
BACHELORARBEIT

Herr
Joshua Enger

**Der Einfluss pädagogischer
Lehransätze auf die Medien-
kompetenz bei Jugendlichen**

2024

BACHELORARBEIT

**Der Einfluss pädagogischer
Lehransätze auf die Medien-
kompetenz bei Jugendlichen**

Autor:
Herr Joshua Enger

Studiengang:
Medienmanagement

Seminargruppe:
MM20wE-B

Erstprüfer:
Prof. Susanne Günther M.A.

Zweitprüfer:
Silvio Müller

Einreichung:
Saalfeld, 23. Januar 2024

BACHELOR THESIS

The Impact of Pedagogical Approaches on Childrens Media Literacy Skills

author:

Mr. Joshua Enger

course of studies:

Media Management

seminar group:

MM20wE-B

first examiner:

Prof. Susanne Günther M.A.

second examiner:

Silvio Müller

submission:

Saalfeld, 23th of January 2024

Bibliografische Angaben

Enger, Joshua:

Der Einfluss pädagogischer Lehransätze auf die Medienkompetenz bei Jugendlichen

The Impact of Pedagogical Approaches on Childrens Media Literacy Skills

53 Seiten, Hochschule Mittweida, University of Applied Sciences,
Fakultät Medien, Bachelorarbeit, 2024

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, zu beantworten, wie Bildungseinrichtungen Medienkompetenz nachhaltig vermitteln können. Im Verlauf dieser Arbeit werden dafür verschiedene Aspekte der Medienkompetenz, ihre Bedeutung für Schülerinnen und Schüler und die Rolle von Lehr- und Lernprozessen genauer beleuchtet. Dabei werden theoretische Grundlagen mit Ergebnissen eines Mixed-Methods Forschungsprojektes kombiniert, um die Forschungsfrage „Welche pädagogischen Lehransätze eignen sich zur Aneignung von Medienkompetenz bei Jugendlichen?“ zu beantworten.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis.....	IV
1. Einleitung.....	1
1.1. Hinführung zur Thematik	1
2. Theoretischer Hintergrund	3
2.1. Definition Medienkompetenz	3
2.2. Fähigkeiten im Rahmen von Medienkompetenz.....	14
2.3. Methoden und Techniken der Mediendidaktik.....	20
3. Forschungsdesign	29
3.1. Beschreibung des Konzepts.....	29
3.2. Forschungsdurchführung	39
4. Interpretation der Daten	42
4.1. Ergebnispräsentation	42
4.2. Ergebnisvergleich.....	49
5. Schlussbetrachtungen.....	50
Literaturverzeichnis	V
Anlagen.....	VIII
Eigenständigkeitserklärung.....	

Abkürzungsverzeichnis

NLCML	National Leadership Conference on Media Literacy
KMK	Kultusministerkonferenz
DigComp	European Digital Competence Framework for Citizens
Sek. I	Sekundarstufe I
MBI	Medienbildung und Informatik
ThILLM	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
LMS	Learning-Management-System
NPS	Net Promoter Score

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel Aufgabe aus Test von Einheit 3.....	32
Abbildung 2: Folie zum Thema betrügerische Inhalte - Aufgabe der Teilnehmenden	35
Abbildung 3: Folie zum Thema betrügerische Inhalte - Auflösung der Aufgabe.....	36
Abbildung 5: Ausschnitt aus erstellten digitalen Lernspiel.....	37
Abbildung 6: Ausschnitt Bilderrätsel aus erstellten digitalen Lernspiel	38
Abbildung 7: Gesamtpunktzahl der Teilnehmenden in Einheit 1	42
Abbildung 8: Gesamtpunktzahl der Teilnehmenden in Einheit 2.	43
Abbildung 9: Gesamtpunktzahl der Teilnehmenden in Einheit 3	43
Abbildung 10: Punkteübersicht von Nummer 37	45
Abbildung 11: NPS erste Lehrmethode.....	44
Abbildung 12: NPS zweite Lehrmethode	44
Abbildung 13: NPS dritte Lehrmethode	44
Abbildung 14: Antworten beim Vortest - Einheit 3; Frage 5	47
Abbildung 15: Antworten beim Nachtest - Einheit 3; Frage 5	47
Abbildung 16: Antworten beim Vortest - Einheit 3; Frage 6	47
Abbildung 17: Antworten beim Nachtest - Einheit 3; Frage 6.	47
Abbildung 18: Antworten beim Vortest - Einheit 2; Frage 6.....	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Strukturierung des Forschungszeitraumes	30
Tabelle 2: vermittelte Lehrinhalte im Forschungsprojekt	35
Tabelle 3: Bewertung der Lehransätze von Nummer 37	46

1. Einleitung

1.1. Hinführung zur Thematik

Der Diskurs über den Begriff und das Konzept der Medienkompetenz erlangte ab den frühen 1990er-Jahren verstärkte Aufmerksamkeit mit der weiten Verbreitung des Internets und Multimedia. Diese rasante Entwicklung resultierte in einem zunehmenden Bedarf an gezielter Medienkompetenzvermittlung in nahezu allen Bildungs- und Erziehungsbereichen, insbesondere in Schulen. Bildungspolitiker, Vertreter der Wirtschaft und Pädagogen forderten verstärkte Maßnahmen, um diesem Bedarf gerecht zu werden.¹ Auch heute gibt es eine breite öffentliche Diskussion über die Notwendigkeit der Förderung von Medienkompetenz angesichts fortschreitender Digitalisierungsprozesse. Die rasante Weiterentwicklung von Technologien beeinflusst das Leben und die Gesellschaft und hat besonders auf die junge Generation einen großen Einfluss. Neue Schlüsselqualifikationen müssen erworben werden, und das bereits in jungen Jahren. Durch diesen Umstand stellt sich die Frage, ob Bildung mit digitalen Medien verknüpft werden sollte, um neuen Anforderungen gerecht zu werden. Dabei ist die Verbindung von Medienangeboten im Lehr- und Lernprozess kein neues Phänomen. Mit dem „Orbis sensualium pictus“ von Johann Amos Comenius, dem ersten gedruckten Lehrmittel, wurde bereits 1658 ein Meilenstein in der pädagogischen Nutzung von Medien gesetzt.² Somit sollten Lehrprozesse visuell dargestellt werden, um den Lernprozess effektiver und anschaulicher zu gestalten. Diese Art der Mediendidaktik hat sich in ihren Möglichkeiten weiterentwickelt und kann neben der Verwendung von Büchern, Tafeln/Whiteboards auch Online-Lernplattformen, Blogs, Podcasts, Computer- und Videospiele, Smartphones und Apps umfassen. Trotz dieser vielfältigen Möglichkeiten bleibt der Schulalltag maßgeblich vom Frontalunterricht geprägt. Die vorliegende Arbeit befasst sich dahingehend mit der Fragestellung, welcher pädagogischer Lehransatz sich überhaupt eignet, um effektiv und nachhaltig Medienkompetenz an Schülerinnen und Schüler zu vermitteln.

Dabei gliedert sich die Arbeit in vier Hauptkapitel. Im nachfolgenden zweiten Kapitel wird mithilfe des theoretischen Hintergrunds der Begriff Medienkompetenz definiert. Des Weiteren wird aufgezeigt, welche Fähigkeiten Lernende im Rahmen von Medienkompetenz überhaupt erwerben müssen. Dabei wird in Hinblick auf die durchgeführte Forschung

¹ Vgl. Hugger, Kai-Uwe (2020): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 2 f.

² Vgl. Süß, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, 3. Auflage, Wiesbaden.

ebenfalls der Kursplan Medienkunde, des Bundeslandes Thüringen genauer beleuchtet. Aufbauend darauf werden die Methoden und Techniken der Mediendidaktik näher erläutert sowie die im Forschungsprojekt angewendeten und verglichenen Lehransätze definiert. Anschließend wird im dritten Hauptkapitel die durchgeführte Forschung hinsichtlich des Konzepts beschrieben und die Forschungsdurchführung dargelegt. Darauf folgt in Kapitel vier die Präsentation und ein Vergleich der gewonnenen Forschungsergebnisse. Im abschließenden fünften Kapitel wird eine Schlussfolgerung gezogen und die Forschungsfrage beantwortet.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Definition Medienkompetenz

Die erste Entwicklung des Begriffs Medienkompetenz in der Medienpädagogik nahm ihren Anfang in den 1970er-Jahren aufgrund von Diskussionen in den Bereichen der Sozial- und Sprachwissenschaft.³ Mit der weitreichenden Verbreitung des Internets und multimedialer Technologien erfuhr die Diskussion über Medienkompetenz und ihr Konzept an Bedeutung. In dieser Zeit wurde deutlich, dass es einen erheblichen Nachholbedarf sowie Rückstände im Bereich der medienpädagogischen Kompetenzen und der technischen Ausstattung gab.⁴ Im Verlauf der Entwicklung des digitalen Alltags hat sich gezeigt, dass die Nutzung von Medien ein gewisses Maß an Medienkompetenz erfordert und oftmals bereits voraussetzt - gleichzeitig entwickeln sich durch die aktive Nutzung von Medien zusätzliche Fähigkeiten. Medienkompetenz stellt somit einen kontinuierlichen Prozess dar, in dem Handlungskompetenzen regelmäßig erneut unter Beweis gestellt werden müssen.⁵ Dies gewinnt insbesondere an Bedeutung angesichts der rasch veränderlichen Medienlandschaft, in der es zunehmend schwieriger wird, konkrete Normen für bestimmte Medienpraktiken festzulegen. Dieser prozessorientierte Ansatz spiegelt sich in zahlreichen Modellen zur Medienkompetenz wider, welche Definitionsversuche des Konzepts darstellen.

Urmodell nach Baacke aus dem Jahr 1973

In der Medienpädagogik wird Medienkompetenz gemäß der Definition von Baacke als ein zentraler Begriff und ein Leitkonzept betrachtet. Hierbei bezieht sich der Begriff auf das Potenzial des Menschen, Wissen über Medien zu besitzen, zu erwerben sowie die Fähigkeit, Medien souverän zu bedienen, kritisch beurteilen und kreativ gestalten zu können. Das pädagogisch- praktische Ziel besteht darin, dieses Potenzial in formalen und non-formalen Bildungskontexten zu vermitteln.⁶

Baacke differenziert Medienkompetenz in vier Dimensionen:

- 1) In der **Medienkritik** werden drei Fähigkeiten einbezogen:

³ Vgl. Hugger, 2020, S. 2.

⁴ Vgl. a.a.O., S. 3.

⁵ Vgl. Riesmeyer, Claudia; Pfaff-Rüdiger, Senta; Kümpel, Anna (2016): Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.) (2016): M&K Medien & Kommunikationswissenschaft. Hamburg, S. 50.

⁶ Vgl. Hugger, 2020, S. 2.

- a) problematische gesellschaftliche Prozesse wie etwa Medienkonzentration „analytisch“ angemessen zu erfassen,
 - b) dieses Wissen „reflexiv“ auf sich selbst und das eigene Handeln anzuwenden und
 - c) in „ethischer“ Weise „analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet“ abzustimmen und zu definieren.
- 2) Mit **Medienkunde** ist das Wissen über unser gegenwärtiges Mediensystem gemeint, dass sich
- a) in eine „informativ“ Dimension (klassische Wissensbestände, z. B. über unterschiedliche Filmgenres) und
 - b) in eine instrumentell-qualifikatorische Dimension (Bedienungsfähigkeit) unterteilt.
- 3) **Mediennutzung** ist ebenfalls zweifach zu verstehen, und zwar
- a) rezeptiv, anwendend und
 - b) interaktiv, anbietend.
- 4) **Mediengestaltung** die einerseits „innovativ“ zu verstehen ist (im Sinne von Weiterentwicklungen des Mediensystems) und andererseits „kreativ“, das heißt in ästhetischer Weise über die „Grenzen der Kommunikationsroutine hinausgehen“ können.⁷

Baacke macht außerdem deutlich, dass bewahrpädagogische Maßnahmen keine Lösungen darstellen, um mit den Risiken und Ängsten der Menschen im medialen Umgang umzugehen. Nur mithilfe von Medienkompetenzvermittlung kann ein verantwortungsvoller und gestaltungsbezogener Umgang vermittelt werden, dies bedeutet aber im Umkehrschluss keine kritiklose Medieneuphorie.⁸

Medienkompetenz nach Aufenanger von 1997

Aufenanger kritisiert die meist einseitige Begriffsverortung im medientechnologischen Bereich und die naive Verwendung des Begriffs Medienkompetenz. Unter einer naiven Verwendung wird hierbei jedoch nicht die Betrachtung der entsprechenden Medien in psychologischen, theoretischen oder lernpsychologischen Theorien gezählt. Wie Baacke definiert auch Aufenanger Dimensionen und Faktoren, da eine genaue

⁷ Vgl. Hugger, 2020, S. 4.

⁸ Vgl. Moser, Heinz (2019): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter, 6. Auflage, Wiesbaden.

Begriffsbestimmung laut ihm durch die schnellen medientechnologischen Entwicklungen und die folgenden Veränderungen nicht möglich ist. Medienkompetenz ist nach Aufenanger eine allgemeine Fähigkeit, sich in der mediengeprägten Welt zurechtzufinden und zu handeln. Somit ist der Begriff an kein spezielles Medium gebunden und soll nicht einseitig betrachtet werden. Medienkompetenz ist jedoch nicht gleich Medienkompetenz. Für verschiedene Altersklassen gelten andere zu beherrschende Fähigkeiten, somit muss zwangsläufig altersspezifisch differenziert werden. Aus schnellen Veränderungen und kontinuierlichen Weiterentwicklungen der Medienwelt bilden sich immer neue Herausforderungen der Medienpädagogik heraus. Dazu gehört, sich mit den grundlegenden Veränderungen der Informationsgesellschaft auseinanderzusetzen und sich zu fragen, welche Basisfähigkeiten notwendig sind, um auch zukünftig handlungsfähig zu bleiben. Aufenanger weist ergänzend darauf hin, dass Medienkompetenz oftmals nur die Perspektive der Menschen einnimmt, die mit Medien handeln. Doch sie müsste sich darüber hinaus so an die Rezipienten anpassen, dass keine ausgeprägten Kenntnisse vorhanden sein müssen – was folglich eine Verantwortung der Medienproduzenten voraussetzt.⁹

Zur Definition seines Medienkompetenzbegriffs stellt auch er zentrale Dimensionen auf, welche einen Rahmen zur Konkretisierung und Operationalisierung darstellen.

- 1) Die **kognitive Dimension** bezieht sich unter anderem auf Wissen, Verstehen und Analysieren im Zusammenhang mit Medien. Rezipienten sollten in der Lage sein, verwendete Symbole und Codierungen zu verstehen sowie Medien und ihre Inhalte analytisch zu betrachten.
- 2) Diese kognitive Dimension wird in der **moralischen Dimension** um die auf Menschenrechte oder allgemein geltende Konventionen beruhende Perspektive ergänzt. Medien, nicht allein Medieninhalte, sollten unter ethischen Aspekten betrachtet und beurteilt werden.
- 3) In der **sozialen Dimension** wird beschrieben, dass Menschen in der Lage sein sollten, ihre Rechte durch den Einsatz von Medien auf politischer Ebene zu verteidigen und gleichzeitig die sozialen Auswirkungen der Medien angemessen diskutieren zu können.

⁹ Vgl. Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete-Kommission 'Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft'. Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn, S. 19 f.

- 4) Die **affektive Dimension** umschließt die verantwortungsvolle Nutzung von Medien zu Zwecken der eigenen Unterhaltung und des Vergnügens.
- 5) In der vorletzten Dimension, der **ästhetischen Dimension**, wird die Fähigkeit beschrieben, Medieninhalte gestalten zu können, um Medien als Vermittler von Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten effektiv und zielgerichtet zu nutzen.
- 6) **Handlungsdimension** bezeichnet die Fähigkeit, Medien aktiv gestalten und handhaben zu können und geht somit über das reine Konsumieren der Medien hinaus.¹⁰

Das Ziel von Medienkompetenz beschreibt er somit wie folgt:

„Medienkompetenz muß [sic!] [sich] also zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien als auch zu medienpolitischen Aktivitäten im Sinne von Partizipation befähigen, ohne daß [sic!] [sich] dabei die Perspektive der anderen (Solidarität), die noch nicht so weit sind, vergessen wird.“¹¹

Medienkompetenz nach Schorb von 1997

Der Medienkompetenzbegriff kann laut Schorb in die medienpädagogische Theorie eingeordnet werden, sodass Medienkompetenz eine Aktualisierung und aktuelle Reduktion des Begriffs kommunikative Kompetenz darstellt. Medienkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit des Individuums, sich in der Welt der Medienkommunikation zurechtzufinden. Im Gegensatz dazu bezeichnet die kommunikative Kompetenz die umfassende Fähigkeit, persönliche Kommunikation zu verstehen, unabhängig von Medien und in ihrer direkten Vermittlung. Darüber hinaus beinhaltet der Begriff kommunikative Kompetenz nicht nur die Fähigkeit, Botschaften zu übertragen, sondern erstreckt sich weiter auf die Fähigkeit, aktiv an gesellschaftlicher Kommunikation als entscheidendem politischem Element teilzunehmen.¹²

Schorb definiert seinen Medienkompetenzbegriff auf Grundlage von Pöttingers Definition aus demselben Jahr. Diese hat den Begriff in drei Kompetenzen geteilt:

- 1) Medien, ihre Strukturen, ihre Gestaltungsformen und ihre Wirkungsmöglichkeiten zu durchschauen (Wahrnehmungskompetenz)

¹⁰ Vgl. Aufenanger, 1997, S. 21.

¹¹ Ebd.

¹² Vgl. Schorb, Bernd (1997): Medienkompetenz durch Medienpädagogik. In: Weßler, Hartmut et al. (Hrsg.) (1997): Perspektiven der Medienkritik. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit öffentlicher Kommunikation in der Mediengesellschaft. Dieter Roß zum 60. Geburtstag, Opladen, S. 275.

