

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe

Fachbereich Medienproduktion



Bachelorarbeit

Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

Medienpraktische Aufgaben in der Bildung: Potenziale und Umsetzbarkeit von digitalen Aufgabenformat im Unterricht in der Sekundarstufe an Schulen in NRW

Verfasserin:

Lara Alenka Eßing

Matrikel-Nummer:



Adresse:



Handynummer:



E-Mail-Adresse:

Erstprüfer:

Prof. Dr. phil. Tobias Schmohl

Zweitprüfer:

Prof. Dr. phil. Frank Lechtenberg

Abgabetermin:

11.02.2026

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	1
1. Einleitung.....	2
1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas	2
1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit	4
1.4 Methodisches Vorgehen (kurze Übersicht: theoretisch + empirisch).....	4
2. Theoretischer Rahmen.....	5
2.1 Medienkompetenz als Bildungsziel.....	5
2.1.1 Begriff und Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke.....	6
2.1.2 Weiterentwicklungen des Medienkompetenzbegriffs (z. B. KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“)	8
2.1.3 Medienkompetenz im schulischen Kontext der Sekundarstufen in NRW.....	9
2.2 Motivation und Beteiligung im Unterricht.....	10
2.2.1 Grundlagen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan.....	10
2.2.2 Motivationstypen (intrinsisch vs. extrinsisch) im schulischen Kontext	13
2.2.3 Zusammenhang von Medienpraxis und der Motivation von Schüler*innen.....	14
2.3 Medienpraktische Aufgaben im Unterricht.....	17
2.3.1 Definition und Abgrenzung (Was sind medienpraktische Aufgaben?).....	17
2.3.2 Chancen und Herausforderungen der Umsetzung im Unterricht.....	18
2.3.3 Befunde aus bisherigen empirischen Studien zur Machbarkeit	20
3. Rahmenbedingungen in NRW	22
3.1 Schulpolitische Grundlagen und Vorgaben (Lehrpläne, Medienkompetenzrahmen NRW)	22
3.2 DigitalPakt 2.0: Ziele, Umsetzungsstand und Kritikpunkte	23
3.3 Praktische Voraussetzungen in Schulen (Infrastruktur, Lehrerfortbildung, Ausstattung)	25
4. Empirischer Teil.....	26
4.1 Forschungsdesign	26
4.1.1 Forschungsinteresse und Hypothesen.....	27
4.1.2 Auswahl der Untersuchungsgruppe (z. B. Medienscouts NRW).....	27
4.1.3 Erhebungsmethode (qualitativ: Leitfadeninterviews / quantitativ: Fragebogen)	28
4.1.4 Datenauswertung (z. B. qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring)	29
4.2 Ergebnisse	30
4.2.1 Wahrnehmung und Erfahrungen der Medienscouts	30
4.2.2 Einschätzungen zur Realisierbarkeit medienpraktischer Aufgaben	32

4.2.3 Wahrgenommene Effekte auf Motivation und Beteiligung	33
4.2.4 Vergleich mit theoretischen Annahmen	34
5. Diskussion.....	35
5.1 Interpretation der Ergebnisse im Kontext von Baacke und Deci/Ryan.....	35
5.2 Bewertung der Machbarkeit medienpraktischer Aufgaben in der Schulpraxis	37
5.3 Bedeutung für die Förderung von Medienkompetenz und Motivation	38
5.4 Kritische Reflexion der eigenen Untersuchung (Limitationen, Verzerrungen)	40
5.5 Ausblick: Handlungsempfehlungen für Schule und Bildungspolitik	41
6. Fazit.....	42
6.1 Beantwortung der Forschungsfrage	42
6.2 Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse	44
6.3 Relevanz für die zukünftige schulische Medienbildung	45
7. Literaturverzeichnis.....	47
8. Anhang	51
8.1 Eidesstattliche Erklärung	51
8.2 Interview Transkript.....	52

Abkürzungsverzeichnis

ARD.....	<i>Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland, Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland</i>
KI	<i>Künstliche Intelligenz, Künstliche Intelligenz</i>
KMK.....	<i>Kulturministerkonferenz</i>
LfM.....	<i>Landesanstalt für Medien, Landesanstalt für Medien</i>
MKR.....	<i>Medienkompetenzrahmen</i>
NRW.....	<i>Nordrhein-Westfalen</i>
SDT.....	<i>Self-Determination Theory</i>

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas

Der schnelle Wandel durch Digitalisierung prägt den Alltag zunehmend und sorgt für stetige Veränderungen in nahezu allen Lebensbereichen. Besonders seit der Corona-Pandemie ab Jahr 2020 ist diese Entwicklung deutlich in Schulen, Universitäten und Hochschulen sichtbar geworden. Digitale Lernformen, Endgeräte und Onlineformate haben an Bedeutung gewonnen und rücken in den Fokus das Potenzial medienpraktischer Aufgaben im Bildungskontext. Immer mehr Länder, Schulen und Lehrkräfte erkennen digitale Medien nicht nur als Ergänzung, sondern als sinnvolle Unterrichtsmaterialien.

Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist heute stark durch den Gebrauch digitaler Medien geprägt. Handys, Tablets, soziale Netzwerke, Streamingdienste und KI-basierte Anwendungen gehören für viele Schüler*innen selbstverständlich zum Alltag. Kommunikation, die Beschaffung von Informationen und Ideen zur Gestaltung des Alltags finden zunehmend in digitalen Räumen statt. Schulen stehen damit vor der Herausforderung, diese veränderten Bedingungen nicht nur akzeptieren, sondern pädagogisch in den Unterricht zu integrieren. Digitale Medien entwickeln sich dabei von einer Ergänzung analoger Materialien zu einem zentralen Bestandteil gesellschaftlicher Teilhabe und zukünftiger Berufsfelder.

Gleichzeitig zeigen sich neben den Chancen auch Risiken. Ein übermäßiger Fokus auf digitale Inhalte, Abhängigkeiten oder Ablenkung stellen Schulen und Eltern vor neue Herausforderungen – in klarem Beweis, dass der bloße Einsatz technischer Geräte im Unterricht nicht automatisch zu besseren Lernprozessen führt. Während einige Schulen bereits mit Tablets, Lernplattformen und digitalen Arbeitsformen arbeiten, bestehen weiterhin Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien. Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, zwischen Chancen und Risiken abzuwägen. Einerseits bieten digitale Medien neue Möglichkeiten zur Motivation, Individualisierung und der aktiven Beteiligung der Schüler*innen. Andererseits bestehen Herausforderungen wie Ablenkung, unreflektierter Medienkonsum, Fake News, Missbrauchsgefahren, Datenschutzprobleme oder extremistische Inhalte im Netz.

Vor diesem Hintergrund gewinnt der Begriff der Medienkompetenz zunehmend an Bedeutung. Schüler*innen müssen über ihr Wissen zu Bedienung der technischen Geräte weiter geschult werden. Ziel sollte es sein, ihnen ein Handeln beizubringen, welches ermöglicht, dass sie Inhalte kritisch hinterfragen und selbst aktiv Medien und Projekte gestalten. Medienbildung wird damit zu einem neuen Punkt im Bildungssystem, welcher integriert werden muss. In Nordrhein-Westfalen unterstreichen unter anderem der Medienkompetenzrahmen NRW sowie der DigitalPakt Schule die Notwendigkeit, digitale Medien systematisch in schulische Lehr- und Lernprozesse einzubinden.

Medienpraktische Aufgaben stellen hierbei ein zentrales Verbindungselement dar. Diese gehen über das reine Konsumieren von Medien hinaus und fördern Schüler*innen dazu auf, selbst aktiv zu werden und Produkte herzustellen und reflektiert und kreativ zu arbeiten. Ein Beispiel wäre das Erstellen eines Videos, das geschichtliche Inhalte im Format eines TikTok-Beitrags aufarbeitet. Solche Aufgaben könnte Motivation, Selbstständigkeit und Beteiligung fördern, stellen Schulen, Bund und Eltern jedoch zugleich vor organisatorische, didaktische und personelle Herausforderungen. Hierzu kommt, dass nicht alle Schüler*innen über geeignete Endgeräte verfügen, was soziale Ungleichheiten verstärken kann.

Die zentrale Problemstellung dieser Arbeit liegt daher in der Frage, ob medienpraktische Aufgaben im schulischen Alltag realistisch umgesetzt werden können und welchen Einfluss sie auf Motivation, Beteiligung und Medienkompetenz von Schüler*innen haben. Besonders relevant ist dabei die Perspektive der Lernenden selbst. Ihre Erfahrungen geben Aufschluss darüber, ob digitale Medien tatsächlich lernförderlich wirken oder sie lediglich als technisches Mittel eingesetzt werden, ohne nachhaltigen pädagogischen Nutzen.

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist nicht nur schulpraktisch relevant, sondern auch gesellschaftlich wichtig. Schule bereitet junge Menschen auf das weitere Leben vor und muss sich daher an die immer mehr digital werdende Welt anpassen. Diese Veränderung sollte sich in Lehrplänen, Konzepten und den Schüler*innen widerspiegeln. Medienkompetenz, Motivation und ein verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien sind damit Voraussetzung für Bildung, Beruf und demokratische Teilhabe. Die Untersuchung medienpraktischer Aufgaben leistet daher einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung zeitgemäßer schulischer Bildung.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Ausgehend von der dargestellten Problemstellung verfolgt diese Arbeit das Ziel, den Einsatz medienpraktischer Aufgaben im schulischen Alltag der Sekundarstufen näher zu untersuchen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwiefern digitale und produktionsorientierte Arbeitsformen realistisch in den Unterricht integriert werden können und welche Auswirkungen sie auf Motivation, Beteiligung und Medienkompetenz der Schüler*innen haben.

Dabei verbindet die Arbeit theoretische Ansätze der Medienkompetenz nach Baacke mit motivationstheoretischen Überlegungen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan sowie einer empirischen Untersuchung. Ziel ist es nicht nur, die Potenziale medienpraktischer Aufgaben theoretisch zu beschreiben, sondern auch aufzuzeigen, wie diese in der schulischen Praxis tatsächlich erlebt und umgesetzt werden.

Hierfür liegt die Perspektive der Schüler*innen im Fokus der Untersuchung. Anhand der Aussagen der Medienscouts wird analysiert, wie Schüler*innen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht wahrnehmen, welche Erfahrungen sie mit medienpraktischen Aufgaben machen und welche Chancen sowie Schwierigkeiten sie bei deren Umsetzung erkennen. Die Medienscouts eignen sich hierfür besonders, da sie sowohl aus der Rolle der Lehrenden als auch aus der Perspektive der beratenden Schüler*innen innerhalb der Schulgemeinschaft berichten können.

Zentral für diese Arbeit ist folgende Forschungsfrage: Wie realistisch ist die Anwendung medienpraktischer Aufgaben im Unterricht der Sekundarstufen in NRW in Bezug auf Motivation und Beteiligung der Schüler*innen?

Die Zielsetzung der Arbeit besteht somit darin, theoretische Annahmen mit empirischen Erkenntnissen aus einem Gruppeninterview zu verbinden und daraus Schlussfolgerungen für eine sinnvolle Integration medienpraktischer Aufgaben in den schulischen Unterricht abzuleiten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen, einen empirischen und einen abschließenden diskutierenden Teil. Ziel ist es, den Einsatz medienpraktischer Aufgaben im schulischen Kontext systematisch darzustellen, empirisch zu untersuchen und kritisch einzuordnen.

Nach der Einleitung, in der die Problemstellung, Relevanz, die Zielsetzung sowie die Forschungsfrage formuliert werden, folgt in Kapitel 2 der theoretische Rahmen der Arbeit. Zunächst wird der Begriff der Medienkompetenz nach dem Modell von Baacke erläutert. Anschließend wird die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan als motivationstheoretische Grundlage dargestellt und der Zusammenhang zwischen Medienpraxis und der Motivation der Schüler*innen aufgezeigt. Abschließend werden medienpraktische Aufgaben definiert sowie Chancen und Herausforderungen ihrer Umsetzung im Unterricht beschrieben.

Kapitel 3 widmet sich den schulischen Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Dabei werden bildungspolitische Vorgaben wie der Medienkompetenzrahmen NRW und der DigitalPakt Schule dargestellt sowie praktische Voraussetzungen wie Infrastruktur, Ausstattung, Lehrerfortbildungen und zukünftige Programme wie den DigitalPakt 2.0 thematisiert.

Der empirische Teil der Arbeit folgt in Kapitel 4. Zunächst wird das Forschungsdesign mit Forschungsinteresse, Hypothesen, Auswahl der Untersuchungsgruppe, Erhebungsmethode und Datenauswertung beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse des leitfadengestützten Gruppeninterviews mit den Medienscouts präsentiert und in Bezug auf Wahrnehmung, Realisierbarkeit, Motivation und Beteiligung ausgewertet. Zum Schluss des Kapitels erfolgt ein Vergleich mit den theoretischen Annahmen.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse diskutiert. Die empirischen Befunde werden im Kontext zur Medienkompetenz nach Baacke sowie der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan interpretiert. Zudem wird die Machbarkeit medienpraktischer Aufgaben bewertet und in Beziehung zu bestehenden Strukturen wie den Medienkompetenzrahmen NRW, dem DigitalPakt Schule sowie den Strategien der Kultusministerkonferenz gesetzt. Ergänzend erfolgen eine kritische Reflexion der eigenen Untersuchung sowie ein Ausblick mit Handlungsempfehlungen für Schule und Bildungspolitik.

Abschließend fasst Kapitel 6 die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammen, beantwortet die Forschungsfrage, reflektiert die Relevanz für die zukünftige schulische Medienbildung und gibt einen abschließenden Ausblick.

1.4 Methodisches Vorgehen (kurze Übersicht: theoretisch + empirisch)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird in dieser Arbeit ein methodischer Zugang gewählt, der theoretische Betrachtungen mit einer qualitativen empirischen Untersuchung verbindet. Dadurch lassen sich medienpraktische Aufgaben sowohl konzeptionell als auch praxisnah analysieren.

Im theoretischen Teil werden zentrale Konzepte der Medienkompetenz nach Baacke und Grundlagen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, die mit der Entstehung von

Motivation zusammenhängen, aufgearbeitet. Ergänzend werden bildungspolitische Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen, wie der Medienkompetenzrahmen NRW und der DigitalPakt Schule, einbezogen, um den schulischen Kontext der Untersuchung einzuordnen. Darüber hinaus wird kurz auf zukünftige Beschlüsse und Entwicklungen des Bundes eingegangen.

Der empirische Teil basiert auf einer qualitativen Untersuchung in Form eines Gruppeninterviews mit Medienscouts einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Die Schüler*innen der Medienscout-Projektgruppe wurden ausgewählt, da sie aufgrund ihrer doppelten Perspektive als Schüler*innen und lehrende Person beide Perspektiven zum Teil verstehen. Dadurch konnten Wahrnehmungen, Erfahrungen aus dem Schulalltag mit medienpraktischen Aufgaben differenziert erfasst werden.

Die erhobenen Daten wurden transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dabei wurden herausstechende Textstellen strukturiert, Kategorien gebildet und Muster, Sichtweisen und Zusammenhänge aus den Aussagen der Schüler*innen herausgearbeitet werden.

Durch die Verbindung von theoretischer Analyse und qualitativer Empirie entsteht ein möglichst differenziertes Bild darüber, wie medienpraktische Aufgaben im schulischen Alltag umgesetzt werden und welche Bedeutung sie für Motivation, Beteiligung und Medienkompetenz der Schüler*innen besitzen.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Medienkompetenz als Bildungsziel

Die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche stellt Schule vor die Herausforderung, Schüler*innen nicht nur fachlich, sondern ebenso medienpädagogisch auf eine digital geprägte Gesellschaft vorzubereiten. Digitale Medien beeinflussen Kommunikation, Informationsbeschaffung, Meinungsbildung und das Lernen maßgeblich. Um sich in der Medienwelt sicher, kritisch, reflektiert und verantwortungsvoll bewegen zu können, benötigen Schüler*innen eine ausgeprägte Medienkompetenz.

Medienkompetenz wird daher immer mehr zu einem zentralen Bestandteil der Bildungsvermittlung. Dabei geht diese Kompetenz über den bloßen Umgang mit technischen Geräten hinaus. Sie umfasst Fähigkeiten der kritischen Reflexion, kreativen Gestaltung sowie der verantwortungsvollen Nutzung medialer Inhalte. In bildungspolitischen Konzepten wie dem Medienkompetenzrahmen NRW oder der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ nimmt Medienkompetenz entsprechend eine Schlüsselrolle ein.

Im Folgenden wird zunächst das grundlegende Modell der Medienkompetenz nach Dieter Baacke vorgestellt, da es als theoretische Basis dieser Arbeit dient und die Dimensionen medienpädagogischen Handelns systematisch beschreibt.

2.1.1 Begriff und Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke

Der Begriff Medienkompetenz, wie er heute verwendet wird, wurde von Wissenschaftler Dieter Baacke in seiner Habilitationsschrift 1973 erstmals konzeptionell ausgearbeitet und in den 1990er Jahren in die Wissenschaft getragen. Laut Baacke meint Medienkompetenz die Fähigkeit, mit Medien vertraut zu sein, sie sinnvoll für sich nutzen und sie für den zwischenmenschlichen Austausch einsetzen zu können. Wichtig dabei ist, Medienkritik und -kunde zu vermitteln, damit ebendiese selbstbestimmt, souverän und kreativ genutzt werden können. Dabei unterscheidet Baacke zwischen vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Zusammengesetzt beschreiben sie die Fähigkeit der selbstständigen Nutzung von Medien, so wie die Interaktion zwischen Menschen.¹

Das Modell von Baacke ist bis heute eine zentrale Grundlage der Medienpädagogik, da es Medienkompetenz nicht nur technisch versteht, sondern auch prüfend, kreativ und sozial einordnet. Gerade in einer Zeit, in der Schüler*innen täglich soziale Medien, KI-Anwendungen und digitalen Informationsquellen konfrontiert sind, bietet Baackes Modell eine Orientierung dafür, wie Medien nicht nur genutzt, sondern aktiv eingebunden werden.² Die erste Dimension des Modells, die Medienkritik, besteht aus der analytischen, reflexiven und ethnischen Unterdimension. Das analytische Denken soll dabei als Erfahrung dienen, welches dafür sorgt, nicht ohne kritischen Eigenblick mit Medien zu arbeiten. Hierbei ist die Fähigkeit eine eigene Kritik äußern zu können, die Grundlage, die geschaffen sein muss, um eigenständig zu Arbeiten. Diese Fähigkeiten beschreiben den Prozess zum Erlangen der Medienentwicklung.

Der Blick auf das eigene Handeln sowie die Fähigkeit zur Kritik und Reflexion zeigen sich in der reflexiven Unterdimension. Sie beschreibt, inwiefern das analytische Wissen auf das eigene Verhalten übertragen werden kann. Dabei steht nicht die Beobachtung anderer im Vordergrund, sondern die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Medienhandeln.³ Beide Fähigkeiten werden von der ethnischen Unterdimension in den sozialfähigen Zusammenhang gestellt. Sie macht deutlich, dass Medienhandeln nicht isoliert geschieht, sondern immer auch Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft mit sich bringt.

Im schulischen Kontext bedeutet Medienkritik beispielsweise, Informationen aus dem Internet nicht ungeprüft zu übernehmen, sondern stets die Quellen zu vergleichen, Bilder und Videos zu hinterfragen oder KI-generierte Inhalte zu analysieren. Schüler*innen lernen durch den Prozess der Medienkritik, zwischen glaubwürdigen und manipulierten Inhalten zu unterscheiden. Besonders im Umgang mit Fake News oder extremistischen Inhalten wird deutlich, wie wichtig diese Dimension für einen sicheren Mediengebrauch ist.

Medienkunde, die zweite Dimension der Medienkompetenz nach Baacke wird in zwei Unterdimensionen geteilt. Die informative Dimension beschreibt das generelle Wissen, sei es der Arbeitsablauf beim Erstellen eines Social-Media-Posts oder bei anderen Internet-Plattformen. Die instrumentell-qualifikatorische Unterdimension hingegen bezieht sich auf

¹ (Baacke, Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK))

² (Ganguin & Sander, 2023)

³ (Baacke, Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK))

die Fähigkeit, die passenden und neuen Endgeräte und Programme verwenden zu können. Dabei wird hier ebenso wie bei der reflexiven Unterdimension der Medienkritik auf das eigene Sich Bezug genommen. Das heißt in Bezug auf die instrumentell-qualifikatorische Fähigkeit, eine Eigenarbeit von sich aus zu leisten und eine Entwicklung daraus zu erwerben.⁴

Für den Schulalltag heißt dies, dass Schüler*innen nicht nur wissen sollten, welche Plattformen oder Programme existieren, sondern ebenfalls, wie sie funktionieren. Dazu gehört etwa das Verständnis von Datenschutz oder Algorithmen sozialer Netzwerke. Medienkunde unterstützt damit die Fähigkeit, digitale Werkzeuge bewusst und zielgerichtet einzusetzen, anstatt sie nur oberflächlich zu bedienen.

Die dritte Dimension, die Mediennutzung, kann ebenfalls in zwei Unterkategorien definiert werden. Bei der rezeptiv-anwendenden Unterdimension wird die Fähigkeit das Gesehene, wie beispielsweise einen Social-Media-Post, zu verarbeiten und wahrnehmen zu können, betrachtet. Analoge wie digitale Medien sind dabei erfolgreich, die Rezeptionskompetenz zu fördern. Die zweite Unterdimension schließt an die rezeptive-Anwendung an und ergänzt mit der Interaktion mit verschiedenen Medien.⁵

Mediennutzung zeigt sich im schulischen Kontext etwa beim Recherchieren für Referate, beim Arbeiten mit digitalen Büchern oder bei der Gruppenarbeit, welche in Form eines basierten Schreibens in Online-Dokumenten vorkommen kann. Schüler*innen lernen dabei nicht nur Inhalte aufzunehmen, sondern aktiv mit Medien zu lernen und diese in den Lernprozess einzubinden. Damit wird Mediennutzung zu einem Bestandteil selbstständigen Lernens.

Abschließend die Mediengestaltung, welche sich mit der Veränderung von Medien beschäftigt, sowohl technisch wie inhaltlich. Die erste Unterkategorie ist die innovative Dimension, sie beschreibt die Evolution eines Mediensystems innerhalb eines gewissen Rahmens. Die kreative Dimension thematisiert das neu Erschaffen, neu Handeln und das über sich Hinauswachsen.

Besonders die Dimension der Mediengestaltung besitzt für den Unterricht eine hohe Bedeutung. Wenn Schüler*innen eigene Videos, Präsentationen, Podcasts oder digitale Projekte erstellen, werden sie selbst zu Produzent*innen von Medien. Dadurch erleben sie Selbstständigkeit, ein Kreatives und verantwortungsvolles Verhalten im Umgang mit digitalen Medien. Mediengestaltung verbindet somit das fachliche Lernen mit motivierenden, handlungsorientierten Prozessen. Ein Beispiel nennt die Zeitschrift Informationen zur politischen Bildung/ izpb in dem Artikel Dimensionen von Medienkompetenz, hier wird geschrieben:

„Konkret bedeutet dies etwa das Erstellen von Video-Aufnahmen, in denen Jugendliche zeigen, wie sie eine schwierige Aufgabe in einem Computerspiel lösen (Let's play) oder die Gestaltung eines eigenen Avatars. Diese Kompetenzen der Mediengestaltung besitzen nur die wenigsten Menschen, die sich damit von lediglich konsumierenden Mediennutzer:innen durch ihre Professionalität unterscheiden.“⁶

Die vier Dimensionen nach Baacke bilden auch die Grundlage für die Arbeit der Medienscouts. Sie unterstützen ihre Schulgemeinschaft durch das Fördern von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung gleichermaßen.

