing? 2. Was passiert bei Cybermobbing? 3. Welche Auswirkungen hat Cybermobbing auf das Opfer? 4. Welche Konsequenzen können für den Täter folgen? Nach der Präsentation der Ergebnisse ist es wichtig, die Schüler mit konkreten, eigenständig erarbeiteten Tipps zur Cybermobbing-Prävention und -Reaktion auszustatten. Hierfür findet eine moderierte Gruppendiskussion statt, in der die Schüler für ihre Klasse einen individuellen Regelkatalog gegen Cybermobbing aufstellen und sich auf dessen Einhaltung einigen. Die Erfahrung zeigt: Bei selbst entwickelten Regeln halten sich Schüler eher daran als wenn es fremde wären.

Feedback (Großgruppe):

Am Ende des Tages wird ein kurzes Feedback zum ersten Projekttag sowie ein Ausblick auf den nächsten Tag gegeben.

2. Tag - Wir nutzen das Internet und gestalten es selbst mit!

Nutzung des Internet (Kleingruppenarbeit):

Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt, die Onlinegruppe und die Offlinegruppe. Wieder findet ein rotierendes Prinzip statt: Nach zwei Schulstunden tauschen die beiden Gruppen, sodass nach der 4. Unterrichtsstunde alle die gleichen Inhalte bearbeitet haben.

a) Onlinegruppe (handlungsorientiertes Kleingruppenarbeiten in und mit dem Internet):

Für die Arbeit im PC-Raum der Schule wird die Gruppe in 2er- bzw. 3er-Gruppen unterteilt (je nach Klassenstärke); jede Gruppe erhält einen PC. Inhaltlich knüpft die Onlinegruppenarbeit an die multimediale Schnitzeljagd an; die vier Kernthemen des Projektes tauchen auch hier wieder auf und werden weiterbearbeitet:

Einführend gibt der Medienpädagoge zuerst einen kurzen Input zum Thema „Aufbau des Browsers“. Was ist eine Adresszeile; wie sind Suchmaschinen aufgebaut; wo befindet sich Werbung – all diese Fragen werden beantwortet. Zum ersten Projektkernthema, Urheberrecht, zeigt der Medienpädagoge den Schülern die Möglichkeit der „Erweiterten Suche“ via google, um so lizenzfreie Produkte aus dem Internet zu erhalten. Außerdem wird der Begriff „creative commons“ erläutert. Im Anschluss probieren die Schüler die Suche nach lizenzfreier Musik und Fotos kurz eigenständig aus – so prägt es sich besser ein.

Danach werden die Kleingruppen selbst aktiv: Über eine bereits bestehende Webklicker-Webseite (im Vorfeld erstellt über das CMS Wordpress) erhält jede Gruppe eine längere Rechercheaufgabe, die sie eigenständig bearbeiten soll: Hierzu findet jede Gruppe Hilfestellungen auf der Webklicker-Webseite, muss jedoch auch eigenständig Internetrecherche betreiben. Die Antworten der Gruppen werden dann von ihnen als Kommentare in die Webseite eingespeist – ein sehr einfacher Weg, die Schüler mit dieser Art von Web 2.0 bekanntzumachen. Die Fragestellungen sind ebenfalls nach den vier Kernthemen des Projekts sortiert. Nach Ablauf der Zeit werden die Ergebnisse in der Großgruppe präsentiert.

Da Facebook ein großes Thema in dieser Altersstufe ist, wird in einem letzten Schritt das soziale Netzwerk gemeinsam intensiv besprochen. Der Medienpädagoge sieht sich gemeinsam mit den Schülern Aufbau und Funktionsweise von Facebook an; dabei problematisiert er die Sicherheitseinstellungen: Er zeigt, wo diese sich befinden und bespricht mit den Schülern, welche Einstellungen ratsam sind und warum. Da die Sicherheitseinstellungen bei Facebook sehr umfangreich sind, kann nur für sie sensibilisiert werden; detaillierte Diskussionen sollte jeder Schüler zu Hause mit seinen Eltern vornehmen (dies wird auch am Elternabend noch einmal betont). Mit einem kleinen Profildatenspiel sollen die Schüler gemeinsam diskutieren, wann ein Foto peinlich ist und wann nicht. Ziel ist es, die Schüler zu sensibilisieren, nicht einfach unbedacht Fotos ins Internet hochzuladen, sondern sich vorher über deren Inhalt sowie das Recht am eigenen Bild Gedanken zu machen. Zuletzt

werden die Schüler erneut selbst aktiv, indem sie üben, wie man im Internet Beweise sichert: Am Beispiel Facebook werden das Kopieren eines Links sowie das Erstellen eines Screenshots geübt.