- 2) Medien und ihre Angebote zielgerichtet und angemessen zu nutzen (Nutzungskompetenz)
- 3) Medien als Ausdruck seiner Persönlichkeit, Interessen und Anliegen aktiv zu gestalten (Handlungskompetenz)¹³

Auf Grundlage dieser Ausdifferenzierung definierte Schorb seine vier Inhaltsbereiche:

1) **Struktur- und Orientierungswissen**

Die Medienwelt ist geprägt von komplexen Medientechnologien, welche es den Einzelnen unmöglich machen, detailliertes Wissen zu erlangen. Durch diese Unmöglichkeit ist der Erwerb von Grundkenntnissen in allen Disziplinen, die von der Medientechnologie tangiert werden, und eine Orientierung der erste wichtige Schritt. Diese ersten Kenntnisse sollen dann wiederum mithilfe von Strukturwissen miteinander verknüpft werden. So ist es möglich, benötigte Informationen aktuell zu ermitteln. Aufbauend auf das Strukturwissen muss Orientierungswissen erworben werden. Dieses soll den Rezipienten helfen, die erworbenen Kenntnisse korrekt bewerten zu können. Es ist laut Schorb nur dann von Bedeutung, Detailwissen zu erwerben, wenn die Grundstrukturen bereits verstanden sind und vertiefendes Detailwissen wirklich von Nutzen ist.

2) **Kritische Reflexivität**

Um die Rolle des Konsumenten/ Objekts zu verlassen und in die des Produzenten/ gestaltenden Subjekts zu wechseln, bedarf es der Fähigkeit, medientechnische ebenso wie inhaltliche Angebote einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Erlangte Kenntnisse müssen angehäuft, geordnet, besonders jedoch nach Wertungskriterien gegliedert, revidiert und in neue Zusammenhänge gebracht werden.

3) **Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns**

Medien bedienen, ihre Funktionsweisen verstehen und sie effektiv zu nutzen ist eine weitere Fähigkeit, welche erworben werden muss. Dies bildet die Grundlage für jede vertiefende Auseinandersetzung. Gewonnen werden diese Fähigkeiten im direkten Umgang mit dem jeweiligen Medium.

¹³ Vgl. Pöttinger, Ida (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts, München, S. 78.

4) **Soziale, kreative Interaktion**

Die enge Verknüpfung des Alltags mit den Medien, bei dem eine Vielzahl von menschlichen Aktivitäten von Medien begleitet oder beeinflusst werden, erfordert die kontinuierliche Entwicklung von Medienkompetenz. Dies geht über die Fähigkeit hinaus, Medien lediglich zu nutzen. Rezipienten müssen verstehen, dass Kommunikation ein symbolischer Austausch zwischen Menschen ist, welcher darauf abzielt, menschliche Gemeinschaften zu gestalten. Dies sollte als grundlegende Voraussetzung für das Handeln in den Medien betrachtet werden.¹⁴

Mit dieser Definition von Medienkompetenz - Medien nicht nur passiv zu konsumieren, sondern sich aktiv an der menschlichen Gestaltung einer Informationsgesellschaft zu beteiligen - werden gleichzeitig die Ziele der Medienpädagogik beschrieben.

Medienkompetenz nach Groeben aus dem Jahr 2002

Norbert Groebens Fokus lag zunächst nicht auf dem Themenschwerpunkt Medienkompetenz, sondern auf der Lesekompetenz. Im Laufe hat Groeben sich jedoch verstärkt mit dem Konzept von Medienkompetenz beschäftigt, da er es dem der Lesekompetenz übergeordnet verstand. Er differenziert ebenfalls in verschiedene Dimensionen - sieben Stück:

1) **Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein**

Die erste Dimension knüpft zu Teilen an Baackes Medienkunde an, erweitert jedoch diesen Kompetenzbereich durch die Erkenntnis, dass wir in einer Welt leben, die stark von Medien geprägt ist. Er unterscheidet diese Dimension in drei Fähigkeiten:

- a) Medialität und Realität unterscheiden zu können, also zu wissen, wann man in einer medialen Umgebung agiert und wann nicht.
- b) Realität und Fiktion unterscheiden zu können, zu wissen, wann Medien nicht auf eine reale, sondern auf eine fiktive Welt Bezug nehmen.
- c) Ebenso die Unterscheidung zwischen Rolle und Person vornehmen zu können, also zu wissen, dass ich Rollenträgern nicht die Rolle als Teil der Persönlichkeit zusprechen kann.

¹⁴ Vgl. Schorb, 1997, S. 278 ff.

2) **Medienspezifische Rezeptionsmuster**

Beinhaltet eine rein technisch-instrumentelle Fähigkeit - Medien angemessen bedienen zu können. Ebenso enthält es eine kognitive Fähigkeit - Medienspezifische Verarbeitungsstrategien zu entwickeln. Konkret bedeutet das, dass nicht alle Medieninhalte gleich zu verstehen sind, bei Bewegbildenhalten spielen neben den Texten ebenfalls gestalterische Stilmittel eine wichtige Rolle, um eine Handlung korrekt zu verstehen.

3) **Medienbezogene Genussfähigkeit**

Diese Dimension soll herausheben, dass die Fähigkeit, Medien genießen zu können, lange von einer kognitiven Kritikfähigkeit verdrängt wurde. Dabei ist es, Groebens Ansicht nach, wichtig wahrnehmen zu können, dass Medien uns auch emotional anregen können und sollen.

4) **Medienbezogene Kritikfähigkeit**

Die im vorherigen Punkt erwähnte Fähigkeit, Medien kritisch zu betrachten, spielt trotz der medienbezogenen Genussfähigkeit eine wichtige Rolle. Rezipienten müssen befähigt werden, eigenständig Kritik an Medien und deren Angeboten zu formulieren. Hierbei sollten Medienkonsumenten befähigt werden, diese fundiert und begründet zu äußern.

5) **Selektion/Kombination von Mediennutzung**

Bei der Vielzahl an Medienangeboten müssen Rezipienten eine sinnvolle Auswahl treffen können. Zu dieser Dimension von Medienkompetenz gehört eine Art Orientierungskompetenz, aber auch die Fähigkeit, die Vielfalt der Medien kombinieren und nutzen zu können, um eine einseitige Nutzung zu vermeiden.

6) **(Produktive) Partizipationsmuster**

Das zuvor genannte allgemeine Mediennutzungsverhalten wird bei der Dimension des (produktiven) Partizipationsmusters um die Fähigkeit zu einer aktiven oder auch interaktiven Teilnahme an den Medien konkretisiert.

7) **Anschlusskommunikation**

Die letzte Dimension beinhaltet die Medienkompetenz nach der Mediennutzung. Sie beschreibt die Fähigkeit, im Anschluss an die Nutzung von Medien über diese kommunizieren zu können. Denn auch in der Anschlusskommunikation kann man die

zuvor beschriebenen Aspekte von Medienkompetenz wie etwa Kritikfähigkeit erwerben.¹⁵

Zusammenfassung

Alle Konzepte betrachten den Medienkompetenzbegriff aus unterschiedlichen Perspektiven, welches auch der stetigen Weiterentwicklung der medialen Welt geschuldet ist. Trotz dessen weisen sie zentrale Übereinstimmungen auf:

- 1) Bei der zunehmenden Digitalisierung und mediengestützten Umgebung müssen Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Lage sein, Medien eigenständig, reflektiert und kreativ zu nutzen. Gerade Kinder und Jugendliche müssen sich in dieser Situation zunehmend selbst sozialisieren. Diese Fähigkeiten werden in allen Definitionen aufgegriffen und beschrieben. Beispielsweise bei Baacke in der Medienkritik und Mediengestaltung; bei Aufenanger in der kognitiven Dimension, ästhetischen Dimension und der Handlungsdimension; aber auch Groeben beschreibt dies im medienspezifischen Rezeptionsmuster und bei der medienbezogenen Kritikfähigkeit.
- 2) Alle Modelle betrachten ebenfalls die Notwendigkeit der Kritikfähigkeit von Rezipienten. Nutzende sollen Medien konsumieren und emotional angeregt werden, dabei jedoch auch befähigt sein, eine kritische Sichtweise einzunehmen, um Inhalte einzuordnen und deren Intention verstehen zu können.
- 3) Ähnlich wie der Begriff Kompetenz ist auch Medienkompetenz ein Konzept, welches nicht direkt beobachtet werden kann. Er bezieht sich auf die individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen, die es ermöglichen, bestimmte Handlungen im Zusammenhang mit Medien auszuführen.

Wie im dritten Punkt bereits beschrieben, ist Medienkompetenz nicht direkt beobachtbar, sie ist nur aufgrund von Handlungen seitens der Konsumenten zu bewerten. Wie die Leistungen im Rahmen von Medienkompetenz bewertet werden, hängt also auch von den jeweiligen Diskussionen und Interpretationen des Konzepts ab.¹⁶ Empirisch bleibt der Begriff, somit ‚leer‘ – er selbst sagt nicht aus, wie diese Medienkompetenz im Einzelnen aussehen soll.¹⁷ Die zu vermittelten Inhalte müssen demnach selbst von

¹⁵ Vgl. Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim; München, S. 160 ff.

¹⁶ Vgl. Hugger, 2020, S. 7.

¹⁷ Vgl. Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 119.

Bildungseinrichtungen und Institutionen definiert werden, im nachfolgenden Kapitel 2.2. wird dies genauer erläutert.

Die konzipierten Kompetenzmodelle entstanden größtenteils zu einer Zeit, in welcher die Digitalisierung den Alltag noch nicht so weit durchdrängte wie heutzutage. Somit stellt sich die Frage nach der Aktualität dieser klassischen Medienkompetenzmodelle. Sind die Modelle, welche den Umgang mit traditionellen Medien betrachten, den Anforderungen des digitalen Zeitalters gewachsen?

Aspekte wie die Fähigkeit zum kritischen Denken und die Bewertung von Informationsquellen sind grundsätzlich unabhängig von der Art des Mediums und allgemeingültig. Baackes und Aufenangers Modelle blicken nicht auf einzelne Medienformen, sondern haben menschliches Handeln und Teilhabe im Blick. Dies bedeutet auch, wenn Technik sich weiterentwickelt, bleiben Handlungs- und Zieldimensionen weiterhin relevant. Grundvoraussetzungen der Modelle behalten ihre Gültigkeit auch bis heute, eine Aktualisierung und Neuformulierung der einzelnen Kompetenzdimensionen bedarf es jedoch trotzdem. Die steigende Gefahr durch Fake News, Deepfakes und Desinformation erfordert die Förderung von Quellenbewertung. Auch Aspekte wie Datenschutz und Cyber-Sicherheit müssten angesichts der heutigen Zeit integriert werden.¹⁸

Medienkompetenz oder Medienbildung?

Medienbildung oder Medienmündigkeit kreisen als Synonyme für den Begriff der Medienkompetenz. Der Kompetenzbegriff wird aus pädagogischer Sicht als einseitig und kognitiv bezeichnet – die Begriffe Medienbildung und Medienmündigkeit sollen dagegen alle Dimensionen herausstellen. Medienbildung beginnt laut Moser dort,

„[...] wo die Vermittlung von Informationen aus subjektunabhängigen Datennetzen und Informationssystemen aufhört, und wo es um deren Verarbeitung und Integration in den eigenen Lebens- und Erfahrungskontext geht. Im Bildungsbegriff ist damit auch jene Perspektive aufgehoben, die aus konstruktivistischer Sicht dadurch gekennzeichnet ist, dass die Menschen sowohl ihr Ich, wie die Welt, in der sie sich bewegen, letztlich selbst erzeugen, um sich darüber reflektierend zu verständigen“¹⁹.

¹⁸ Vgl. Knaus, Thomas; Merz, Olga; Junge, Thorsten (2023): 50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp (Editorial). In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik - LBzM, 23/2023, S. 3, <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/520/468> (02.12.2023).

¹⁹ Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter, 5. Auflage, Wiesbaden, S. 314 f.

So könne erst aus der Perspektive der Medienbildung abgeleitet werden, welche Kompetenzen erweitert bzw. verbessert werden müssen.

Auch Spanhel differenziert Medienbildung und Medienkompetenz voneinander. Er sieht Medienbildung als einen Aspekt der Persönlichkeitsbildung, genauer als Prozess und Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien.

„Medienbildung ist ein Prozess, in dem der Heranwachsende und der Erwachsene sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt.“²⁰

Medienkompetenz oder media literacy?

Neben dem Medienkompetenzbegriff und der Medienbildung fällt der Begriff media literacy, welcher sich besonders in den USA etabliert hat. Dieser beschreibt eine Ansammlung vieler verschiedener Fähigkeiten, darunter die Fähigkeit zu lesen, zu bewerten, zu analysieren, Botschaften zu dekonstruieren und Muster zu erkennen.²¹ Dabei weist auch dieser Begriff eine Vielzahl an Bedeutungen und Definitionen auf. Eine Definition wurde von 25 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Jahr 1992 im Rahmen der National Leadership Conference on Media Literacy (NLCML) erarbeitet: „[...] the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes.“²² Es werden die Fähigkeiten beschrieben, zu Medieninhalten in verschiedenen Formen Zugang zu finden, diese zu analysieren, zu evaluieren und zu kommunizieren.

Konkretisiert bedeutet es:

- 1) **Zugang finden** beinhaltet die Akquisition von Wissen, um Regeln und das Vokabular zu erlernen, um Symbole und deren Bedeutungen zu verstehen. Darüber hinaus ist die Fähigkeit beschrieben, zu identifizieren, organisieren, behalten, sowie die zielgerichtete Anwendung technischer Werkzeuge. Konkrete Beispiele hierfür sind, Quellen und Hinweise aus Büchern und dem Internet korrekt zu nutzen und anzugeben.
- 2) Die **Fähigkeit Botschaften analysieren**, impliziert ein interpretatives Verstehen. Dies beinhaltet Kategorien, Konzepte und Ideen anzuwenden, Schlüsse über

²⁰ Spanhel, Dieter (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz - Kritik einer populären Universalkonzeption. München, S. 6.

²¹ Vgl. Potter, James W. (2022): Analysis of definitions of media literacy. In: Journal of Media Literacy Education. 14(2) (2022), 28, <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3> (02.12.2023).

²² Ebd.

Ursache und Wirkung zu ziehen sowie die Ziele und den Standpunkt des Autors zu identifizieren. Darüber hinaus beinhaltet es die Fähigkeit, Botschaften in dem historischen, politischen, wirtschaftlichen und ästhetischen Kontext einzuordnen, in welchem sie entstanden sind und genutzt werden.

- 3) Die **Fähigkeit Botschaften zu evaluieren**, ist eng mit der Einschätzung ihrer Relevanz und ihres Wertes für die Rezipienten verknüpft. Die Fähigkeiten zur Bewertung basieren auf der Nutzung von existierenden Weltansichten der Schülerinnen und Schüler, ihrem Wissen, ihren Einstellungen und Werten. Die Fähigkeit, Botschaften zu evaluieren bedeutet früheres Wissen zu nutzen, um Texte zu interpretieren, ein späteres Resultat oder eine logische Folge vorherzusagen, Werte einer Botschaft zu identifizieren und die ästhetische Qualität eines Textes anzuerkennen.
- 4) Die **Fähigkeit, Botschaften zu kommunizieren**, steht im Zentrum der traditionellen Bedeutung des Begriffs literacy. Dieser beschreibt das Beherrschen beziehungsweise Erlernen von Lesen und Schreiben. Zu den allgemeinen Fähigkeiten zählt ebenfalls das Verständnis über das Zielpublikum, mit welchem man kommuniziert, die effektive Verwendung von Symbolen - um Bedeutungen zu übertragen, sowie die Fähigkeit beim Adressaten der Botschaft, Aufmerksamkeit zu erregen und zu erhalten.²³

Bei dem Konzept der Medienkompetenz besteht, wie bereits beschrieben, eine Unklarheit, inwieweit diese vorauszusetzen ist oder erst erworben werden muss. Im Gegensatz dazu geht der Ansatz der media literacy von der pädagogischen Prämisse aus, dass diese in wesentlichen Aspekten erst zu erwerben ist. Obwohl es plausibel erscheint, dass Lernenden aufgrund ihres alltäglich medial geprägten Alltags und Umfelds bereits etliche Fähigkeiten im Umgang mit Medien besitzen.²⁴

Dennoch haben einige Kritiker den Eindruck, dass diese neuen Begriffe in erster Linie als attraktive Schlagworte dienen und den eigentlichen Wert der Diskussion über Medienkompetenz nicht wesentlich verändern. Die Frage, ob ein Begriffswechsel oder Diskussionen über diese einen Mehrwert bringen, wird von vielen skeptisch betrachtet.

²³ Vgl. Moser, Heinz (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft (SGKM) (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Zürich, S. 29.

²⁴ Vgl. Ebd.

2.2. Fähigkeiten im Rahmen von Medienkompetenz

Das folgende Kapitel widmet sich den medialen Fähigkeiten und Kompetenzen, welche im Laufe der Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern erworben werden sollen. Hierfür sind grundlegende Vorgaben durch die Kultusministerkonferenz festgelegt. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird die Umsetzung dieser Vorgaben durch den Freistaat Thüringen näher beleuchtet.