⁴ (Baacke, Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK))

⁵ (Ganguin & Sander, 2023)

⁶ (Ganguin & Sander, 2023)

2.1.2 Weiterentwicklungen des Medienkompetenzbegriffs (z. B. KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“)

Der Begriff „Medienkompetenz“, nimmt immer mehr Bedeutung in dem digitalen Zeitalter an. Aus diesem Grund beschloss die *Kulturministerkonferenz (KMK) 2016* eine Strategie zu entwickeln, welche Bildung und die digitale Welt verbinden sollte. Bereits 2012 hielt das KMK in ihrem Bericht fest, dass es die Aufgabe der Lehrkräfte und Schulen sei, Schüler*innen Medienkompetenz zu vermitteln:

Da Medienkompetenz weder durch familiäre Erziehung noch durch Sozialisation oder die individuelle Nutzung von Medien in der Freizeit allein erworben werden kann, ist eine grundlegende, umfassende und systematische Medienbildung im Rahmen der schulischen Bildung erforderlich. ⁷

Bereits zu diesem Zeitpunkt wurde betont, wie wichtig Medien im Schulalltag werden würden und dafür eine gezielte Schulung notwendig ist.⁸ Somit wird der Begriff „Medienkompetenz“ in seiner Bedeutung im Alltag weiterentwickelt und wird ergänzt durch zum Beispiel Datenschutz.⁹

So wird in der entwickelten Strategie von 2016 nicht nur von der Grundfähigkeit der Medienkompetenz der Lehrkräfte ausgegangen, sondern es wird betont, wie wichtig die Weitervermittlung sei. Dabei wird besonders auf die Rolle der Lehrkräfte eingegangen. Für sie solle es bereits im Studium durch die richtige Schulung und Angebote die richtige Vermittlung von Medienkompetenz an die Schüler*innen vermittelt werden. So präsentiert die KMK-Strategie den Vorschlag: „Über online-basierte Fortbildungsangebote sollen zeit- und ortsunabhängige Angebote generiert werden, auf die ein großer Teilnehmerkreis flexibel zugreifen kann.“¹⁰ Das Besondere hierbei eine orts- und zeitunabhängige Chance sich weiter zu fördern und eine größere Teilnehmerzahl zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Konferenzen zeigen eindeutig, dass der Begriff der Medienkompetenz inzwischen mehr Inhalte einschließt als noch zu Beginn der Entwicklung 1973 von Dieter Baacke.

Somit setzt die Strategie der KMK 2016 fest, dass Schulen ihre Schüler*innen befähigen sollen, digitale Medien zu nutzen, sie kritisch zu hinterfragen und diese zielorientiert zu verwenden.¹¹ Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit rechtlichen Bestimmungen im Netz. Datenschutz wird somit bei der Medienkompetenz ergänzt, ebenso der Umgang mit Fake News, welcher die Medienkritik erweitert.¹² Aus der gegenwärtigen Perspektive erscheint diese Erweiterung sinnvoll, da Medienkompetenz ebenso wie die digitale Welt stetig im Wandel ist und weiterentwickelt werden muss.

⁷ (Kulturministerium, 2012, S. 4)

⁸ (Kulturministerium, 2012)

⁹ (Ministerium, 2016)

¹⁰ (Ministerium, 2016)

¹¹ (Ministerium, 2016)

¹² (Baacke, Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK))

2.1.3 Medienkompetenz im schulischen Kontext der Sekundarstufen in NRW

Zur Entwicklung der Medienkompetenz gehören auch kleine Schritte zur sukzessiven Integration ebendieser in den Schulalltag. In Nordrhein-Westfalen wurden bereits früh verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Bedeutung digitaler Bildung im Unterricht zu stärken und Schulen auf gesellschaftliche Veränderungen vorzubereiten. Ziel war, es nicht nur technische Fertigkeiten zu vermitteln, sondern Medienkompetenz als festen Bestandteil schulischer Bildung zu verankern.¹³

Einer der ersten Impulse setzte das Land Nordrhein-Westfalen mit dem Projekt „NRW-Schule ans Netz- Kommunikation weltweit“, das bereits 1995 durchgeführt wurde. Ziel dieses Projektes war es, Schulen an das Internet anzubinden und erste Erfahrungen im pädagogischen Einsatz digitaler Medien zu ermöglichen. Damit wurde der Grundbaustein gelegt, um digitale Medien schrittweise in Unterrichtsprozesse zu integrieren und Lehrkräfte wie Schüler*innen an neue Kommunikations- und Arbeitsformen heranzuführen.¹⁴

Einen weiteren wichtiger Beitrag leistet die Landesanstalt für Medien Nordrhein- Westfalen (LfM) mit der Studie *Medienkompetenz in der Schule*, aus dem Jahr 2008. Diese Untersuchungen beschäftigten sich mit der Frage, in welchem Umfang Medien als Lernmittel in den weiterführenden Schulen Nordrhein-Westfalens genutzt werden. Der Fokus lag dabei besonders auf den Jahrgangsstufen fünf und sechs, da der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe besondere Anforderungen an die Medienkompetenz der Schüler*innen stellt. Untersucht wurden unter anderem der schulische Alltag, die Ausstattung der Schulen sowie die Einschätzungen und Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien.¹⁵

Die LfM zeigen, dass "trotz bestehender Übereinstimmungen" verschiedene Untersuchungen oft zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, "was u. a. auf nationale, regionale und schulspezifische Unterschiede zurückzuführen ist".¹⁶ Während einige Schulen digitale Medien bereits systematisch in den Unterricht einbinden, erfolgt der Einsatz andernorts eher punktuell.¹⁷ Ein Beispiel aus der Untersuchung verdeutlicht eine Methode, die Hospitation, bei denen die Gegebenheiten der Medienkompetenz an Schulen aufeinander abgestimmt werden. Hierfür wird das Badener Sonnengymnasium als Beispiel genannt:

(...) den Umgang mit der insgesamt sehr ausgeprägten Heterogenität innerhalb der nachrückenden Schülerschaft zu verbessern und ihr vor allem den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zu erleichtern. Darum hat sich das Gymnasium 2009 mit Schulen in räumlicher Nähe zu einem regionalen Bildungsnetzwerk zusammengeschlossen. Seit dem hospitieren z. B. Lehrkräfte der Grundschulen am Gymnasium, um u. a. mehr darüber zu lernen, welche Kompetenzen am Gymnasium von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Umgekehrt gehen Lehrkräfte des Gymnasiums in die Grundschulen, um besser zu verstehen, mit welchen Methoden dort gelernt wird und wie man an dieses Wissen anknüpfen kann.¹⁸

¹³ (Ministerium, 2016)

¹⁴ (Breiter, Welling, & Stolpmann, 2010)

¹⁵ (Breiter, Welling, & Stolpmann, 2010)

¹⁶ (Breiter, Welling, & Stolpmann, 2010, S. 28)

¹⁷ (Beham & Nickschas, 2024)

¹⁸ (Breiter, Welling, & Stolpmann, 2010, S. 150)

Dabei zeigen sich jedoch auch Herausforderungen, etwa unterschiedliche Prioritäten der Schulen, variierende Interessen der Schüler*innen, die private Verfügbarkeit digitaler Endgeräte sowie die Beteiligung der Eltern.¹⁹ Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die Medienkompetenz der Schüler*innen im Vergleich zu früheren Generationen verändert hat. Kinder und Jugendliche verfügen heute über mehr Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien, diese sind jedoch häufig alltagsbezogen und nicht automatisch kritisch-reflektiert oder lernorientiert.²⁰ Programme wie die Medienscouts sind ebenfalls ein weiterer Schritt zur Medienkompetenz an Schulen. Nordrhein-Westfalen gehört zu den Bundesländern die diese Möglichkeit den Schüler*innen gibt.

Für Nordrhein-Westfalen bedeutet dies, dass Medienkompetenz nicht nur als Zusatzaufgabe verstanden werden darf, sondern als fester Bestandteil schulischer Bildung in den Sekundarstufen. Der schulische Auftrag besteht darin, vorhandene Medienerfahrungen der Schüler*innen aufzugreifen, systematisch weiterzuentwickeln und mit fachlichem Lernen zu verbinden. Medienkompetenzförderung wird damit zu einer zentralen Voraussetzung, um Schüler*innen auf eine digital geprägte Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten.

2.2 Motivation und Beteiligung im Unterricht

2.2.1 Grundlagen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie von Edward Deci und Richard Ryan zählt heute zu den bekanntesten Motivationstheorien. Sie beschäftigt sich mit der Frage, warum Menschen handeln und was sie dazu bewegt, sich aktiv mit Aufgaben auseinanderzusetzen. Edward Deci und Richard Ryan veröffentlichten 1985 ihr Werk *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, in dem sie ihre Theorie erstmals umfassend darstellten. In Deutschland erhielt die Theorie besonders Aufmerksamkeit durch den Artikel *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, welcher 1993 in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschien, Aufmerksamkeit.²¹ Dieser Beitrag dient auch in dieser Arbeit als zentrale Grundlage zur Erklärung der Self-Determination Theory (SDT). Empirische Untersuchungen von Deci und Ryan zeigen, dass Motivation einen deutlichen Einfluss auf die Qualität des Lernens hat. Lernen zeigt einen nachhaltigen Erfolg, wenn es auf bestimmten Bedürfnissen basiert. Zugleich wird deutlich, dass Motivation von sozialen Einflüssen wie Familie und Schule abhängig ist und nicht isoliert entstehen kann.²²

Ein zentrales Element der Selbstbestimmungstheorie ist die sogenannte organismische dialektische Integration. Sie beschreibt den Menschen als aktives Wesen, welches sich in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt weiterentwickelt.²³ Dabei ist das Zusammenspiel aus inneren und äußeren Bedürfnissen, das was die Motivation entstehen lässt. Deci und Ryan schreiben, dass die „Struktur des Selbst“

¹⁹ (Breiter, Welling, & Stolpmann, 2010)

²⁰ (Breiter, Welling, & Stolpmann, 2010)

²¹ (Deci & Ryan, 1993)

²² (Deci & Ryan, 1993)

²³ (Deci & Ryan, 1993)

sich „im Laufe der Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt“ erweitert und verfeinert. Sie sei „das sich ständig ändernde Produkt von Prozessen und Strukturen dieser organismischen Dialektik“.²⁴

Der Begriff „organismisch“ verdeutlicht, dass der Mensch als aktiver Organismus verstanden wird, der von sich aus nach Wachstum, Integration und Selbststeuerung strebt. Ähnlich wie in der Biologie ein Organismus aus verschiedenen Bestandteilen wie Knochen, Gewebe, etc. besteht und diese Bestandteile zusammenwirken, setzt sich auch das Selbst aus Bedürfnissen, Fähigkeiten, Interesse und Erfahrung zusammen, die sich im Laufe der Entwicklung integrieren.²⁵

„Dialektisch“ beschreibt das fortlaufende Zusammenspiel zwischen Individuum und seiner Umwelt. Lernende stehen in einer ständigen Verbindung zu ihrem Umfeld, so ist das Lernen nicht unabhängig, sondern eine Wechselwirkung aus Schule, Familie, Peer- Gruppe und gesellschaftlichen Anforderungen. Das Individuum passt sich demnach nicht nur seiner Umwelt an, sondern gestaltet sie dabei aktiv mit. Durch diesen Prozess werden äußere Anforderungen Teil der eigenen Motivation. Lernende passen sich nicht nur an Bedingungen an, sondern gestalten diese auch mit. Das Individuum integriert Erfahrungen aus der sozialen Umwelt in sein eigenes Selbstkonzept und entwickelt daraus Handlungsbereitschaft.²⁶

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang der Begriff des Selbst.²⁷ Er steht im Mittelpunkt der Theorie und beschreibt die Fähigkeit des Menschen, sich weiterzuentwickeln und das eigene Handeln bewusst zu steuern. Das Selbst entwickelt sich aus natürlichem Interesse, Fähigkeiten und psychologischen Bedürfnissen.

Der Grundsatz, welcher die organismische Integration präzisiert, ist die von Beginn an die eigene Entwicklung des Selbst. Ausschlaggebend hierbei sind von Natur aus psychologische Verlangen, Fähigkeiten und generelles Interesse des oder der Einzelnen. Durch das Interagieren mit der sozialen Umwelt, welche durch den gesamten Prozess auch als organismische Dialekt bezeichnet wird, erweitert und formt sich das Selbst.

Die Selbstbestimmungstheorie knüpft zu dem an der Intentionalität an. So schreiben Deci und Ryan: „Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen- wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen.“²⁸ Motivation zeigt sich also darin, dass Handlungen bewusst und zielgerichtet ausgeführt werden. Wer motiviert ist, ist bereit, Anstrengung zu investieren, um ein gewünschtes Ergebnis zu erreichen. So Deci und Ryan:

Intentionale und insofern motivierte Handlungen gehen von der Person aus und richten sich entweder auf eine unmittelbar befriedigende Erfahrung (wenn man z.B. einen Sachverhalt als interessant, spannend oder aufregend empfindet) oder auf ein längerfristiges Handlungsergebnis, z.B. das Bestehen einer Prüfung.²⁹

Um den Prozess der Internalisierung zu erklären, beschreiben Deci und Ryan drei psychologische Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit.

²⁴ (Deci & Ryan, 1993, S. 223)

²⁵ (Deci & Ryan, 1993)

²⁶ (Deci & Ryan, 1993)

²⁷ (Deci & Ryan, 1993)

²⁸ (Deci & Ryan, 1993, S. 224)

²⁹ (Deci & Ryan, 1993, S. 224)

Diese gelten als Grundlage intrinsischer Motivation.³⁰ Das Bedürfnis nach Autonomie beschreibt den Wunsch, selbstständig zu handeln und eigene Entscheidungen zu treffen. Lernende möchten Einfluss auf ihr Tun haben und Ziele eigenständig verfolgen.³¹

Das Kompetenzbedürfnis bezieht sich auf das Gefühl, wirksam zu sein und Herausforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen. Das Individuum, welches sich kompetent erlebt, zeigt eine höhere Bereitschaft Aufgaben anzugehen und dabei eher motiviert zu sein.³² Zusammenfassend bestärken Deci und Ryan ihre Hypothesen zu dem Einfluss und Wichtigkeit von Autonomie und Kompetenzgefühl.

Soziale Eingebundenheit meint das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Menschen möchten sich als Teil einer Gemeinschaft fühlen, Anerkennung erfahren und positive Beziehungen aufbauen. Dieses Gefühl unterstützt ebenfalls die Bereitschaft sich aktiv am Lernen zu beteiligen. In dem Sammelwerk *Theorie!* wird die soziale Eingebundenheit folgendermaßen beschrieben: „Sie möchten sich mit ihrer sozialen Umgebung verbunden fühlen und von dieser anerkannt werden.“³³

Deci und Ryan unterscheiden zudem verschiedene Formen von Motivation. Intrinsische Motivation „beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt.“³⁴ Die Handlung wird somit nicht durch äußere Belohnungen ausgeführt, sondern weil sie sinnvoll oder spannend erlebt wird. Das persönliche Interesse spielt hierbei eine zentrale Rolle.

Extrinsische Motivation hingegen liegt vor, wenn Handlungen aufgrund äußerer Anreize erfolgen. Dazu gehören beispielsweise Noten, Lob oder das Vermeiden von Strafen. Hier steht weniger das eigene Interesse im Vordergrund, sondern vielmehr die Konsequenz, die mit der Handlung verbunden ist.³⁵

Zusammenfassend zeigt die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, dass Motivation kein Zufallsprodukt ist, sondern aus dem Zusammenspiel von individuellen Bedürfnissen und sozialen Rahmenbedingungen entsteht. Lernen gelingt besonders dann, wenn Schüler*innen Autonomie erleben, sich kompetent fühlen und sozial eingebunden sind. Diese psychologischen Grundbedürfnisse beeinflussen nicht nur die Qualität des Lernens, sondern ebenfalls die Bereitschaft, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen.

Im schulischen Kontext betrachtet bedeutet dies, dass Unterricht nicht allein über Vorgaben und Kontrolle gesteuert werden sollte, sondern Lernräume schaffen muss. Dort können Schüler*innen eigenständig handeln, Verantwortung übernehmen und positive Lernerfahrungen schaffen. Die Selbstbestimmungstheorie bildet damit eine zentrale Grundlage, um Motivation, Beteiligung und Lernprozesse, insbesondere im Zusammenhang mit medienpraktischen Aufgaben, theoretisch zu erklären und später empirisch einzuordnen.

³⁰ (Baacke, Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK))

³¹ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020, S. 180)

³² (Bohl, Beck, & Meissner, 2020)

³³ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020, S. 181)

³⁴ (Deci & Ryan, 1993, S. 225)

³⁵ (Deci & Ryan, 1993)

2.2.2 Motivationstypen (intrinsisch vs. extrinsisch) im schulischen Kontext

Die Selbstbestimmungstheorie spielt somit eine große Rolle im Kontext von Schule und Bildung. Aus diesem Grund wurde sie bereits in Verschiedenen Untersuchungen zum Zentralelement. Im Folgenden werden die Begriffe der intrinsischen und extrinsischen Motivation im schulischen Umfeld gegenübergestellt.

Wie bereits definiert, beschreibt die intrinsische Motivation, eine aus dem eigenen Interesse, folgenden Handlung.³⁶ Ein Beispiel hierfür wäre, dass Schüler*innen ein Lernvideo aus Freude am Lernen ansehen und bearbeiten. Dieses Interesse erfolgt aus dem Selbst heraus und ist somit selbstbestimmt, ohne äußere Kontrolle oder Belohnung.³⁷ Dieses selbstbestimmte Handeln hat seinen Ursprung in den psychologischen Bedürfnissen, so Deci und Ryan.

Die Autonomie, welche ebenfalls zu den Bedürfnissen zählt, kann im Schulalltag als das persönliche Interesse an einem Ziel verstanden werden. Eine Unterstützung ausgehend von den Lehrkräften für das Verlangen nach Autonomie kann etwa durch den Bezug zum Alltag der Schüler*innen und die Relevanz der Inhalte erfolgen. Auch soziale Eingebundenheit ist ein relevantes Bedürfnis. Besonders im Schulkontext zeigt sich dieses Verlangen wieder. Hier sind oftmals „der Klassen- verband und Freundschaften zwischen Schülerinnen und Schülern relevant.“³⁸ Diese wichtigen Kontakte und der Austausch untereinander fördern das soziale Erleben des Individuums.³⁹

Extremistisch motiviertes Handeln hingegen ist fremdbestimmt und erfolgt aus einem „Auftrag“ heraus. Dieses Verhalten lässt sich im schulischen Kontext mit einer Aufgabe im Unterricht verglichen. Die Schüler*innen erhalten eine von außen bestimmte Zielsetzung, die sie in einem festgelegten Zeitraum erfüllen müssen. Hier wird das extrinsische Handeln in vier Grade unterteilt.

Der erste Grad ist die integrierte Handlungsregulation, welche das höchste Ausmaß von Selbstbestimmung aufweist.⁴⁰ Hier interagieren Schüler*innen zwischen dem, was ihnen vorgegeben wird, und der Identifikation mit dem Lernziel. Demnach kann das von der Lehrkraft gesetzte Ziel mit dem eigenen Selbst verstanden und gewollt werden. Die Handlung erfolgt somit aus eigenem Interesse, ist jedoch nicht vollständig selbstständig, dass er intrinsisch ist.⁴¹ Die Autor*innen des Sammelwerkes Theorie! machen es durch ihren Bezug auf den schulischen Kontext konkreter:

Diese Form steht am Ende des Internalisierungsgeschehens und resultiert aus der Identifikation mit und der Integration von Werten, Zielen, Handlungen und Normen in das eigene Selbst (eine Schülerin lernt, weil sie sich mit den Lernzielen ganz identifiziert). Entsprechend liegt die Handlungsursache in der Person selbst.⁴²

Die nächste Stufe ist die identifizierte Regulation. Hier wird das Handeln aus persönlicher Wichtigkeit ausgeführt. Als Beispiel kann eine Schülerin genannt werden, die online gemobbt wird und nicht weiß, wie sie mit der Situation umgehen soll. Wird anschließend ein

³⁶ (Deci & Ryan, 1993)

³⁷ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020, S. 179)

³⁸ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020, S. 181)

³⁹ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020)

⁴⁰ (Deci & Ryan, 1993)

⁴¹ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020)

⁴² (Bohl, Beck, & Meissner, 2020, S. 179)

Workshop zum Thema Cybermobbing erarbeitet, zeigt die betroffene Schülerin großes Interesse, da sie persönlich davon profitiert. Der Lerninhalt wird für sie relevant und wichtig, sodass die Motivation zur Handlung im Selbst zu finden ist.⁴³

Bei der introjizierten Regulation geht man von einer Aktion aus, die durch innerlichen Druck entsteht. Ein Schüler legt sein Handy weg und lernt, anstatt damit zu spielen, um sein schlechtes Gewissen zu verdrängen. Dies wäre der Fall bei der introjizierten Handlung. Sie erfolgt, im Gegensatz zur klassischen extrinsischen Motivation, nicht durch äußerliche Anweisungen, sondern durch innerliche Impulse. Trotz dieses innerlichen Handlungsdrangs wird weiterhin von einer externen Handlungskontrolle gesprochen.

Der letzte Grad ist die externale Motivation. Dabei handelt es sich um eine von außen bestimmte Handlung, bei der externer Druck durch Belohnung oder Bestrafung auf das Individuum ausgeübt wird. So heißt es in *Theorie!*: „(...) um Belohnungen (z. B. gute Noten) zu erhalten oder negative Konsequenzen wie Bestrafungen (z. B. schlechte Noten) zu vermeiden“⁴⁴, verändern Schüler*innen ihr Verhalten. Schüler*innen werden zum Lernen animiert, indem sie auf gute oder schlechte Noten aufmerksam gemacht werden. Dieses Verhalten ist demnach fremdbestimmtes Verhalten und wird von außen, etwa durch Lehrkräfte, gesteuert.

Die intrinsische und extrinsische Motivation bietet somit in ihrem Zusammenspiel anregende Inspiration für den Unterricht. So könnten verschiedene Schwierigkeitsgrade bei Unterrichtsaufgaben gestellt werden, sodass die Schüler*innen individuell entscheiden können, was für sie machbar ist.⁴⁵ Damit wird die Autonomie gefördert und das selbstständige Handeln verstärkt. Um das Interesse und das eigene Ziel der Schüler*innen beizubehalten, können beispielsweise visuelle Gestaltungsmöglichkeiten oder Feedbackrunden eingesetzt werden. Lehrkräfte haben somit die Möglichkeit, mehrere Angebote für Schüler*innen zu schaffen, sodass die Eigenständigkeit und somit die intrinsische Handlung gefördert wird. Ein Zusammenspiel zwischen der Selbstbestimmungstheorie und der didaktischen Lehre weist somit Vorteile auf und ermöglicht ein genaueres Verständnis des Verhaltens von Schüler*innen im Unterricht.⁴⁶

2.2.3 Zusammenhang von Medienpraxis und der Motivation von Schüler*innen

Der Gebrauch von medienpraktischen Aufgaben im Schulalltag wird immer mehr als Chance gesehen die Schüler*innen in ihrem Lernen zu motivieren und zu fördern.⁴⁷ Ausgehend von der Medienkompetenz nach Baacke ist es nicht nur wichtig im Umgang geschult zu werden, sondern diese Fähigkeit auch selbstständig anzuwenden. Dies unterstützt den Drang nach Autonomie, welcher bei der Selbstbestimmungstheorie gefordert ist, um die eigene intrinsische Motivation auszuleben, die sich positiv aufs Lernen auswirkt. Doch stellt sich hierbei die Frage: Bedeutet Medienpraxis allein, digitale Medien

⁴³ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020)

⁴⁴ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020, S. 181)

⁴⁵ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

⁴⁶ (Bohl, Beck, & Meissner, 2020)

⁴⁷ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

im Unterricht zu konsumieren und dadurch motiviert zu werden? Oder geht es um das Zusammenspiel einzelner Komponenten, die nachhaltiges Lernen fördern?

Medienpraxis umfasst die eigenständige Nutzung, Gestaltung und Reflexion von digitalen Medien im Unterrichtskontext. Somit erfüllt sie die Kriterien der Medienkompetenz und baut gleichzeitig eine Verbindung zum eigenständigen Lernen nach der Selbstbestimmungstheorie auf. Diese bietet den geeigneten Rahmen, um das Lernen mit medienpraktischen Aufgaben mit dem Ziel der Wirkung auf die Motivation zu analysieren. Hierbei liegt der Fokus auf der Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, welche die intrinsische Motivation ausmacht.⁴⁸ Das Verwenden von medienpraktischen Aufgaben besitzt das Potenzial diese Bedürfnisse anzusprechen. Sie binden die Schüler*innen aktiv in den Unterricht mit ein und unterstützen somit das eigene ständige Lernen und Handeln ebendieser.

Im Folgenden wird der Zusammenhang von Medienpraxis und der Motivation von Schüler*innen im Hinblick auf die oben genannten Kriterien näher betrachtet. Hierfür werden verschiedene Studien der letzten Jahre herangezogen, um auf positive wie negative Aspekte der digitalen Mediennutzung zu blicken.