Am Ende der Onlinegruppe werden deren Inhalte noch einmal im Dialog mit den Schülern zusammengefasst.

b) Offlinegruppe (kreative Kleingruppenarbeit):

Gleichzeitig setzen sich die Schüler der Offlinegruppe in Kleingruppen (pro Durchgang zwei Gruppen) kreativ mit dem Thema Sicherheit im Internet auseinander. Die Gruppen wählen aus den vier Kernthemen Cybermobbing, Urheberrecht, soziale Netzwerke und persönliche Daten. Zu ihrem jeweiligen Thema gestaltet jede Gruppe eine Geschichte – das Medium dafür suchen sie sich selbst heraus (z.B. Fotostory, Comic, Hörspiel, Lied). Die Schüler werden hierfür von einem Medienpädagogen und dem Lehrer aktiv unterstützt. Nichtsdestotrotz arbeiten sie so selbstständig wie möglich: Sie erarbeiten gemeinsam eine Idee für die Geschichte, die sie erzählen wollen, erstellen ein Storyboard auf Papier und verteilen die Rollen. Auch die Fotos erstellen sie selbst und bearbeiten diese auf dem Computer zu einer Art Comic. (Zur Fotobearbeitung wird ausschließlich mit Freeware gearbeitet, die sich die Schüler bei Interesse selbst anschaffen können.) Die Fotogeschichten werden abends auf dem Elternabend von den Schülern präsentiert.

Das Herunterbrechen eines theoretischen Themas auf eine konkrete Geschichte lässt die Schüler die Inhalte stärker verinnerlichen.

Vorbereitung des Elternabends:

Im letzten Drittel des Projekttages bereiten die Gruppen aus der Offlinegruppen-Arbeit den Elternabend gemeinsam vor. Um sie hierbei zu unterstützen, erhält jede Gruppe einzelne Fragestellungen, die das zu bearbeitende Kernthema vorstrukturiert. Mit Hilfe der Materialien aus der Schnitzeljagd und – wenn gewünscht – unter Zuhilfenahme des Internet bereiten die Schüler ihre kurzen Referate vor und üben die Präsentation. Durch die Wiedergabe der Inhalte mit eigenen Worten kann das Gelernte verinnerlicht und leichter verständlich dargestellt werden.

Reflexion des Tages und abschließende Seminarkritik (Großgruppe):

Die Erlebnisse und Erfahrungen des Tages werden in der Großgruppe reflektiert. Den Abschluss bildet eine Feedbackrunde, bei der vorwiegend über die Gruppenarbeit und die Zusammenarbeit in der Klasse gesprochen werden soll.

Zuletzt werden Gruppenfotos und ein Klassenfoto für die Projektwebseite gemacht, welche der Lehrer in der Lehrerfortbildung erstellt.

Ergebnispräsentation am Elternabend:

Die Produktionen der Schüler werden vom Lehrer, mit Unterstützung der medienblauen Computermedienpädagogen, auf einer Webseite zusammengestellt (siehe Lehrerfortbildung); daneben beinhaltet die Webseite zusätzliche Informationen zum Thema Internetsicherheit für Schüler, Lehrer und Eltern. Die Seite wird im Rahmen eines Elternabends von den Schülern präsentiert. Dabei gestalten die Schüler den Elternabend nahezu vollständig allein: In Kurzreferaten berichten sie über verschiedene Aspekte zum Thema Internetsicherheit und stellen ihre Produktionen, die innerhalb des Projektes entstanden sind, vor. Ziel des Abends ist es, den Schülern eine Plattform zu geben, um ihr neu erworbenes Expertenwissen ihren Eltern gegenüber darzustellen. Begleitend stehen die medienblauen Medienpädagogen mit zusätzlichen Informationen zum Thema Internetsicherheit zur Verfügung. Computerinseln ermöglichen das Surfen und Ausprobieren der neu erworbenen Erkenntnisse. Auch Informationsmaterial steht zur Verfügung. Ziel ist es, den Eltern eine verantwortungsbewusste, aber offene und positive Einstellung gegenüber dem Internet näher zu bringen. So kann eine gezielte Nachhaltigkeit des Projektes erreicht werden.