Schulische Angebote sollen die Schülerinnen und Schüler auf eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft vorbereiten, wozu die Vermittlung von Medienkompetenz zählt. Kinder und Jugendliche sollen durch eine pädagogische Begleitung Kompetenzen und eine kritische Reflektion entwickeln. Dadurch stellt sich die Frage, wie sich diese Medienkompetenz überhaupt systematisch in der Schule vermitteln lässt. Die Anforderungen an ein Medienkonzept variieren stark und sind abhängig von Schulart, Schulgröße, Schulprofil, Schulgemeinschaft, Standort und anderen Faktoren. Daher sollte ein Konzept nicht als festes Konstrukt betrachtet werden und muss angepasst werden.²⁵ Jedoch stehen Schulen trotz dieser Unterschiede vor ähnlichen Herausforderungen im Bereich der Medienkompetenzvermittlung:

„Aber kann Schule diese hohen Ansprüche überhaupt erfüllen? Hat Schule bereits alle erforderlichen Mittel, konkret: Reichen die auf den Ebenen Bund und Land sowie auf Ebene vieler Kommunen neu verabschiedeten Finanzierungsprogramme aus, etwa aus dem Digitalpakt? Wie groß sind die Schritte, die Schule überhaupt gehen kann, wenn sie gleichzeitig viele Lehrkräfte in den verdienten Ruhestand verabschiedet und wenn der Lehrkräftenachwuchs europaweit knapp ist?“²⁶

2016 hat die Kultusministerkonferenz, kurz KMK, in ihrem Strategiepapier die Medienkompetenzförderung als Schwerpunkt zukünftiger Entwicklungen erklärt, unabhängig von den Hürden und Herausforderungen, vor welchen die Schulen sich gestellt sehen. Auf Bundesebene legt die Kultusministerkonferenz in der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ und im europäischen Referenzrahmen „European Digital Competence Framework for Citizens“ (DigComp) Kompetenzen fest, welche Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, um medienkompetent zu handeln. Diese sind, so KMK, für eine lebenslange und kompetente Teilhabe an der Gesellschaft unerlässlich.²⁷

Die Kultusministerkonferenz formuliert in ihrer Strategie zwei zu erreichende Ziele:

²⁵ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport unter Mitwirkung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2019): Digitalstrategie Thüringer Schule, Handreichungen und Arbeitsmaterialien. Erfurt, https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/medien/2019-03-07_handout_digitalstrategie_und_handreichungen.pdf (08.12.2023).

²⁶ Ebd.

²⁷ Vgl. Ebd.

- 1) Jedes Bundesland soll in seinen individuellen Lehr- und Bildungsplänen sowie Rahmenplänen, beginnend mit der Primarschule, Kompetenzen einpflegen, welche die Kinder und Jugendliche für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in der digitalen Welt befähigen. Dabei soll kein eigenes Fach geschaffen werden, sondern in allen Schulfächern integriert werden.

Zu diesem Ziel wird ergänzt, dass ein isolierter Lernbereich nicht möglich ist, da die notwendig erforderlichen Fähigkeiten über notwendige informatische Grundkenntnisse hinausgehen. Durch die stetige Weiterentwicklung sind stetige Veränderungen erforderlich, besonders bei den Bildungs- und Lehrplänen.²⁸

- 2) „Bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen werden digitale Lernumgebungen entsprechend curricularer Vorgaben dem Primat des Pädagogischen folgend systematisch eingesetzt. Durch eine an die neu zur Verfügung stehenden Möglichkeiten angepasste Unterrichtsgestaltung werden die Individualisierungsmöglichkeit und die Übernahme von Eigenverantwortung bei den Lernprozessen gestärkt.“²⁹

Hierbei wird ergänzt, dass es zur Erreichung des Ziels eine neue Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse benötigt. Dadurch sollen neue Gestaltungsmöglichkeiten und Lernumgebungen geschaffen werden. Eine digitale Lernumgebung ermöglicht unmittelbare Rückmeldungen, vereinfacht außerdem die Organisation und Kommunikation von Arbeitsprozessen. Lernende können dadurch mehr Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lernens übernehmen, welches im Rückschluss auch die Selbständigkeit fördert.³⁰

Aus diesen zwei Zielen wurden folgend sechs Kompetenzbereiche entwickelt:

- 1) **Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren**
 - a. Suchen und Filtern
 - b. Auswerten und Bewerten
 - c. Speichern und Abrufen
- 2) **Kommunizieren und Kooperieren**
 - a. Interagieren

²⁸ Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, Berlin, S. 12 f., https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (22.11.2023).

²⁹ Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.), 2017, S. 12.

³⁰ Vgl. a.a.O., S. 13 f.

- b. Teilen
 - c. Zusammenarbeiten
 - d. Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette)
 - e. An der Gesellschaft aktiv teilhaben
- 3) **Produzieren und Präsentieren**
- a. Entwickeln und Produzieren
 - b. Weiterverarbeiten und Integrieren
 - c. Rechtliche Vorgaben beachten
- 4) **Schützen und sicher Agieren**
- a. Sicher in digitalen Umgebungen agieren
 - b. Persönliche Daten und Privatsphäre schützen
 - c. Gesundheit schützen
 - d. Natur und Umwelt schützen
- 5) **Problemlösen und Handeln**
- a. Technische Probleme lösen
 - b. Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen
 - c. Eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen
 - d. Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen
 - e. Algorithmen erkennen und formulieren
- 6) **Analysieren und Reflektieren**
- a. Medien analysieren und bewerten
 - b. Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren³¹

Der Freistaat Thüringen erweitert dabei diese Ziele und Kompetenzen. Im Positionspapier des Deutschen Städtetags „Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter“ wird die Grundlage für den Thüringer Lehrplan für Medienbildung gestellt. Im Jahr 2017 wurde darüber hinaus die Kooperationsvereinbarung zur nachhaltigen Weiterentwicklung von Medienkompetenz in Thüringen geschlossen. Bildung wurde dabei als eine Hauptsäule für eine digitale Gesellschaft definiert. Hierfür wurden zwei Handlungsfelder festgelegt:

- Schaffung eines landesweiten digitalen Lernmanagementsystems, das allen Thüringer Schulen zur Verfügung gestellt wird

³¹ Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.), 2017, S. 16 ff.

- Weiterentwicklung der Leitgedanken zu den Lehrplänen hinsichtlich der Integration von Kompetenzen in der digitalen Welt

Das zweite Handlungsfeld zielt dabei direkt auf die schulischen Inhalte ab. Die Digitalstrategie sieht vor:

- die Leitgedanken der Lehrpläne entsprechend der mit der Digitalisierung verbundenen Anforderungen und Möglichkeiten zu überarbeiten,
- digitale Modultexte für ausgewählte Unterrichtsfächer zu entwickeln,
- die Lehrpläne insgesamt in Bezug auf Medienkompetenzen und die Einbeziehung digitaler Technologien zu überprüfen und weiterzuentwickeln.³²

Thüringer Schulen sollen somit Kinder und Jugendliche bestmöglich auf die offene und digitale Zukunft vorbereiten. Bereits im Jahr 2002 führte der Freistaat Thüringen dafür den fächerübergreifenden Kurs Medienkunde ein. Dieser Kurs findet seitdem Anwendung an Grundschulen und weiterführenden Schulen im kompletten Freistaat. Seit dem Schuljahr 2018/2019 ist darüber hinaus die Umsetzung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ für alle Schulen verpflichtend, sodass Lehrkräfte diese Strategie neben den landeseigenen Kursplänen für die Unterrichtsgestaltung ihrer Fächer im Blick haben müssen.³³ Schülerinnen und Schüler müssen somit bis zum Ende der Pflichtschulzeit, beginnend in der Grundschule beziehungsweise Sek. I, diese formulierten Kompetenzen erwerben können.³⁴ Der Lehrplan für Medienkunde teilt sich dabei in die Doppelklassenstufen 5/6, 7/8 und 9/10 auf. Er formuliert Kompetenzerwartungen im Hinblick auf eine umfassende und strukturierte schulische Medienbildung. Dabei ist er in verschiedene Lernbereiche unterteilt, welche die Kompetenzerwartungen beschreiben und betrachtet dabei die zentrale Fragestellung: „Was sollen Schülerinnen und Schüler am Ende der Doppelklassenstufen 9/10 an anwendungsbereiten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben, um medienkompetent zu sein?“³⁵

Folgende Lernbereiche wurden daraus schließend definiert:

Der erste Lernbereich, **Information und Daten**, beinhaltet die Fähigkeit Informationen als zentrale gesellschaftliche Ressource und als Grundlage für den Erwerb und die Anwendung von Wissen charakterisieren zu können. Konkret bedeutet dies, dass Lernende

³² Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2010): Medienkunde. Erfurt, https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/9213?dateiname=+Medienkunde2010_komplett.pdf (22.11.2023).

³³ Vgl. Ebd.

³⁴ Vgl. Ebd.

³⁵ Ebd.

befähigt werden sollen sachgerecht, reflektiert und selbstbestimmt Informationsquellen erschließen, nennen, reflektieren, analysieren und beurteilen zu können. Dieses gewonnene Wissen soll im Anschluss diskutiert sowie selbstbestimmt Informationen wiedergegeben und ausgewertet werden. Abschließend sollen dann Zusammenhänge von Informationen und Daten dargestellt werden sowie verschiedene Darstellungsformen von Daten interpretiert und beschrieben werden können.

Im zweiten Lernbereich **Kommunikation und Kooperation** wird der Fokus auf die verschiedenen Medienarten und -genres gelegt. Die Schülerinnen und Schüler sollen diese unterscheiden und die zur Kommunikation und Kooperation bestgeeignetsten nutzen können. In diesem Lernbereich werden ebenso Regeln zur gleichberechtigten, individuellen sowie kooperativen Teilhabe an die Gesellschaft vermittelt.

Der Lernbereich **Medienproduktion, informatische Modellierung und Interpretation** beinhaltet die Medienprodukte auf Grundlage des sachgerechten Einsatzes unterschiedlicher Medientechnik, hierbei ist der gesamte Produktionsprozess eingeschlossen: die Planung, Realisation und Veröffentlichung, mit allen dazugehörigen Facetten.

Wissen über die Sach-, Situations-, Funktions- und adressatengerechte Präsentation der eigenen Lern- und Arbeitsergebnisse wird im vierten Lernbereich **Präsentation** vermittelt.

Im Lernbereich **Analyse, Begründung und Bewertung** sollen die Kinder verschiedene Informationsdarstellungen mithilfe von Inhalt-Form-Struktur-Beziehungen analysieren können. Aus dieser Analyse sollen die gewonnenen Informationen dann erschlossen und interpretiert werden. Dazu sollen Fragen formuliert und Vermutungen über informatische Sachverhalte genannt werden.

Der Lernbereich **Mediengesellschaft** vermittelt ein grundlegendes Verständnis für die Rolle der Medien bei der Gestaltung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens sowie die Möglichkeiten und Grenzen von Informatiksystemen. Dies soll die Lernenden befähigen, in Übereinstimmung mit vorherrschenden gesellschaftlichen Normen zu handeln.

Recht, Datensicherheit und Jugendmedienschutz stellen den letzten Lernbereich dar. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler grundlegende Aspekte des Urheberrechts, des Datenschutzes, der Datensicherheit, des Persönlichkeitsrechts und des

Jugendmedienschutzes kennenlernen und zu dieser Stellung beziehen und entsprechend handeln.³⁶

In den vergangenen zwei Jahren wurde darüber hinaus die Thüringer Schulordnung überarbeitet. In dem Entwurf von Bildungsminister Helmut Holter, welchen er im Juni 2023 vorgelegt hat, wird beschrieben, dass die Medienbildung an Thüringer Schulen zukünftig noch weiter ausgebaut werden soll. Hierfür wird „Medienbildung und Informatik“ (MBI) als neues Unterrichtsfach eingeführt, zunächst an 23 digitalen Pilotschulen, und mit mindestens einer Wochenstunde soll somit Medienkompetenz an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden. Dieses Unterrichtsfach soll ab der fünften Klasse verpflichtend sein und bis zur achten Klasse den Fokus auf die Medienbildung, danach auf Informatik legen. Dies steht somit gegen das Ziel der Kultusministerkonferenz, keinen isolierten Lernbereich zu schaffen. Für dieses Fach sollen Lehrerinnen und Lehrer vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) entsprechend fort- und weitergebildet werden, um den wachsenden Anforderungen gerecht zu werden.³⁷

³⁶ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), 2010, S. 3.

³⁷ Vgl. Bomeier, Katja (2023): Thüringen soll neues Schulfach erhalten. <https://www.tagesschau.de/inland/regional/thueringen/mdr-neue-schulordnung-medienbildung-soll-unterrichtsfach-in-thueringen-werden-100.html> (20.11.2023)

2.3. Methoden und Techniken der Mediendidaktik

Medienpädagogik umfasst die Durchdringung aller Lebensbereiche und vermischt dabei private, öffentliche und berufliche Lebensbereiche. Dadurch untergliedert sich Medienpädagogik in verschiedene Teilbereiche:

- Medienerziehung: Praxis der Medienpädagogik
- Medientheorie: beinhaltet theoretische Ansätze, Struktureigenschaften und Begriffsbestimmungen
- Medienethik: behandelt Fragen hinsichtlich eines verantwortungsvollen Umgangs mit Medien
- Medienkunde: vermittelt Wissen über Medien und deren Handhabung
- Mediensozialisation/Medienpsychologie: beschreibt den Einfluss von psychischen und sozialen Aspekten auf Mediennutzer
- Mediendidaktik: beschreibt den sinnvollen pädagogisch-didaktischen Einsatz von Medien in Lehr- und Lernprozessen³⁸

Für die Beantwortung der gestellten Forschungsfrage ist der Teilbereich der Mediendidaktik von Bedeutung. Präzise formuliert befasst sich diese mit

„[...] dem Einsatz von Medien in Lehr- und Lernprozessen und der Gestaltung mediengestützter Lernangebote. Digitale Medien erweisen sich dabei als nicht grundsätzlich vorteilhaft. Entscheidend ist die didaktische Konzeption mediengestützter Lernangebote auch in ihrer Kombination mit Präsenzelementen in einem Lernarrangement. Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik bietet ein Rahmenmodell für die Entwicklung und Begründung mediendidaktischer Konzepte.“³⁹

Mediendidaktik stellt somit einen entscheidenden Aspekt für die Förderung von Medienkompetenz dar. Für eine erfolgreiche und zielgerichtete Wissensvermittlung ist die Auswahl geeigneter Medien ebenso wie der gezielte Einsatz von Lehransätzen entscheidend. Durch die zunehmende Verbreitung digitaler Medien gewinnt der Gebrauch von Medien für kontinuierliches lebenslanges Lernen sowie das informelle Lernen, das im Zusammenhang von Arbeit und Freizeit, beispielsweise auf Online-Plattformen, beiläufig stattfindet, an Bedeutung.⁴⁰

In der Mediendidaktik unterscheidet man zwischen unterschiedlichen Ansätzen, welche die Rolle der Lehrenden und Lernenden verschieden betrachten. Der Begriff Lehransatz wird von Trigwell et al. als die Intentionen beziehungsweise Zielsetzungen, welche eine Lehrkraft verfolgt, definiert. Dabei werden angewandte Methoden und Strategien

³⁸ Vgl. Süß; Lampert; Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 12.

³⁹ Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote, 5. Auflage, Berlin.

⁴⁰ Vgl. Hugger, 2020, S. 106.

eingeschlossen.⁴¹ Diese Kombinationen aus Intentionen und Strategien können in fünf verschiedene Lehransätze resultieren.

1) **Lehrmittelkonzept**

Hierbei dienen Medien lediglich als Hilfsmittel und werden vom Lehrenden in den Unterricht integriert. Die Lernenden nehmen eine reaktive Rolle ein und rezipieren.

2) **Arbeitsmittelkonzept**

Bei diesem Konzept soll durch den gezielten Medieneinsatz die Selbstständigkeit aktiviert und angeregt werden. Die Lehrenden haben eine strukturierende und unterstützende Funktion den Schülerinnen und Schülern gegenüber.

3) **Bausteinkonzept**

Medien werden als eigene Unterrichtselemente betrachtet und sollen die Lehrperson entlasten. Diese ist besonders für eine sorgfältige Auswahl dieser Medien verantwortlich. Auch hier nehmen die Lernenden eine rezipierende Rolle ein.

4) **Systemkonzept**

Es werden umfangreiche Lehrsysteme bereitgestellt. Dies bedeutet, dass neben beispielsweise einem Lehrfilm auch gedrucktes Begleitmaterial zur Verfügung steht.

5) **Lernumgebungskonzept**

Ziel bei diesem Konzept ist die aktive Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten. Hierfür stellt die Lehrperson die Lernumgebung bereit, welche die Lernenden zum eigenständigen Lernen anregt sowie sie in ihrem Lernprozess unterstützt.⁴²

Die Autoren unterscheiden hierbei vier verschiedene Intentionen, welche einfließen und hierarchisch aufeinander aufbauen:

- **Informationsweitergabe**

Hierbei stehen nur der Inhalt und die Informationsweitergabe im Vordergrund. Fakten und Inhalte werden lediglich übermittelt, das Vorwissen der Lernenden stellt dabei keinen zentralen Aspekt dar - sie nehmen somit eine passive Rolle ein. Die Lehrperson tritt in diesem Kontext als Experte auf.

- **Erwerb von Konzepten**

⁴¹ Vgl. Hugger, 2020, S. 115.

⁴² Vgl. Lampert, Claudia (2006): Mediendidaktik. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.) (2006): Medien von A bis Z. Wiesbaden, S. 209 f.

Weiterführend sollen Konzepte über ein Fachgebiet entwickelt werden können. Dazu soll das neu erworbene Wissen in Beziehung mit Vorwissen gestellt werden.

- **Weiterentwicklung von Konzepten**

Lernende sollen ihr Wissen über ein Fachgebiet weiterentwickeln. Dies soll am besten durch die eigene Neugier und das Interesse geschehen.

- **Veränderung von Konzepten**

Hierbei soll eine Konfrontation der bereits bestehenden Vorstellungen stattfinden. So kann es sein, dass diese neu konstruiert werden müssen, da sie nicht mit dem Fachgebiet übereinstimmen.

Neben diesen Intentionen erläutern die Autoren Strategien, welche wiederum in drei Kategorien aufgeteilt werden:

- **transmissiv/lehrenden orientiert**

Allein der Lehrinhalt steht im Vordergrund, wobei die Lehrperson in der Rolle eines Experten auftritt. Die Inhalte werden vorwiegend unter der Verwendung von transmissiven Methoden wie zum Beispiel einfache Weitergabe von Informationen gelehrt. Schülerinnen und Schüler dagegen nehmen eine passive Rolle ein, in welcher sie lediglich das vermittelte Wissen aufnehmen

- **Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden**

- **konstruktivistisch/lernenden orientiert**

Bei dieser Strategie stehen die Lernenden im Mittelpunkt des Lernprozesses. Lehrpersonen übernehmen hierbei die Rolle eines Lernbegleiters. Um den Lernprozess aktiv zu gestalten, werden konstruktivistische, kognitiv aktivierende Lehrmethoden verwendet.⁴³

Bisherige Forschungsergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Lehransätzen als entscheidenden Faktor in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und deren Zusammenhang mit dem Lernerfolg.⁴⁴ Somit ist die Auswahl des richtigen Lehransatzes und der Methode essenziell, um im Lehrumfeld effektiv Kompetenzen zu vermitteln, hierbei spielt der Einsatz von Medien jedoch nicht zwingend eine Rolle.