In dem Sammelband *Digitalisierung in der Grundschule-Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (2022), wird zu Beginn ebenfalls auf die Bedeutung der Medienkompetenz und der Selbstbestimmungstheorie hingewiesen. Die Autorinnen betonen, dass nicht allein technische Fertigkeiten benötigt werden, sondern ebenso die Förderung der Autonomie und eigenständiges Handeln, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen.⁴⁹

Die Autorinnen setzen sich in ihrem Sammelband außerdem mit dem Einsatz von medienpraktischen Aufgaben im Rahmen der Grundschule auseinander. Im Umfang dieser Arbeit werden daraus insbesondere Aussagen ausgewertet, die unabhängig von Klassenstufen und Alter betrachtet werden können und somit auch für die Sekundarstufen relevant sind.

So geht aus dem Kapitel *Motivation und digitale Medien am Beispiel des Sachunterrichts* hervor, dass die Wahlmöglichkeit zur Motivation beitragen kann. So schreiben die Autorinnen: „Können die Schülerinnen und Schüler Aufgaben wählen, die ihrem Anforderungsniveau entsprechen, fördert dies die intrinsische Motivation. Im digitalen Kontext gibt es zahlreiche Apps und Lernprogramme, welche eine Auswahl des Schwierigkeitsniveaus zulassen.“⁵⁰

Auch die Möglichkeit, Schriftarten, Themen, und Bilder, Sprachnachrichten oder Videos hinzuzufügen, stärken das autonome Handeln.⁵¹ Die Autorinnen erwähnen des Weiteren verschiedene Apps und Tools, die für ein Zusammenspiel von digitalen und analogen Medien zu empfehlen seien. Diese zeigten Studien wie das Mobiles-Lernen in Hessen *Projekt (MOLE)*⁵², bei dem beobachtet wurde, wie sich der längere Einsatz von Tablets im

⁴⁸ (Deci & Ryan, 1993)

⁴⁹ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

⁵⁰ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022, S. 86)

⁵¹ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

⁵² (Hessischer Bildungsserver/ Medienbildung/ Schule@Zukunft, kein Datum)

Schulalltag auf die Motivation der Schüler*innen auswirkte. Hierbei stellten die Forschenden anhand einer für das Projekt entwickelten Kurzska (KIMoG) fest, dass ein erhöhtes intrinsisches Handeln bei den Kindern festzustellen war. Während jedoch „die Komponenten Interesse/Vergnügen und Kompetenz hohe Mittelwerte aufwiesen, fanden sich zu Beginn deutlich niedrigere Mittelwerte in der Wahlfreiheit.“⁵³

In anschließenden Gesprächen mit Lehrkräften wurde deutlich, dass deren Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien das Gefühl von Autonomie der Schüler*innen beeinflussten. Dies zeigt, dass medienpraktische Aufgaben nur dann motivierend wirken können, wenn sie didaktisch sicher begleitet werden. In diesem Zusammenhang lässt sich auch Baackes Forderung nach qualifiziertem pädagogischem Handeln einordnen, da Medienkompetenz nicht nur erworben, sondern professionell vermittelt werden muss.⁵⁴

Ebenso wird dieser Anspruch nach Qualifikation auch auf bildungspolitischer Ebene thematisiert. So betonten die *Kultusministerkonferenz* bereits 2012, dass Lehrkräfte ausgiebiggeschult sein müssen. Es ist die Rede von einem Qualifizierungsanspruch, nach dem Lehrkräfte digitale Medien fachlich, didaktisch und reflektiert in den Unterricht integrieren sollen, um Lernprozesse sinnvoll zu unterstützen. Der Bericht betont, dass Lehrkräfte für die Vermittlung von Medienbildung „sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen“⁵⁵ benötigen. In diesem Fall bedeutet dies,

„Lehrkräfte müssen mit den Medien und Medientechnologien kompetent und didaktisch reflektiert umgehen können, sie müssen gleichermaßen in der Lage sein, Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Unterricht zum Thema zu machen, Medienangebote zu analysieren und umfassend darüber zu reflektieren, gestalterische und kreative Prozesse mit Medien zu unterstützen und mit Schülerinnen und Schülern über Medienwirkungen zu sprechen.“⁵⁶

Die Autorinnen gehen ebenso auf das Bedürfnis der Kompetenz des Individuums ein. So erwähnen sie eine Software, in der Schüler*innen direkt und eigenständig ihre Ergebnisse anfordern können, wenn diese mit bestimmten Tools, also Werkzeugen digitaler Art, arbeiten. So kann ein individueller Lernerfolg angezeigt werden. Dies ist entscheidend für das Kompetenzerleben.⁵⁷

Darüber hinaus eröffnen derartige Tools oder Apps die Chance, online als Gruppe an einem Projekt zu arbeiten und zugleich individuelle Rückmeldungen zu erhalten. Das Arbeiten in der eigenen Peer-Group wird somit sinnvoll und begleitend ermöglicht. Dies zeigt sich beispielsweise in Projekten, in denen die Schüler*innen ein eigenes E-Book erstellen sollten. Deutlich wurde dadurch, dass der gegenseitige Austausch die soziale Eingebundenheit förderte.⁵⁸

Das Erstellen des E-Books beinhaltet die eigenständige Erarbeitung einer Seite pro Kind, den Austausch mit Gleichaltrigen und ein regelmäßiges Feedback von außen und innen. Zusätzlich können die Schüler*innen selbstständig entscheiden, welche Art von Medien sie verwenden wollen, etwa durch die Auswahl von Schriftarten, Bildern oder

⁵³ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht, 2022, S. 86)

⁵⁴ (Kulturministerium, 2012) (Ministerium, 2016)

⁵⁵ (Kulturministerium, 2012, S. 7)

⁵⁶ (Kulturministerium, 2012, S. 7)

⁵⁷ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

⁵⁸ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

Sprachaufnahmen. Diese Gestaltungsfreiheit unterstützt sowohl Beteiligung als auch Motivation.⁵⁹

Kritisch ist zu betrachten ist unter anderem der angemessene Umfang des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht. So ist der ein ausgewogener Anteil von analogen und digitalen Medien empfohlen, etwa durch die Kombination gedruckter Materialien mit online einsehbaren Inhalten. So erwähnen die Autorinnen: „Der Einfluss digitaler Medien auf die Leistung ist dann am größten, wenn diese zusätzlich zu analogen Materialien verwendet werden.“⁶⁰

Aus verschiedenen Studien geht hervor, dass Schüler*innen, die digitalen Medien im Unterricht verwenden, besser in Leistungstest abschnitten, als jene den ausschließlich traditionellen Unterricht besuchten. Dennoch schreiben die Autorinnen, dass diese Aussage „insofern relativiert“ wurde, „dass nicht von einem Schwarz-Weiß-Denken auszugehen ist.“⁶¹ Demnach ist der Umgang mit digitalen Medien besonders sinnvoll, wenn sie am analogen Unterricht anknüpfen, statt ihn zu ersetzen.

So kann etwa im Anschluss an die Arbeit mit analogen Materialien ein digitales Quiz oder eine interaktive Übung eingesetzt werden, anstatt ausschließlich mit Arbeitsblättern zu arbeiten. Dies fördert nicht nur die soziale Eingebundenheit, sondern auch das Gefühl von Kompetenz und Autonomie, also genau die Faktoren, die angesprochen werden müssen, um die intrinsische Motivation zu fördern.⁶²

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass medienpraktische Aufgaben dann motivierend wirken können, wenn sie von qualifizierten Lehrkräften sinnvoll eingesetzt begleitet werden. Ebenso ist es notwendig, dass Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien unterstützt werden. Unter diesen Voraussetzungen kann Medienpraxis einen positiven Einfluss auf Motivation und Beteiligung haben.

Gleichzeitig ist die eigene Motivation individuell zu betrachten. Trotz der nach Deci und Ryan beschriebenen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit wirken auch Umweltfaktoren auf das Handeln der Schüler*innen ein, sodass medienpraktische Aufgaben nicht bei allen Beschulten gleichermaßen motivierend wirken müssen.

2.3 Medienpraktische Aufgaben im Unterricht

2.3.1 Definition und Abgrenzung (Was sind medienpraktische Aufgaben?)

„Medienpraktische Aufgaben“ sind zwar Teil des Schulalltags, dennoch besitzt der Begriff selbst keine klassische Definition und findet sich nur eingeschränkt in der Literatur wieder.

⁵⁹ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

⁶⁰ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht, 2022, S. 91)

⁶¹ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht, 2022, S. 91)

⁶² (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

Aus diesem Grund erfolgt die Annäherung an den Begriff über bereits bestehende Konzepte, wie der Medienkompetenz nach Baacke und dem Medieneinsatz im Unterricht. Medienpraktische Aufgaben konzentrieren sich nicht allein auf den Einsatz digitalen Medien im Unterricht, sondern beinhalten die aktive Nutzung, Gestaltung und Reflexion von Medien durch Schüler*innen. Der reine Konsum digitaler Medien ist somit nicht das Ziel.

Während der Einsatz digitaler Medien im Unterricht häufig bedeutet, Informationen über Handys, Tablets, Apps oder Lernplattformen aufzurufen, zielen medienpraktische Aufgaben darauf ab, dass die Schüler*innen selbstständig arbeiten. Hierzu zählt beispielsweise das Erstellen von Präsentationen, eigenen Videos, digitalen Büchern oder Webseiten. Digitale Medien werden somit nicht nur genutzt, sondern so eingesetzt, dass sie zum produktiven Arbeiten anregen.

Inhaltlich lassen sich medienpraktische Aufgaben an den Begriff Medienkompetenz nach Baacke anlehnen. Das Konzept in seinen Einzelheiten, wurde bereits zu Beginn der Arbeit eingeführt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Schüler*innen Medien nicht nur bedienen, sondern diese aktiv und selbstständig einsetzen, eigene Inhalte erstellen und deren Wirkung reflektieren sollen. Das Konzept der Medienkompetenz wird medienpraktischen Aufgaben so aufgegriffen, indem Schüler*innen zur kreativen und verantwortungsvollen Arbeit mit Medien anleiten.⁶³

Der Produktionsteil ist ausschlaggebend für medienpraktische Aufgaben. Denn im Gegenzug zur reinen Medienverwendung liegt der Kernpunkt in der selbstständigen Produktion von Medieninhalten. Medien dienen in diesem Zusammenhang als Werkzeug zur individuellen Gestaltung von Lernprozessen und nicht ausschließlich als Informationsquelle. Neben der eigenständigen Arbeit können medienpraktische Aufgaben auch soziale Eingebundenheit fördern, etwa in Form von Gruppenarbeiten, bei denen sie auf ein gemeinsames mediales Endprodukt zuarbeiten.

Zusammenfassend lassen sich medienpraktische Aufgaben im Unterricht so beschreiben, dass digitale Medien aktiv, gestalterisch und reflektiert eingesetzt werden. Dadurch unterscheiden sie sich deutlich vom reinen Medieneinsatz, der auf das klassische Abrufen von Informationen beschränkt bleibt und bilden die Grundlage für weitere Überlegungen zu Chancen, Herausforderungen und Wirkungen im schulischen Kontext.

2.3.2 Chancen und Herausforderungen der Umsetzung im Unterricht

Medienpraktische Aufgaben bieten im Schulunterricht eine Vielzahl an Möglichkeiten, bergen jedoch auch Herausforderungen. Einer der grundlegendsten Vorteile ist die Steigerung der Motivation der Schüler*innen. Durch die selbstständige Planung, Gestaltung und Präsentation von Medienprodukten, also Medienwerke, die von den Schüler*innen selbst erstellt werden, wird ihr Bedürfnis nach Autonomie nach Deci und Ryan angesprochen. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, eigene Entscheidungen zu treffen, Ideen umzusetzen und ihr Lernen aktiv zu steuern. Zudem werden durch das Arbeiten an konkreten Produktionen Kompetenzen erlernt, was das eigene Kompetenzerleben stärkt.⁶⁴

⁶³ (Baacke, Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK))

⁶⁴ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

Die Herausforderungen medienpraktischer Aufgaben lassen sich anhand verschiedener Studien zeigen. So wird deutlich, dass der richtige Umgang mit ihnen durch die Lehrkräfte gezielt geschult werden muss. Zudem wird die Umstrukturierung der Lehrpläne und das Überarbeiten der Bildungsziele als eine weitere Herausforderung gesehen. Hierbei liegen zunächst die Herausforderungen laut der *Kulturministerkonferenz 2016* darin: „infrastrukturelle, rechtliche und personelle Rahmenbedingungen zu schaffen (...)“⁶⁵ Dies ist ein Punkt, der sich nicht nur im Klassenzimmer abspielt, sondern auch für die Umstrukturierung der digitalen Schulwelt dazugehört.

Dementsprechend stehen die Schulen vor der Herausforderung, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag stetig an gesellschaftliche Veränderungsprozesse anzupassen. Durch die fortschreitende Digitalisierung werden Schüler*innen nicht nur in ihrem Schulalltag beeinflusst, sondern ebenso in ihrer zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt. Medienpraktische Aufgaben bieten hier das Potenzial, sich nicht nur auf technische Kompetenzen weiterzubilden, dagegen auch Reflexion und Kreativität zu fördern. So schreibt die KMK, dass beim Lernen „weniger das reproduktive als das prozess- und ergebnisorientierte – kreative und kritische – Lernen in den Fokus“ rückt.⁶⁶

In diesem Zusammenhang wird diskutiert, ob und wie der digitale Umgang stärker in den Unterricht integriert oder sogar durch ein eigenes Unterrichtsfach erweitert werden soll, in dem Medienkompetenz und Datenschutz gelehrt werden. Gleichzeitig darf Medienbildung nicht auf ein Fach allein konzentriert werden. Vielmehr sollte in allen Fächern der Einsatz digitaler Technologien sinnvoll genutzt werden, um fachliche Inhalte mit medienpraktischen Elementen zu verbinden und so die Medienkompetenz der Schüler*innen stetig weiterzuentwickeln.⁶⁷

Medienpraktische Aufgaben geben darüber hinaus die Chancen für die Lernfreude und den individuellen Ausdruck. So wird in dem Buch *Medienkompetenz in der Schule, Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*, zum Ausdruck gebracht: „Gelingt die Praxis, löst sie im besten Fall bei den beteiligten Akteuren Zufriedenheit, Freude, vielleicht sogar Begeisterung aus, wenn etwas besonders gut geklappt hat.“⁶⁸

Durch digitale Werkzeuge erhalten die Schüler*innen zudem die Möglichkeit, sich kreativ mitzuteilen, etwa durch Videos, Bilder oder Präsentationen. Besonders Schüler*innen mit unterschiedlichen Stärken können dadurch neue Wege zum Lernen finden.⁶⁹ Dies bindet ebenso Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen mit ein.⁷⁰ Während einige Schüler*innen ihre Stärken und Kompetenzen eher in der Sprache haben und zeigen, können andere wiederum ihre Fähigkeiten visuell oder gestalterisch ausdrücken. So können medienpraktische Aufgaben die soziale Eingebundenheit fördern und zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls beitragen.

Neben den genannten Chancen müssen jedoch auch mögliche Risiken berücksichtigt werden, die als Herausforderung hervortreten. Der Umgang mit digitalen Medien birgt gewisse Unsicherheiten wie Ablenkung, unreflektierte Nutzung, Datenschutzprobleme

⁶⁵ (Ministerium, 2016, S. 8)

⁶⁶ (Ministerium, 2016, S. 13)

⁶⁷ (Ministerium, 2016)

⁶⁸ (Breiter, Welling, & Stolpmann, 2010, S. 29)

⁶⁹ (Ministerium, 2016)

⁷⁰ (Herzig, 2014)

oder die Möglichkeit des Missbrauchs, etwa durch Cybermobbing. So warnt im Jahr 2012 die KMK bereits vor: „(...) Wirkungsrisiken und Gefährdungen – beispielsweise durch nicht altersgerechte, pornographische und gegebenenfalls strafrechtlich relevante Medienangebote (...)“⁷¹ Demnach ist der Punkt der richtigen Begleitung sowie Schulung dieser Schüler*innen wichtig. Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen oder Schüler-AGs wie die Medienscouts können hier als Anlaufstelle dienen und den verantwortungsvollen Umgang mit Medien vermitteln.

Insgesamt zeigt sich, dass medienpraktische Aufgaben in ihrer vollständigen Ausführung sowohl didaktische als auch organisatorische Anforderungen an Schulen und Bildungspolitik stellen. Medienpraktische Aufgaben besitzen demnach eine Vielzahl an Chancen, bringen jedoch ebenso Herausforderungen für den Unterricht mit sich. Um eine erfolgreiche Strategie zu entwickeln, müssen diese Aspekte ausgearbeitet werden, sodass der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen in allen Bereichen erfüllt werden kann.

2.3.3 Befunde aus bisherigen empirischen Studien zur Machbarkeit

Um die Machbarkeit medienpraktischer Aufgaben im Unterricht zu beurteilen, lohnt sich ein Blick auf bisherige empirische Untersuchungen. In den letzten Jahren, besonders zur und nach der Corona-Pandemie, wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die sich mit dem Einsatz digitaler Medien im schulischen Kontext auseinandersetzen. Unter anderem steht dabei häufig die Frage im Mittelpunkt, wie und ob sich digitale Medien und deren Integration in den Unterricht, motivierend auf die Schüler*innen auswirken und somit ihre Lernprozesse unterstützen könnten.

Verschiedene Quellen, wie Bildung in der digitalen Welt, Medienkompetenz in der Schule oder Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht, dass der Einsatz digitaler Medien dann besonders effektiv ist, wenn Schüler*innen nicht nur dies Konsumieren, sondern auch selbst aktiv mit ihnen interagieren. So erwähnt das Sammelwerk *Digitalisierung in der Grundschule*, anhand einer Studie, „dass die Arbeit mit der App Book Creator in der Grundschule die soziale Eingebundenheit, als Bestandteil der Motivation nach Deci und Ryan (1993), fördern kann. Mit dieser App können E-Books von Kindern selbst oder von Lehrkräften in Form eines digitalen Schulbuchs oder Arbeitshefts angelegt werden.“⁷² So zeigt eine Studie das durch das Arbeiten an medienpraktischen Aufgaben, etwa das Erstellen eines E-Books, das durch Wahlmöglichkeiten und dem Zusammenspiel von Technik und aktivem Arbeiten eine höhere Motivation der Schüler*innen.

Ein Beispiel liefert hierfür das Projekt Mobiles Lernen in Hessen (MOLE), bei dem der längerfristige Einsatz von Tablets im Unterricht untersucht wurde. Dabei wurden sechs Grundschulen ausgewählt, denen Endgeräte zur Verfügung gestellt wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass Schüler*innen die Arbeit als leichter wahrnahmen und eine höhere Motivation entwickelten, wenn digitalen Medien produktiv in den Unterricht eingebaut wurden. Besonders die eigenständige Entscheidung des Schwierigkeitslevels der Lerninhalte und

⁷¹ (Ministerium, 2016, S. 6)

⁷² (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht, 2022, S. 90)

die Möglichkeit, Inhalte selbstständig zu bearbeiten, wirkten sich positiv auf die Lernbereitschaft aus.⁷³

Weitere Studien beschäftigten sich mit der Kombination analoger und digitaler Materialien. So wurde beispielsweise ein Sachbuch entwickelt, das sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form angeboten wurde. Dabei wurde dieses ergänzt durch multimediale Elemente wie Tonaufnahmen oder interaktive Inhalte. Dabei zeigte sich, dass digitale Erweiterungen das Interesse der Schüler*innen steigern können, wenn sie sinnvoll an bestehende Unterrichtsstrukturen anknüpfen. Auch der Einsatz digitaler Quizformate anstelle klassischer Arbeitsblätter kann die Arbeitsbereitschaft der Schüler*innen steigern und zum eigenständigen Lernen einladen. Genau dieses Zusammenspiel von analogen und digitalen Medien sei, laut verschiedener Studien, der geeignete Einsatz von digitalen Medien im Unterricht, um die Motivation nachhaltig zu verbessern und die Kompetenz der Schüler*innen kontinuierlich zu fördern.⁷⁴

Gleichzeitig zeigen empirische Befunde deutlich, dass die Machbarkeit medienpraktischer Aufgaben stark von den Kompetenzen der Lehrkräfte abhängt. Aus dem Buch *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* geht hervor, dass „die Entwicklung und Kultivierung einer solchen Grundhaltung und entsprechender Kompetenzen“ eine Herausforderung über alle Ausbildungsphasen von Lehrkräften hinweg⁷⁵ darstellt. Zahlreiche Studien sowie Empfehlungen von bspw. der KMK betonen, dass digitale Medien nur dann lernförderlich wirken, wenn Lehrkräfte sicher im Umgang mit Technik sind und diese didaktisch zweckmäßig integrieren.⁷⁶ Das heißt für Schulen, dass neben der technischen Ausstattung auch die gemeinsame Entwicklung eines Medienkonzeptes notwendig ist. Laut Kulturministerkonferenz 2016 spielen Schulleitungen eine zentrale Rolle. Diese sollen sich stets fortbilden, „damit sie die medienbezogene Schulentwicklung effektiv unterstützen können. Gleiches gilt für das Leitungspersonal in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung.“⁷⁷

Ein weiterer Aspekt der Machbarkeit zeigt sich in der Differenzierung. Einzelstudien weisen darauf hin, dass besonders leistungsschwächere Schüler*innen von bestimmten digitalen Lernangeboten profitieren können. Übungs- und Testprogramme unterstützen zum Beispiel Schüler und Schülerinnen mit geringerer Rechtschreibfähigkeit. Jedoch wird betont, dass solche Lernprogramme keine anspruchsvolle Kompetenz fördern und zudem nicht für den außerschulischen Gebrauch zu empfehlen seien. Denn Schüler*innen ohne gewisse Selbststeuerungsfähigkeit, seien nicht in der Lage solche Lernprogramme ohne Hilfe nachhaltig zu bearbeiten.⁷⁸

Zusammenfassend zeigen empirische Studien, dass medienpraktische Aufgaben im Unterricht grundsätzlich machbar und motivierend sein können. Besonders zu betrachten ist der Vorteil von Aufgaben, die die psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan ansprechen. So zeigt sich ein selbstständiges und motivierendes Lernen. Gleichzeitig verdeutlichen die Aussagen der Studien, dass erfolgreiche Medienpraxis an klaren didaktischen Konzepten, geschulten Lehrkräfte und geeigneten schulischen

⁷³ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

⁷⁴ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingungsbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht , 2022)

⁷⁵ (Herzig, 2014, S. 23)

⁷⁶ (Ministerium, 2016)

⁷⁷ (Ministerium, 2016)

⁷⁸ (Herzig, 2014)

Rahmenbedingungen gebunden ist. Medienpraktische Aufgaben entfalten ihr Potenzial somit nur im Zusammenspiel von Technik, Pädagogik und schulischer Organisation und dürfen nicht als automatisch erfolgreich verstanden werden.

3. Rahmenbedingungen in NRW

3.1 Schulpolitische Grundlagen und Vorgaben (Lehrpläne, Medienkompetenzrahmen NRW)

Die Anwendung digitaler Medien und somit ebenfalls medienpraktischer Aufgaben im Unterricht erfolgt nicht zufällig, sondern basiert auf schulpolitischen Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen. Zum Zentrum wird dabei der *Medienkompetenzrahmen NRW (MKRNRW)*, der die Entwicklung der Medienkompetenz verbindlich für alle Schulen festlegt. Ergänzt wird dieser durch die Lehrpläne, in denen der Lehrauftrag der Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe aller Fächer verankert ist. Ziel ist es, den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen und die Schüler*innen nicht nur technisch zu schulen, sondern sie zu einem kreativen, selbstständigen und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien zu befähigen.⁷⁹

Der Medienkompetenzrahmen NRW, entwickelt vom Land Nordrhein-Westfalen, dient als verbindliche Vorgabe für die Schulen und soll den richtigen Umgang mit Medien fördern. Er wurde eingeführt, um Medienbildung systematisch in Schulen und Unterricht zu integrieren und Schüler*innen auf eine zunehmend digitale Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. Der Rahmen dient hierbei als Orientierungselement für Schulen und Lehrkräfte und legt fest, welche Medienkompetenzen Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien erwerben sollen. Im Weiteren bietet das Land den Schulen und Lehrkräfte wiederkehrende Schulungen an, um verschiedene Themen der digitalen Medienwelt zu vertiefen und weiterzuentwickeln.⁸⁰

Gegliedert ist der Medienkompetenzrahmen in sechs Kompetenzbereiche, die den Umgang mit digitalen Medien systematisch strukturieren. Dazu zählen das Bedienen und Anwenden, Informieren und Recherchieren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Analysieren und Reflektieren sowie das Problemlösen und Modellieren. Für die Anwendung medienpraktischer Aufgaben im Unterricht sind insbesondere die Bereiche „Produzieren und Präsentieren“ sowie „Kommunizieren und Kooperieren“ von Bedeutung. Hier steht nicht der reine Konsum von Medien im Vordergrund, sondern die aktive Gestaltung eines eigenen Medienproduktes sowie die Zusammenarbeit in digitalen Lernumgebungen. Schüler*innen sollen Medien nutzen, um eigene Inhalte zu erstellen, diese zu reflektieren und in soziale Kontexte einzubinden. Ebenso wird bei „Kommunizieren und Kooperieren“ auch auf Risiken wie Cybergewalt und -kriminalität aufmerksam gemacht, sodass mögliche Gefahren stets mitgedacht werden müssen.⁸¹

Durch die Ergänzung der weiteren Kompetenzbereiche wird der Umgang mit medienpraktischen Aufgaben umfassend erweitert. Dies umfasst den technischen Umgang mit digitalen Werkzeugen, die kritische Bewertung von Informationen wie auch das lösungsorientierte Arbeiten mit digitalen Systemen.