Lehrerfortbildung

Während der zweitägigen Projektphase wird der Lehrer direkt in das Projekt integriert. Am ersten Tag setzt er sich, wie die Schüler auch, thematisch mit dem Internet auseinander. Er hat darüber hinaus die Gelegenheit, seine Schüler in anderen Arbeitsformen und Gruppenkonstellationen als dem regulären Unterricht zu erleben, und erfährt, inwieweit sie das Internet für ihre eigenen Bedürfnisse nutzen. Er steht in den Gruppenarbeitsphasen als Betreuer mit zur Verfügung. Am Ende des ersten Projekttagess lernt der Lehrer ein Web-2.0-Angebot kennen: Mit Unterstützung durch das medienblau-Team lernt er, wie er auf einfache Weise mit seinen Schülern eine Webseite gestalten kann. So können häufig bestehende Technik-Hemmungen abgebaut werden; der Lehrer erhält einfaches Rüstzeug zum Umgang mit dem Web 2.0. Dazu wird er zusätzlich in Open-Source-Software zur Gestaltung von Medienprodukten eingeführt.

Zu Beginn des zweiten Tages unterstützt der Lehrer die Offlinegruppen bei der Ideenfindung für ihre Kreativarbeit und in der Umsetzung ihrer Medienproduktionen. Danach baut er, in Absprache mit den Schülern, am Nachmittag die am Tag zuvor begonnene Projekt-Webseite weiter mit Inhalten aus: Zusätzliche Inhalte werden von ihm eingefügt sowie die Fotogeschichten hochgeladen. Hier bietet sich für den Lehrer auch die Möglichkeit, die Seite unter inhaltlichen wie auch gestalterischen Gesichtspunkten zu produzieren. Dieses erworbene Wissen ermöglicht dem Lehrer in Zukunft jedes beliebige Thema mit seinen Schülern mit Hilfe des Internets aufzuarbeiten und online zu stellen. Somit wird eine Nachhaltigkeit des Projektes gewährleistet.

Um die Möglichkeit zu verstärken, in der Schule als Multiplikator aufzutreten und die Inhalte von Webklicker auch in anderen Klassen zu vermitteln, erhält der teilnehmende Lehrer eine CD-ROM mit allen Programmen, die während des Projektes verwendet werden sowie den Materialien der multimedialen Schnitzeljagd zum Ausdrucken. Zusätzlich steht die entstandene Webklicker-Website zum Einsatz im Unterricht bereit.

Modalitäten

Zeitraum:

2 Tage, à ca. 6 Stunden + Lehrerfortbildung

Raumbedarf:

2 Räume, einer für Großgruppentreffen und Präsentation, ein weiterer zum Arbeiten; für Tag 2: PC-Raum und Klassenraum

Personelle Betreuung:

2 Computermedienpädagogen

Technikbedarf:

4 internetfähige Computer/ Laptops, 1 Fernseher mit DVD-Player, 2 CD-Player

Das Projekt wird maßgeblich von der LPR Hessen und dem hessischen Kultusministerium finanziert. Für das zweitägige Projekt mit integrierter Lehrerfortbildung, die Bereitstellung der umfangreichen Projektmaterialien und die personelle Unterstützung zweier medienblau-Experten liegt der Eigenanteil pro Klasse und Lehrer bei 75 €.