⁴³ Vgl. Bonnes, Caroline; Hochholdinger, Sabine (2021): Die Erfassung von Lehransätzen von Lehrenden in der Weiterbildung – Entwicklung der Lehransatz-Skala. In: Schrader, Josef et al. (Hrsg.) (2021): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 24. Auflage, S. 114.

⁴⁴ Vgl. Bonnes; Hochholdinger, 2021, S. 115.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage zieht der Verfasser ausgewählte Lehransätze heran, welche im Bildungskontext bereits eine dominante Rolle spielen und welche, die erst seit kurzer Zeit in Bildungseinrichtungen Anwendung finden.

Frontalunterricht

„Wenn im Unterricht alle Mitglieder einer Lerngruppe/Klasse in gleicher Zeit auf gleichen Wegen mit gleichen Inhalten zu gleichen Zielen geführt werden sollen, geschieht dies in der Form des stark lehrerzentrierten Frontalunterrichts. Dabei reguliert und kontrolliert der Lehrer bzw. die Lehrerin alle Lehr-, Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Interaktionsprozesse. Seine Aktivität ist groß, die äußerlich sichtbare der Lernenden dagegen gering.“⁴⁵

In einem anderen, wenige Jahre später erschienenen Wörterbuch heißt es zum Frontalunterricht:

„Der Frontalunterricht stellt in erster Linie einen Lehrprozeß [sic!] dar, der durch den Lehrer gesteuert wird und stoffzentriert ist. Er zielt im wesentlichen [sic!] auf Gedächtnisleistung ab und versucht durch eine relativ straffe Führung den Lernenden in einer begrenzten Zeit gleiche theoretische Kenntnisse, Informationen und Lehrstoffe zu vermitteln.“⁴⁶

In der Fachliteratur ist keine zentrale und allumfassende Definition des Begriffes Frontalunterricht festgelegt. Bestimmte Merkmale lassen sich jedoch in sämtlichen Definitionen wiederfinden. Dem Lehrer oder der Lehrerin wird eine entscheidende Rolle in der Interaktion zugeschrieben. Die Lehrperson lenkt und leitet die Lernprozesse für alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig. Die verwendeten Medien in diesem Lehrkonzept sind in erster Linie die gesprochene Sprache, die Tafel/das Whiteboard, das Schulbuch und der Overheadprojektor. Dabei erfolgt die gesamte Kommunikation vorwiegend von vorne – die Lehrperson spricht und die Klasse hört zu. Das Hauptziel ist ein effektives und stoffzentriertes Lehren und Lernen. Im Rahmen des Frontalunterrichts können jedoch verschiedene methodische Elemente eingesetzt werden wie beispielsweise Vorträge, Diskussionen, Spiele etc. Neben diesen methodischen Elementen wird die Interaktion im Unterricht und der inhaltliche Ablauf größtenteils von der Person vorne (wörtlich „frontal“) bestimmt.⁴⁷

Dabei ist der Frontalunterricht lediglich eine Form des Klassenunterrichts. Klassenunterricht als Oberbegriff steht neben den differenzierenden Sozialformen (Gruppenarbeit,

⁴⁵ Hedwig Heckt, Dietlinde; Sandfuchs, Uwe (1993): GRUNDSCHULE VON A BIS Z. Braunschweig, S. 77.

⁴⁶ Köck, Peter; Hanns, Otto (1989): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 6. Auflage, Donauwörth, S. 185.

⁴⁷ Vgl. Gudjons, Herbert (2021): Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, 4. Auflage, Bad Heilbrunn.

Partnerarbeit und Einzelarbeit) und gliedert sich in Frontalunterricht und Schüler-Interaktion.

Der Frontalunterricht wird an sich in zwei Formen unterschieden:

- 1) den „traditionellen Frontalunterricht“ (wie zuvor bereits definiert), welcher die überwiegende Sozialform des Unterrichts darstellt. Er wird somit auch als dominierenden oder isolierten oder alleinigen Frontalunterricht bezeichnet oder wird auch methodische Monokultur genannt.
- 2) den „integrierten Frontalunterricht“, welcher ein neues Konzept darstellt. Dieser gliedert sich aus frontalunterrichtlichen Phasen und Phasen, in welchen die Lernenden selbstverantwortlich und selbstgesteuert arbeiten, zusammen.

Der traditionelle/klassische Frontalunterricht weist dabei, nach Hilbert Meyer, folgende Charakteristika auf:

- 1) Die Lehrkraft hat Steuerung, Kontrolle und Bewertung in der Hand.
- 2) Die Kommunikation verläuft wenig unter den Schülerinnen und Schülern, sondern überwiegend zwischen ihnen und der Lehrkraft.
- 3) Blickkontakt/-richtung der Kinder und Jugendlichen ist nach vorne gerichtet („frontal“).
- 4) Der Unterricht ist überwiegend thematisch orientiert, das heißt eine kognitive, sprachlich vermittelte Strukturierung des Unterrichtsverlaufes dominiert. Der Sprachanteil der Lehrkraft ist in der Regel höher als der aller Lernenden gemeinsam.
- 5) „Dieser Frontalunterricht hat ein typisches Ablaufschema:
 - a. Stundeneröffnung, Einstieg in das Thema
 - b. Darbieten, Erarbeiten oder auch Wiederholung von Lernstoff^{ff48}

Somit ist laut ihm diese Lehrform besonders gut geeignet, um sachliche Zusammenhänge, Probleme und Fragestellungen aus der Lehrersicht darzustellen. Somit dient es optimal, um eine Orientierungsgrundlage zu bieten und ein neues Wissensgebiet zu ergründen.⁴⁹

⁴⁸ Gudjons, 2021, S. 24.

⁴⁹ Vgl. Hoffmann, Doro (2005): Der Frontalunterricht als Unterrichtsmethode in Theorie und Praxis. Nordstedt.

E-Learning

Umfasst das Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter und beschreibt somit alle Formen des Lernens, verbunden mit elektronischen Medien. In der heutigen Zeit besonders digitale Medien, unabhängig ob offline oder online.⁵⁰

„Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung in der Begriffsanwendung ist E-Learning also etwas wie ein übergeordneter Begriff für softwareunterstütztes Lernen – softwaregestützt deshalb, weil das Endgerät keine besondere Rolle (mehr) spielt (heute ist es der Computer, morgen vielleicht das Handy).“⁵¹

Hierbei können Medien in diversen Lehrkontexten eingesetzt werden. Durch die fortlaufenden Entwicklungen ergibt sich die Herausforderung, Strategien zu entwickeln, welche den Kompetenzherausforderungen gerecht werden. Zugleich sollte das Lernen und Lehren die dialogischen und kollaborativen Potenziale der Medien angemessen nutzen und an Entwicklungen angepasst sein.⁵²

Sie können sowohl begleitend als auch unterstützend zum Präsenzunterricht eingesetzt werden oder eine vollständig virtuelle Lernumgebung schaffen. Schulmeister unterscheidet daher in vier Konstellationen:

Präsenzseminar

Digitale Medien werden beispielsweise als didaktisches Mittel oder Recherchequelle eingesetzt, der eigentliche Unterricht wird jedoch von einer Lehrkraft durchgeführt. Die Lehr- und Lernsituation bleibt auf die konkrete Unterrichtssituation begrenzt.

Präsenzbegleitend

Es werden im Lehralltag beispielsweise Plattformen zur Kommunikationserleichterung (vor allem außerhalb der Präsenzzeit) genutzt sowie zum Materialaustausch der Lehrperson und der Schulklasse.

Blended Learning/Hybrides Lernen

Beschreibt die Kombination von Präsenz- und Onlinelernsituationen und demzufolge deren Methoden. Wie beim präsenzbegleitenden Einsatz werden auch in dieser Konstellation Onlineplattformen für organisatorische und kommunikative

⁵⁰ Vgl. Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 173.

⁵¹ Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule, Bern, S. 31.

⁵² Vgl. Kergel, David; Heidkamp-Kergel, Birte (2020): E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Wiesbaden.

Zwecke eingesetzt. Hierbei finden Learning-Management-Systeme (LMS) als digitale Kursverwaltungsplattformen Anwendung.⁵³ Plattformen können beispielsweise für die Veröffentlichung von Aufgabenstellungen, Frage- und Diskussionsrunden oder Feedback genutzt werden. Hierbei gibt es kein festes Verhältnis der Online- und Präsenzlehrmethode, diese können je nach Zielsetzung und Teilnehmern unterschiedlich ausfallen.

Eine Methode des Blended Learnings ist „Flipped Classroom“ beziehungsweise „Inverted“. Hierbei werden Lerninhalte online zur Vorbereitung bereitgestellt, Schülerinnen und Schüler sollen sich mit diesen außerhalb der Präsenzzeit vertraut machen und sich die Lerninhalte weitestgehend aneignen. Im Unterricht selbst sind nun genügend Kapazitäten frei, die Lerninhalte gemeinsam zu vertiefen, mit beispielsweise Verständnisfragen.

Virtuelle Seminare

Hierbei wird die Lernumgebung vollständig in eine Online-Lernumgebung verlagert, mithilfe von zum Beispiel interaktiven Meetings mit Seminarcharakter.⁵⁴

Diese Konstellationen können hinsichtlich ihrer Funktionen unterschieden werden. Medienangebote können dazu dienen, Informationen bereitzustellen beziehungsweise zu verbreiten, um selbstständig Themen zu erarbeiten und in Kooperation mit anderen Themen zu be- oder erarbeiten. Jede Form stellt dabei unterschiedliche Ansprüche an ein Medienangebot und an den Lehrenden, setzt aber auch unterschiedliche Voraussetzungen aufseiten der Kinder und Jugendlichen voraus.⁵⁵

Serious Games und Gamification

In den Aspekt des Lernens werden häufiger auch Elemente oder Motivationselemente in Softwareprodukte integriert. Diese können somit in pädagogischen Kontexten Berücksichtigung finden. Sie sollen helfen, Lehrinhalte auf spielerische Weise zu vermitteln, um so ebenfalls bildungsferne Zielgruppen zu erreichen, die ein hohes Interesse an Unterhaltungsmedien zeigen. Es handelt sich somit um digitale Anwendungen mit spielerischen und didaktischen Anteilen, hier können aber auch nicht digitale Anwendungen

⁵³ Vgl. Kergel, Heidkamp-Kergel, 2020, S. 61.

⁵⁴ Vgl. a.a.O., S. 62.

⁵⁵ Vgl. Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 173 ff.

reinzählen.⁵⁶ Es ist somit möglich, gesellschaftlich relevante Themen oder Problemkontexte in zum Beispiel Simulationsspielen spielerisch zu bearbeiten.⁵⁷ PD Dr.-Ing. Stefan Göbel, führender Wissenschaftler und Serious-Games-Experte, definiert sie wie folgt: „Ein Serious Game ist ein digitales Spiel, das mit der Absicht erstellt wurde, mindestens ein zusätzliches Ziel („characterising goal“) zu erreichen und zu unterhalten.“⁵⁸ Somit steht die Umsetzung eines Lernziels und weniger die Unterhaltung im Vordergrund. Diese müssen nicht zwangsweise digital aufbereitet sein, sondern können auch analog stattfinden.⁵⁹ Der Markt für Serious Games ist riesig, trotz dessen hat sich keine allgemeingültige Definition des Konzepts etabliert, allein der vorrangige Bildungszweck ist in allen gleich definiert. Die Angebote entwickeln sich stetig weiter, die ersten basierten auf dem „drill & practice“-Konzept, die reine Vermittlung kognitiver Fähigkeiten - neuere Spiele setzen auf eine ansprechende Lernumwelt, welche die Lernenden motivieren sollen, selbstgesteuert und selbst entdeckend zu lernen.

Für die Einstufung müssen laut Daniel Tolks et al., folgende Kriterien beachtet werden:

- „Die Intention des Spieles ist die Vermittlung von Inhalten, die nicht primär der Unterhaltung dienen.
- Das Spiel muss einen pädagogischen Inhalt besitzen.
- Der pädagogische Inhalt muss sich dem Unterhaltungsfaktor unterordnen.
- Das Spiel muss auf mindestens ein Lernziel abzielen.“⁶⁰

Im Deutschen wird häufig vereinfacht von digitalen Lernspielen gesprochen.

Neben Serious Games steht Gamification. Auch hierbei ist keine allgemeingültige Definition festgeschrieben. Häufig wird folgende wiedergegeben: „The use of game-elements and game-design techniques in non-game contexts“⁶¹. Die Methode umschreibt somit die Idee, Spieldesignelemente in spielfremden Kontexten zu verwenden. Durch diese spielerischen Ansätze soll somit eine höhere Motivation zum Lernen geschaffen werden.⁶² Es ist nicht von Bedeutung, die Lehrinhalte schnell zu vermitteln, sondern mit Spaß. Gamification ist somit kein Serious Game, es muss differenziert werden.

⁵⁶ Vgl. Tolks, Daniel et al. (2020): Spielerische Ansätze in Prävention und Gesundheitsförderung: Serious Games und Gamification. In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz (Hrsg.), 63 (2020), S. 698, DOI: <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03156-1>.

⁵⁷ Vgl. Süß; Lampert; Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 176 ff.

⁵⁸ Anderie, Lutz (2023): Games Industry Management. Gründung, Strategie und Leadership – Theoretische Grundlagen, 2. Auflage, Berlin; Heidelberg, S. 577.

⁵⁹ Vgl. Süß; Lampert; Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 176 ff.

⁶⁰ Tolks, Daniel et al., 2020, S. 699.

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. Ebd.

Spieltypische Elemente stellen beispielsweise Punktesysteme, Level, Ranglisten und Abzeichen dar. Diese finden ihre eigentliche Anwendung und Herkunft in Computerspielen und sollen das Belohnungssystem ansprechen. Wie bei Serious Games wird der Mehrwert angestrebt, über die bloße Unterhaltung hinauszugehen und ein pädagogisches Ziel zu verfolgen. Im Gegensatz zu Serious Games jedoch nur mithilfe von einzelnen spielerischen Elementen. Es zeigt somit den Einfluss von Spielen auf andere Gesellschaftsbereiche außerhalb der Games-Branche.⁶³

Der Einsatz von Medien in der Lernumgebung führt jedoch immer wieder zu einer Grundsatze debatte über die Rollen der Lehrenden und Lernenden. Im Szenario von „Blended Learning“ kommt öfters die Frage auf, ob Lehrende überhaupt noch Vermittler von Wissen sind oder eher Moderatoren, Berater.⁶⁴ Die Verwendung von Medien über die Lehrbegleitung hinaus wird somit von einigen kritisch betrachtet.

⁶³ Vgl. Anderie, 2023, S. 592.

⁶⁴ Vgl. Süß; Lampert; Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 12.

3. Forschungsdesign

3.1. Beschreibung des Konzepts

Um die Forschungsfrage „Welche pädagogischen Lehransätze eignen sich zur Aneignung von Medienkompetenz bei Jugendlichen?“ zu beantworten, wurde ein Forschungsprojekt mit einem Mixed-Methods Ansatz durchgeführt. Dieser Ansatz kombiniert qualitative und quantitative Forschungsmethoden in einem Forschungsdesign.⁶⁵ Der quantitative Aspekt wurde mittels Wissensabfragen umgesetzt, um die Verbesserungsleistungen der Teilnehmenden zu ermitteln. Durch die quantitative Auswertung der Testergebnisse konnten folgend Rückschlüsse über den Lehr- und Lernerfolg gezogen werden. Der qualitative Ansatz beinhaltete die Anwendung von drei verschiedenen Lehransätzen und eine zusätzliche Beobachtung der Teilnehmenden während des Forschungszeitraumes. Die daraus resultierenden qualitativen Daten ermöglichten Schlussfolgerungen über das Lernverhalten und die Interessen der Jugendlichen.

Die Auswahl der Zielgruppe für das Forschungsprojekt fiel auf eine Schulklasse der Klassenstufe neun, welches durch mehrere Aspekte begründet wird. Die Entscheidung begründet sich mit der Annahme, dass diese Altersgruppe bereits über ein fortgeschrittenes kognitives und intellektuelles Niveau verfügt. Durch die Anwendung eines interaktiven Präsenzseminars und eines digitalen Lernspiels ist dieses Niveau Voraussetzung für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Inhalten und des Lehransatzes. Ebenfalls sollte somit die interaktive Gestaltung insbesondere in Bezug auf Diskussionen und Perspektivenaustausch sichergestellt werden. Schülerinnen und Schüler in diesem Alter besitzen bereits weitreichende Erfahrungen im Umgang mit Medien, somit ist eine solide Basis an Kenntnissen und Fähigkeiten vorzusetzen. Für den reibungslosen Ablauf des Forschungsprojektes benötigt es außerdem eine größere Aufmerksamkeitsspanne. Aufgrund des begrenzten Zeitfensters für die Erstellung und Bearbeitung der Forschung, im Rahmen der Bachelorarbeit, mussten alle drei Lehransätze an einem Tag getestet werden. Dies erforderte die Aufmerksamkeit und Konzentration der Jugendlichen über einen langen Zeitraum.

Der Forschungszeitraum erstreckte sich über drei Schulstunden, was einer Gesamtdauer von 135 Minuten entspricht, Pausen sind hierbei noch nicht einberechnet. Der Zeitraum wurde in drei Einheiten unterteilt, wobei in jeder dieser Einheiten eine der drei pädagogischen Lehransätze angewendet wurde.

Aufgeschlüsselt strukturierte sich der Forschungszeitraum wie folgt:

⁶⁵ Vgl. Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 153.