⁷⁹ (Nordrhei-Westfalen)

⁸⁰ (Nordrhei-Westfalen)

⁸¹ (Nordrhei-Westfalen)

Ebenso entscheidend sind die Lehrpläne, die durch den MKR ergänzt werden und den Umgang mit digitalen Medien konkret im Fachunterricht einbindet. So wird beispielsweise im Lehrplan der gymnasialen Oberstufe für das Fach Biologie gefordert, dass Schüler*innen zellbiologische Sachverhalte mithilfe analoger und digitaler Medien recherchieren sollen und ebenfalls in der Lage sein sollten, eine für ihren Zweck passende Quelle auszuwählen. Ein weiteres Beispiel zeigt sich darin, dass Schüler*innen biologische Sachverhalte mit ihren Mitschüler*innen auch im digitalen, kollaborativen Arbeitssituationen austauschen sollen.⁸²

Die Anwendung medienpraktischer Aufgaben folgt demnach einem strukturierten und sorgfältig ausgearbeiteten Bildungsplan, der darauf abzielt, Schüler*innen auf eine zunehmend digital geprägte Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten.

3.2 DigitalPakt 2.0: Ziele, Umsetzungsstand und Kritikpunkte

Eine strukturelle Voraussetzung für die Umsetzung medienpraktischer Aufgaben erfolgt durch den Medienkompetenzrahmen, sowie die angepassten Lehrpläne. Für den realistischen Alltagsgebrauch benötigen Schulen jedoch technische und organisatorische Ausstattung. Digitale Bildung kann nur dann ein Erfolg sein, wenn neben pädagogischen Konzepten auch die notwendigen infrastrukturellen Bedingungen geschaffen werden. Vor diesem Hintergrund wurde der *DigitalPakt Schule* eingeführt, der Bund und Länder bei der Digitalisierung der Schulen finanziell unterstützt.

Ziel des DigitalPakts ist es, Schulen mit moderner Technik auszustatten und damit die Voraussetzungen für zeitgemäßen Unterricht mit digitalen Medien zu verbessern. Dazu zählen unter anderem der Ausbau von Netzwerken, die Bereitstellung von Endgeräten sowie die Entwicklung schulischer Medienkonzepte. Der DigitalPakt stellt somit eine zentrale Grundlage dar, um medienpraktische Aufgaben im Unterricht nicht nur theoretisch zu fordern, sondern auch praktisch umsetzen zu können.⁸³

Mit dem geplanten DigitalPakt 2.0, welcher im Dezember 2025 vom Land bestätigt wurde, soll dieser Prozess weitergeführt und an neue Anforderungen angepasst werden.⁸⁴ Im Folgenden werden Ziele, aktueller Umsetzungsstand sowie zentrale Kritikpunkte des DigitalPakts betrachtet, um dessen Bedeutung für die schulische Praxis einzuordnen.

Durch den Beschluss des DigitalPakts Schule soll bundesweit der Ausbau einer zeitgemäßen digitalen Bildungsinfrastruktur vorangetrieben werden. Nordrhein-Westfalen stehen hierfür rund 1,37 Milliarden Euro zur Verfügung.⁸⁵ Damit gehört NRW zu den Bundesländern mit den höchsten Fördersummen. Dies hängt auch mit der Bevölkerungszahl zusammen, da Nordrhein-Westfalen mit rund 18 Millionen Einwohner*innen das bevölkerungsreichste Bundesland ist. Dadurch steht das Land in besonderer Verantwortung, die Ziele der KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* umzusetzen, indem digitale Bildung durch pädagogische Konzepte, die Umstrukturierung der Lehrpläne sowie die Weiterentwicklung der Lehrkräfteausbildung und -weiterbildung gestärkt wird.

⁸² (Lehrplannavigator NRW, 2022)

⁸³ (Schule, 2023)

⁸⁴ (Nordrhein-Westfalen, 2026)

⁸⁵ (Was ist der DigitalPakt Schule?, kein Datum)

Durch die Corona-Pandemie wurde der DigitalPakt Schule im Jahr 2020 um drei Zusatzvereinbarungen im Umfang von insgesamt 1,5 Mrd. Euro erweitert. Das Land Nordrhein-Westfalen erhielt davon ca. 21 %. Dies entspricht einer DigitalPakt-Summe von 1.054.338.000 Euro zuzüglich Zusatzvereinbarungen von 105.433.800 Euro, sodass sich eine Gesamtsumme von etwa 1.370.639.400 Euro ergibt.⁸⁶

Nach Angaben des Bundesministeriums für Bildung steht jedoch nicht allein die technische Ausstattung im Vordergrund. Es wird betont, dass das bloße Bereitstellen digitaler Geräte keinen qualitativ hochwertigen Unterricht garantiert. Entscheidend sind vielmehr geschulte Lehrkräfte, die das vorhandene Material pädagogisch sinnvoll einsetzen können. Analoge wie digitale Medien müssen didaktisch begleitet werden, damit sie lernförderlich wirken. Der DigitalPakt Schule bezieht sich dabei auf die Beschlüsse der KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* aus dem Jahr 2016.⁸⁷

Ein zentraler Kritikpunkt am DigitalPakt Schule betrifft die Finanzierung. Im DigitalPakt 1.0 übernahm der Bund bis zu 90 % der Kosten, während die Länder und Kommunen lediglich einen geringen Eigenanteil leisten mussten. Seitens des Bundes wurde die Regelung kritisch betrachtet und eine stärkere Beteiligung der Länder gefordert. Ziel ist eine ausgewogene Finanzierung, bei der Bund und Länder jeweils etwa 50 % der Kosten tragen.⁸⁸ Nach den Beschlüssen vom 18.12.2025 steht nun fest, dass Länder und Kommunen künftig einen Eigenanteil von zehn Prozent übernehmen müssen. Damit soll die Verantwortung für die nachhaltige Umsetzung stärker auf die Schulträger verteilt werden.⁸⁹

Nach ARD-Abfragen bei den Bundesländern in Jahr 2024 zeigte sich, dass die Mittel des Digitalpakts 1.0 größtenteils für die Anschaffung von digitalen Endgeräten verwendet wurde. Dies führte zwar zu einem deutlichen Digitalisierungsschub an den Schulen, wurde jedoch zugleich kritisch bewertet. Denn obwohl finanzielle Mittel für Technik bereitgestellt wurden, fehlte häufig eine langfristige Strategie für Wartung, Support und Weiterentwicklung.⁹⁰

So müssen sich beispielsweise Lehrkräfte in vielen Fällen um technische Probleme kümmern, obwohl dies eigentlich nicht zu ihrem Aufgabenbereich gehört. Gleichzeitig berichten Lehrkräfte, dass die Fortbildungsangebote im Bereich der digitalen Bildung noch ausbaufähig seien. Zwischen den politischen Zielsetzungen des Digitalpakts und der praktischen Umsetzung im Schulalltag bestehen somit teilweise deutliche Unterschiede. Mit dem kommenden DigitalPakt 2.0 soll die digitale Ausstattung sowie die Weiterentwicklung der digitalen Bildungsstrategie weiter ausgebaut werden. Hierfür stellt der Bund den Ländern insgesamt fünf Milliarden Euro zur Verfügung, die für die Laufzeit von 2026 bis 2033 vorgesehen sind. Welche konkreten Vereinbarungen gelten, wird jedoch erst nach der Unterzeichnung durch die Länder veröffentlicht.⁹¹

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der DigitalPakt Schule eine zentrale Grundlage für die Umsetzung medienpraktischer Aufgaben im Unterricht darstellt. Durch die finanziellen Mittel konnten vielerorts erstmals technische Voraussetzungen geschaffen werden, um digitale Medien sinnvoll in den Schulalltag zu integrieren.

⁸⁶ (Was ist der DigitalPakt Schule?, kein Datum)

⁸⁷ (Ministerium, 2016)

⁸⁸ (Beham & Nickschas, 2024)

⁸⁹ (Was ist der DigitalPakt Schule?, kein Datum)

⁹⁰ (Beham & Nickschas, 2024)

⁹¹ (Nordrhein-Westfalen, 2026)

Andererseits zeigen sich jedoch auch Grenzen des DigitalPakts. Die Bereitstellung von Technik allein reicht nicht aus, um die Medienkompetenz nachhaltig zu fördern. Vielmehr sind klare Konzepte, regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte sowie verlässliche Strukturen für Wartungen nötig. Es sind somit die pädagogischen Fähigkeiten relevant, um den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen. Mit dem geplanten DigitalPakt 2.0 besteht die Chance, bestehende Schwächen im Schulsystem auszubessern. Entscheidend wird sein, technische, personelle und didaktische Aspekte weiterhin miteinander zu verbinden, damit medienpraktische Aufgaben langfristig mit Sinn im Unterricht verankert werden können.

3.3 Praktische Voraussetzungen in Schulen (Infrastruktur, Lehrerfortbildung, Ausstattung)

Der DigitalPakt und die KMK-Strategie ebnen den Weg zu einer digitalen Schulzukunft, bei der medienpraktischen Aufgaben nicht länger Einzelfälle bleiben, sondern fester Bestandteil des Unterrichts werden sollen.⁹² Damit dies in der Praxis gelingt, reichen diese Vorgaben und Förderprogramme allein jedoch nicht aus. Entscheidend sind die praktischen Voraussetzungen vor Ort, wie eine stabile Infrastruktur, ausreichende technische Ausstattung sowie gezielte Fortbildungen für Lehrkräfte. Bereits die KMK-Strategie von 2012 betont die Bedeutung geschulter Lehrkräfte.⁹³ In der Folge wurde 2016 dieser Punkt weiter vertieft, Lehrkräfte sollen die Möglichkeit erhalten, an Online-Fortbildungen teilzunehmen, die zeit – und ortsunabhängig genutzt werden können.⁹⁴ In diesem Kapitel wird daher untersucht, welche praktischen Voraussetzungen in Schulen notwendig sind und wie diese derzeit umgesetzt werden.

Für den realistischen Einsatz digitaler Medien im Schulalltag ist neben der „technischen Ausstattung von Hard- und Software außerhalb der Computerräume“⁹⁵, auch eine begleitende technische Betreuung notwendig. So können Lehrkräfte den Fokus auf die Vermittlung des Unterrichtsstoffes legen, ohne durch technische Probleme eingeschränkt zu werden. Ebenfalls werden bereits vorhandene Mittel, wie Angebote der öffentlich-rechtlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten, empfohlen, um den Schulen zusätzliche Materialien und Inhalte zur Verfügung zu stellen.⁹⁶

Im Bericht der Kulturministerkonferenz von 2016 wird das Angebot zur Lehrerfortbildung als zentrales Element hervorgehoben. Jede Lehrkraft soll eigenständig, fachspezifisch, pädagogisch wertvoll und didaktisch mit digitalen Medien umgehen können. Hierbei hebt sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen vor und verstärkt die Notwendigkeit des geschulten Personals. Lehramtsstudierende und angehende Lehrkräfte sollen die Chancen digitale Medien für Lehr- und Lernprozesse frühzeitig kennen und anwenden lernen. Dabei wird auch der Austausch mit externen Partner*innen und anderen Schulen als förderlich für die Weiterentwicklung der Schulen gesehen. Ebenfalls sollen Lehrkräfte eigenständig an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen und stets aktuelle Kenntnisse wie beispielsweise über den Jugendmedienschutz zu haben.⁹⁷

⁹² (Nordrhein-Westfalen)

⁹³ (Kulturministerium, 2012)

⁹⁴ (Ministerium, 2016)

⁹⁵ (Ministerium, 2016, S. 7 f.)

⁹⁶ (Ministerium, 2016)

⁹⁷ (Ministerium, 2016)

Trotz der großen Investition des DigitalPakts gibt es nach wie vor Schulen, die nicht über eine stabile WLAN-Verbindung verfügen. Wie Stefan Düll, Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbands, im Interview mit tagesschau.de betont, sorgt der DigitalPakt zwar dafür, das schnelle Internet „ab der Bordsteinkante“ bereitgestellt wird.⁹⁸ Fehlt jedoch die Anbindung bis zur Schule selbst oder gibt es gar kein Internet vor Ort, dann kann die digitale Infrastruktur nicht effektiv genutzt werden. Ohne eine funktionierende technische Basis bleiben medienpraktische Aufgaben im Unterricht für manche Schulen nur theoretische Möglichkeiten.

Um diesem Problem entgegenzuwirken, setzt der DigitalPakt 2.0 verstärkt auf die Qualifizierung der Lehrkräfte. Laut Entwurf des Bundesministeriums sind verpflichtende Fortbildungen von mindestens 30 Stunden vorgesehen, um Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien besser zu schulen. Bundesministerin Stark-Watzinger betont gegenüber tagesschau.de, dass der DigitalPakt 2.0 nicht zu einer reinen „Bestellliste für Endgeräte“ werden dürfte. Vielmehr seien die Lehrkräfte zentral für die Qualität der digitalen Bildung und benötigen dementsprechend Schulungen.⁹⁹

Durch das Einsetzen des DigitalPakts Schule wurde der Grundbaustein für den Umgang mit Medien erfolgreich gesetzt. Es zeigt sich eine deutlich weiterentwickelte Schulform in den letzten Jahren. Jedoch steht die Digitalisierung der Schulen gerade erst am Anfang und wird durch Forderungen und Förderungen wie den DigitalPakt 2.0, weiter vorangetrieben.

4. Empirischer Teil

4.1 Forschungsdesign

Der folgende Teil beschäftigt sich – nachdem im theoretischen Abschnitt die Bedeutung, Chancen und Rahmenbedingungen medienpraktischen Aufgaben dargestellt wurden – mit der empirischen Untersuchung. Ziel dieses Kapitels ist es, Einblicke in die schulische Praxis zu gewinnen und zu untersuchen, wie medienpraktische Aufgaben von Schüler*innen wahrgenommen werden, welche Bedeutung sie für Motivation, Beteiligung und Umsetzbarkeit im Unterricht haben.

Im Zentrum stehen die Erfahrungen der Medienscouts einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Das Projekt *Medienscouts*, angeboten von der Landesanstalt für Medien NRW und gefördert durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, soll Schüler*innen den reflektierten Umgang mit Medien näherbringen. Grundlage ist der sogenannte Peer-Education-Ansatz, bei dem Gleichaltrige ihr Wissen weitergeben:

Beim „Peer-Education“-Ansatz der Medienscouts NRW vermitteln Kinder und Jugendliche anderen Schülerinnen und Schülern alles, was sie rund um Medien wissen müssen. Das schafft ein wertvolles Beratungsangebot an Schulen, das sich an den Fragen und Problemen von Jugendlichen orientiert.¹⁰⁰

⁹⁸ (Beham & Nickschas, 2024)

⁹⁹ (Beham & Nickschas, 2024)

¹⁰⁰ (Medienscouts NRW, kein Datum)

Begleitet und unterstützt werden die Mediencouts zudem von einer geschulten Beratungskraft. Diese fungieren als „Ansprechstation, an die sich die Mediencouts selbst bei Fragen oder Unklarheiten zum Umgang mit Problemen wenden können.“¹⁰¹

Durch ein Gruppeninterview sollen ihre Perspektiven auf medienpraktische Aufgaben sowie auf die Bedeutung digitaler Medien im Unterricht erhoben und ausgewertet werden. Die Untersuchung verfolgt einen qualitativen Forschungsansatz, da subjektive Wahrnehmungen, Einschätzungen und Erfahrungen der Scouts im Vordergrund stehen. Das folgende Kapitel beschreibt das Forschungsinteresse, die Auswahl der Untersuchungsgruppe, die Erhebungsmethode sowie die Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten.

4.1.1 Forschungsinteresse und Hypothesen

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Frage, wie medienpraktische Aufgaben im schulischen Alltag tatsächlich erlebt werden und wie sie zur Motivation und Beteiligung der Schüler*innen beitragen. Der theoretische Teil zeigte, welche Potenzialen der Gebrauch digitale und produktionsorientierte Aufgaben besitzen. Der empirische Teil hat somit den Auftrag zu überprüfen, ob sich diese Annahmen auch in der Praxis widerspiegeln. Dabei richtet sich das Forschungsinteresse insbesondere auf die Perspektive der Mediencouts. Ermittelt wird, wie sie den Einsatz digitaler Medien wahrnehmen, welche Erfahrungen sie mit medienpraktischen Aufgaben machen und welche Chancen sowie Schwierigkeiten sie dabei erkennen.

Die Untersuchung geht von der Hypothese aus, dass der Einsatz medienpraktischer Aufgaben im Unterricht die Motivation der Schüler*innen steigert und sich positiv auf ihre Lernergebnisse auswirkt. Eine weitere Hypothese geht davon aus, dass der realistische Einsatz von medienpraktischen Aufgaben durch ein Zusammenspiel von analogen und digitalen Materialien sowie geschultes Personal umsetzbar ist.

Um die Interviewdaten besser einzuordnen, dienen die folgenden Annahmen als Vergleichsmaterial für die Aussagen der Mediencouts, welche im Ergebnisteil ausgewertet werden:

- Medienpraktische Aufgaben werden von Schüler*innen als motivierender wahrgenommen als rein analoge Arbeitsformen.
- Die Förderung von Medienkompetenz stellt einen zentralen Bestandteil der Arbeit mit digitalen Medien dar und dient als Grundlage für einen reflektierten Umgang.
- Die Umsetzbarkeit medienpraktischer Aufgaben hängt stark von der technischen Ausstattung sowie der Unterstützung durch Lehrkräfte ab.

4.1.2 Auswahl der Untersuchungsgruppe (z. B. Mediencouts NRW)

Die Auswahl der Untersuchungsgruppe orientiert sich am Forschungsinteresse dieser Arbeit, welches auf den Erfahrungen mit medienpraktischen Aufgaben im schulischen Alltag liegt. Daher wurden die Mediencouts der Gesamtschule Essen-Borbeck in

¹⁰¹ (Mediencouts NRW, kein Datum)

Nordrhein-Westfalen befragt. Bei den Medienscouts handelt es sich um eine Schüler-für-Schüler AG, die an ihren Schulen eine besondere Rolle im Bereich der Medienbildung einnehmen und Mitschüler*innen unter anderem den Umgang mit digitalen Medien vermitteln und sie dabei unterstützt.¹⁰²

Zu den Medienscouts gehören seit 2011 rund 1.200 qualifizierte Schulen, etwa 8.500 ausgebildete Schüler*innen und circa 3.600 qualifizierte Beratungskräfte.¹⁰³ Die Medienscouts sind dabei als Anlaufstelle für Schüler*innen gedacht, die Fragen zur digitalen Welt haben. Sie sollen aufklären und bei eigenen Fragen zum digitalen Umgang stets eine Beratungsfachkraft an ihrer Schule haben. So beschreibt Dr. Tobias Schmid, Direktor der Landesanstalten für Medien NRW, die Medienscout und ihre Funktion:

„In herausfordernden Situationen bietet es sich an, jemanden zu fragen, der sich damit auskennt. Und wer könnte mehr Expertise in der Mediennutzung von Jugendlichen haben als sie selbst? Genau das macht die Medienscouts zu einem so wertvollen Projekt. Wir stärken Kinder und Jugendliche darin, einander zu helfen.“- Dr. Tobias Schmid, Direktor der Landesanstalt für Medien NRW.¹⁰⁴

Die befragten Medienscouts bestanden aus etwa zwölf Schüler*innen im Alter zwischen 12 und 17 Jahren. Ergänzt wurde das Gruppeninterview durch die Anwesenheit von zwei Lehrkräften, die als Beratungsfachkräfte bei den Medienscouts tätig sind. Die Scouts arbeiten regelmäßig und jeden Freitag in einer vorgesehenen Stunde, mit digitalen Medien, gestalten Workshops, beraten bei medienbezogenen Problemen und begleiten Klassen bei verschiedensten Themen wie Cybermobbing, Datenschutz oder dem verantwortungsvollen Umgang mit sozialen Netzwerken.

Die Wahl der Medienscouts erfolgte bewusst, da diese Schüler*innen im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen bereits vertiefte Erfahrungen mit digitalen Medien besitzen und in diesem Bereich geschult werden. Darunter fallen die Fähigkeiten, welche nach Baacke Medienkompetenz ausmacht. Die Medien kritisch zu hinterfragen, kreativ mit ihnen zu interagieren und selbstständig neue Medien zu schaffen. Sie betrachten medienpraktische Aufgaben somit nicht nur aus der Perspektive der Nutzung, sondern auch aus einer reflektierten und unterstützenden Rolle heraus. Dadurch können sie sowohl Einschätzungen aus dem eigenen Unterricht als auch aus der Arbeit mit Mitschüler*innen einbringen.

Ziel der Auswahl ist es, Einblick in eine Schülergruppe zu erhalten, die den digital geprägten Schulalltag aktiv erlebt und mitgestaltet. Die Perspektive der Medienscouts ermöglicht es, Aussagen zu Motivation, Umsetzbarkeit und Wirkung digitaler Arbeitsformen im Unterricht differenziert darzustellen. Die Teilnahme erfolgt freiwillig und anonymisiert. Entsprechende Einverständniserklärungen liegen vor.

4.1.3 Erhebungsmethode (qualitativ: Leitfadeninterviews / quantitativ: Fragebogen)

Zur Erhebung der Daten wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Ziel war es, subjektive Einschätzungen, Erfahrungen und Wahrnehmungen der Medienscouts im

¹⁰² (Medienscouts NRW, kein Datum)

¹⁰³ (Medienscouts NRW, kein Datum)

¹⁰⁴ (Medienscouts NRW, kein Datum)

Umgang mit medienpraktischen Aufgaben zu erfassen. Da nicht messbare Werte, sondern individuelle Perspektiven im Vordergrund stehen, eignet sich hierbei ein qualitatives Verfahren besonders, um Einblicke in den schulischen Alltag der Schüler*innen zu gewinnen.

Als Erhebungsmethode wurde ein leitfadengeschütztes Gruppeninterview durchgeführt. Das Führen des Interviews innerhalb einer Gruppe bietet den Vorteil, dass sich die Schüler*innen gegenseitig ergänzen, auf Aussagen reagieren und eigene Erfahrungen einbinden können. Dadurch entsteht ein natürlicher Gesprächsverlauf, durch den verschiedene Perspektiven sichtbar werden. Ebenfalls können sich Schüler*innen somit an ihre Mitschüler*innen orientieren oder vergleichen. Besonders für schüchterne Schüler*innen eröffnet sich die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern, ohne allein antworten zu müssen.

Grundlage des Interviews bildete ein zuvor erstellter Leitfaden mit offenen Fragen. Diese Fragen bezogen sich auf die Empfindungen der Medienscouts mit digitalen Medien im Unterricht, ihre Einschätzungen zu medienpraktischen Aufgaben, die wahrgenommene Effekte auf Motivation und Beteiligung sowie auf die Umsetzbarkeit im schulischen Alltag. Durch die offenen Fragen konnten die Scouts eigenständig ihre Schwerpunkte setzen und persönliche Beispiele einbringen.

Das Gruppeninterview wurde mit schriftlicher Zustimmung der Teilnehmenden aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Die Transkription bildet die Grundlage für die weitere Auswertung im Ergebnisteil. Durch dieses Vorgehen wird sichergestellt, dass die Aussagen der Schüler*innen möglichst genau und nachvollziehbar in die Analyse einbezogen werden können.

4.1.4 Datenauswertung (z. B. qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring)

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dieses Verfahren eignet sich besonders, da es umfangreiche Datenmaterialien strukturiert überschaubar macht. Ziel ist es, die Aussagen der Medienscouts zu systematisch zu ordnen, zentrale Themen herauszuarbeiten und diese in Bezug auf die Forschungsfrage einzuordnen.