Veranstalter

Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (LPR Hessen)

Die LPR Hessen ist eine Anstalt des öffentlichen Rechts und als Landesmedienanstalt primär für die Regulierung des privaten Rundfunks in Hessen zuständig. Die Vermittlung von Medienkompetenz ist ein weiterer wichtiger Arbeitsschwerpunkt.

www.lpr-hessen.de

Hessisches Kultusministerium (HKM)

Das Hessische Kultusministerium unterstützt die Lehrerfortbildung. Im Rahmen des Programms Schule@Zukunft ist diese Fortbildung ein Baustein für die Vermittlung von Medienkompetenz für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler an hessischen Schulen.

www.kultusministerium.hessen.de

Im Auftrag der LPR Hessen und mit Unterstützung des HKM wird die Fortbildung durchgeführt von:

medienblau gGmbH - Experten für Medienpädagogik und Medienproduktion.

medienblau ist eine gemeinnützige Agentur, die sich durch die Synergie von moderner Pädagogik und professioneller Medienerfahrung auszeichnet. Unser Team aus Medienpädagogen, Journalisten, Lehrern, Webgestaltern und anderen Experten aus der Praxis führt bundesweit Projekte und Fortbildungen zu aktiver Medienarbeit durch und produziert DVD-Bildungsmedien für den Schulunterricht.

www.medienblau.de

VII. Webklicker-Flyer



Webklicker

Wir klicken clever!

Erfahrene MedienpädagogInnen machen Ihre SchülerInnen fit für das Internet.

Aktives Medienprojekt in Ihrer Schule

- kompakt an zwei Tagen
- für SchülerInnen der Klassenstufen 5 bis 6
- inklusive LehrerInnenfortbildung und Elternabend
- für nur 75 € Eigenbeteiligung

*Jetzt anmelden,
Termine sind
schnell vergriffen!*

Weitere Informationen im Internet unter www.medienblau.de/webklicker.





Webklicker

Wir klicken clever! Sicher surfen im Netz.

Kompaktes Unterrichtsprojekt mit LehrerInnenfortbildung und Elternabend

Im Schulprojekt vermitteln wir Ihren SchülerInnen der Klassenstufen 5-6 mit abwechslungsreichen Methoden einen sicheren, fairen und kreativen Umgang mit dem Internet. Dabei handeln wir nachhaltig und kombinieren Webklicker mit integrierter LehrerInnenfortbildung und Elternabend. Mit unserer Unterstützung werden die audiovisuellen Ergebnisse des Projektes auf einer eigens erstellten Webseite präsentiert.

- Tag 1** Wie funktioniert das Internet? Chancen und Gefahren! Umgang mit dem Smartphone! Was tun gegen Cybermobbing?
- Tag 2** Aktive Auseinandersetzung mit dem Internet, Erstellung eigener kleiner Medienprodukte + Elternabend mit Präsentation der eigenen Webseite

Zeitraum: 2 Tage à 6 Std. Schulprojekt, im Anschluss je 1,5 Std. LehrerInnenfortbildung + Elternabend

Zertifizierung: mit 2 Fortbildungstagen von der Lehrkräfteakademie akkreditiert

Ort: in Ihrer Schule

Kosten: 75 Euro Teilnahmegebühr pro Durchführung

Kontakt: webklicker@medienblau.de



VIII. Korrespondenz

Am 19.11.2017 um 17:58 schrieb Koch, Sabine:

Sehr geehrte Frau Richter,

danke für Ihre E-Mail und ihr Interesse an der LBS.

Haben Sie uns Ihre Bachelorarbeit dann damals zugesandt?

Gerne unterstützen wir wissenschaftliche Arbeiten – trotzdem wäre es schön, wenn wir da auch dann an den Ergebnissen teilhaben dürfen. As gilt dann auch für Ihre Masterarbeit...

Ich versuche die Fragen direkt zu beantworten:

- Wie oft und mit wem finden solche Kooperationen für Medienbildung statt? Ist Webklicker jedes Jahr eine feste Größe?

Es finden regelmäßig einmal jährlich die Projektstage mit Medienblau „Webklicker“ statt – bereits seit vier oder fünf Jahren (Steht der exakte Starttermin nicht in Ihrer Bachelorarbeit?) – für alle Klassen 5. Die anderen Angebote haben nur vereinzelt stattgefunden – auch oft individuell von Kolleg(innen) – mit Unterstützung durch die SL – realisiert.

- Welche Punkte im Lehrplan sollen durch Webklicker abgedeckt werden?

Hier geht es einmal um „überfachliche Kompetenzen“ – andererseits wird aber fachspezifisch u. a. die Kompetenz „Recherche“ in alle Fächern aufgeführt – und zum Recherchieren gehört eben heute immer auch das Recherchieren im Internet

Die inhaltliche Voraussetzung für den Erwerb der fachspezifischen Kompetenz ist daher die „Mediennutzungskompetenz“, die beim Webklicker-Seminar vermittelt werden soll.