Zeit in Minuten	Uhrzeit	Inhalt
0 – 10 min.	10:45 – 10:55	Begrüßung + Erklärung
10 – 20 min.	10:55 – 11:05	erster Vortest
20 – 35 min.	11:05 – 11:20	traditioneller Frontalunterricht <ul style="list-style-type: none"> • Thema: Digitale Identität
35 – 45 min.	11:20 – 11:30	erster Nachtest
	11:30 – 11:45	15 min. Pause
40 – 50 min.	11:45 – 11:55	zweiter Vortest
50 – 70 min.	11:55 – 12:15	Interaktives Präsenzseminar mit Einsatz medialer Mittel <ul style="list-style-type: none"> • Thema: Fake News
70 – 80 min.	12:15 – 12:25	zweiter Nachtest
	12:25 – 12:30	5 min. Pause
80 – 90 min	12:30 – 12:40	dritter Vortest
90 – 110 min.	12:50 – 13:10	Digitales Lernspiel <ul style="list-style-type: none"> • Thema: Quellenbewertung
110 – 120 min.	13:10 – 13:20	dritter Nachtest
120 – 130 min.	13:20 – 13:30	Verabschiedung

Tabelle 1: Strukturierung des Forschungszeitraumes (Quelle: eigene Darstellung).

Um einen Wissensvergleich vor und nach dem Lehransatz herstellen zu können wurde das Vorwissen zu den jeweiligen Themengebieten vor jeder Unterrichtseinheit mittels anonymer Vortests geprüft. Ebenso waren diese nach dem Unterricht auszufüllen, so dass nach der Auswertung der Testergebnisse ein direkter Wissensvergleich hergestellt werden konnte. Nach detaillierter Auswertung und Analyse der drei Vor- und Nachtests wurde ersichtlich, welcher der angewandten Lehransätze den signifikantesten Lernerfolg erzielte.

Diese Tests wurden vom Verfasser mithilfe des Tools Microsoft Forms erstellt. Dabei variierten sie in ihrer Frageanzahl, die zu erreichende Gesamtpunktzahl war jedoch bei allen Tests einheitlich auf 20 Punkte festgesetzt, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Vor Beginn jeder Wissensabfrage war die Eingabe einer Nummer gefordert. Diese einzutragende Nummer fanden die Teilnehmenden auf den von der Schule bereitgestellten iPads vor (diese entsprachen der jeweiligen Gerätenummer). Dadurch konnten die Tests nicht personenbezogen, sondern anonym stattfinden. Die Nummern dienten hauptsächlich für die anschließende Zuordnung der Wissensabfragen untereinander - dadurch

konnten die entsprechenden Vor- mit dem Nachtests in Verbindung gebracht werden. Im Laufe des Forschungszeitraumes hat der Verfasser jedoch auch qualitative Daten gesammelt und die Teilnehmenden hinsichtlich ihres Verhaltens und der Mitarbeit beobachtet. Teilnehmende, welche durch ihr Verhalten auffielen, wurden mit ihrer Nummer und den Beobachtungsergebnissen notiert, um diese mit den dazugehörigen quantitativen Ergebnissen in Verbindung zu setzen und zu vergleichen.

In den durchgeführten Tests wurden diverse Fragetypen implementiert, um das Verständnis in Bezug auf die behandelten Themen zu überprüfen. Hierzu gehörten Multiple-Choice-Fragen, Wahr-/Falsch-Fragen, Lückentext-Fragen, Zuordnungsfragen sowie Freitextaufgaben. Die Auswahl der Fragetypen wurde jeweils an den spezifischen Lehransatz angepasst und variierte dementsprechend.

- **Multiple-Choice-Fragen**

Diese wurden eingesetzt, um das Grundverständnis für Themen, beispielsweise digitale Identität zu überprüfen. Die Anzahl der richtigen Antwortmöglichkeiten wurde den Jugendlichen dabei nicht ersichtlich gemacht.

- **Wahr/Falsch-Fragen**

Dienten ebenfalls der Überprüfung des Grundverständnisses sowie der Fähigkeit zur Bewertung von Informationen.

- **Lückentext-Fragen**

Dieser Fragetyp ist anspruchsvoller zu beantworten, da sich Schülerinnen und Schüler gezielt und ohne Hilfestellung an Schlüsselbegriffe erinnern mussten. Diese Fragen wurden zur Abfrage von Begriffsbestimmungen und Definitionen angewandt.

- **Zuordnungsfragen**

Bei Zuordnungsfragen waren die Teilnehmenden gefordert, Informationen mit realen Beispielen oder Szenarien zu verknüpfen. Dies erforderte das Herstellen von Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen. Es wurden konkrete Beispiele genutzt, um die Anwendung in der Praxis zu verdeutlichen. Ein hierbei anzubringendes Beispiel lässt sich in Test Nummer Drei finden. Hierbei mussten echte Instagram-Beiträge der Tagesschau unter Satire-Beiträgen – welche die Tagesschau nachahmten - erkannt werden.

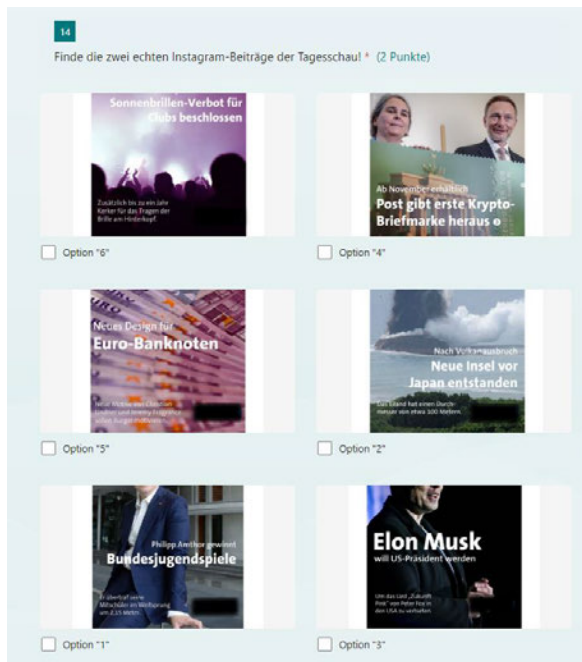


Abbildung 1: Beispiel Aufgabe aus Test von Einheit 3 (Quelle: eigene Darstellung)

Alle Beiträge mussten dabei hinsichtlich ihrer sprachlichen Mittel und des Inhaltes analysiert und verglichen werden. Nach der Analyse war es den Jugendlichen dann möglich, die Satirebeiträge zu identifizieren und von den wahren Informationen zu unterscheiden.

- **Freitextaufgaben**

Bei Freitextaufgaben musste das Wissen ohne Hilfe oder Gedankenstütze angewendet werden. In diesen Aufgaben waren die Teilnehmenden beispielsweise dazu aufgefordert, Beiträge zu analysieren und ihre eigene Meinung dazu zu äußern. Die Anzahl der Freitextaufgaben wurde bewusst begrenzt, basierend auf den Erfahrungswerten, dass diese entweder nicht oder lediglich knapp beantwortet werden.

Am Ende jedes Nachttests mussten die zuvor angewendeten Unterrichtsmethoden von den Teilnehmenden bewertet werden. Dabei wurde ein Bewertungshorizont von 0 $\hat{=}$ gar nicht interessant bis 10 $\hat{=}$ besonders interessant vorgegeben. Mithilfe dessen sollte neben den Testergebnissen auch das Interesse und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden.

Die vermittelten Unterrichtsinhalte konzentrierten sich auf Wissensbereiche, die gemäß dem Thüringer Kursplan für Medienkunde in den Doppelstufen 5/6, 7/8 und 9/10/BFS zu vermitteln sind, wie in Kapitel 2.2. dargestellt. Bei der Auswahl der Lehrinhalte wurde

gezielt darauf geachtet, sowohl bekannte als auch unbekannte Themengebiete zu wählen. Somit sollte eine ausgewogene Wissensvermittlung gesichert werden, welche auf vorhandene Kenntnisse aufbaut, jedoch auch die Erweiterung und Vertiefung des Wissens ermöglicht.

Die im Rahmen dieser Forschung behandelten Inhalte umfassten:

Doppelklassenstufe	Inhalte laut Lehrplan	Umsetzung in der Forschung
5/6	<ul style="list-style-type: none"> • Suchmaschinen • Der Schüler kann Informationen aus Suchmaschinen entnehmen. • Suchbegriffe, Suchstrategien • Der Schüler kann Gefahren eines unkritischen Mediengebrauchs erkennen. • Datensicherheit, Datenschutz • Vortäuschen fremder Identitäten 	<p>in Einheit 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gefahren eines unkritischen Mediengebrauchs in Bezug auf die digitale Identität erläutert • Methoden der Datensicherheit und des Datenschutzes • Vortäuschen fremder Identitäten in Bezug auf Identitätsdiebstahl sowie Schutzmaßnahmen <p>in Einheit 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau einer Suchmaschine • Erläuterung von Suchstrategien
7/8	<ul style="list-style-type: none"> • Der Schüler kann Suchstrategien gezielt zur Informationsgewinnung anwenden. • Der Schüler kann Informationen im Hinblick auf Inhalt, Struktur, Systematik, Aufbereitung und Präsentation unterscheiden 	<p>in Einheit 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vortäuschen fremder Identitäten in Bezug auf Identitätsdiebstahl sowie Schutzmaßnahmen • Risiken und Gefahren des Mediengebrauchs und der digitalen Identität erkennen und diskutieren <p>in Einheit 2</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Der Schüler kann Information, Unterhaltung, Kommentar, Wertung, Werbung an Hand von Kriterien unterscheiden. • Aktualität, Verbreitung, Manipulation • Der Schüler kann Chancen und Möglichkeiten sowie Risiken und Gefahren des Mediengebrauchs diskutieren. • Der Schüler kann Chancen und Möglichkeiten sowie Risiken und Gefahren des Mediengebrauchs diskutieren. • Vortäuschen fremder Identitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulation und manipulierende Berichterstattung erkennen • Risiken und Gefahren des Mediengebrauchs erkennen und diskutieren anhand der Intentionen von Fake News <p>in Einheit 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erläuterung von Suchstrategien • Informationen im Hinblick auf Inhalt, Struktur und Aufbereitung unterscheiden • versteckte Werbung erkennen
9/10/BFS	<ul style="list-style-type: none"> • Betreiber, Quellenangaben • Der Schüler kann Kriterien für die Glaubwürdigkeit von Quellen bei der Bewertung von Medien anwenden. • Der Schüler kann die Wirkungsabsichten von Medien unter Berücksichtigung von Kriterien der Mediengestaltung werten • Vortäuschen fremder Identitäten 	<p>in Einheit 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vortäuschen fremder Identitäten anhand von Identitätsdiebstahl erklären <p>in Einheit 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirkungsabsichten von Medien unter Berücksichtigung von Kriterien der Mediengestaltung werten anhand von Fake News • Glaubwürdigkeit von Quellen einschätzen <p>in Einheit 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Glaubwürdigkeit und Wirkungsabsichten von Quellen einschätzen anhand

		Kriterien wie gesponserten Beiträgen, Autoren- und Webseitenbewertung
--	--	---

Tabelle 2: vermittelte Lehrinhalte im Forschungsprojekt (Quelle: eigene Darstellung).

verwendete Lehransätze

Die erste Unterrichtseinheit der Forschung wurde im Stil des traditionellen Frontalunterrichts gehalten. Entsprechend den im Kapitel 2.3. beschriebenen Definitionen wurde die Schulklasse hierbei stark lehrerzentriert unterrichtet. Die Lehrinhalte (vgl. Anhang 1, S. VIII) wurden mit einer vergleichsweise straffen Führung in einem begrenzten Zeitrahmen von 15 Minuten vermittelt. Dabei wurde neben der gesprochenen Sprache und einem Tafelbild keine weiteren methodischen Elemente eingesetzt. Es kam ebenfalls zu keiner Interaktion mit der Klasse, lediglich wissensbezogene Rückfragen konnten als Wortäußerungen angebracht werden. Dies entspricht der im vorherigen Kapitel erklärten transmissiv/lehrenden orientierten Strategie.

In der zweiten Unterrichtseinheit wurde ein interaktives Präsenzseminar mit dem Einsatz medialer Mittel als Lehransatz angewendet. Zur Umsetzung bereitete der Verfasser die ausgearbeiteten Inhalte in einer PowerPoint-Präsentation (vgl. Anhang 2, S. X) mit Bildern und Videos auf. Durch Beispiele und interaktive Elemente wurde das Problemfeld verdeutlicht und zur aktiven Beteiligung aufgefordert. Dies wird folgend am Beispiel des Themas betrügerische Inhalte veranschaulicht. Nach einer Erläuterung und Definition des Begriffs wurde ein konkretes Beispiel eines gefälschten Tagesschaubeitrags präsentiert. Anschließend waren die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Indikatoren zu identifizieren, anhand derer sie den gefälschten Beitrag von einem authentischen unterscheiden können.

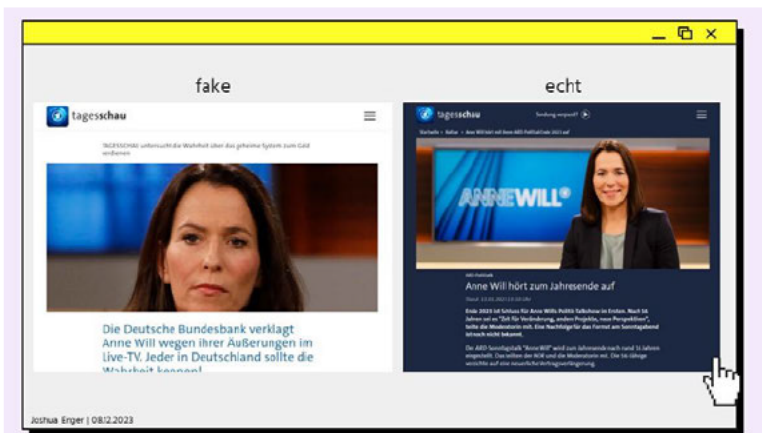


Abbildung 2: Folie zum Thema betrügerische Inhalte – Aufgabe der Teilnehmenden (Quelle: eigene Darstellung).

Nachdem die Jugendlichen ihre Gedanken und Vermutungen äußern konnten, folgte die Aufklärung mit Erläuterung.

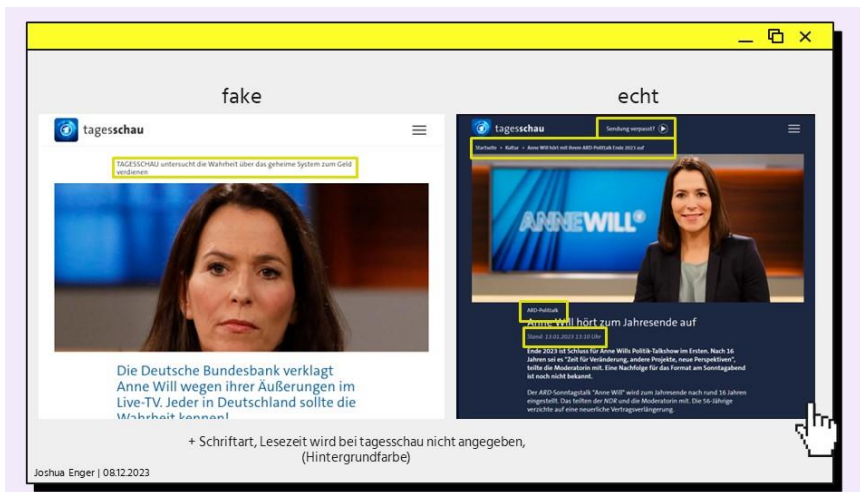


Abbildung 3: Folie zum Thema betrügerische Inhalte - Auflösung der Aufgabe (Quelle: eigene Darstellung).

Wie bereits in Tabelle 2 dargestellt, wurde den Teilnehmenden in dieser Einheit ebenfalls erläutert, welche Wirkungsabsichten Medien und Berichterstattungen haben können. Darüber hinaus wurde vermittelt, wie man die Glaubwürdigkeit von Quellen besser einschätzen kann. Um die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten, wurden auch unterhaltsame Inhalte eingebunden, beispielsweise ein Deepfake-Video von Donald Trump, in dem er humorvoll seine Liebe zum Döner erklärte. Sobald die Aufmerksamkeit gewonnen war, erfolgte die Rückkehr zu einem ernsthaften Beispiel.

Die Ausarbeitung der Inhalte, das Suchen von passenden Beispielen und die Konzeption der Präsentation dauerte rund vier Arbeitsstunden.

Für die dritte Einheit erstellte der Verfasser ein digitales Lernspiel (vgl. Anhang 3, S. XX), welches sich an der konstruktivistisch/lernenden Strategie orientiert. Dieses wurde mittels der Plattform „learningsnacks“ konzipiert. Hierbei handelt es sich um interaktive, textbasierte Dialogsysteme, welche den Lernenden in eine Chatumgebung versetzt. Der Verfasser nutzte insbesondere die Funktionen von Multiple-Choice-Fragen, Bilderrätseln und Lückentexten zur Ausgestaltung des Spiels. Inhaltlich ist das Lernspiel auf das Thema Quellenbewertung ausgelegt. Es erklärt, welche Aspekte relevant und zu analysieren sind, um die Glaubwürdigkeit von Quellen einzuschätzen und ihre Wirkungsabsichten erkennen zu können. Auch die Aspekte von Manipulation und manipulierender Berichterstattung wurden aufgegriffen.

Durch die Integration von multimedialen Inhalten war es möglich, ein Beispielbild vorzugeben, das die Spieler selbstständig analysieren mussten. Das nachfolgende Beispiel

zeigt die Aufgabe zur Sensibilisierung für gesponserte-redaktionelle Inhalte. Mithilfe dieser Aufgabe sollten die Jugendlichen trainiert werden, Beiträge genau zu analysieren und Schlüsselwörter für Werbung zu erkennen.

weiter

Schau dir nun folgendes Beispiel an.