Grundlage der Analyse bildet das durch ein softwaregestütztes Programm transkribierte Gruppeninterview aus dem Jahr 2025. Nach der Verschriftlichung wurde das Material mehrfach gelesen, um einen ersten Überblick über Inhalte, Schwerpunkte und wiederkehrende Aussagen zu gewinnen. Danach erfolgte eine schrittweise Strukturierung des Interviewmaterials.

Im nächsten Schritt wurden relevante Textstellen markiert und inhaltlich zusammengefasst. Zudem wurden Begriffe herausgearbeitet, die einer Erläuterung bedürfen. Dabei handelt es sich vor allem um umgangssprachliche Ausdrücke der Generationen Z und Alpha, also um Sprachformen der Jahrgänge von etwa 1997 bis 2025, die häufig aus sozialen Plattformen wie TikTok oder Instagram stammen. Um die Aussagen der Schüler*innen nachvollziehbar darzustellen, wurden diese Begriffe erklärt und in den Kontext eingebunden.

Auf dieser Basis wurden Kategorien gebildet, die sich sowohl aus dem theoretischen Teil der Arbeit als auch aus dem Interviewmaterial selbst ableiten. Hierdurch werden deduktiv-induktive Kategorienansätze geschaffen. Die Auswertung ist somit ein Zusammenspiel aus Theorien und die Ergänzung der Materialien. So orientiert sich die Auswertung an bestehenden Theorien, etwa an Baackes Konzept der Medienkompetenz sowie an der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan mit den Aspekten Motivation, Kompetenz und eigener Reflexion, andererseits entwickeln sich neue Kategorien direkt aus den Aussagen der Medienscouts.

Die einzelnen Interviewpassagen wurden den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Dadurch konnten Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie zentrale Sichtweisen der Medienscouts herausgearbeitet werden. Ziel war es nicht, einzelne Aussagen zu bewerten, sondern typische Reaktionen, Deutungen und Erfahrungen strukturiert darzustellen und wiederkehrende Muster sichtbar zu machen. Zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit wurden exemplarische Zitate der Schüler*innen ausgewählt und als vertretene Aussage einer Kategorie zugeordnet. Diese dienen im Ergebnisteil dazu, die Interpretation zu stützen und die Perspektiven der Medienscouts authentisch darzustellen.

Durch dieses strukturierte Vorgehen ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eine systematische Auswertung der Interviewdaten und schafft die Grundlage, um die empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Annahmen dieser Arbeit zu vergleichen.

4.2 Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse basieren auf der qualitativen Auswertung des Gruppeninterviews mit den Medienscouts der Gesamtschule Essen-Borbeck. Ziel dieses Kapitels ist es, medienpraktische Aufgaben und den Umgang mit digitalen Medien im Schulalltag aus der Sicht der Medienscouts zu verstehen, ihre Erfahrungen und Einschätzungen der Schüler*innen mit dem Anwenden dieser darzustellen und einzuordnen. Auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurden die Interviewaussagen thematisch strukturiert und in Kategorien zusammengefasst. Diese orientiert sich sowohl an den theoretischen Hypothesen und Annahmen der Arbeit als auch an den Aussagen der Medienscouts.

Im Mittelpunkt stehen hierbei die Wahrnehmung digitaler Medien im Schulalltag, die Einschätzungen der Umsetzbarkeit medienpraktischer Aufgaben, deren Einfluss auf Motivation und Beteiligung sowie der Vergleich mit den theoretischen Grundlagen aus Medienkompetenz und Selbstbestimmungstheorie. Im Weiteren werden Beispiele aus dem Alltag der Medienscouts zur Veranschaulichung mit eingeordnet, in die Realisierbarkeit, das Vorhaben und die Ergebnisse der Strategien des Landes Nordrhein-Westfalen.

4.2.1 Wahrnehmung und Erfahrungen der Medienscouts

Die Medienscouts beschreiben digitale Medien als festen Bestandteil ihres schulischen Alltags. Durch viele Aussagen der einzelnen Schüler*innen wird deutlich, dass Endgeräte wie iPads und Handys bereits als selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts

wahrgenommen werden. Mehrere Schüler*innen berichten, dass sie einen Großteil ihrer schulischen Arbeit digital erledigen. So berichtet einer der Scouts: „Also, ich schreibe eigentlich alles auf dem iPad, also mache ich eigentlich die ganze Zeit was damit.“

Digitale Medien werden dabei nicht nur als Alternative für analoge Materialien verstanden, sondern als Erweiterung der Arbeitsmöglichkeiten im Unterricht. Die Scouts nutzen nach eigener Aussage verschiedene Apps, Programme und Webseiten wie Lern-Apps, GoodNotes und Kahoot! regelmäßig.

Im Weiteren wird die Schulung der Medienscouts und deren Auseinandersetzung mit digitalen Medien deutlich. Einer der Scouts erwähnt: „In der 11. Klasse machen wir einen Workshop gegen Rechtsextremismus im Netz. (...) Da merkt man vor allem wegen der Schwierigkeiten und der Herausforderung, dass es einfach sehr viel Unwissenheit ist.“ Hier zeigt sich, dass medienpraktische Aufgaben für die Medienscouts nicht nur im eigenen Lernen bestehen, sondern auch in der aktiven Weitergabe von Wissen an andere Schüler*innen.

So dienen die Scouts ebenfalls als Anlaufstelle für Probleme und Ängste der Mitschüler*innen im Zusammenhang von digitalen Medien. Zwei der Medienscouts schildern einen Fall aus dem Schulalltag. „(...) Gab es eine Fake News, dass ein russisches U-Boot vor der Grenze Deutschlands, irgendwo gesichtet wurde (...) viele der Kleinen [haben das] mitbekommen und haben noch nicht einordnen können, dass es eine Fake News ist. Und aufgrund dessen hatten die ganz, ganz große Sorge und sind dann an diesem Tag nicht zur Schule gegangen, auch vor Angst vor einem Anschlag oder sonstiges.“

Die Scouts verfolgen dabei vor allem eine Strategie der Aufklärung und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Ängsten ihrer Mitschüler*innen. Der zweite Medienscout beschreibt, wie sie konkret vorgegangen sind: „Also wir hatten in diesem Google-Source, wo wir das Bild dann quasi hochgeladen haben und man dann im Nachhinein auch gesehen hat, dass das Bild durch mehrere kleine Fotos zusammengebastelt ist und dass es zum Beispiel auch mehrere verschiedene U-Boote waren, die dann ein großes U-Boot ergeben haben, sodass man denen dann auch Strategien gezeigt hat, so und so könnt ihr damit umgehen.“

Anhand dieses Vorgehens wird deutlich, dass die Medienscouts nicht nur informieren, sondern mit den Schüler*innen gemeinsam Inhalte analysieren und reflektieren. Die Schilderung dieser Fälle verdeutlicht, dass digitale Medien für die Medienscouts nicht nur Werkzeug sind, sondern auch Anlass zur Reflexion über Glaubwürdigkeit, Verantwortung und Sicherheit im Netz bieten.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass digitale Medien im Schulalltag unterschiedlich eingesetzt werden. Die Nutzung ist dabei stark jahrgangs- und lehrkraftabhängig. So beschreibt einer der Medienscouts: „(..)Also manche sagen auch, geht ans Handy, wenn ihr das braucht. (...) Andere schmeißen dich gefühlt aus dem Unterricht raus. (...) In der Unterstufe ist das alles geregelt, aber ab der Oberstufe ist es so ein bisschen, man weiß nie ganz genau, wo man dran ist.“ Damit wird deutlich, dass die Erfahrungen der Schüler*innen mit medienpraktischen Aufgaben nicht einheitlich sind, sondern stark durch schulische Rahmenbedingungen geprägt werden.

Zusammenfassend zeigen die Aussagen der Medienscouts, dass digitale Medien für sie selbstverständlich zum Lernen dazugehören. Sie erleben medienpraktische Aufgaben sowohl als Arbeitsform im Unterricht als auch als Bestandteil ihrer eigenen Rolle als

Scouts. Dabei verbinden sie Nutzung, Gestaltung und Reflexion miteinander und nehmen digitale Medien als sinnvolle Ergänzung zum klassischen Unterricht wahr.

4.2.2 Einschätzungen zur Realisierbarkeit medienpraktischer Aufgaben

Die Aussagen der Medienscouts zeigen, dass medienpraktische Aufgaben im Unterricht grundsätzlich als realisierbar eingeschätzt werden, jedoch stark von den schulischen Rahmenbedingungen abhängen. Häufig wird als Faktor Lehrkräfte genannt, die mit digitalen Medien nicht umgehen können oder sich weigern diese in den Unterricht zu integrieren. So wird unter anderem der Einsatz eines KI-Tools angesprochen, das zur Unterstützung bei der Korrektur eigener Analyse genutzt werden könne. Während manche Lehrkräfte solche digitalen Hilfsmittel befürworten, erleben die Scouts bei anderen eine ablehnende Haltung. Auch die Beratungsfachkräfte betonen die Chancen digitaler Medien. Erklärvideos oder digitales Material könnten Abläufe, etwa im Biologieunterricht, anschaulicher darstellen und bei Bedarf wiederholt werden. Dies stelle einen deutlichen Kontrast zu klassischen Arbeitsblättern oder dem analogen Buch dar. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass nicht alle vorhandenen Möglichkeiten bekannt sind. So ergänzt eine Beratungskraft zu den digitalen Büchern: „Die sind noch nicht flächendeckend. (...) Das kommt und wird in einigen Fächern schon eingesetzt.“ Für einige Scouts war dies überraschend, da sie diese Ressource bisher kaum kannten.

Neben einzelnen Tools spielt auch die technische Infrastruktur eine Rolle. In der Schule besteht inzwischen die Möglichkeit, Präsentation über iPads oder Touch-Displays in den Klassenräumen zu zeigen. Dadurch wird die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht grundsätzlich erleichtert. Neben der Infrastruktur spielt auch die Haltung der Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Die Scouts nehmen wahr, dass der Einsatz digitaler Medien stark davon abhängt, wie offen einzelne Lehrkräfte gegenüber medienpraktischen Aufgaben sind. Während manche Lehrkräfte digitale Arbeitsformen gezielt fördern, wird der Einsatz in anderen Unterrichtssituationen eher eingeschränkt. Ein Medienscout erzählt dazu: „(...) Es wird nicht von allen Lehrern gleich gehandhabt. Also die einen Lehrer sagen, nutzt KI, wenn es euch hilft. Überprüft die Information, nutzt es, sobald ihr euch irgendwie, ja damit helfen könnt. Andere rasten aus.“

Auch das generelle Handynutzung wird unterschiedlich gesehen. So der Scout: „(...) geht ans Handy, wenn ihr das braucht. Wenn ihr vielleicht mal abschalten wollt, (...), die sagt, wenn ihr das für eine Stunde brauchen, und das tut euch in dieser Stunde gut. Macht das. Andere schmeißen dich gefühlt aus dem Unterricht raus.“ Diese Unterschiede zeigen, dass es keine einheitliche Praxis gibt. Während in der Unterstufe feste Regeln bestehen, erleben die Scouts die Oberstufe als weniger klar geregelt. Ein Medienscout erklärt: „(...) Ab der Oberstufe darf man es quasi freier nutzen (...) normalerweise ist es im Unterricht auch eher tabu, aber da handhaben das Lehrer irgendwie sehr individuell.“

Neben dem regulären Unterricht sehen die Scouts weitere Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien, etwa für Schüler*innen, die aufgrund von Krankheit länger nicht am Unterricht teilnehmen können. So schildert eine der Medienscouts: „Avatar (...) ein Roboter-Kopf. Hatte zwei Augen (...), diente als Körper für die Person, die nicht anwesend war, durch längerfristige Erkrankung. Und die konnte dann halt überall mit zugeschaltet werden und konnte jetzt auch die Augen zum Beispiel verändern, wie Freude oder sowas. Und konnte auch die Farbe von der Lampe verändern, sozusagen, ich melde mich oder ich möchte irgendwas dazu sagen.“

Solche Lösungen ermöglichen Teilhabe, seien jedoch eher für längere Ausfälle gedacht. Darüber hinaus wird digitaler Unterricht auch als Möglichkeit gesehen, Unterrichtsausfall, etwa durch Wetterbedingungen, auszugleichen.

Die Medienscouts betonen außerdem die Bedeutung von Schulungen sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte. Durch ihre eigene Ausbildung erfahren sie, wie wichtig ein sicherer und reflektierter Umgang mit digitalen Medien ist. Dieses Wissen wünschen sie sich auch stärker im regulären Unterricht. Dadurch könnte die Umsetzung medienpraktischer Aufgaben langfristiger erleichtert und gleichmäßiger gestaltet werden. Zusammenfassend bewerten die Medienscouts die Realisierbarkeit medienpraktischer Aufgaben grundsätzlich positiv. Einen rein digitalen Unterricht lehnen sie jedoch ab. Ein Scout betont: „Also ich finde beides wichtig, also auch Schreiben. Sonst kann man ja auch Schreiben verlernen.“ Deutlich wird, dass erfolgreiche Umsetzung nicht automatisch entsteht, sondern von geschulten Lehrkräften, Regelung für alle Stufen und klaren Strukturen im Schulalltag abhängt.

4.2.3 Wahrgenommene Effekte auf Motivation und Beteiligung

Die Aussagen der Medienscouts zeigen deutlich, dass medienpraktische Aufgaben einen positiven Einfluss auf Motivation und Beteiligung der Schüler*innen haben. Digitale Medien werden von den Scouts nicht nur als Arbeitsmittel, sondern als Möglichkeit wahrgenommen, Unterricht abwechslungsreicher und ansprechender zu gestalten. Besonders im Vergleich zu rein analogen Arbeitsformen wird der Einsatz digitaler Medien als motivierender beschrieben.

Mehrere Schüler*innen betonen, dass das Arbeiten mit iPads, Apps oder digitalen Formaten mehr Freude bereitet als das ausschließliche Schreiben auf Papier. So beschreibt ein Medienscout: „Das ist auf jeden Fall besser, weil es mehr Spaß macht, mit iPad und so zu arbeiten, als auf dem Blatt ganze Zeit schreiben, bis man schwitzt.“ Auch die Abwechslung spielt dabei eine zentrale Rolle. Ein Scout ergänzt: „Ich finde es eigentlich gut, dass man auch mit Medien im Unterricht lernt, dass es aber eine Abwechslung gibt, damit es nicht immer eintönig der Unterricht ist und dass man mit Medien auch eine Abwechslung in den Unterricht bringt.“ Die Medienscouts machen damit deutlich, dass Motivation nicht nur durch Technik entsteht, sondern durch den Wechsel zwischen analogen und digitalen Arbeitsformen.

Besonders motivierend erleben die Schüler*innen produktionsorientierte Aufgaben. Dazu zählen beispielsweise das Erstellen eigener Präsentationen, Erklärvideos oder digitale Projekte. Ein Medienscout beschreibt: „(...) das macht schon echt viel Spaß, auch so Erklärvideos, mal komplett selber zu machen, weil man auch sieht, wie viel Arbeit dahinter eigentlich so steckt.“ Hier zeigt sich, dass medienpraktische Aufgaben nicht nur konsumierend wirken, sondern zur aktiven Auseinandersetzung mit Inhalt anregen. Die Schüler*innen übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen und erleben sich stärker als Gestaltende des Unterrichts.

Neben der Motivation wird auch die Beteiligung am Unterricht positiv beeinflusst. Digitale Medien eröffnen Möglichkeiten, sich auf unterschiedliche Weise einzubringen. Nicht jeder Schüler*in muss ausschließlich mündlich präsentieren, sondern kann Inhalte auch visuell, kreativ oder digital aufbereiten. Dadurch fühlen sich auch zurückhaltende Schüler*innen angesprochen. Gleichzeitig betonen die Scouts, dass Medienkompetenz nicht nur „Spaßfaktor“ ist, sondern einen ernsthaften Lernwert besitzt. Ein Medienscout formuliert:

„Ich glaube, es ist nicht nur wichtig für den Spaß, den man im Unterricht hat, sondern auch, finde ich, sehr schön für Medienkompetenz, also damit man die Kompetenz erlernen kann, (...) ist es einfacher, Probleme zu erkennen, daran zu arbeiten, zu reflektieren, damit umzugehen, vor allem mit Anleitung.“ Zugleich wird deutlich, dass Motivation nicht automatisch durch Technik entsteht. Die Medienscouts schließen einen rein digitalen Unterricht aus und betonen die Bedeutung der Mischung. Motivation entsteht demnach besonders dann, wenn digitale Medien sinnvoll eingebettet werden.

Zusammenfassend zeigen die Aussagen der Medienscouts, dass medienpraktische Aufgaben sowohl die Lernmotivation als auch die aktive Beteiligung im Unterricht fördern können. Sie erleben digitale Medien als Chance für mehr Abwechslung, Kreativität und Eigenständigkeit. Entscheidend ist dabei jedoch, dass digitale und analoge Arbeitsformen sinnvoll kombiniert werden und medienpraktische Aufgaben didaktisch durchdacht eingesetzt werden.

4.2.4 Vergleich mit theoretischen Annahmen

Die Untersuchung ging von der Annahme aus, dass der Einsatz medienpraktischer Aufgaben im Unterricht die Motivation der Schüler*innen steigert und sich positiv auf den Lernprozess auswirkt. Zudem wurde angenommen, dass die Umsetzung solcher Aufgaben insbesondere durch eine Kombination aus analogen und digitalen Materialien sowie durch geschultes Personal realisierbar ist. Die Aussagen der Medienscouts ermöglichen es, diese Annahmen mit der schulischen Praxis abzugleichen.

Die erste Annahme, dass medienpraktische Aufgaben als motivierender wahrgenommen werden als rein analoge Arbeitsformen, wird durch die Aussagen der Medienscouts weitgehend bestätigt. Mehrere Scouts betonen, dass die Arbeit mit iPads, Präsentationen oder Erklärvideos mehr Spaß mache als ausschließlich Schreiben auf Papier. Sie zeigen Interesse an der Gestaltung eigener Produkte und äußern Neugier gegenüber digitalen Arbeitsformen. So beschreibt ein Scout: „(...) es mehr Spaß macht, mit iPad und so zu arbeiten, als auf dem Blatt ganze Zeit schreiben.“

Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass Motivation vor allem durch Abwechslung entsteht. Ein Medienscout ergänzt: „Also ich finde beides wichtig, also auch schreiben. Sonst kann man ja auch schreiben verlernt.“ Damit zeigen die Daten, dass digitale Medien Motivation fördern können, jedoch nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zum analogen Unterricht wahrgenommen werden. Einer der Beratungskräfte bestätigt die Aussage und verweist auf die Bedeutung beider Arbeitsformen: „Und manchmal macht auch ein bisschen die Dosis das Gift. (...) Beispiel das Abitur schriftlich ist. Ich muss in viereinhalb oder in vier Stunden, muss ich irgendwie handschriftlich darstellen, was ich gelernt habe. Wenn ich natürlich auch die Motorik ist zum Beispiel nicht das andere mit dem (...) iPad-Stift geschrieben hat, der weiß, es ist motorisch was anderes.“

Auch die zweite Annahme, dass die Förderung von Medienkompetenz ein zentraler Bestandteil medienpraktischer Aufgaben ist, spiegelt sich deutlich in den Interviewdaten wider. Die Medienscouts beschreiben ihre Rolle nicht nur als Nutzer*innen digitaler Medien, sondern auch als Vermittler*innen eines reflektierten Umgangs. Besonders deutlich wird dies im Umgang mit Fake News, etwa beim Beispiel des angeblichen russischen U-Boots, welches sich vor den Grenzen Deutschlands gesichtet worden ist. Die Scouts erklärten jüngeren Schüler*innen mithilfe von Bildersuche, Quellenanalyse und der sogenannten „PLURV-Strategie“, wie Inhalte kritisch überprüft werden können. Ein Scout

erläutert: „(...) P für Pseudo-Experten, L für Lügenerzählung, für unerfüllbare Erwartungen R für Rosinenpickerei und V für Verschwörungserzählungen und an dem Beispiel kann man sich quasi von Buchstabe zu Buchstabe entlang hangeln und gucken, ob das, was ich gerade vorgesetzt bekomme, wirklich wahr ist, ob einer von den Sachen vielleicht auffällig wird und da kann man halt dann schauen, ob das vielleicht unseriös wirkt oder falsch wirkt.“ Ein weiterer Scout ergänzt: „Dann haben wir uns auch die Quellen angeguckt, also wer hat das überhaupt hochgeladen.“

Diese Aussagen verdeutlichen, dass medienpraktische Aufgaben nur mit entsprechender Medienkompetenz sicher anwendbar sind. Sie fördern nicht nur technische Fähigkeiten, sondern auch Reflexionsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und kritisches Denken. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass ein unreflektierter Umgang mit digitalen Medien zu Verunsicherung oder gesellschaftlicher Ausgrenzung beitragen kann. Ein Scout beschreibt dies im Zusammenhang mit Rechtsextremismus im Netz: „In der 11. Klasse machen wir einen Workshop gegen Rechtsextremismus im Netz. (...) Da geht's, da merkt man vor allem wegen der Schwierigkeiten und der Herausforderung, dass es einfach sehr viel Unwissenheit ist. Obwohl es ein großes Thema (...) ist trotzdem immer wieder sehr stark zu sehen, dass viele sehr, sehr, sehr wenig darüber wissen. (...) also, dass Leute ausgeschlossen werden aufgrund von Herkunft, Sexualität oder, oder, oder. Und das behindert meiner Meinung nach auf jeden Fall das Lernergebnis. Also wenn ich mich die ganze Zeit unwohl fühle (...) dann kann man sich ja nicht auf den Lernstoff irgendwie einstellen oder auf das, was gerade passiert, irgendwie einlassen.“

Die dritte Annahme, dass die Umsetzbarkeit medienpraktischer Aufgaben stark von technischer Ausstattung sowie der Unterstützung durch Lehrkräfte abhängt, wird ebenfalls bestätigt. Zwar berichten die Medienscouts und deren Beratungskräfte von moderner Infrastruktur wie iPads, digitalen Schulbüchern und Präsentationsmöglichkeiten, gleichzeitig betonen sie jedoch große Unterschiede im Umgang der Lehrkräfte. Auch die Regelungen zwischen Unter- und Oberstufe werde als uneinheitlich wahrgenommen. Damit zeigen die Ergebnisse, dass medienpraktische Aufgaben nicht automatisch wirksam sind, sondern maßgeblich durch schulische Rahmenbedingungen, Haltung der Lehrkräfte und klare Strukturen beeinflusst werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die empirischen Ergebnisse die formulierten Annahmen überwiegend stützen. Medienpraktische Aufgaben werden von den Medienscouts als motivierend, lernförderlich und Kompetenzstärkend wahrgenommen, sofern sie sinnvoll eingesetzt und pädagogisch begleitet werden. Gleichzeitig verdeutlichen die Daten, dass eine erfolgreiche Umsetzung nicht allein von der Technik abhängt, sondern insbesondere von der didaktischen Einbettung, der Qualifikation der Lehrkräfte sowie der Verbindung von digitalen und analogen Lernformen. Zudem wird deutlich, dass medienpraktische Aufgaben ohne entsprechende Kompetenzvermittlung auch Risiken bergen können und Unsicherheiten bei Schüler*innen hervorrufen.

5. Diskussion

5.1 Interpretation der Ergebnisse im Kontext von Baacke und Deci/Ryan

Die im empirischen Teil gewonnenen Ergebnisse lassen sich sinnvoll mit den theoretischen Ansätzen zur Medienkompetenz nach Baacke sowie der Selbstbestimmungstheorie von

Deci und Ryan verknüpfen. Die Aussagen der Medienscouts spiegeln wider, dass medienpraktische Aufgaben nicht nur die technischen Fertigkeiten fördern, sondern auch motivationale und reflexive Prozesse bei Schüler*innen anstoßen.

Nach Baacke umfasst Medienkompetenz die Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.¹⁰⁵ Besonders deutlich wird im Interview der Bereich der Mediengestaltung, da die Scouts und ihre Mitschüler*innen regelmäßige eigene Produkte erstellen, etwa Präsentationen, Erklärvideos oder digitale Beiträge. Digitale Medien werden dabei nicht nur konsumierend genutzt, sondern aktiv in Lernprozesse eingebunden. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass viele Schüler*innen ihre schulischen Aufgaben überwiegend auf dem iPad bearbeiten und digitale Werkzeuge bewusst zur Gestaltung von Lerninhalten einsetzen. Medienarbeit wird dadurch zu einem gestaltenden Prozess, der über reines Anwenden hinausgeht.