Schulintern sind wir gerade an einem Mediencurriculum – aber im Schulgesetz und in der Stundentafel steht das nicht drin.

- Welche Lehrer*innen/ Fächer sind bei Ihnen mit Medienbildung betraut bzw. widmen sich dieser am meisten?

Wir haben da nicht nach bestimmten Fächern ausgesucht – sondern wir haben nach Kolleg(innen) Ausschau gehalten, die Interesse an einer Mitarbeit haben – aber gleichzeitig auch grundlegende Voraussetzungen mitbringen. Es sind zurzeit an der LBS 6 Kolleg(innen) – die Fächer Englisch(2x), Mathematik, Erdkunde (2x), Deutsch, Geschichte, Politik und Wirtschaft und Musik(2x) sind zurzeit vertreten. Im Projekt selbst unterstützen/ arbeiten dann die jeweiligen Klassenlehrer(innen) zusätzlich mit.

- Welche medienpädagogischen Initiativen gibt es schulintern bereits?

Was meinen Sie genau mit „medienpädagogischen Initiativen“? Es gibt eine Einführung in die Nutzung der Schulcomputer im Jahrgang 5, eine Schüler-Homepage, eine LBS-Moodle-Plattform, es gibt Apps zum Üben für die Hauptfächer auf den Schul-Tablett und den Schulrechnern – und insbesondere in Erdkunde gibt es fachspezifische Inhalte, die mit Hilfe des Einsatzes unserer Tablett - Koffer (fünf schuleigene Koffer mit jeweils 7 – 12 Tablett) verbindlich (vermittelt) werden

- Welche Medien-Themen / Projekte haben Schüler*innen der 5 Klasse bereits kennengelernt?

Die Einführung in die Nutzung der Schulcomputer und das Webklickerprojekt. In dem Hauptfach Naturwissenschaften müssen die Schüler(innen) ein Buch über ein Haustier schreiben – vereinzelt wird hier auch schon eine mit Rechnerunterstützung angefertigtes Buch erlaubt. In Musik ist eine Präsentation mit PPP über ein Musikinstrument ein verbindlicher Inhalt.

Reicht Ihnen das vielleicht schon??

Danke

Sabine K.

Von: Marlen Richter [mailto:marlen_richter@yahoo.com]

Gesendet: Freitag, 17. November 2017 14:06

An: s.koch@lbs-gg.de

Betreff: Fwd: Masterarbeit | Projekt: Webklicker | Medienblau

Sehr geehrte Frau Koch,

es ist schon eine Weile her, seit ich das von Medienblau organisierte medienpädagogische Projekt **Webklicker** in zwei fünften Klassen Ihrer Schule für ein Seminar an der Hochschule Merseburg evaluieren durfte. Momentan schreibe ich darauf aufbauend meine Masterarbeit und habe noch ein paar Fragen zur medienpädagogischen Ausrichtung Ihrer Schule.

- Wie oft und mit wem finden solche Kooperationen für Medienbildung statt? Ist Webklicker jedes Jahr eine feste Größe?
- Welche Punkte im Lehrplan sollen durch Webklicker abgedeckt werden?
- Welche Lehrer*innen/ Fächer sind bei Ihnen mit Medienbildung betraut bzw. widmen sich dieser am meisten?
- Welche medienpädagogischen Initiativen gibt es schulintern bereits?
- Welche Medien-Themen / Projekte haben Schüler*innen der 5 Klasse bereits kennengelernt?

Ich weiß, dass Sie wahrscheinlich gerade vor Weihnachten und Notenschluss sehr ausgelastet sind, dennoch hoffe ich sehr, Sie finden die Zeit, mir diese Fragen für meine Abschlussarbeit zu beantworten. Es müssen keine ausschweifenden Antworten werden, ein paar Fakten würden mir absolut reichen.

Ich danke Ihnen in jedem Fall vielmals für Ihre Zeit und eine Rückmeldung!

Herzliche Grüße

Marlen Richter

IX. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig angefertigt wurde und ich mich anderer als der im beigefügten Verzeichnis angegebenen Hilfsmittel nicht bedient habe.

Ort, Datum

Unterschrift