Eine Apotheke, welche online "Tipps" gibt - soweit nichts wirklich ungewöhnliches. Ein Wort sollte dich aber unbedingt stutzig machen!

The screenshot shows a webpage from 'Apotheken Gesundheit'. The navigation bar includes 'Gesundheit | Schönheit | Ernährung | Haut | Haar' and social media icons for Facebook, Twitter, YouTube, and Instagram. The article title is 'Zu viel Bauchfett: Dieser Tipp hat mir geholfen'. Below the title, it says 'Petra (49): "So habe ich in Rekordzeit abgenommen"'. The article text begins with 'Lange habe ich gedacht, dass mein Übergewicht an meiner Veranlagung liegt. Ich muss aber zugeben, dass ich einfach gerne esse. Mir fällt es nicht leicht den Verführungen im Alltag zu widerstehen. Manchmal esse ich dann weniger oder mache Sport. Das nutze ich dann aber wieder als Argument, um mehr zu essen.' To the right of the text is a 'before and after' photo of a woman, with the caption 'Barbara's Ergebnis im Vorher-Nachher-Vergleich*'. The photo shows the woman from the waist up, wearing a black sports bra and leggings on the left, and a blue sports bra and leggings on the right, demonstrating a significant weight loss.

Welches Wort sollte für dich sofort ein Warnsignal sein?

Abbildung 4: Ausschnitt aus erstelltem digitalem Lernspiel (Quelle: eigene Darstellung).

Auf diese Weise erfolgte eine spielerische Vermittlung von Wissen, wobei bei fehlerhaften Antworten unverzüglich Rückmeldungen mit entsprechenden Hinweisen gegeben wurden. Zusätzlich wurden verschiedene Beispiele gezeigt, bei denen gefälschte Beiträge oder Satire-Beiträge identifiziert werden mussten.

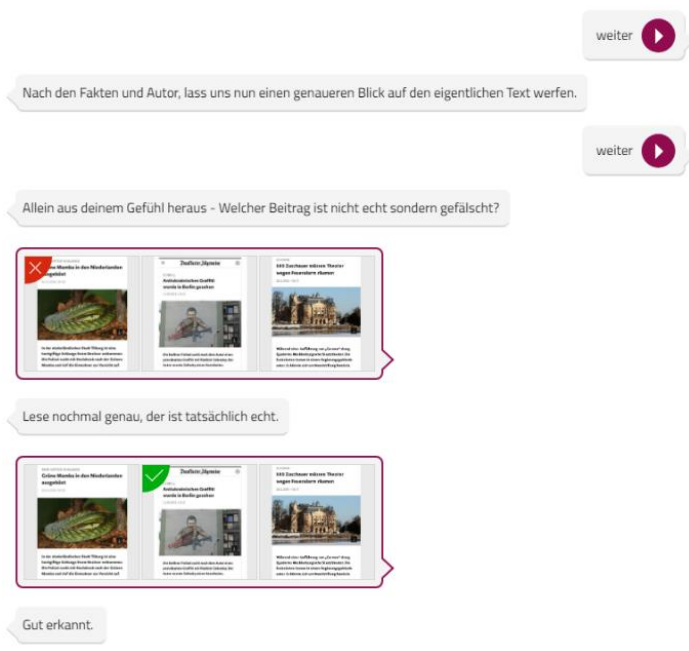


Abbildung 5: Ausschnitt Bilderrätsel aus erstelltem digitale Lernspiel (Quelle: eigene Darstellung).

Dabei ist das digitale Lernspiel auf eine Spiellänge von 20 Minuten konzipiert. Die Erstellung des Spiels, mit Ausarbeitung der Unterrichtsinhalte und Heraussuchen von passenden Beispielen, nahm acht bis neun Arbeitsstunden in Anspruch.

3.2. Forschungsdurchführung

Am 08. Dezember 2023 wurde die Forschung durchgeführt, an der 23 Schülerinnen und Schüler der Klasse 9b des Erasmus-Reinhold-Gymnasiums teilnahmen. Die Vermittlung der Themen digitale Identität, Fake News sowie Quellenbewertung erfolgte unter Anwendung von drei pädagogischen Lehransätzen, welche im Kapitel 2.3. erläutert wurden.

Nach einer einführenden Vorstellung seitens des Verfassers erläuterte er das Forschungsziel sowie den bevorstehenden Ablauf. Aufgrund des straffen Zeitplans wurde unverzüglich nach der Einführung mit der ersten Einheit begonnen. Diese begann mit der Durchführung des auszufüllenden Vortests (vgl. Anhang 4, S. XL). Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit den Test entweder durch das Scannen eines QR-Codes oder durch die Eingabe eines Kurzlinks zu erreichen. Aus Datenschutzgründen waren die Kameras der von der Schule bereitgestellten iPads deaktiviert. Der Verfasser hatte die Schule im Vorfeld bereits über den Bedarf der Kameras informiert, diese Anfrage ist jedoch untergegangen, sodass die Kameras am Tag der Forschung nicht aktiviert waren. Um diesen Fall vorzuzorgen, hatte der Verfasser im Vorfeld eine Webseite (vgl. Anhang 5, S. XLIII) erstellt, auf welcher alle erforderlichen Links für den Tag leicht auffindbar waren. So musste vor Beginn lediglich auf allen Tablets diese Webseite aufgerufen werden. Danach konnte die Forschung mit dem Vortest starten, welcher 14 Wissensabfragen umfasste. Hierbei trat bei einem Tablet ein Verbindungsproblem auf, welches jedoch innerhalb kurzer Zeit behoben werden konnte. Während des Tests kamen drei kurze technisch-inhaltliche Fragen auf, wie beispielsweise, ob Mehrfachantworten möglich seien. Diese Fragen konnten ebenfalls zügig geklärt werden. Die ursprünglich geplante Zeitspanne von zehn Minuten wurde auf 12 Minuten ausgedehnt, da eine Schülerin länger für die Bearbeitung benötigte. Dies stellte jedoch aufgrund der vorgesehenen „Pufferzeit“ keinen wesentlichen Störfaktor im Ablauf dar. Die darauffolgende Unterrichtseinheit wurde im Stil des traditionellen Frontalunterrichts abgehalten und behandelte das Thema digitale Identität. Die geplante Unterrichtszeit von 15 Minuten konnte mit einer tatsächlichen Zeit von 14:32 Minuten ebenfalls eingehalten werden. Die Lehrinhalte wurden in einem strukturierten Vortrag vermittelt und wesentliche Informationen mithilfe eines kleinen Tafelbilds veranschaulicht dargestellt. Auf den Einsatz zusätzlicher Lehrmittel wurde verzichtet. Während dieser Unterrichtseinheit traten kleine Unaufmerksamkeiten bei einigen männlichen Teilnehmern auf. Nach der Wissensvermittlung waren die Teilnehmenden aufgefordert, dieselbe Wissensabfrage wie zuvor zu bearbeiten - diese verlief ohne Zwischenfälle. Einige der zuvor erwähnten männlichen Teilnehmer zeigten

hierbei eine deutlich schnellere Bearbeitungszeit von rund drei Minuten. Der letzte Test wurde nach 08:26 Minuten eingereicht.

Nach der vom schulischen Zeitplan vorgesehenen Mittagspause begann die zweite Einheit. In der Pause wurden aufgrund von technischen Problemen vom Verfasser zwei Tablets ausgetauscht. Daraus resultierte eine Änderung der Nummern, von Nummer 14 zu 15 sowie Nummer 49 zu 13. In der nachfolgenden Auswertung, im vierten Kapitel, werden die Ergebnisse unter Berücksichtigung der geänderten Nummern (13 und 15) dargestellt. Der zweite Vortest (vgl. Anhang 6, S. XLIV) umfasste 16 Fragen. Auch hier lief der Testablauf ohne Probleme. Es kamen zwei inhaltliche Fragen zu Wortbedeutungen auf, welche mit einer Erklärung seitens des Verfassers beantwortet werden konnten. Wie zuvor waren drei Teilnehmer, mit drei Minuten Bearbeitungszeit, deutlich schneller als die restlichen Teilnehmenden. Die angewendete Lehrmethode für diese Einheit war ein interaktives Präsenzseminar mit dem Einsatz medialer Mittel über das Thema Fake News. Nach anfänglicher Stille und zurückhaltenden Wortmeldungen beim ersten Themenschwerpunkt kam die Schulklasse beim zweiten Schwerpunkt schneller in den Diskurs. Bei den Themengebieten irreführende Inhalte, falsche Zusammenhänge und betrügerische Inhalte fiel es den Jugendlichen besonders leicht, an Diskussionen teilzunehmen und in Interaktion mit dem Verfasser, aber auch untereinander zu treten. Eine Tischreihe mit männlichen Teilnehmern fiel jedoch erneut mit Unruhe und nachlassender Aufmerksamkeit auf. Beide Beispielvideos zum Thema Deepfakes wurden wiederum von allen aufmerksam verfolgt und es entstanden inhaltsbezogene Unterhaltungen. Aufgrund der Komplexität und der Interaktion von Lehrenden und Lernenden wurde die Unterrichtseinheit auf 20 Minuten angesetzt. Diese Zeit wurde aufgrund von umfassenden Wortbeiträgen auf 25:42 Minuten ausgedehnt. Der abschließende Nachtest verlief ohne Vorkommnisse. Nummer 19 reichte beide Tests der Einheit als letztes ein und benötigte für den Nachtest 09:04 Minuten, somit rund zwei Minuten kürzer als beim dazugehörigen Vortest.

Auch die letzte Einheit startete mit einem Vortest (vgl. Anhang 7, S. XLIX), dieser umfasste 15 Fragen. Nummer 19 gab den Test erneut als letztes ab, mit einer Bearbeitungszeit von 11:42 Minuten. Nach Abgabe des letzten Tests, haben die Schülerinnen und Schüler 20 Minuten lang das vom Verfasser erstellte digitale Lernspiel gespielt. Während des gesamten Zeitraumes war der Verfasser für etwaige Fragen und Hilfestellungen anwesend. Es traten einige inhaltliche Unklarheiten auf, so waren die Begriffe „Impressum“ und „subjektiv“ nicht allen Teilnehmenden vertraut. Ebenfalls bestanden

Verständnisschwierigkeiten darüber, warum bestimmte Antworten als falsch gewertet wurden. Es traten ebenfalls technische Probleme auf. Die WLAN-Verbindung der Schule war nicht durchgängig stabil, was zu Ladeproblemen auf der Webseite führte. Dies erforderte Geduld bei den Teilnehmenden, da Antworten einige Sekunden zum laden benötigten. Geduld wiesen jedoch einige nicht auf, weshalb sie begannen ungeduldig auf den Bildschirmen zu tippen, was die Webseite zusätzlich forderte. Bei der Bearbeitung fielen einige Teilnehmer durch eine ungenaue und ungeduldige Arbeitsweise auf. Sie haben die Texte nicht gelesen, sich lediglich durch die Texte geklickt und alle Fragen auf „gut Glück“ beantwortet. Der Verfasser hat auf eine genauere Arbeitsweise hingewiesen, wobei der Erfolg dieser Anweisung jedoch begrenzt blieb. Nachdem die Teilnehmenden sich individuell mit dem Spiel beschäftigt und es abgeschlossen haben, begannen sie mit dem dritten und letzten Nachtest. Dieser verlief problemlos, auffällig war jedoch die sehr kurze Bearbeitungszeit von einigen Jugendlichen. Außerdem wurde in der Auswertung ersichtlich, dass Nummer 31 keinen Nachtest abgegeben hat.

Über den gesamten Forschungszeitraum fielen sechs Teilnehmer wiederholt mit Unaufmerksamkeit und ungenauer Arbeitsweise auf, dies waren die Nummern 31, 32, 33, 37, 38 und 43. Diese Arbeitsweise spiegelte sich größtenteils in den Testergebnissen wider. Die restlichen Teilnehmenden waren aufmerksam, sind größtenteils in Interaktion mit dem Verfasser getreten - entweder für Rückfragen, für Erklärungen oder in Diskussionsrunden.

4. Interpretation der Daten

4.1. Ergebnispräsentation

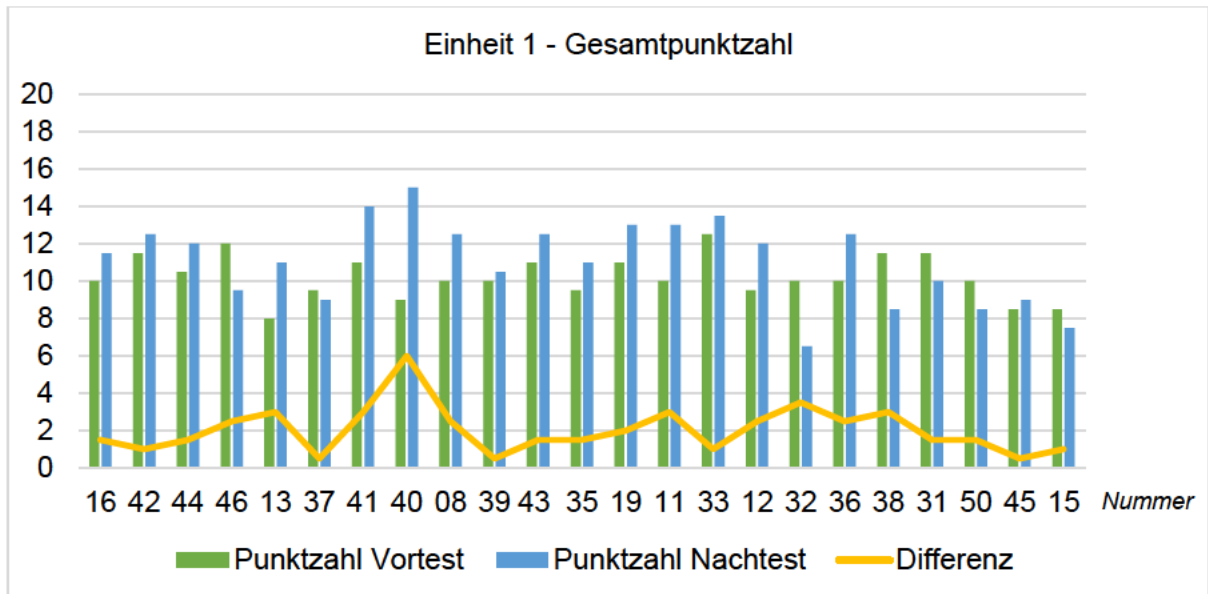


Abbildung 6: Gesamtpunktzahl der Teilnehmenden in Einheit 1 (Quelle: eigene Darstellung).

In der ersten Einheit, welche im Stil des traditionellen Frontalunterrichts gehalten wurde, erzielten die Jugendlichen im Vortest eine durchschnittliche Gesamtpunktzahl von 10,21 von 20. Nach Abschluss der Unterrichtseinheit war eine Verbesserung um 0,86 Punkten ersichtlich, die durchschnittliche Gesamtpunktzahl des Nachtests lag somit bei 11,08. Die Leistungsdifferenzen zwischen den einzelnen Teilnehmenden variierten hierbei stark. Einige haben eine signifikante Verbesserung gezeigt, wie zum Beispiel Nummer 40 mit einer Verbesserung um sechs Punkte. Bei anderen war lediglich eine geringfügige Verbesserung oder sogar eine Verschlechterung sichtbar, zum Beispiel bei Nummer 32 mit einem Punkteabstieg um 3,5.

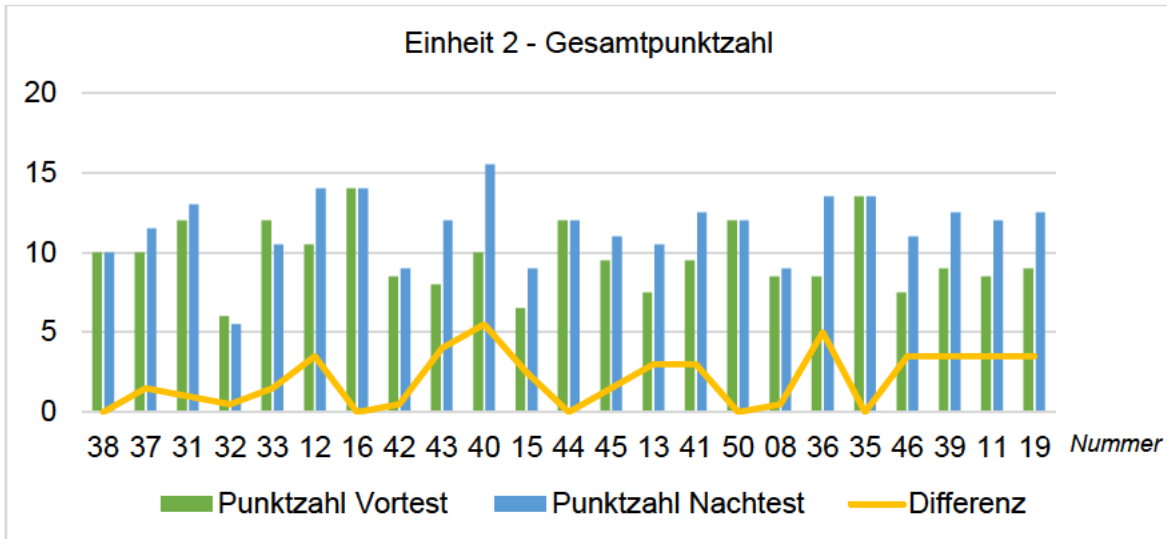


Abbildung 7: Gesamtpunktzahl der Teilnehmenden in Einheit 2 (Quelle: eigene Darstellung).

Der zweite Vortest fiel mit einer durchschnittlichen Punktzahl von 9,67 schlechter aus als der vorherige. Im Nachtest lag die Durchschnittspunktzahl bei 11,56, somit kam es zu einer Verbesserung um 1,89 Punkten. Damit verzeichneten die Schülerinnen und Schüler insgesamt eine sehr positive Entwicklung in ihren Leistungen. Wie bereits zuvor ist hierbei zu beachten, dass es bei Einzelfällen keine Verbesserung, sondern zu einer Verschlechterung der Punktzahl kam. Insgesamt haben sich jedoch nur zwei Personen verschlechtert, Nummer 32 und Nummer 33. Es wurde einmal ein Punkteabstieg um 0,5 und um 1,5 verzeichnet – somit weniger erheblich als in der vorherigen Einheit.