Auch die Dimension der Medienkritik spiegelt sich in den Aussagen der Medienscouts wider. Im Umgang mit Fake News, wie etwa beim Beispiel des angeblichen russischen U-Boots, wird deutlich, dass Schüler*innen lernen, Informationen zu hinterfragen, Quellen zu prüfen und Inhalte reflektiert einzuordnen. Durch Strategien wie die Bilderrückwärtssuche oder die PLURV-Strategie entwickeln sie analytische und reflektive Fähigkeiten, die Baacke als zentralen Bestandteil der Medienkritik beschreibt. Medienpraktische Aufgaben fördern somit nicht nur technische Nutzung, sondern auch verantwortungsbewusstes Handeln im digitalen Raum.

Im Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan zeigt sich, dass medienpraktische Aufgaben insbesondere die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ansprechen.¹⁰⁶ Die Scouts berichten, dass ihnen die Arbeit mit digitalen Medien mehr Spaß macht und sie selbstständig arbeiten können. Autonomie entsteht dabei durch Wahlmöglichkeiten, eigene Gestaltungsspielräume und Entscheidungen im Lernprozess. Besonders deutlich wird auch das Bedürfnis nach Kompetenz. Die Medienscouts erleben sich nach Deci und Ryan als handlungsfähig, da sie geschult sind und ihr Wissen an andere weitergeben. Dadurch kann von einem aktiven Vermitteln von Medienkompetenz gesprochen werden. Diese Rolle als Expert*innen stärkt das Selbstkonzept der Schüler*innen und wirkt sich positiv auf ihre Motivation aus.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Autonomie im Schulalltag teilweise eingeschränkt wird. Vor allem unterschiedliche Regelungen einzelner Lehrkräfte, besonders in der Oberstufe, etwa zum Umgang mit Handys oder digitalen Tools, beeinflussen das selbstbestimmte Arbeiten der Schüler*innen. Autonomie wird damit situativ abhängig gemacht und nicht durchgehend gefördert.

Zugleich wird das Bedürfnis nach Kompetenz gestärkt, da Schüler*innen durch den Umgang mit Apps, Präsentationen oder Tools für zum Beispiel Recherche-Erfolgserlebnisse erfahren. Auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wird sichtbar. Die Medienscouts arbeiten im Team, unterstützen Mitschüler*innen und übernehmen Verantwortung innerhalb der Schulgemeinschaft. Jedoch berichten die Medienscouts, dass fehlende Medienkompetenz auch zu Unsicherheiten oder Ausgrenzung führen kann. Motivation entsteht hier nicht allein durch Technik, sondern vor allem durch die Bedeutung der eigenen Tätigkeit für andere.

¹⁰⁵ (Baacke, Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK))

¹⁰⁶ (Deci & Ryan, 1993)

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Motivation nicht automatisch durch digitale Medien entsteht. Mehrere Scouts betonen, dass es das Zusammenspiel von analogen und digitalen Arbeitsformen ist, das den Unterricht sinnvoll gestaltet. So werden verschiedene Kompetenzen gefördert, ohne grundlegende Fähigkeiten wie das Schreiben zu verlernen. Dies lässt sich ebenfalls mit Deci und Ryan erklären, da Motivation besonders dann entsteht, wenn Arbeitsformen didaktisch logisch und pädagogisch eingebettet sind.¹⁰⁷ Das volle Potenzial medienpraktischer Aufgaben entfalten sich somit erst durch geschultes Lehrpersonal und eine bewusste Gestaltung des Unterrichts.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die empirischen Ergebnisse die theoretischen Annahmen von Baacke sowie von Deci und Ryan stützen. Medienpraktische Aufgaben fördern Mediengestaltung, Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und selbstbestimmtes Lernen, wenn sie aktiv, reflektiert und sozial eingebunden umgesetzt werden. Gleichzeitig machen die Medienscouts deutlich, dass es nicht allein von der Technik abhängt, wie sich Motivation und Kompetenzentwicklung der Schüler*innen entwickelt, die Anwendung muss in einer pädagogischen Rahmenbedingung eingebettet sein und von geschultem Personal vermittelt werden.

5.2 Bewertung der Machbarkeit medienpraktischer Aufgaben in der Schulpraxis

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass medienpraktische Aufgaben im schulischen Alltag grundsätzlich gut umsetzbar sind, ihre Wirksamkeit jedoch stark von strukturellen, technischen und personellen Rahmenbedingungen abhängt. Die Machbarkeit ergibt sich aus einem Zusammenspiel von Ausstattung, didaktischer Einbettung und der Handlung der Lehrkräfte gegenüber digitalen Medien.

Zunächst wird deutlich, dass es an der untersuchten Schule bereits eine grundlegende Infrastruktur in Form von technischen Geräten zum selbstständigen Arbeiten, Präsentieren, Produzieren vorhanden ist. Ebenso berichten die Medienscouts vom regelmäßigen Einsatz von iPads, digitalen Schulbüchern, Präsentationsmedien, Avatar-Funktionen bei Krankheit, Lernplattformen sowie Apps wie GoodNotes, Keynote oder LearningApps. Geräte in den Unterrichtsräumen ermöglichen moderne Präsentationsmöglichkeiten, bei denen Schüler*innen ihre Werke sichtbar machen können. Diese Infrastruktur bildet eine zentrale Grundlage für die Umsetzung medienpraktischer Aufgaben und zeigt, dass deren Einsatz prinzipiell realisierbar ist.

Zugleich verdeutlicht das Interview, dass die tatsächliche Nutzung stark von den Lehrkräften abhängt. Die Medienscouts beschreiben große Unterschiede im Umgang mit digitalen Medien. Während einige Lehrkräfte die Arbeit mit Recherche-Tools, das Schreiben auf Tablets, den Einsatz von KI zur Überarbeitung eigener Texte oder auch kurze digitale Pausen ausdrücklich erlauben und fördern, reagieren andere mit Verboten oder Unsicherheiten, die sich unmittelbar auf Schüler*innen auswirken. Besonders im Fokus stehen hierbei die Schüler*innen der Oberstufen. Im Gegensatz zur Unterstufe, in der es ein einheitliches Modell zum Umgang mit digitalen Medien gibt, werden Regeln in der Oberstufe sehr individuell gehandhabt. Dies führt zu Unsicherheiten in einzelnen Unterrichtssituationen. Diese Uneinheitlichkeit erschwert die nachhaltige Integration medienpraktischer Aufgaben und kann dazu führen, dass weniger die Vermittlung von

¹⁰⁷ (Deci & Ryan, 1993)

Medienkompetenz im Vordergrund steht, sondern vielmehr das Aushandeln von Regelungen. Dadurch kann das Potenzial dieser Aufgaben nicht vollständig ausgeschöpft werden, selbstständiges Arbeiten wird eingeschränkt und Motivation gehemmt.

Auch aus der Perspektive der Beratungskräfte wird deutlich, dass medienpraktische Aufgaben nicht automatisch lernwirksam sind. Einer der Kräfte beschreibt, dass der Einsatz digitaler Spiele zwar motivierend sein kann, aber nicht zwangsläufig zu besseren Lernergebnissen führt. Entscheidend sei, wo, in welchem Rahmen und zu welchem Thema digitale Medien eingesetzt werden. Maßgeblich ist, ob Medien genutzt werden, um Inhalte in sinnvolle Anwendungs- und Gestaltungsprozesse zu überführen, etwa durch die Produktion eigener Erklärvideos oder die Visualisierung komplexer Sachverhalte. Die Integration medienpraktischer Aufgaben in den Unterricht ist somit machbar und sinnvoll, wenn sie mit Lernzielen verknüpft sind und nicht lediglich eingesetzt werden, um digitale Medien nur zu verwenden, um digitale Medien mit einzubinden.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Machbarkeit ist die pädagogische Begleitung. Die Medienscouts berichten von Problemen, die aus mangelnder Medienkompetenz entstehen. Daraus ergeben sich Herausforderungen wie Fake News, ungeeignete Inhalte, rechtsextreme Tendenzen oder unreflektierter Medienkonsum. Das Beispiel der angeblichen Sichtung eines russischen U-Bootes zeigt, wie stark digitale Inhalte Ängste auslösen können, wenn Medienkompetenz fehlt. Dabei betonen die Scouts, dass vor allem jüngere Schüler*innen betroffen waren. Dies steht im Kontrast zu den bestehenden Strategien des Landes Nordrhein-Westfalen, da laut Medienkompetenzrahmen Medienkompetenz frühzeitig gefördert werden soll und Medienscouts-Programme bereits an Grundschulen existieren. Dies verdeutlicht die Bedeutung einer konsequenten Förderung von Medienkompetenz zu Beginn der Schullaufbahn. Gleichzeitig wird sichtbar, dass durch gezielte Anleitung, etwa durch Bildersuche, Quellenanalyse oder die PLURV-Strategie, ein sicherer und reflektierter Umgang erlernt werden kann. Medienpraktische Aufgaben sind somit nur dann machbar, wenn sie mit systematischer Kompetenzförderung verbunden werden.

Zudem zeigt sich, dass medienbezogene Aufgaben nicht in Konkurrenz zu analogen Arbeitsformen stehen sollten. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte betonen die Bedeutung der Kombination aus digitalen und analogen Methoden im Unterricht. Ein rein digitaler Unterricht kann ebenso problematisch sein wie ein rein analoger. Insbesondere vor dem Hintergrund bestehender Prüfungsformate, die weiterhin handschriftliche Leistungen erfordern, müssen Motorik und klassische Schreibkompetenzen gefördert werden. Machbarkeit bedeutet daher nicht Digitalisierung um jeden Preis, sondern eine ausgewogene didaktische Gestaltung.

Abschließend lässt sich festhalten, dass medienpraktische Aufgaben in der Schulpraxis grundsätzlich gut umsetzbar sind, sofern bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Wie eine funktionierende Infrastruktur, klare schulische Regelungen die in allen Jahrgängen ausgearbeitet sind, medienpädagogische geschulte Lehrkräfte und eine klare didaktische Integration.

5.3 Bedeutung für die Förderung von Medienkompetenz und Motivation

Die Befunde der Untersuchung verdeutlichen, dass medienbezogene Aufgabenstellungen eine zentrale Bedeutung für die Förderung von Medienkompetenz und Motivation im

schulischen Kontext besitzen. Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht geht dabei über den reinen technischen Umgang hinaus und eröffnet Schüler*innen Möglichkeiten, Inhalte aktiv zu gestalten, kritisch zu reflektieren und selbstbestimmt zu lernen.

Im Hinblick auf die Medienkompetenz zeigt sich, dass medienpraktische Aufgaben insbesondere die Fähigkeit zur reflektierten Mediennutzung fördern. Die Medienscouts beschreiben, dass sie digitale Werkzeuge nicht nur anwenden, sondern lernen, Informationen aus dem Netz kritisch zu betrachten und selbstständig auf ihre Quellen und Zusammenhang zu prüfen. Durch Aufgaben wie die Analyse von Fake News, die Nutzung von Rechercheprogrammen oder die Anwendung der PLURV-Strategie entwickeln Schüler*innen Kompetenzen, die über den Unterricht hinaus Bedeutung haben. Die Förderung von Medienkompetenz ist Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen und wird somit nicht nur als schulische Fertigkeit, sondern als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sichtbar.¹⁰⁸

Darüber hinaus stärken medienpraktische Aufgaben die aktive Beteiligung der Schüler*innen. Durch die Möglichkeit der eigenständigen Produktion werden Schüler*innen aktiv in den Entstehungsprozess eingebunden und entwickeln dabei sowohl Medienkompetenz als auch Motivation. Sie erleben sich nicht nur als Konsument*innen von Wissen, sondern als Gestalter*innen von Lernprozessen. Dies fördert Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit und eine stärkere Identifikation mit dem Unterricht.

Auch im Bereich der Motivation zeigen sich deutliche Effekte. Die Medienscouts berichten, dass digitale Arbeitsformen Abwechslung schaffen und das Interesse am Unterricht steigern könnte, sofern sie didaktisch eingebunden sind. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan unterstützen medienpraktische Aufgaben, insbesondere die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Schüler*innen erleben Autonomie, indem sie Entscheidungen über Arbeitswege und Gestaltung treffen können. Ebenso erfolgreich war das Experiment in der Grundschule bei denen die Kinder auswählen durften, wie sie ihre E-Book-Seite gestalten wollen. Kompetenz entsteht durch Erfolgserlebnisse im Umgang mit digitalen Tools sowie das Weitergeben von Wissen an andere. So zeigt sich soziale Eingebundenheit in der Zusammenarbeit, der gegenseitigen Unterstützung und der Rolle der Medienscouts innerhalb der Schulgemeinschaft.

Gleichzeitig machen die Ergebnisse deutlich, dass Motivation nicht allein durch das Arbeiten mit elektronischen Endgeräten entsteht. Die Rolle der Pädagogik ist ebenso wichtig wie das Konzept zur Vermittlung. Eine klare didaktische Struktur, orientiert an den digitalen Strategien der Länder, ist entscheidend. Unterschieden werden muss zwischen Aufgaben, die sinnvoll von Lehrkräften angeleitet werden, und Tätigkeiten ohne pädagogischen Bezug, wie etwa die eigenständige Wartung technischer Geräte ohne entsprechende Ausbildung. Digitale Medien wirken besonders motivierend, wenn sie sinnvoll mit Lernzielen verknüpft, sind uns nicht lediglich als Ersatz für analoge Methoden dienen. Die Kombination aus digitalen und klassischen Arbeitsformaten ermöglicht es, unterschiedliche Kompetenzen zu fördern und Überforderung oder Monotonie zu vermeiden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Förderung von Medienkompetenz und Motivation positive Auswirkungen auf die Lernerfahrungen der Schüler*innen hat. Die Erweiterung klassischer

¹⁰⁸ (Ministerium, 2016)

Frontalunterrichtsstrukturen weist Vorteile auf, da Kinder und Jugendliche ein stärkeres Gefühl für ihr eigenes Handeln entwickeln und zukunftsorientierte Kompetenz aufbauen. Das Engagement der Schulen spielt zu technischen Ausstattung, geschulte Lehrkräfte eine weitere wichtige Rolle. Nicht jede Schule verfügt über Medienscouts, die Mitschüler*innen unterstützen. Wo diese Strukturen jedoch vorhanden sind, zeigt sich ein vertieftes Verständnis für die digitale Welt. Mit wachsender Medienkompetenz entstehen mehr Autonomie, Sicherheit und Verantwortungsbewusstsein im Handeln der Schüler*innen.

5.4 Kritische Reflexion der eigenen Untersuchung (Limitationen, Verzerrungen)

Trotz der aufschlussreichen Ergebnisse weist die vorliegende Untersuchung auch einige Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden müssen. Der folgende Abschnitt stellt mögliche Grenzen und Verzerrungen der Studie transparent dar und ordnet die Aussagekraft der Ergebnisse realistisch ein.

Eine erste Einschränkung betrifft die Auswahl der Untersuchungsgruppe. Das Interview wurde ausschließlich mit den Medienscouts und ihren Beratungskräften einer einzelnen Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen geführt. Diese Schüler*innen besitzen bereits ein besonderes Interesse sowie vertiefte Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien. Dadurch zeigen sie häufig ein reflektierteres Verhalten als viele ihrer Mitschüler*innen, die lediglich über Workshops, Beratungsgesprächen oder einzelne Projekte mit der Arbeit der Medienscouts in Kontakt kommen. Ihre Perspektive unterscheidet sich somit möglicherweise von der vieler anderer Schüler*innen, die keine spezielle Förderung im Bereich Medienkompetenz erhalten. Die Ergebnisse lassen sich daher nicht ohne Weiteres auf andere Schulen oder Schulformen übertragen.

Auch die Gruppengröße stellt eine Limitation dar. Zwar ermöglicht das Gruppeninterview einen offenen Austausch, besonders mit Schüler*innen, gleichzeitig kann es jedoch dazu führen, dass einzelne Meinungen dominieren, während zurückhaltendere Teilnehmer*innen ihre Ansichten weniger ausführlich äußern. Zudem besteht die Gefahr von Anpassungseffekten, da insbesondere im Jugendalter Gruppenzugehörigkeit eine wichtige Rolle spielt. Aussagen können dadurch eher an die Gruppe angepasst werden, statt ausschließlich die individuelle Meinung widerzuspiegeln.

Während des Interviews zeigten sich zudem sensible Themenbereiche. So entstand beispielsweise Unsicherheit, als ein Scout von einem Workshop über pornografische Inhalte im Internet berichten sollte. Die Reaktionen der Gruppe, etwa Lachen oder Rückfragen an die Lehrkraft, verdeutlichen, dass bestimmte Inhalte als peinlich oder unangenehm empfunden werden. Gerade in der Pubertät können solche Themen dazu führen, dass Aussagen zurückhaltender oder weniger offen formuliert werden.

Ein weiterer Einflussfaktor ist die Anwesenheit der Lehrkräfte während des Interviews. Auch wenn diese sich überwiegend im Hintergrund hielten, kann ihre Präsenz das Antwortverhalten der Schüler*innen beeinflusst haben. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den Lehrkräften um enge Bezugspersonen der Medienscouts handelt, die diese auch außerhalb des regulären Unterrichts begleiten, etwa bei Fortbildungen oder Projekten. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass einzelne Scouts

besonders positive oder sozial erwünschte Aussagen treffen, um Erwartungen zu erfüllen oder Kritik zu vermeiden.

Darüber hinaus basiert die Untersuchung auf subjektiven Einschätzungen der Befragten. Es wurden keine objektiven Leistungsdaten, Unterrichtsbeobachtungen oder Vergleichsgruppen herangezogen. Die Ergebnisse spiegeln somit vor allem Wahrnehmungen und Erfahrungen der Medienscouts wider, jedoch keine messbaren Effekte auf Lernergebnisse. Dadurch bleibt offen, in welchem Ausmaß medienpraktische Aufgaben tatsächlich zu einer Verbesserung schulischer Leistungen beitragen.

Ebenso stellt die zeitliche Begrenzung eine weitere Einschränkung dar. Mit einer Dauer von etwa 35 Minuten konnten zwar zentrale Themen bearbeitet werden, dennoch begrenzte der Schulalltag, etwa durch den Stundenwechsel, die Tiefe einzelner Gespräche. Eine Kombination aus mehreren Interviews, ergänzenden Beobachtungen oder Fragebögen hätte die Aussagekraft der Untersuchung weiter erhöhen können. So könnten die Ergebnisse auf Dauer eintönig wirken und zu Wiederholungen führen.

Trotz dieser Limitationen bietet die Studie wertvolle und realitätsnahe Einblicke in die schulische Praxis aus der Sicht einer besonders medienaffinen Schülergruppe. Die Ergebnisse liefern wichtige Hinweise darauf, wie medienpraktische Aufgaben erlebt werden und welche Bedingungen ihre erfolgreiche Umsetzung begünstigen. Gleichzeitig widerlegen sie gängige Vorurteile, nach denen Jugendliche „nur am Handy sein wollen“. Die Medienscouts betonen vielmehr das Zusammenspiel von analogen und digitalen Arbeitsformen und zeigen ein Bewusstsein dafür, dass beide Lernformen auch zukünftig eine wichtige Rolle spielen. Die kritische Reflexion verdeutlicht zugleich Ansatzpunkte für weiterführende Forschung, etwa durch größere Stichproben, unterschiedliche Schulformen oder die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden.

5.5 Ausblick: Handlungsempfehlungen für Schule und Bildungspolitik

Die zusammengetragenen Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass medienpraktische Aufgaben großes Potenzial für Motivation, Beteiligung und die Förderung von Medienkompetenz besitzen. Damit dieses Potenzial nachhaltig ausgeschöpft werden kann, sind jedoch gezielte Weiterentwicklungen auf schulischer und bildungspolitischer Ebene notwendig. Der folgende Ausblick formuliert zentrale Handlungsempfehlungen für Schule und Bildungspolitik.

Auf schulischer Ebene wird deutlich, dass medienpraktische Aufgaben stärker und verbindlicher in den Unterricht integriert werden sollten. Mit dem Medienkompetenzrahmen NRW, der KMK-Strategie sowie dem DigitalPakt Schule existieren bereits Konzepte, welche die Integration digitaler Medien flächendeckend vorsehen.¹⁰⁹ Dennoch zeigt sich, dass eine konsequente Umsetzung und Überprüfung durch die Länder notwendig ist, um systematische Unterrichtskonzepte zu sichern. Dabei sollten auch aktuelle Herausforderungen wie KI, Desinformationen, Extremismus im Netz und Datenschutz stärker berücksichtigt werden. Lehrkräfte sollten klare didaktische Ziele formulieren, bei denen digitale Medien nicht Selbstzweck sind, sondern zur aktiven Gestaltung, Reflexion und Anwendung von Wissen beitragen. Besonders sinnvoll erscheint die Verbindung aus analogen und digitalen Arbeitsformen, um unterschiedliche Kompetenzen gleichzeitig zu fördern. Auch im Bereich der Hausaufgaben kann dies genutzt

¹⁰⁹ (Nordrhein-Westfalen)

werden, indem Schüler*innen eigene Interessen, etwa Gaming oder Videoproduktion, mit schulischen Aufgaben verknüpfen. Dadurch werden Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit auch außerhalb des Unterrichts weitergeführt.

Ein weiterer zentraler Punkt ist die Qualifizierung der Lehrkräfte. Die Untersuchung zeigt, dass der Einsatz digitaler Medien stark von der Haltung und Sicherheit der Lehrpersonen abhängt. Der Fokus sollte daher nicht nur auf zukünftige Lehrkräfte liegen, sondern auch auf bereits tätige Lehrpersonen. Fort- und Weiterbildungen sollten nicht ausschließlich freiwillig sein und sich nur auf technische Aspekte beschränken, sondern verpflichtend didaktische Konzepte für medienpraktische Aufgaben, den Umgang mit KI, Datenschutz, Fake News sowie medienethische Fragestellungen einbeziehen. Lehrkräfte benötigen Zeit, Unterstützung und klare Konzepte, um digitale Medien sinnvoll für ihre Schüler*innen in den Unterricht zu integrieren.¹¹⁰

Darüber hinaus sollte die Rolle von Projekten wie den Mediencouts weiter gestärkt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen besonders von einem Gleichgesinnten Austausch Angebot profitieren. Mediencouts können als Vermittler*innen zwischen Lehrkräften und Schülerschaft fungieren und zur Aufklärung über Risiken, Chancen und verantwortungsvollen Mediengebrauch beitragen. Eine Ausweitung solcher Programme oder eine stärkere Verankerung an Schulen in Nordrhein-Westfalen könnte die Medienkompetenz nachhaltig fördern.

Auf bildungspolitischer Ebene bleibt die Sicherstellung einer funktionierenden Infrastruktur eine Grundvoraussetzung. Ebenso ist eine einheitliche Regelung zum Umgang mit digitalen Endgeräten notwendig. Es wirkt widersprüchlich, Medienkompetenz fördern zu wollen und gleichzeitig über generelle Handyverbote zu diskutieren. Durch gezielte Medienbildung kann der Umgang mit sozialen Netzwerken reflektiert und kontrolliert erfolgen. Neben der Ausstattung mit Endgeräten gehören dazu stabile Internetverbindung, Wartungskonzept sowie technischer Support, damit Lehrkräfte nicht zusätzlich belastet werden. Digitalisierung darf nicht an fehlender Betreuung oder unklaren Zuständigkeiten scheitern.

Abschließend zeigt sich, dass die erfolgreiche Umsetzung im Bereich Medien von vielen Faktoren abhängt. Schule sollte Schüler*innen nicht nur auf Prüfungen vorbereiten, Schule dient zur Vorbereitung auf das zukünftige Leben im Beruf und Alltag. Medienpraktische Aufgaben können dazu einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie reflektiert, begleitet und nachhaltig in den Schulalltag der Schüler*innen integriert werden.

6. Fazit

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Ziel dieser Arbeit war es zu untersuchen, inwiefern medienpraktische Aufgaben im Unterricht der Sekundarstufen realistisch umsetzbar sind und welchen Einfluss sie auf Motivation, Beteiligung und Medienkompetenz der Schüler*innen haben. Auf Grundlage der theoretischen Ansätze von Baacke sowie der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan und der durchgeführten qualitativen Untersuchung mit Mediencouts lässt sich die Forschungsfrage differenziert beantworten.