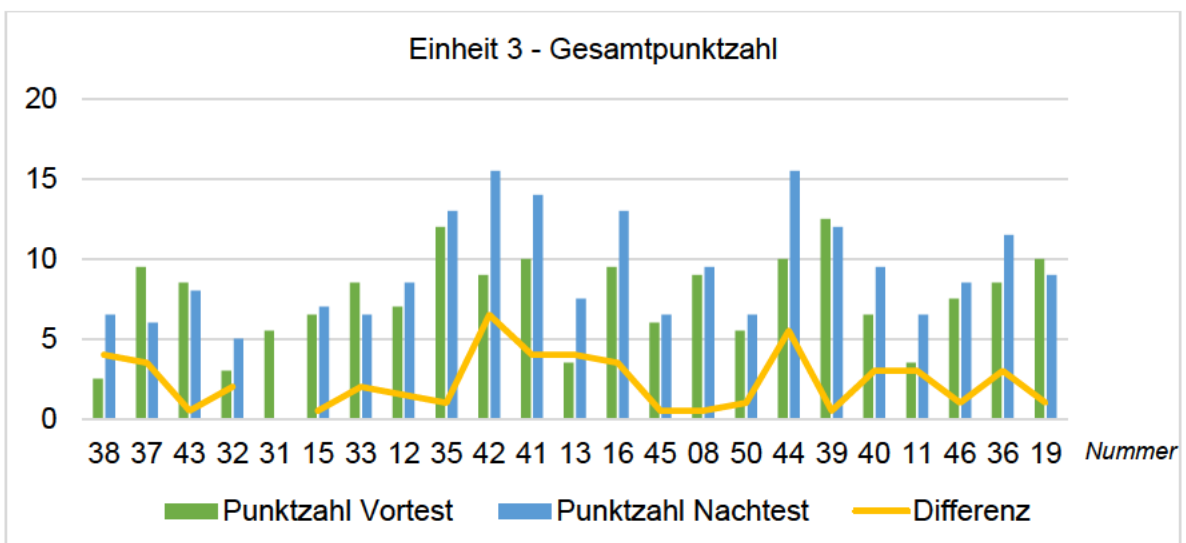


Abbildung 8: Gesamtpunktzahl der Teilnehmenden in Einheit 3 (Quelle: eigene Darstellung).

Anmerkung: Nummer 31 reichte keinen Nachtest ein.

In der dritten Einheit erzielte die Klasse im Vortest eine Durchschnittspunktzahl von 7,56, im Nachtest stieg die Punktzahl auf 9,34. Somit konnten sie ihre Leistungen um 1,77 Punkte steigern. Anzumerken ist hierbei, dass ein Schüler -Nummer 31- keinen Nachtest einreichte. Da bei diesem Teilnehmer jedoch ebenfalls eine Verbesserungsleistung erkennbar sein könnte, würde sich somit auch die Gesamtverbesserung positiv ändern. Hierbei müsste der Teilnehmer eine Verbesserung um 6,5 Punkte verzeichnen, damit bei dieser Einheit ebenfalls eine Verbesserung um 1,89 Punkte, wie in der Einheit 2, erreicht werden kann. Es fällt auf, dass bei diesem Test die Anzahl von Teilnehmenden, welche eine Verschlechterung der Punktzahl aufweisen, erneut gestiegen ist. Fünf Jugendliche haben sich verschlechtert, eine Person dabei um 3,5 Punkte. Nummer 32, welche in beiden Einheiten zuvor eine Verschlechterung verzeichnete, verbesserte sich in dieser Einheit jedoch um zwei Punkte.

Eine komplette Aufstellung der Punktzahlen aller Einheiten ist im Anhang 8, Seite LIV zu finden.

Am Ende jedes Nachtests konnte, mithilfe des Bewertungshorizontes $0 \triangleq$ gar nicht interessant bis $10 \triangleq$ besonders interessant, angegeben werden, wie interessant der Lehransatz war. Dabei zeigten sich folgende Ergebnisse:



Abbildung 9: NPS erste Lehrmethode (Quelle: Microsoft Forms)

Abbildung 10: NPS zweite Lehrmethode (Quelle: Microsoft Forms)

Abbildung 11: NPS dritte Lehrmethode (Quelle: Microsoft Forms)

Diese Forschungsergebnisse zeigen, dass der Lehransatz des traditionellen Frontalunterrichts bei der Wissensverbesserung sowie bei der Bewertung auf dem dritten Platz liegt. Mit einer Punktverbesserung von 0,86 und einem NPS von -61, was einer durchschnittlichen Bewertung von 5,35 (von 10) ergibt.

Der zweite erforschte Lehransatz, ein Präsenzseminar mit dem Einsatz medialer Mittel ergibt die größte Verbesserungsleistung, mit einer Steigerung um 1,89 Punkte. Mit einem

NPS von 13 (durchschnittliche Bewertung von 7,70) liegt die Methode bei der Beliebtheit auf Platz zwei.

Die zweitbeste Verbesserungsleistung erbrachte somit das digitale Lernspiel. Hierbei haben sich die Teilnehmenden im Nachtest um 1,77 Punkte gesteigert. Dieser Lehransatz weist jedoch die größte Beliebtheit mit einem NPS von 31 (durchschnittliche Bewertung von 8,09) auf.

Zu diesen quantitativen Testergebnissen müssen ebenfalls Beobachtungen der Teilnehmenden während der Forschung einbezogen und analysiert werden. Hierfür wird Nummer 37 als Beispiel herangezogen.

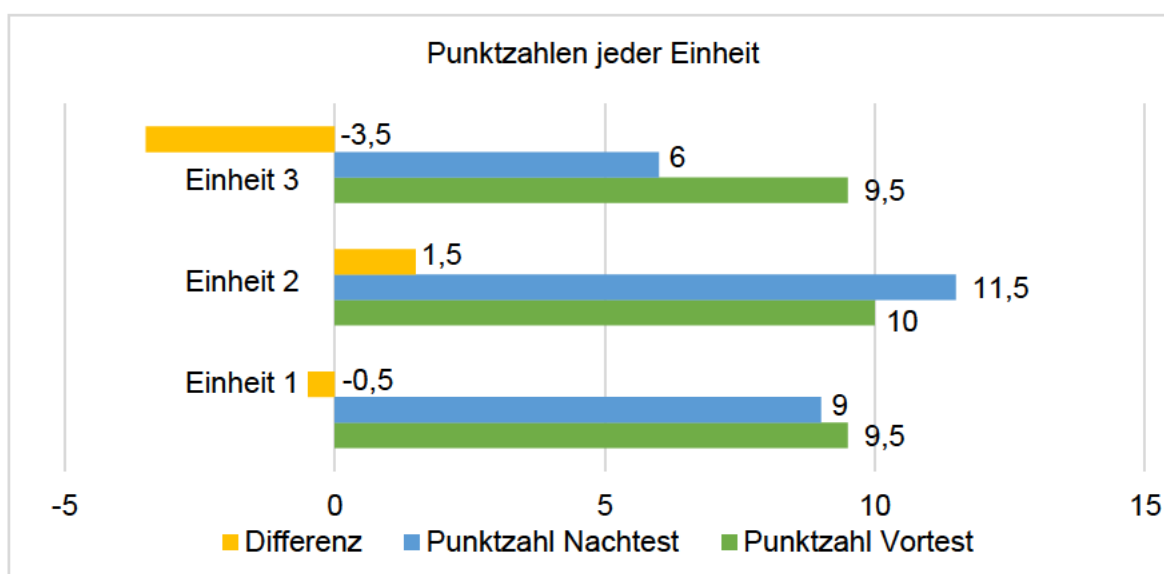


Abbildung 12: Punkteübersicht von Nummer 37 (Quelle: eigene Darstellung).

Die Testergebnisse des Teilnehmers zeigen, dass dieser lediglich einmal eine Verbesserungsleistung, in der zweiten Einheit, aufweist. Der Teilnehmer zeigte während des gesamten Forschungszeitraums eine unaufmerksame Verhaltensweise und wenig Interesse an den Unterrichtsinhalten. An die quantitativen Ergebnisse schließt sich die Beobachtung an, dass der Teilnehmer während der zweiten Forschungseinheit aufmerksamer war – schaute sich die Bilder und Videos an und interagierte. Beim Bearbeiten des Lernspiels hat der Teilnehmer die im Spiel integrierten Texte nicht gelesen und war nach wenigen Minuten fertig. Der Verfasser hat den Teilnehmer auf seine ungenaue Arbeitsweise hingewiesen und ihn gebeten das Lernspiel erneut durchzuspielen und auf eine gründliche Arbeitsweise zu achten. Es schien jedoch so, dass die Aufmerksamkeitsspanne aufgebraucht war und der bevorstehende Schulschluss die Ernsthaftigkeit des Schülers beeinträchtigt hat. Dies könnte einen negativen Einfluss auf die

Wissensvermittlung und das letzte Testergebnis gehabt haben und eine Erklärung für die drastische Verschlechterung sein. Die Bearbeitungszeit des Nachtests von 01:27 Minuten kann ebenfalls eine Erklärung für die Verschlechterung um 3,5 Punkt sein. Das unruhige, unkonzentrierte Verhalten und das schnelle Herausstürmen nach Beendigung der Forschung lässt vermuten, dass der Schüler nicht in der Lage war, die letzte Einheit sorgfältig zu bearbeiten. Diese qualitativen Daten müssen bei der Interpretation der Daten einbezogen werden.

Im Einklang mit den Testergebnissen steht auch die persönliche Präferenz bezüglich der Lehrsätze des Teilnehmers.

	Bewertung
Einheit 1	2
Einheit 2	10
Einheit 3	7

Anmerkung: Bewertungshorizont 0 $\hat{=}$ gar nicht interessant bis 10 $\hat{=}$ besonders interessant

Tabelle 3: Bewertung der Lehrsätze von Nummer 37 (Quelle: eigene Darstellung).

Den zweiten getesteten Lehriansatz, das interaktive Präsenzseminar mit Einsatz medialer Mittel, fand der Schüler am interessantesten, was im Einklang mit seinen guten Leistungen steht. Danach folgte seiner Präferenz nach das digitale Lernspiel, bei dem er jedoch wiederum keine guten Testergebnisse verzeichnete.

Wie in Tabelle 2 ersichtlich wurden Lehrinhalte eingebaut und geprüft, welche den Schülerinnen und Schülern bereits in früheren Klassenstufen vermittelt werden sollte. Jedoch zeigte sich bei einigen dieser Inhalte, dass die Klasse nicht auf dem Wissensstand ist, auf welchen sie laut Lehrplan sein sollte. Folgendes Beispiel zeigt die Fragen fünf und sechs mit gegebenen Antworten aus dem dritten Test.

Vortest

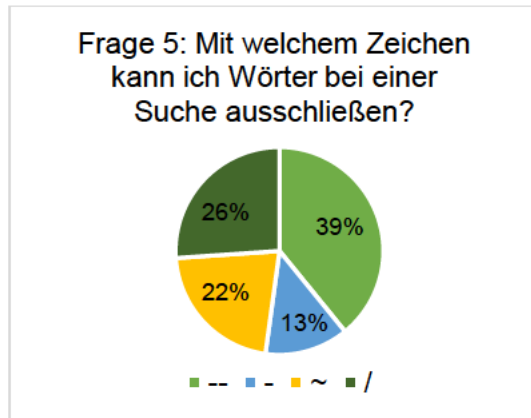


Abbildung 13: Antworten beim Vortest - Einheit 3; Frage 5 (Quelle: eigene Darstellung).

Nachtest

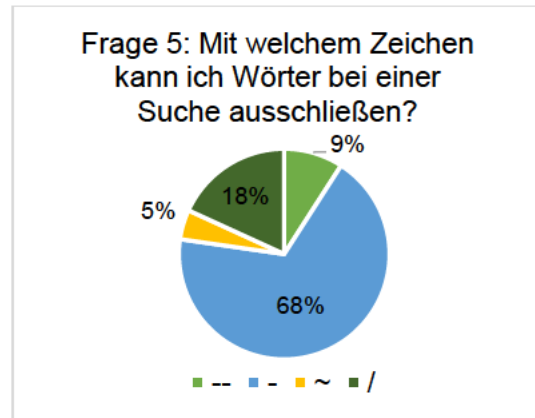


Abbildung 14: Antworten beim Nachtest - Einheit 3; Frage 5 (Quelle: eigene Darstellung).

Korrekte Antwort: - (blau dargestellt)

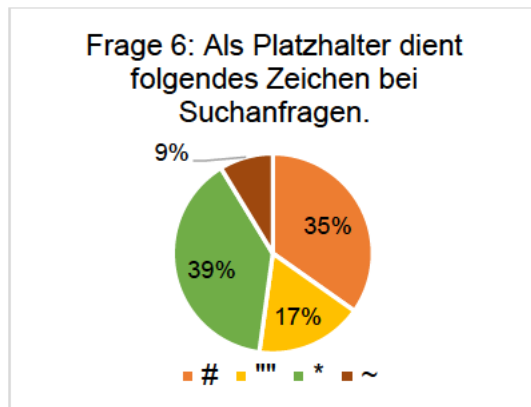


Abbildung 15: Antworten beim Vortest - Einheit 3; Frage 6 (Quelle: eigene Darstellung).

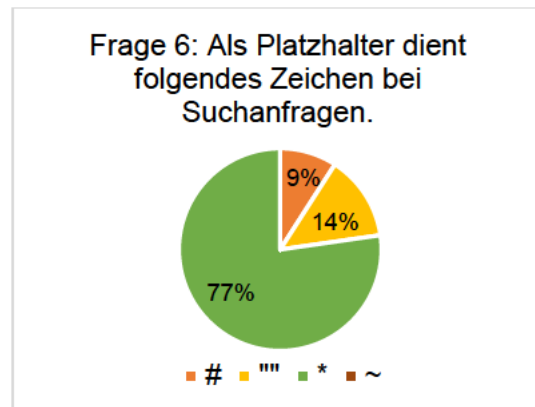


Abbildung 16: Antworten beim Nachtest - Einheit 3; Frage 6 (Quelle: eigene Darstellung).

Korrekte Antwort: * (grün dargestellt)

Im Rahmen des Vortests zeigte sich, dass lediglich 13 Prozent die fünfte Frage und 39 Prozent die sechste Frage korrekt beantwortet haben. Diese Fragen bezogen sich auf spezifische Suchstrategien, welche den Lernenden bereits in der fünften beziehungsweise sechsten Klasse vermittelt werden sollte. Nach der Wissensvermittlung im Rahmen der Forschung war ein überwiegender Teil in der Lage, diese Fragen nun richtig zu beantworten. Dies legt nahe, dass die Komplexität des Themas nicht unbedingt ein Problem darstelle, sondern dieses Thema bisher nicht oder nicht ausreichend vermittelt wurde.

Dies stellt keinen Einzelfall dar. Ebenfalls lassen sich diese Wissenslücken bei Inhalten aus der Doppelklassenstufe sieben/acht sehen:

Frage 6: Fake News werden verbreitet auf ...

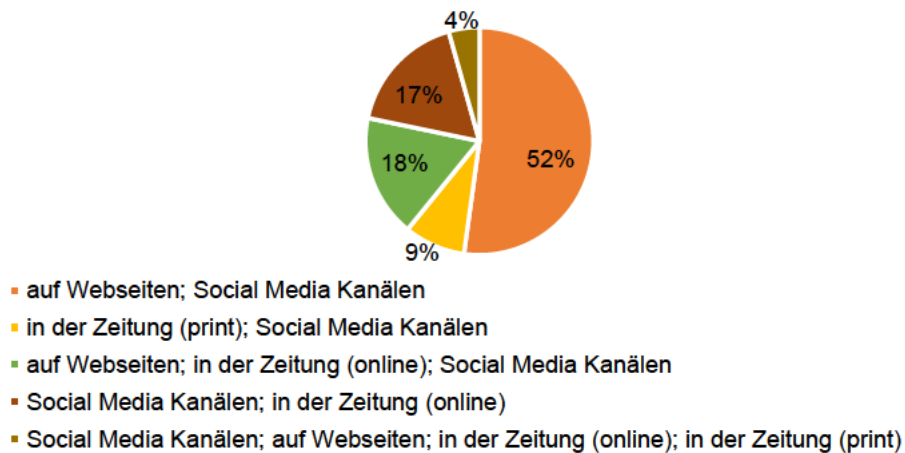


Abbildung 17: Antworten beim Vortest - Einheit 2; Frage 6 (Quelle: eigene Darstellung).

Korrekte Antwort: Social-Media-Kanälen; auf Webseiten; in der Zeitung (online); in der Zeitung (print) (braun dargestellt)

Frage sechs aus dem Test für Einheit 2 wurde lediglich von vier Prozent richtig beantwortet. In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass nur ein einzelner in der Lage war zu erkennen, auf welchen Kanälen Fake News verbreitet werden können. Hierbei ist zu betonen, dass dies eine gefährliche Wissenslücke darstellt. Im Vergleich dazu stellt das Unwissen über Suchstrategien eine geringe Gefahr dar. Das fehlende Bewusstsein, auf welchen Kanälen Fake News verbreitet werden können beziehungsweise verbreitet werden, stellt ein großes Risiko im realen Leben für die Jugendlichen dar. Sie können somit Gefahr laufen, diese nicht zu erkennen und blind zu vertrauen. Dies steht im Widerspruch zu dem Ziel des Lehrplans, die Schülerinnen und Schüler auf ein medienkompetentes Leben vorzubereiten.

Alle Testfragen mit gegebenen Antworten lassen sich im Anhang neun bis elf, ab Seite LVI nachlesen.

4.2. Ergebnisvergleich

Die zuvor dargelegten Forschungsergebnisse zeigen, dass die drei untersuchten Lehransätze unterschiedliche Auswirkungen auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler haben. Das interaktive Präsenzseminar erzielte die größte Verbesserungsleistung mit einer Steigerung von durchschnittlich 1,89 Punkten. Daneben steht die Präferenz der Teilnehmenden, welche das digitale Lernspiel mit einem Net Promoter Score von 31 bewerteten. Der traditionelle Frontalunterricht schnitt bei der Bewertung sowie bei der Leistungsverbesserung am schlechtesten ab. Dennoch müssen individuelle Unterschiede und qualitative Beobachtungen berücksichtigt werden, um eine umfassende Bewertung der Lehransätze vorzunehmen. Es zeigten sich darüber hinaus deutliche Wissenslücken bei bestimmten Themengebieten. Die getestete Klasse beherrschte viele Aspekte der Medienkompetenz und teilweise Grundwissen in diesem Bereich nicht. Diese unzureichenden Kenntnisse können auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Es kann die Auswirkung der Corona-Pandemie mit einhergehenden unregelmäßigen Unterrichtszeiten, Lernunterbrechungen, Schulschließungen und Wechsel zwischen Präsenz- und Onlineunterricht sein. Diese Umstände könnten die Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungen im eigenen Lernprozess gestellt sowie den Lernfortschritt beeinträchtigt haben. Die Priorität von Lehrenden könnte auch auf anderen Unterrichtsfächern und Inhalten gelegen haben. Jedoch stellten auch vor und nach der Pandemie Stundenausfälle keine Seltenheit dar. Diese können zu einem unvollständig ausgeführten Lehrplan und infolgedessen zu Wissenslücken führen. Dies wird bestärkt, wenn ausgefallene Unterrichtsstunden nicht angemessen nachgeholt werden.

Des Weiteren spielt auch das Interesse an den Lehrinhalten einen entscheidenden Faktor für den Lehr- und Lernerfolg. Das Interesse am Thema Medienkompetenz kann im Laufe der Zeit verloren gegangen sein, was zu nachlassendem Engagement im Unterricht und geringerem Lerninteresse führt. Dieses verlorene Interesse könnte auf die bisher angewendete Lehrmethode zurückgeführt werden. Wenn die Art und Weise der Wissensvermittlung langweilt, können nachfolgend Schwierigkeiten auftreten, sich an vermittelte Inhalte zu erinnern.

Grundsätzlich lässt sich sagen, es ist von Bedeutung, die Umstände und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu kennen und zu berücksichtigen. Im Lernsetting einer Schule ist es jedoch nicht immer möglich, jedem individuellen Wunsch nachzugehen.

5. Schlussbetrachtungen

Der Medienkompetenzbegriff unterliegt einem stetigen Wandel. Besonders in den 1970er-Jahren, gewann der Begriff und das Konzept durch die Verbreitung des Internets und multimedialer Technologien an Bedeutung. Es entwickelten sich verschiedene Modelle, beispielsweise von Baacke, Aufenanger, Schorb und Groeben. Diese betrachten das Konzept der Medienkompetenz aus verschiedenen Perspektiven, wobei sie jedoch zentrale Übereinstimmungen aufweisen. Durch die vielfältigen Herausforderungen im mediengeprägten Alltag wird die Vermittlung von Medienkompetenz bereits in der Schule als Notwendig betrachtet. Schulen unterliegen hierbei Vorgaben der Kultusministerkonferenz sowie länderspezifischen Umsetzungen wie im Freistaat Thüringen. Hauptziel ist jedoch immer, Kinder und Jugendliche auf ein medienkompetentes Leben vorzubereiten. Ein zentraler Aspekt zur Förderung von Medienkompetenz stellt die Mediendidaktik dar. Diese befasst sich mit dem Einsatz von Medien in Lehr- und Lernprozessen sowie der Gestaltung mediengestützter Lernangebote. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Verbreitung digitaler Medien gewinnt auch der Gebrauch von Medien im Lehr- und Lernprozess an Bedeutung. Die Auswahl des richtigen Lehransatzes gilt als essenziell für die effektive Vermittlung von Medienkompetenz. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde hierfür der Frontalunterricht, E-Learning sowie ein digitales Lernspiel hinsichtlich ihrer Eignung zur Medienkompetenzvermittlung verglichen. Auf Grundlage des theoretischen Hintergrunds sowie der vorliegenden Forschungsergebnisse lassen sich verschiedene Vor- und Nachteile der Lehransätze bestimmen. Darauf stützt sich folgend die Beantwortung der Forschungsfrage: „Welche pädagogischen Lehransätze eignen sich zur Aneignung von Medienkompetenz bei Jugendlichen?“.

Der Frontalunterricht als die traditionelle Lehrmethode bringt Vorteile bei der Effizienz, Struktur und Kontrolle mit sich. Besonders mit der Effizienz sticht er heraus, da es möglich ist, eine große Menge an Informationen in kurzer Zeit zu vermitteln. Dies kann besonders hilfreich sein, um die Lernenden mit den vielfältigen Aspekten der Medienkompetenz vertraut zu machen. In der durchgeführten Forschung wurde deshalb in einer kürzeren Unterrichtseinheit eine ähnliche Anzahl an Informationen vermittelt. Durch die Unterrichtslenkung der Lehrperson ist es möglich, eine klare Struktur zu behalten und eine Orientierung in den oft komplexen Themengebieten zu gewährleisten. Der Unterrichtsverlauf kann zeitlich genau geplant und somit eine geordnete Abfolge eingehalten werden. Jenes wurde im Forschungsprojekt mit wenigen Sekunden Unterschied von Planung und Durchführung bestätigt. Besonders für Lernende, die klare Anweisungen und

einen strukturierten Rahmen bevorzugen oder benötigen, stellt sich dieser Lehransatz als geeignet dar, um eine solide Wissensbasis zu schaffen.

Diese Vorteile bringen jedoch auch einige Nachteile mit sich. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist die passive Rolle der Klasse. Diese ist während der Unterrichtszeit überwiegend passiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt, da der Fokus auf der einseitigen Wissensvermittlung liegt. Durch die geringe Interaktivität findet nur begrenzt ein Austausch und Diskussionen statt. Diskussionen und der Austausch von Perspektiven sind jedoch wichtig im Bereich der Medienkompetenz, welche von individuellen Erfahrungen geprägt ist. Somit findet nur eine geringe Auseinandersetzung mit den Medieninhalten statt. Ebenfalls kann es dazu kommen, dass Lernunterschiede nicht beachtet werden, verschiedene Lerngeschwindigkeiten und -stile spielen keine Rolle, was zu einer Über- oder Unterforderung führen kann. Die zuvor erklärte klare Struktur des Unterrichts kann jedoch auch Raum für Fragen nehmen, im Forschungsprojekt wurden während der ersten Unterrichtseinheit keine Fragen gestellt. Während des Nachtests zeigte sich jedoch, dass es sehr wohl inhaltliche Fragen und Verständnisschwierigkeiten gab, welche die Klasse während des Unterrichts nur nicht erfragten. Ebenfalls stellt sich die Frage, inwieweit es innerhalb dieses Lehransatzes möglich ist, sich praktische Fähigkeiten anzueignen oder zu trainieren. Das kann die Schwierigkeit mit sich führen, dass theoretisches Wissen in Folge nicht effektiv in realen Kontexten und Lebenssituationen angewendet werden kann.

Der zweite getestete Lehransatz war ein interaktives Präsenzseminar mit dem Einsatz von medialen Mitteln. Im Vergleich zum zuvor erläuterten Lehransatz liegt hier der Fokus auf der Interaktivität von Lehrenden und Lernenden aber auch von den Lernenden untereinander. Durch eine interaktive Gestaltung können Schülerinnen und Schüler aktiv am Lernprozess teilnehmen, offen Fragen stellen und in Diskussionen treten. Dadurch kann die individuelle Auseinandersetzung mit Medieninhalten gefördert werden, da eigene Standpunkte in Diskussionen erläutern werden müssen. Ebenfalls ist so die Möglichkeit gegeben durch den Austausch von Perspektiven und Erfahrungen von anderen zu lernen. Während der Forschung hat dies nach einer anfänglichen Stille gut funktioniert. Die Teilnehmenden haben offen ihre Einschätzungen und Meinungen geteilt und sind in den Diskurs getreten und konnten verschiedene Perspektiven kennenlernen. Des Weiteren ist die multimediale Anschauung ein positiver Aspekt. Dadurch können komplexere Sachverhalte anschaulich vermittelt werden, was das Verständnis für jenes Thema vertiefen kann. Interaktive Präsentationen können die Möglichkeit bieten, Aspekte der Medienkompetenz lebendiger oder auch realer zu machen. Die Flexibilität des

Lehransatzes ist ebenfalls ein Vorteil, mithilfe einer interaktiven Präsentation kann gezielt auf Bedürfnisse und Problemfelder der Klasse eingegangen werden. Medienkompetenz kann somit durch unterschiedliche Zugangsweisen erlebbar gemacht werden.

Doch auch bei diesem Lehransatz lassen sich Nachteile erkennen. Wie in der Einleitung bereits dargestellt, ist die technische Infrastruktur besonders in Schulen nicht ausreichend ausgebaut. Doch diese Methode erfordert eine zuverlässige technische Infrastruktur, um technische Probleme wie Verbindungsstörungen zu vermeiden und die Methode reibungslos umsetzen zu können. Aber auch eine mangelnde Ausstattung kann den Unterrichtsverlauf beeinträchtigen und somit den Lernerfolg hemmen. Ebenfalls ist der Erfolg des Lehransatzes auf die Interaktion und Mitarbeit angewiesen. Durch mangelnde Interaktion kann der Unterrichtsverlauf schleppend verlaufen, somit langweilig und uninteressant werden. Das kann die Folge haben, dass die Lernbereitschaft sinkt. Zusätzlich erfordert die Methode eine sorgfältige Planung und Aufbereitung der Unterrichtseinheiten. Die eingebauten Beispiele müssen gut durchdacht sein – demnach kann die Auswahl einen gewissen Zeitaufwand in Anspruch nehmen.

Auch digitale Lernspiele bringen in ihrer Anwendung sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich, die im Lehr- und Lernkontext von Bedeutung sind. Sie können eine Motivation und Abwechslung im Gegensatz zum restlichen Unterrichtsalltag darstellen, was besonders wichtig ist, um das Interesse für die Themengebiete zu gewinnen. Ebenso wie die interaktiven Präsenzseminare bieten die Spiele Raum für Individualisierung. Lernende können in ihrer eigenen Lerngeschwindigkeit und Herangehensweise die Inhalte entdecken. Auch hierbei sind sie aufgefordert mit den Spielinhalten zu interagieren und es kann kritisches Denken und eine komplexere Auseinandersetzung erfolgen.

Jedoch sind auch die Herausforderungen, die digitale Lernspiele mit sich bringen, zu beachten. Sie könnten neben einer Lernerleichterung auch eine Quelle für Ablenkung darstellen. Der Fokus könnte von den Lernzielen auf den „Spaßfaktor“ verschoben werden, unterhaltende Aspekte könnten in den Vordergrund rutschen und die Konzentration auf sich lenken. Auch ist es nicht immer möglich, auf den einzelnen Endgeräten zu kontrollieren, dass sich wirklich alle mit dem Lernspiel beschäftigen. Wie bei dem vorherigen Lehransatz spielt auch hierbei die benötigte technische Komponente eine entscheidende Rolle. Bei dieser Methode steht die soziale Interaktion von Lehrperson und Lernenden sowie zwischen den Jugendlichen untereinander nicht mehr im Fokus, da die Spiele oftmals individuell gespielt werden. Andere soziale Fähigkeiten können dabei

vernachlässigt werden. Zuletzt ist zu beachten, dass sich nicht alle Inhalte effektiv in solch einem Spiel vermitteln lassen und die Planung und Konzeption aufwändig sein kann.

Die im Rahmen des Forschungsprojektes erworbenen Ergebnisse zeigen, dass sich ein interaktives Präsenzseminar mit dem Einsatz medialer Mittel, im Vergleich zu den anderen durchgeführten Lehransätzen, am besten eignet, um Medienkompetenz zu vermitteln. Diese Kompetenzsteigerung stand dabei im Einklang mit dem zu benötigten Aufwand zur Erstellung und Aufbereitung der Lehrinhalte. Das digitale Lernspiel entsprach mehr dem Vergnügen der Teilnehmenden - bereitete ihnen am meisten Spaß, brachte jedoch nur die zweitstärkste Verbesserungsleistung sowie einen hohen Arbeitsaufwand für die Lehrenden. Die bisherige Medienkompetenzvermittlung zeigt in der Klasse zudem keine zufriedenstellenden Ergebnisse. Wichtige Aspekte der Medienkompetenz waren der Klasse nicht bekannt, obwohl diese bereits seit der Doppelklassenstufe 6/7 vermittelt worden sein sollten. Der zuvor angewandte Lehransatz des traditionellen Frontalunterrichts war nicht zielführend. Im Gegensatz zum Lehrplan wurde die Klasse, ihres Wissensstandes nach, noch nicht auf ein selbstbestimmtes und medienkompetentes Leben vorbereitet.

Demnach kann die gestellte Forschungsfrage wie folgt beantwortet werden: Ausgehend von den dargelegten Ergebnissen zeigt sich ein interaktives Präsenzseminar mit dem Einsatz medialer Mittel als besonders effektiv, um Medienkompetenz zu vermitteln und zu fördern. Durch die vielseitigen Facetten und Möglichkeiten, die dieser Lehransatz bietet, kann er verschiedene Aspekte von Medienkompetenz nachhaltig vermitteln. Durch den Einsatz diverser medialer Ressourcen werden die Lernenden nicht nur dazu angeregt, ihre Kenntnisse im Umgang mit Medien zu vertiefen, sondern auch dazu befähigt, ein tiefergehendes Verständnis für die vielfältigen Aspekte zu entwickeln. Dabei bietet sich den Lehrenden die Möglichkeit einer effektiven Kontrolle des Lernprozesses und die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern können berücksichtigt werden. Insgesamt betrachtet bietet dieser Lehransatz die optimale Lehr- und Lernumgebung für die Medienkompetenzvermittlung.

Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

Anderie, Lutz (2016): Games Industry Management. Gründung, Strategie und Leadership – Theoretische Grundlagen, 2. Auflage, Berlin; Heidelberg, S. 577.

Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete-Kommission 'Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft'. Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn, S. 15 - 22.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 112 - 124.

Bonnes, Caroline; Hochholdinger, Sabine (2021): Die Erfassung von Lehransätzen von Lehrenden in der Weiterbildung – Entwicklung der Lehransatz-Skala. In: Schrader, Josef et al. (Hrsg.) (2021): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 24. Auflage, S. 113 - 133.

Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim; München, S. 160 - 201.

Gudjons, Herbert (2021): Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, 4. Auflage, Bad Heilbrunn.

Hedwig Heckt, Dietlinde; Sandfuchs, Uwe (1993): GRUNDSCHULE VON A BIS Z. Braunschweig, S. 77.

Hoffmann, Doro (2005): Der Frontalunterricht als Unterrichtsmethode in Theorie und Praxis. Nordstedt.

Hugger, Kai-Uwe (2020): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 2 - 3.

Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 153 - 166.

Kergel, David; Heidkamp-Kergel, Birte (2020): E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Wiesbaden.

Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote, 5. Auflage, Berlin.

Köck, Peter; Hanns, Otto (1989): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 6. Auflage, Donauwörth, S. 185.

Lampert, Claudia (2006): Mediendidaktik. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.) (2006): Medien von A bis Z. Wiesbaden, S. 209 - 211.

Moser, Heinz (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft (SGKM) (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Zürich, S. 26 - 34.

Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter, 5. Auflage, Wiesbaden, S. 314 f.

Moser, Heinz (2019): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter, 6. Auflage, Wiesbaden

Pöttinger, Ida (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts, München, S. 78.

Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule, Bern, S. 31.

Riesmeyer, Claudia; Pfaff-Rüdiger, Senta; Kümpel, Anna (2016): Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.) (2016): M&K Medien & Kommunikationswissenschaft. Hamburg, S. 50.

Schorb, Bernd (1997): Medienkompetenz durch Medienpädagogik. In: Weißler, Hartmut et al. (Hrsg.) (1997): Perspektiven der Medienkritik. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit öffentlicher Kommunikation in der Mediengesellschaft. Dieter Roß zum 60. Geburtstag, Opladen, S. 275 - 285.

Spanhel, Dieter (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz - Kritik einer populären Universalakzeptation. München, S. 47 - 53.

Strahinger, Susanne; Leyh, Christian (2017): Gamification und Serious Games. Grundlagen, Vorgehen und Anwendungen, Wiesbaden.

Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, 3. Auflage, Wiesbaden.

Online Quellen

Bomeier, Katja (2023): Thüringen soll neues Schulfach erhalten. <https://www.tageschau.de/inland/regional/thueringen/mdr-neue-schulordnung-medienbildung-soll-unterrichtsfach-in-thueringen-werden-100.html> (20.11.2023)

Knaus, Thomas; Merz, Olga; Junge, Thorsten (2023): 50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp (Editorial). In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik - LBzM, 23/2023, S. 1 - 20, <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/520/468> (02.12.2023).

Potter, James W. (2022): Analysis of definitions of media literacy. In: Journal of Media Literacy Education. 14(2) (2022), 27-43, <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3> (02.12.2023).

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, Berlin, S. 12 f., https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (22.11.2023).

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport unter Mitwirkung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2019): Digitalstrategie Thüringer Schule, Handreichungen und Arbeitsmaterialien. Erfurt, https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/medien/2019-03-07_handout_digitalstrategie_und_handreichungen.pdf (08.12.2023).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2010): Medienkunde. Erfurt, https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/9213?dateiname=+Medienkunde2010_komplett.pdf (22.11.2023).

Tolks, Daniel et al. (2020): Spielerische Ansätze in Prävention und Gesundheitsförderung: Serious Games und Gamification. In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz (Hrsg.), 63 (2020), S. 698 - 707, DOI: <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03156-1>.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Saalfeld, 23.01.2024



Ort, Datum

Vorname Nachname