¹¹⁰ (Ministerium, 2016)

Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass medienpraktische Aufgaben grundsätzlich realisierbar sind und im schulischen Alltag bereits eine wichtige Rolle spielen. Infrastruktur, die Bereitstellung technischer Geräte sowie die Einbindung digitaler Medien finden sich zunehmend im Unterricht wieder. Das Schreiben auf Tablets, das Recherchieren mit KI oder die eigenständige Korrektur von Texten sind keine Seltenheit mehr. Schüler*innen erhalten Aufgaben, bei denen sie aktiv und selbstständig mit digitalen Medien arbeiten. Die Medienscouts erleben digitale Medien dabei nicht nur als Ergänzung, sondern als festen Bestandteil ihres Lernens. Damit bestätigt sich, dass die technische Grundlage für medienpraktische Aufgaben in vielen Fällen bereits geschaffen ist.

Gleichzeitig zeigt die Untersuchung, dass die erfolgreiche Umsetzung nicht allein von technischen Standards abhängt. Entscheidend sind qualifizierte Lehrkräfte, klare und flächendeckende Regelungen zum Umgang mit digitalen Medien, eine didaktische Einbettung sowie eine frühe Förderung von Medienkompetenz.¹¹¹ Das Potenzial medienpraktischer Aufgaben kann nur dann ausgeschöpft werden, wenn sie sinnvoll integriert werden. Andernfalls kann es zu Überforderung oder Übersättigung kommen, ohne dass ein konkreter Lernerfolg entsteht. Die Kombination aus analogen und digitalen Arbeitsformen bietet hier die besten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht.

Im Hinblick auf Motivation und Beteiligung bestätigen die Ergebnisse, dass medienbasierte Aufgaben positive Effekte haben können. Die Schüler*innen erleben mehr Abwechslung, Eigenständigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Das Gefühl, stärker in den Lernprozess eingebunden zu sein und Verantwortung zu übernehmen, etwa durch die Produktion eigener Inhalte, fördert Selbstvertrauen und Kompetenz.¹¹² Ebenso wird die Zusammenarbeit in Gruppen gestärkt, was soziale Eingebundenheit unterstützt. Dadurch kann bereits von einer Vorbereitung auf zukünftige Arbeits- und Projektformen gesprochen werden, was dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule entspricht. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie fördern medienpraktische Aufgaben insbesondere Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit und wirken sich somit positiv auf die Lernmotivation aus.¹¹³

Darüber hinaus tragen medienpraktische Aufgaben wesentlich zur Entwicklung von Medienkompetenz bei. Die Medienscouts zeigen, dass Schüler*innen nicht nur technische Fertigkeiten erwerben, sondern auch lernen, Medien kritisch zu hinterfragen, Informationen zu prüfen und verantwortungsvoll zu handeln.¹¹⁴ Der Umgang mit Fake News, Datenschutz oder extremistischen Inhalten verdeutlicht, dass medienpraktische Aufgaben einen wichtigen Beitrag zur Orientierung in einer digital geprägten Lebenswelt leisten. Gleichzeitig wird sichtbar, wie groß der Förderbedarf bei vielen Schüler*innen im unreflektierten Medienumgang noch ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass medienpraktische Aufgaben im Unterricht realistisch umsetzbar sind und Motivation, Beteiligung sowie Medienkompetenz der Schüler*innen fördern können. Die Ergebnisse des Interviews mit den Medienscouts zeigen jedoch auch, dass es primär in den Sekundarstufen noch an einheitlichen Regelungen und systematische Förderung fehlt. Da an Gesamtschulen Schüler*innen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen zusammenkommen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle bereits über die notwendige Medienkompetenz verfügen. So kann das

¹¹¹ (Ministerium, 2016)

¹¹² (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht, 2022)

¹¹³ (Deci & Ryan, 1993)

¹¹⁴ (Medienscouts NRW, kein Datum)

Integrieren medienpraktischer Aufgaben für einige ungeschulte Schüler*innen eher zu einem Problem führen, anstatt die Kompetenzen zu fördern. Jedoch kann nicht gesagt werden, wie viel von der Kompetenz schon vorhanden oder benötigt ist, um durch das Bearbeiten solcher Aufgaben ein Lernziel zu erreichen und nicht erst mit Überforderung zu kämpfen, da die geforderte Medienkompetenz erst noch erlangt werden muss. Voraussetzung dafür sind zudem eine funktionierende Infrastruktur, klare schulische Rahmenbedingungen, geschulte Lehrkräfte und eine didaktische sinnvolle Verbindung von analogen und digitalen Lernformen. Medienpraktische Aufgaben wirken somit nicht automatisch, sondern entfalten ihr Potenzial erst durch eine reflektierte und pädagogische begleitete Umsetzung.

6.2 Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass medienpraktische Aufgaben im schulischen Kontext der Sekundarstufen ein hohes Potenzial für Lernen, Motivation und die Förderung von Medienkompetenz besitzen. Durch die Grundstrukturen der theoretischen Ansätze zur Medienkompetenz sowie der Selbstbestimmungstheorie und der empirischen Untersuchung mit Medienscouts konnten wesentliche Erkenntnisse zur Umsetzung und Wirksamkeit digitaler Arbeitsformen gewonnen werden.

Zunächst wurde deutlich, dass digitale Medien im Schulalltag bereits fest verankert sind. Geräte wie Tablets, digitale Schulbücher, Präsentationstools und Lernplattformen werden von Schüler*innen regelmäßig genutzt. Medienpraktische Aufgaben sind daher keine Ausnahme mehr, sondern bereits Bestandteil aktueller Unterrichtsgestaltung. Die technische Infrastruktur bildet eine notwendige Grundlage für diese Entwicklung, reicht jedoch allein nicht aus, um lernwirksame Prozesse zu sichern.

Eines der zentralen Ergebnisse ist die Wichtigkeit der Schulung von Lehrkräften. Aussagen der Medienscouts zeigen, dass der Einsatz digitaler Medien von Lehrkraft zu Lehrkraft variiert.¹¹⁵ Die Spannweite reicht von einer offenen, unterstützenden Integration digitaler Medien bis hin zu ablehnende Haltungen, die teilweise mit Konsequenzen für Schüler*innen verbunden sind. Fehlende Regelungen und uneinheitlicher Gebrauch stellen Hemmnisse für Motivation und selbstständiges Arbeiten dar. Klare schulische Strukturen sowie eine didaktische Aufarbeitung in den Unterrichtsplänen erweisen sich daher als entscheidend für eine nachhaltige Umsetzung.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass das Land Nordrhein-Westfalen und der Bund mit Instrumenten wie dem Medienkompetenzrahmen NRW, dem DigitalPakt Schule, dem DigitalPakt 2.0, dem Medienscouts-Programm sowie den Bemühungen der Kulturministerkonferenz bereits wichtige Bausteine für eine digitale Schulentwicklung gelegt haben. Die Herausforderungen liegen weniger in der grundsätzlichen Bereiterstellung, sondern vielmehr in praktischen Gegebenheiten, etwa im unzureichenden Ausbau von Internetstrukturen in bestimmten Regionen.¹¹⁶ Der weitere Ausbau dieser Infrastruktur stellt somit eine zentrale Voraussetzung für Fortschritt dar.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass medienpraktische Aufgaben Motivation und Beteiligung der Schüler*innen stärken können. Durch die Möglichkeiten eigenständiger

¹¹⁵ (Scharpf & Gabes, Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht, 2022)

¹¹⁶ (Beham & Nickschas, 2024)

Gestaltung, die Produktion digitaler Inhalte und kooperative Arbeitsformen erleben Schüler*innen Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Diese Aspekte fördern nicht nur die Lernfreude, sondern auch Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeit im Unterricht.¹¹⁷

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Förderung von Medienkompetenz in ihren Dimensionen. Die Medienscouts zeigen exemplarisch, dass eine gezielte Förderung zu einem reflektierten Umgang mit digitalen Medien beiträgt. Medienkritik äußert sich etwa im Hinterfragen KI-generierter Bilder, Medienkunde im Wissen darüber, dass nicht alle Inhalte im Netz authentisch sind, Mediennutzung im bewussten Umgang mit digitalen Angeboten und Mediengestaltung in der aktiven Produktion eigener Inhalte. Dadurch werden kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit und ein verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Informationen gestärkt. Diese Aspekte verdeutlichen, dass Medienkompetenz eine grundlegende Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe in einer digitalen Welt darstellt.

Abschließend wird sichtbar, dass medienpraktische Aufgaben besonders wirksam werden, wenn sie einheitlich pädagogisch begleitet, strukturell abgesichert und mit analogen Arbeitsformen logisch kombiniert werden. Die Verbindung aus Technik, Didaktik und Kompetenzförderung bildet die Basis für einen Unterricht, der Schüler*innen nicht nur fachlich, sondern auch medienpädagogisch auf ihre Lebenswelt vorbereitet.

6.3 Relevanz für die zukünftige schulische Medienbildung

Für die zukünftige Schulstruktur wird deutlich, dass medienpraktische Aufgaben eine zunehmend stärkere Rolle einnehmen müssen. Schulen stehen im Zeitalter der Digitalisierung nicht mehr nur vor der Aufgabe, Fachwissen zu vermitteln, sondern Schüler*innen auf eine digital geprägte Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. Medienkompetenz, Motivation und Beteiligung sind dabei keine Zusatzaspekte, sondern grundlegende Voraussetzungen für einen zeitgemäßen Unterricht.

Aufgezeigt wird ein Bild von Schüler*innen, die digitalen Medien nicht nur konsumieren, sondern aktiv gestalten möchten. Sie interagieren täglich mit sozialen Netzwerken und digitalen Plattformen und entwickeln daraus eigene Formen der Mediennutzung. Aufgabe der Schule ist es daher, diesen Umgang pädagogisch zu begleiten und einen reflektierten Ersatz digitalen Medien zu vermitteln. So kann Fehlverhalten durch unkritische Nutzung vermieden und Orientierung im digitalen Raum geschaffen werden. Schüler*innen möchten Inhalte produzieren, reflektieren, diskutieren und mitgestalten. Natürlich ist zu beachten, dass dies individuell verschieden ist und von persönlichen Interessen sowie Situationen abhängt. Für die zukünftige schulische Medienbildung bedeutet dies jedoch, dass Unterricht weniger auf reine Wissensabfrage ausgerichtet sein sollte, sondern stärker auf handlungsorientierte, kreative und reflexive Lernprozesse. Programme wie Kahoot! können beispielsweise als interaktive Wissensabfrage dienen und zur aktiven Beteiligung anregen. Medienpraktische Aufgaben schlagen damit eine Brücke zwischen schulischem Lernen und der Lebenswelt der Schüler*innen.

Besonders deutlich wird die Bedeutung einer frühzeitigen und kontinuierlichen Förderung von Medienkompetenz. Der Umgang mit Fake News, KI-generierten Inhalten, Datenschutz oder extremistischen Tendenzen im Netz wird in den kommenden Jahren weiter an Bedeutung gewinnen. Schule übernimmt damit nicht nur eine Bildungs-, sondern auch eine

¹¹⁷ (Ganguin & Sander, 2023)

Schutz- und Orientierungsfunktion. Medienbildung darf daher nicht auf einzelne Projekte oder AGs beschränkt bleiben, sondern muss verbindlicher Bestandteil aller Fächer und Jahrgangsstufen sein.

Zugleich wird sichtbar, dass sich die Rolle der Lehrkräfte zunehmend vom reinen Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter verändert. Fortbildungen, Zeitressourcen und schulinterne Konzepte werden daher immer wichtiger, um digitale Medien nicht nur als Medium zu verwenden, sondern dies von Schülern*innen selbst kreativ nutzbar zu machen. Zum Schluss kann festgehalten werden, dass medienpraktische Aufgaben künftig stärker in den Fokus schulischer Bildung rücken müssen. Sie bieten vielfältige Anwendungsmöglichkeiten und können individuell auf Schüler*innen angepasst werden. Die Arbeit mit digitalen Medien kann Motivation und Lernerfahrungen nachhaltig fördern. Da digitale Kompetenzen bereits fester Bestandteil der Arbeitswelt sind, etwa durch Videokonferenzen, Softwarearbeit oder die Erstellung digitaler Produkte, müssen Schule Schüler*innen gezielt darauf vorbereiten. Schulen müssen sich daher strukturell weiterentwickeln, um ein erfolgreiches Arbeiten in einer digitalisierten Welt zu ermöglichen. Anderenfalls entsteht Überforderung, wo eigentlich ein sicherer und reflektierter Umgang mit digitalen Medien gefördert werden sollte. Medienbildung ermöglicht es allen Schüler*innen sich selbstständig, kritisch und verantwortungsvoll in einer digitalen Welt zu bewegen. Schule schafft damit die Chance, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern junge Menschen auf gesellschaftliche, berufliche und persönliche Herausforderungen einer digitalisierten Zukunft vorzubereiten.

7. Literaturverzeichnis

- Ade, M. B. (2004). Organismische Biologie als Grundlage für die Bewertung von Umweltauswirkungen durch Eingriffe in die Landschaft. *Organismische Biologie als Grundlage für die Bewertung von Umweltauswirkungen durch Eingriffe in die Landschaft*, 16(105). doi:<https://doi.org/10.1065/uwsf2004.04.081>
- Baacke, D. (2001). *Dieter Baacke Preis*. Abgerufen am Dezember 2025 von <https://dieter-baacke-preis.de/ueber-den-preis/was-ist-medienkompetenz/>
- Baacke, D. (kein Datum). Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). *Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft (gefördert durch das BMFSFJ)*, 6-8. (M. i. Praxis, Hrsg.) Abgerufen am Dezember 2025 von <https://dieter-baacke-preis.de/ueber-den-preis/was-ist-medienkompetenz/>
- Beham, S., & Nickschas, J.-B. (16. Mai 2024). Förderung für Schulen läuft aus Bund und Länder ringen um zweiten Digitalpakt. (ARD-Hauptstadtstudio, Hrsg.) Abgerufen am 10. Dezember 2025 von <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/digitalpakt-bilanz-100.html>
- Berger, M. (2018). Neue Medien im experimentellen Physikunterricht der Sekundarstufe 1. Herzogenburg, Österreich . Abgerufen am 25. November 2025 von <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/313>
- Bieg, S., & Mittag, W. (2009). Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsempfindungen für die selbstbestimmte Lernmotivation. *Empirische Pädagogik*, 23, S. 117-142. Abgerufen am 6. Dezember 2025 von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3099856>
- Bildung, B. f. (01. Juni 2021). *Bundeszentrale für politische Bildung*. (Panorama, Herausgeber) Abgerufen am 14. Juli 2025 von <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/deutsche-fernsehggeschichte-in-ost-und-west/245205/potenziale-von-reality-tv-ein-ausblick/>
- Blömeke, S. (2003). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. *Empirische Pädagogik, Band 17*, S. S. 196- 216. Abgerufen am 20. November 2025 von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2823202>
- Bohl, T., Beck, N., & Meissner, S. (April 2020). Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. (M. Harant, P. Thomas, & U. Küchler, Hrsg.) *Theorien!*, 01, S. 175-186. Abgerufen am 09. Januar 2026 von https://bibliographie.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/104249/T%C3%BCSE%20Bd1_Theorien!%20Gesamtband.pdf?sequence=8#page=176
- Breiter, A., Welling, S., & Stolpmann, B. E. (2010). *Medienkompetenz in der Schule* (Bd. 64). (L. f.-W. (LfM), Hrsg.) Düsseldorf, Nordrhein-Westfalen, Deutschland: VISTAS Verlag GmbH. Abgerufen am 14. Januar 2026 von <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-64.pdf>

- Cegialis, R. (2023). Einsatz der digitalen Medien im schulischen Alltag- Vor- und Nachteile der digitalen Bildung. Hamburg, Hamburg, Deutschland. Abgerufen am 5. Oktober 2025 von https://reposit.haw-hamburg.de/bitstream/20.500.12738/16090/1/Einsatz_der_digitalen_Medien_BA_geschw%C3%A4rzt.pdf
- D.Meyer, T.-R. R. (2022). *Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hrsg.): einfach POLITIK: Lexikon*. Abgerufen am 15. Juli 2025 von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-in-einfacher-sprache/303050/filterblase/>
- Daniel Peter, B. (23. April 2025). *tagesschau*. Abgerufen am 14. Juli 2025 von <https://www.tagesschau.de/wissen/gen-z-fake-news-100.html>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (März 1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 39*(Heft 2), S. S. 223-238. doi:10.25656/01:11173
- DigitalPakt Schule*. (kein Datum). Abgerufen am 4. Dezember 2025 von <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html>
- Dippelhofer, S., & Döppers, T. (2022). *Qualität im Hochschulsystem*. Tagungsbericht, Justus-Liebig- Universität Giessen, Erziehungswissenschaften, Giessen. Abgerufen am 25. November 2025 von <https://jlupub.ub.uni-giessen.de/items/a67933a1-792c-47dd-ad36-69d18eb5f691>
- Erzieherkanal. (01. Oktober 2023). *Erzieherkanal- Wissen, Theorien & Infos*. Abgerufen am 13. Juli 2025 von <https://erzieher-kanal.de/habitus/>
- Frerichmann, N. (22. Januar 2021). *MEDIEN360G*. Abgerufen am 16. Juli 2025 von <https://www.mdr.de/medien360g/medienwissen/soziale-herkunft-medienkompetenz-100.html>
- Ganguin, S., & Sander, U. (26. Juli 2023). Dimensionen von Medienkompetenz. (B. f. Bildung/bpb, Hrsg.) *Informationen zur politischen Bildung/ izpb*(Heft 355). Abgerufen am 5. Januar 2025 von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/539925/dimensionen-von-medienkompetenz/>
- Herzig, P. D. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 25. November 2025 von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamekeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf
- Hessischer Bildungsserver/ Medienbildung/ Schule@Zukunft*. (kein Datum). Abgerufen am 4. Dezember 2025 von https://medien.bildung.hessen.de/mole_-_neu/index.html
- Iske, S., & Barberi, A. (02. Dezember 2022). Medienkompetenz- ein Beipackzettel . (F. Kiefer, R. Biermann, & S. Rehfeld, Hrsg.) *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Medien- Spiel- Bildung* (Heft 50). doi: 10.21240/mpaed/50/2022.12.02.X
- Kulturministerium. (2012). Medienbildung in der Schule. *Medienbildung in der Schule/ Beschluss der Kulturministerkonferenz* . Kulturminister Konferenz . Abgerufen am 13. Januar 2026 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

- Lehrplannavigator NRW. (2022). Abgerufen am 15. Januar 2026 von <https://lehrplannavigator.nrw.de/>
- Lemmermann, L. M. (14. August 2022). Einsatz digitaler Medien im Unterricht und deren Einfluss auf die intrinsische Lernmotivation. Hamburg, Hamburg, Deutschland . Abgerufen am 6. Oktober 2025 von https://opus.bsz-bw.de/msh/frontdoor/deliver/index/docId/130/file/BA_Lea-MarieLemmermann.pdf
- Medien in der Schule. (2014). *Medien in der Schule*. (M. i. Schule, Hrsg.) Abgerufen am 14. Juli 2025 von https://www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Materialblatt_Realitaet_01.pdf
- Mediencouts NRW. (kein Datum). Abgerufen am 10. Dezember 2025 von <https://www.mediscouts-nrw.de/>
- Ministerium, K. (2016). Bildung in der digitalen Welt. In S. d. Kultusministerkonferenz (Hrsg.), *Kultusministerkonferenz*. Abgerufen am 12. Januar 2026 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- Nikolaus Jakob, T. S. (2023). Fake News, Hate Speech, Verschwörungserzählungen. In T. S. Nikolaus Jakob, *Medienvertrauen in Deutschland* (S. 204). Bonn, Nordrhein- Westfalen, Deutschland: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 27. Juli 2025 von https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_SR_Medienvertrauen-in-Deutschland_online.pdf
- Nordrhein-Westfalen, M. f. (Hrsg.). (2026). *Bildungsportal NRW*. Abgerufen am 11. Januar 2026 von <https://www.schulministerium.nrw/digitalpakt-und-digitalpakt-20>
- Nordrhei-Westfalen, D. L. (kein Datum). *Medienkompetenzrahmen NRW*. (M. NRW, Hrsg.) Abgerufen am 13. Januar 2026 von https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf
- ntv. (10. September 2020). Abgerufen am 16. Juli 2025 von <https://www.ntv.de/panorama/Maedchen-leiden-staerker-unter-Pandemie-article22026989.html>
- Ozana, J. (Regisseur). (2024). *Leben in der Bubble* [Kinofilm]. Abgerufen am 13. Juli 2025 von <https://www.ardmediathek.de/video/medien360g/leben-in-der-bubble/mdr/Y3JpZDovL21kci5kZS9zZW5kdW5nLzI4MjA0MS8yMDI0MDExNzEyMDAvbWVkaWVuZHIlaWh1bmRlcjRzZWNoemlnZy13ZWJzZW5kdW5nLTE0Ng>
- Ryan, R. M., & Sapp, A. (2005). Zum Einfluss testbasierter Reformen: High Stakes Testing (HST). Motivation und Leistung aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie. (E. Wild, Hrsg.) *Unterrichtswissenschaft 33, Heft 2*, S. S. 143- 159. doi: 10.25656/01:5791
- Scharpf, S., & Gabes, D. (2022). *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, Bayern , Deutschland: Julius Klinkhardt . doi:10.25656/01:24252
- Scharpf, S., & Gabes, D. (2022). *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzepte am Beispiel des Fach Sachunterricht*

- . (M. Haider, & D. Schmeinck, Hrsg.) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2022.
doi:10.25656/01:24252
- Schmidt-Hertha, B. (März/ April 2020). Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2*, S. S. 191-207.
doi:10.25656/01:25791
- Schneider, J. (07. Dezember 2023). *Lehrer News*. Abgerufen am 16. Juli 2025 von
<https://www.lehrer-news.de/blog-posts/schulen-digitalkompetenzen-vermitteln>
- Schule, B. f. (Hrsg.). (2023). Fortschrittsbericht DigitalPakt Schule 2022-2023. Bonn. Abgerufen am 10. Dezember 2025 von
https://www.digitalpaktschule.de/files/Fortschrittsbericht_DigitalPakt_Schule_2022-2023.pdf
- Schütz, J. (20. Oktober 2021). *Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 15. Juli 2025 von <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/342252/gerechte-bildungschancen-in-der-krise/#footnote-target-2>
- Sonja Ganguin, U. S. (26. Juli 2023). Dimensionen von Medienkompetenz. *Informationen zur politischen Bildung, Nr.355/ 2023*. Abgerufen am 14. Juli 2025 von
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/539925/dimensionen-von-medienkompetenz/>
- tagesschau. (27. Januar 2025). *tagesschau*. Abgerufen am 15. Juli 2025 von
<https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/pisa-falschnachrichten-100.html>
- Tappe, E.-H. (2017). Lernen durch Mediengestaltung – Entwicklung eines Konzeptes zur Unterstützung mediendidaktischer Lehre im Schulalltag. Münster, Nordrhein - Westfalen, Deutschland. Abgerufen am 24. November 2025 von : <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3313492>
- Wissen, m. (06. Februar 2025). *mdr*. Abgerufen am 14. Juli 2025 von
<https://www.mdr.de/wissen/psychologie-sozialwissenschaften/hoher-bildungsabschluss-schuetzt-nicht-vor-fakenews-100.html>

8. Anhang

8.1 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Detmold, den 09.02.2026

A handwritten signature in black ink, reading "Lara Alenka Böping". The signature is written in a cursive style with a large, stylized 'B'.

(Unterschrift)

8.2 Interview Transkript

Da es sich hierbei um ein anonymisiertes Transkript handelt, befinden sich anstatt Namen der Schüler*innen lediglich der Oberbegriff „Scout“ wieder. Ebenso wurden die Namen der Lehrer*innen durch den Begriff „Lehrkraft“ ersetzt.

Gruppendiskussion Medienscouts 14.11.2025

Lara: Fangen wir dann einfach mal an, nämlich, welche digitalen Medien nutzt ihr denn so regelmäßig im Schulalltag? Ja?

Scout: iPads. iPads,

Lara: okay. (..)

Scout: Handys,

Lara: Also es gibt hier keinen richtigen Fall, ich will einfach nur von euch so ein paar Antworten bekommen, genau. Also iPads und Handys, ne? Noch irgendwelche? Ja?

[00:00:41] Scout: Manchmal halt PC, Informatikarbeit.

[00:00:45] Lara: Ja. (....)

[00:00:49] Scout: Ich habe mal eine Frage, geht es um Apps, die wir benutzen oder nur um so ein Handy?

[00:00:53] Lara: Ja, generell, einfach um Medien, also Medien kann man ja als Gerät verstehen oder halt auch als App oder digitaler. Ja, jetzt kommen noch mehr Finger, ja?

[00:01:03] Scout: Ja, dann GoodNotes ganz viel und den Taschenbretter. (.....)

[00:01:13] WhatsApp, Instagram, TikTok. (..)

Lara: Ja.

[00:01:19] Scout: Google.

[00:01:20] Lara: Google, ja. (.)

Scout: Keynotes.

Lara: Keynotes.

Lara: Fällt euch noch irgendwie spontan etwas ein? Du vielleicht? Weil ich entschuldige deine Hand sah so aus, ja, vielleicht, vielleicht nein. Ja?

Scout: Ja, das ist jetzt keine App, aber eine Website, learningapps.org, glaube ich, da gibt es halt Learning Apps.

[00:01:40] Lara: Mhm. Ja, das ist ja auch praktisch.

[00:01:41] Scout: Das ist jetzt einfach nur online. (..)

Lara: Gut, also, ja, wie gesagt, es gibt hier kein richtig oder falsch, es geht einfach nur darum, dass ihr mir, vor allem auch die Fragen von euch, wie ihr die versteht, einfach mal wiedergibt. Deswegen war es eine super gute Frage mit, ob auch Apps damit gemeint sind, ne? Genau. Gehen wir mal weiter zu Frage Nummer zwei.

Lara: In welchem Umfang beziehen Lehrkräfte von euch oder, ja, Handys oder andere digitale Geräte mit in den Schulunterricht? Ihr habt ja gerade eben schon ein bisschen erwähnt, iPads und sowas, ja? (.)

[00:02:11] Scout: Also, wenn ich gleich jetzt richtig verstanden habe, Kahoot oder sowas?

[00:02:15] Lara: Ja, kann man quasi, ja, kann gut, gehört auch so dazu. Es gibt, wie gesagt, es gibt kein richtig oder falsch hier, ne?

[00:02:21] Lara: Ja.

[00:02:21] Ja.

[00:02:22] Scout: Also, ich schreibe eigentlich alles auf dem iPad, also mache ich eigentlich die ganze Zeit was damit. Und sonst haben die Lehrer aber auch ganz viele Erklärvideos, ganz oft.

[00:02:30] Lara: Mhm. (..)

[00:02:32] Scout: Ich bin auch komplett digital im Unterricht dabei. (.) Und die Lehrer, also je nachdem welcher natürlich, versuchen auch oft irgendwie KI mit einzubinden, dass wir das, den Umgang damit lernen und lernen, dass es nichts nur Böses ist, sondern das man es auch nutzen kann für sich selber. (..)

Und teilweise auch, also für Recherchezwecke oder sowas. (..)

[00:02:56] Lara: Wolltest du auch Recherche sagen? (...)

Scout: Ja.

Lara: Aber, ja, deswegen, also beziehen sie schon mehr die Geräte ein, ne?

Scout: Ja. (..)

Lara: Okay, gut, für zu wissen. (...) So. (..) Wie wird an eurer Schule der Umgang mit Medienkompetenz vermittelt oder gefördert? (....) Ja? (.....)

[00:03:17] Scout: Durch unsere AG, die Medianscouts, ganz, ganz doll. Durch unsere verschiedenen Workshops und unser Umgang damit wird das vor allen Dingen, das ist unser Hauptprojekt, was Medienkompetenz angeht, aber auch die einzelnen Lehrer in verschiedenen Unterrichtsfächern fördern Medienkompetenz in einem bestimmten Rahmen, indem sie halt das Smartphone oder das Tablet mit einbinden und da schon mal anteilig Medienkompetenz vermitteln. (...)

[00:03:47] Scout: Ja, ich könnte jetzt noch ein Beispiel nennen.

Lara: Ja.//

Scout: Also wir hatten letztens in Deutsch, dass wir so Analysen geschrieben haben und dann haben sie uns eine KI gezeigt, mit der wir unsere Texte selber korrigieren können. (..) Also wir hatten letztens in Deutsch. (.....)

Lara: Praktisch, ja. (.....) Ihr habt was? (.....) //

Scout: Ja, ja, ja.//

[00:04:13] Lara: Ja, sag ruhig.

Scout: Äh, alles ist die gesagt haben.

Lara: Alles was?

Scout: Das was (*Name des Scouts*) gesagt hat, dass mit den Medianscouts und so. Das wollte ich auch sagen. (..)

[00:04:21] Lehrkraft: Mach mal zum Beispiel, ein Beispiel mit dem Workshop eben, erzähl mal wenn du willst. (..)

[00:04:26] Scout: Also was? Also was? Im Ernst? (.....) Also ich sehe hier aus dem Workshop. (....) Also, wir bringen ja diese Säule mit Medien. (..)

[00:04:44] Lara: Alles gut. Lach dich ruhig aus.

[00:04:47] Lehrkraft: (*Name des Scouts*), du darfst das auch an einem ganz anderen Thema formulieren. Also du kannst auch... //

Lehrkraft: Ach so, das ist das Problem.//

Die Medianscouts hatten an dem Tag ein Workshop über das Thema Missbrauch von Pornographischen Inhalten im Netz. Dementsprechend waren sie an dem Punkt nervös und mussten lachen.

Lehrkraft: Du kannst auch das... Weil an dem WhatsApp-Workshop kannst du das auch erklären.

[00:04:57] Scout: Ah, okay. Okay. (..) Wir bilden eine Kleingruppe, auch zum Beispiel mit... Also ich bin halt auch mit (*Name des Scouts*), dann bringen wir den Kindern halt bei, wir haben einen Zettel, wir lernen natürlich davor. (...)

[00:05:11] Lara: Genau, also geht ihr dann quasi mit dem Lernen so in die Klassen und gebt das so weiter. Okay, gut, gut. Ich kann verstehen, wenn das gerade an dem einen Beispiel ein bisschen schwieriger war. Genau. (..) Kommen wir auch schon zur weiteren Frage. So, welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen erlebt ihr im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht? (.) Ja. (...)

[00:05:33] Scout: Ähm, dass es nicht von allen Lehrern gleich gehandhabt wird. Also die einen Lehrer sagen, nutzt KI, wenn es euch hilft. Überprüft die Information, nutzt es, sobald ihr euch irgendwie, ja damit helfen könnt. Andere rasten aus. Also es ist, dass es dann nicht ein, also nicht eine klare Vorschrift gibt bei ganz vielen Themen. Also manche sagen auch, geht ans Handy, wenn ihr das braucht. Wenn ihr vielleicht mal abschalten wollt, also da habe ich auch eine Lehrerin, die sagt, wenn ihr das für eine Stunde brauchen, und das tut euch in dieser Stunde gut. Macht das. (.) Andere schmeißen dich gefühlt aus dem Unterricht raus. Also das ist dann, vor allem, also ab der Oberstufe, in der Unterstufe ist das alles geregelt, aber ab der Oberstufe ist es so ein bisschen, man weiß nie ganz genau, wo man dran ist.

[00:06:16] Lara: Kannst du das mit der Unterstufe und Oberstufe noch mal ein bisschen erläutern?

[00:06:21] Scout: In der Unterstufe haben wir ein ganz klares Medien, also Handy-Nutzungskonzept. Da ist es quasi, außer es ist ganz ausdrücklich anders gesagt, im Unterricht tabu und nur in einer Pause, in einem bestimmten Raum nutzbar. (.)

Lara: Warte mal ganz kurz. (.)

[00:06:37] Lara: Ich muss mal kurz gucken, ob die, ja, okay, läuft weiter. (.)

[00:06:40] Scout: Und ab der Oberstufe darf man es quasi freier nutzen und da handhabt das, also normalerweise ist es im Unterricht auch eher tabu, aber da handhaben das Lehrer irgendwie sehr individuell.

[00:06:52] Lara: Also gibt es da keine klaren Vorgaben, wie man da quasi das Handy benutzen kann oder das iPad?

[00:06:58] Scout: Theoretisch ja, praktisch wird es nicht so umgesetzt. Ganz

Lara: okay. (....)

[00:07:06] Lara: Will noch jemand irgendwie was aus seiner Perspektive noch einmal wiedergeben? (..)

Scout: Also ich hätte halt dieselbe Perspektive wie (*Name von Scout*). (.)

Lara: Wenn du möchtest, kannst du noch mal was dazu sagen oder?

Scout: Ah, ich finde es jetzt. (.)

Lara: Ganz perfekt? (..) Ja? (...)

Scout: Ja, das manche Leute, dass manche Leute Videos im Unterricht machen.

Lara: Besser, ich habe Angst wegen der Aufnahme, weil das ein bisschen leiser war. Genau. Also, ne? (....)

Wie gesagt, es gibt kein Ja und Nein, deswegen kann ich jetzt auch nicht sagen Ja oder Nein, aber. Das ist ein guter Gedanke, sag ich mal so. Genau. (.....) Dann kommen wir glaube ich auch schon zur letzten Frage. Nämlich, was ist eure Meinung zum Thema medienpraktischen Aufgaben im Unterricht? (.) Ja. (.)

[00:08:04] Scout: Das ist auf jeden Fall besser, weil es mehr Spaß macht, mit iPad und so zu arbeiten, als auf dem Blatt ganze Zeit schreiben, bis man schwitzt. (...)

Lara: Ja. (...)

[00:08:16] Scout: Also ich finde beides wichtig, also auch schreiben. Sonst kann man ja auch schreiben verlernt. Aber wenn man jetzt jeden Tag nur schreibt, ist es auch ein bisschen viel. Also ich finde eigentlich alte Präsentationen oder sowas ganz cool. Und das macht auch Spaß. (..)

Lara: Ja. (...)

[00:08:37] Scout: Ja, also ich sehe, dass wie (*Name des Scouts*), das macht schon echt viel Spaß, auch so Erklärvideos, mal komplett selber zu machen, weil man auch sieht wie viel Arbeit dahinter eigentlich so steckt. (..) Ja. Und das ist eigentlich ganz gut. (..)

[00:08:50] Scout: Ich glaube, es ist nicht nur wichtig für den Spaß, den man im Unterricht hat, sondern auch, finde ich, sehr schön für Medienkompetenz, also damit man die Kompetenz erlernen kann, wenn es nämlich in jedem Teil des Alltags irgendwie, ja, mindestens einen kleinen Teil übernimmt, ist es einfacher, Probleme zu erkennen, daran zu arbeiten, zu reflektieren, damit umzugehen, vor allem mit Anleitung. Und vor allen Dingen ist es schön, wenn man mit Spaß lernt, weil wie man hört, macht es ganz vielen Leuten Spaß und es ist meiner Meinung nach sehr schön, sowas schon den Kleinsten mit Spaß beizubringen, weil das ja dann auch im Endeffekt im Erwachsenenalter hilft, wenn man schon die Basics kann. (...)

[00:09:35] Lara: Wie siehst du das? Hast du eine Meinung dazu?

[00:09:37] Scout: Ich finde es eigentlich gut, dass man auch mit Medien im Unterricht lernt, dass es aber eine Abwechslung gibt, damit es nicht immer eintönig der Unterricht ist und dass man mit Medien auch eine Abwechslung in den Unterricht bringt.

[00:10:00] Lara: Einer von euch da vorne noch irgendeine Meinung dazu? Wurde schon alles gesagt. (...) Ich hoffe es. (.....) Achso, ja dann. Genau, ich glaube, das ist wirklich die letzte Frage. Was empfindet ihr als besonders wichtig bei diesem Thema? (.....)

[00:10:32] Scout: Die Ansicht von den Schülern verstehen. (....)

[00:10:37] Scout: Vielleicht auch Aufklärung, wie man damit umgeht. (...)

[00:10:44] Scout: Ich glaube, die gegenseitige Rücksichtnahme aller quasi, also dass jeder aufeinander achtet, welche Themen vielleicht auch einfach gerade Thema sind. Also das zu thematisieren, was gerade irgendwie besonders groß ist oder viel bei den Kindern, was irgendwie auf dem Herzen liegt. Und ich glaube, man kann vieles, egal in welchem Unterricht, integrieren. Und dass man da sich ein bisschen mehr, auch in Bezug auf das Thema Medien im Unterricht, ein bisschen mehr darauf konzentriert, was brauchen Kinder, was ist vielleicht wichtig im aktuellen Leben. (12 Sekunden Pause)

Lara: Ja?

Scout: Das man vielleicht auch darauf achtet, wo man in den Medien so unterwegs ist. Und wenn man jetzt nach Informationen sucht vielleicht auch guckt woher hat man die Information.

[00:11:42] Lara: Ich glaube, das war es dann tatsächlich auch schon.

Durch das Klingeln der Schulglocke, kam es hier zu einer Unterbrechung.

[00:13:45] Lehrkraft: Wir können es halt sonst ergänzen, aber wollen wir nichts verfälschen?

[00:13:48] Lara: Nee, ihr könnt gerne ergänzen, weil wir sind ja quasi auch bei dem Punkt, wo wir die SchülerInnen ausgesprochen haben, da können sie ruhig gerne ergänzen.

[00:13:56] Lehrkraft: Ein anderer Punkt war, dass man nochmal zwei Schlichtpunkte reinwirft, weil dann glaube ich (.) auch mehr kommt. (.)

Lehrkraft: Ja, ich hatte gerade auch über eine Murmelfase nachgedacht, aber...

Lehrkraft: Ja, okay.

[00:14:11] Lara: Ja, in Mediendidaktik war ich nicht so gut. (.)

[00:14:15] Lehrkraft: Nein, die Frage ist einfach, vielleicht, also die Fragen, die du gestellt hast, sind natürlich super, sind natürlich in sich heraus aber auch sehr komplex. Also da war jetzt gerade so die Idee, das nochmal ein bisschen runterzubrechen, dass du vielleicht nochmal ein bisschen anderes Futter... (.)

Hier wurde das Interview durch einen Schüler gestört, der sich im Klassenraum geirrt hatte.

[00:14:46] Lehrkraft: Okay. (...) Genau. (...) Also da ist jetzt so ein bisschen die Frage, wie du das gerne hättest. Also eine Möglichkeit, wer die, der (*Name der Lehrkraft*), benannt hat. Also das, wir jetzt nochmal vielleicht zwei, drei Schlagworte, zu denen wir arbeiten, auch nochmal reingeben und die Scouts nochmal dazu äußern können. Dann kannst du das den Fragen vielleicht auch zuordnen.

[00:15:07] Lara: Ja, gerne. (.)

[00:15:08] Lehrkraft: Weil da ja auch Aspekte einfach aufgerufen werden, weil es auch so Desinformationen gibt.

[00:15:13] Lara: Ja, das Ding ist, ich wollte halt die Diskussion quasi so in dem Sinne nicht in irgendeine Richtung leiten, weil sonst hätte ich schon gerne Schlagwörter gegeben. (.) Genau. Sonst, wir können das gerne auch nochmal auf die einzelnen Fragen eingehen und gucken, ne, mit ein paar Schlagwörtern, was es dann für Ergebnisse gibt. Also da habe ich überhaupt gar kein Problem. Ich glaube, das verfälscht auch nichts.

Lehrkraft: Ne, weil es, glaube ich, einfach mal an der Frage liegt. Also weißt du, an der Frage liegt.

Lara: Ja, ja, natürlich.// Das ist eine sehr große Frage. Ich habe es extra versucht, ein bisschen offen zu machen, damit wir halt verschiedenste Themen aufgreift. Genau. Aber ja, welche Frage denn? Sollen wir von vorne nochmal beginnen? (.)

[00:15:47] Lehrkraft: Fangen wir mal. (...) Vielleicht, genau, die Schwierigkeiten und Herausforderungen vielleicht. (.) Vielleicht, ne, genau. Vielleicht erzählt doch einfach mal vom Jahrgang sieben und dem, wer kriegt das zusammen, Jahrgang sieben russisches U-Boot? (..)

[00:16:10] Klasse: Achso.

[00:16:12] Scout: Vor einem Jahr ungefähr? (..) Naja. (...) Gab es eine Fake- News, dass ein russisches U-Boot vor der Grenze Deutschlands, irgendwo gesichtet wurde und dadurch, das haben viele der Kleinen mitbekommen und haben noch nicht einordnen können, dass es eine Fake- News ist. Und aufgrund dessen hatten die ganz, ganz große Sorge und sind dann an diesem Tag nicht zur Schule gegangen, auch vor Angst vor einem Anschlag oder sonstiges. Und das ist natürlich dann eine Schwierigkeit und eine Herausforderung, weil sowas die Kinder so tief beeinflusst, dass sie Angst haben, vor die Tür zu gehen, einfach weil sie es nicht, weil sie nicht sehen konnten, dass es ein Fake- News ist oder es nicht herausgefunden haben. (...)

[00:17:05] Scout: Ja, dazu könnte man noch sagen, dass wir dann ganz klein mit dem ja angefangen haben zu erklären. (.) Also wir hatten in diesem Google-Source, wo wir das Bild dann quasi hochgeladen haben und man dann im Nachhinein auch gesehen hat, dass das Bild durch mehrere kleine Fotos zusammengebastelt ist und dass es zum Beispiel auch mehrere verschiedene U-Boote waren, die dann ein großes U-Boot ergeben haben, sodass man denen dann auch Strategien gezeigt hat, so und so könnt ihr damit umgehen. (.....)

[00:17:41] Scout: Was sind da denn, also wie schafft ihr dann den SchülerInnen das zu vermitteln? Also was für Strategien benutzt ihr da denn jetzt an dem Beispiel von dem U-Boot, wie zeigt ihr denen das weitergehend als nur diese Google-Bilder-Suche? (14 Sekunden Pause) (.....)

[00:18:07] Scout: Wir nutzen zum einen die Club-Strategie, das ist einmal P für Pseudo-Experten, L für Lügnerzählung,

Lehrkraft: Ne, für Logikfehler.

Scout: U für unerfüllbare Erwartungen R für Rosinenpickerei und V für Verschwörungserzählungen und an dem Beispiel kann man sich quasi von Buchstabe zu Buchstabe entlang hangeln und gucken, ob das, was ich gerade vorgesetzt bekomme, wirklich wahr ist, ob einer von den Sachen vielleicht auffällig wird und da kann man halt dann schauen, ob das vielleicht unseriös wirkt oder falsch wirkt. Und zudem kann man ganz oft, wenn man ganz im Detaillierten guckt, auch schauen, ob es KI-Bilder sind, weil dann oft bei Fingern haben die immer ihre Probleme, dann sind da sechs Finger statt fünf oder vielleicht auch nur drei oder vier, viel zu viele. Da kann man bei so Kleinigkeiten oder Proportionen, kann man zum Beispiel auch gucken, dass man so KI-Bilder erkennt, und Fake- News erkennt.

[00:19:09] Scout: Dann haben wir uns auch die Quellen angeguckt, also wer hat das überhaupt hochgeladen und daran erkennt man ja dann auch schon oft, ob das was Seriöses ist oder ob das irgendwie, wer einfach so eine Langeweile hochgeladen hat, und wir haben uns auch angeguckt, wie das Video, ich glaube, es ist mal ein Video, wie das aufgebaut war. Also das war halt sehr emotionalisierend, also da wurde

dann viel mit Emojis und bunten Schriften gearbeitet, genau, und das haben wir auch noch gesagt, dass die darauf achten sollen. (..)

[00:19:38] Scout: Und wir haben nochmal geschaut, was damit denn bezweckt werden sollte, also nicht nur, das ist jetzt eine Fake News, sondern warum gibt es diese Fake News, was soll es damit ausgelöst werden und was soll es jetzt bezwecken. (.....)

Lehrkraft: Herausforderungen von heute. Also. Also.

[00:20:00] Lehrkraft: Das sind Dinge, die ihr heute aus dem Workshop mitgenommen habt, die vielleicht für jungen Menschen herausfordern und auch schwierig sind. (.....)

[00:20:13] Scout: Darf ich Ihnen noch kurz sagen? Ja, was solltest du sagen?

[00:20:18] Scout: Über so ein Thema sprechen. Wir kennen die Person ja eigentlich gar nicht. Das ist ein Freund von uns. Oder. Vertraut sich einen von uns. Das war ein Zeug von uns. (.....)

[00:20:29] Scout: Ach so, doch. Das waren jetzt ja noch recht junge Schülerinnen und Schüler. Die waren jetzt in der 6. Klasse. Und uns ist nochmal aufgefallen, dass man auch in einem jungen Alter schon sehr einfach an Sticker kommt, die überhaupt nicht altersgerecht für die sind. (.) Wo man dann auch, sie selber teilweise auch gar nicht wussten, was hier überhaupt gezeigt wird. Und ja, dass man halt, was ich so als Herausforderung gesehen habe, war, dass man einfach total einfach an viele Sticker kommt oder Videos, die einfach gar nicht für die, den Alter gemacht sind.

[00:21:03] Lara: Seht ihr diese Schwierigkeit auch in der Oberstufe? Also Sekundarstufe? Habt ihr da auch Projekte, die ihr begleitet? Oder irgendwelche Workshops? Weil ihr redet ja davon, dass sehr viel in den jüngeren Klassen das gemacht wird. Aber wie sieht das in den oberen Stufen aus? (...)

[00:21:22] Scout: In der 11. Klasse machen wir einen Workshop gegen Rechtsextremismus im Netz. (.) Da geht's, da merkt man vor allem wegen der Schwierigkeiten und der Herausforderung, dass es einfach sehr viel Unwissenheit ist. Obwohl es ein großes Thema ist quasi und auch uns alle irgendwie betrifft. Und es ist trotzdem immer wieder sehr stark zu sehen, dass viele sehr, sehr, sehr wenig darüber wissen. Und wissen, wie Leute arbeiten, um was zu erreichen und welche „Goatse“ es im Netz gibt oder sonstiges. Oder es halt auch einfach manchmal nicht für allzu wichtig einschätzen. Also das ist auch die Schwierigkeit, die ich da sehe, dass das auch einfach abgetan wird und gesagt wird, ja, aber ich denke ja so nicht und dann sollen die das machen. (...) Genau. (.....)

[00:22:13] Lehrkraft: Du hast mal Sekundarstufe 1 gefragt, ne? //

Lara: Ja, genau. Sekundarstufe 2. (.....)//

[00:22:23] Lara: Wie gesagt, die gibt es ja auch gar kein Richtig oder Falsch. Es gibt nur wunderbare Meinungen von euch.

Lehrkraft: Ich weiß nicht. // Ich weiß nicht. Ich weiß nicht. (..)//

Lara: Aber seht ihr zum Beispiel auch ein Problem mit, zum Beispiel, das ist gerade diesen Rechtsextremismus, ja, rechts quasi erwähnt. Seht ihr da auch ein Problem mit, dass es in dem Unterricht irgendwie behindert oder genau? Weißt du irgendwas, was ich da finde?

[00:22:49] Scout: Ich glaube ja, also zu den Teilen auf jeden Fall, dass Ausgrenzung passiert. Also dass Leute ausgeschlossen werden aufgrund von Herkunft, Sexualität oder, oder, oder. Und das behindert meiner Meinung nach auf jeden Fall das Lernergebnis. Also wenn ich mich die ganze Zeit unwohl fühle und ich bekomme, wie ich bin oder wer ich bin, (.) dann kann man sich ja nicht auf den Lernstoff irgendwie einstellen oder auf das, was gerade passiert, irgendwie einlassen. Und ich glaube, da ist es auch wichtig, das irgendwie dem entgegenzuwirken, um Kindern und Jugendlichen auch da weiter zu helfen... (...)

Lara: Haben Sie noch eine Ergänzung? (...)

Lehrkraft: Ähm, was kann noch?

[00:23:36] Lehrkraft: Ja, ähm, ich finde die Herausforderungen, gerade über die Themen, die wir eben hatten, ähm, das hatten wir eben auch in den Gesprächen gesehen. Ähm, wie soll ich das, wie kriege ich das jetzt wieder auf den Punkt gebracht? (...)

[00:23:57] Lehrkraft: Sehr unterschiedliche Wertesysteme sind das.

Lehrkraft: Ja, genau. (.)

Lehrkraft: Das ist nicht 6-7, das sind unterschiedliche Werte für alle.

[00:24:06] Klasse: 6-7.

[00:24:07] Lehrkraft: Okay. Okay. (.) This is all my own. This is all my own. This is all my own. Yes. (..) Aber das ist sehr wichtig.

[00:24:16] Lehrkraft: Dass Schüler und Schülerinnen konfrontiert sind, die das, was wir eigentlich vermitteln wollen, (..) nicht teilen oder nicht die Wertigkeit so sehen. Beispielsweise, dass wir es nicht, wir wollen vermitteln, dass das hier ein Schutzraum ist, keine Aufnahmen gemacht werden, keine Bildaufnahmen, keine Tonaufnahmen. Ja. Und für die Schüler Schülerinnen, aber das ist völlig normal. Im Außenraum machen sie das halt immer. Und dann können wir das auch hier in der Schule machen. Wo ist

das Problem? So ungefähr. Und ich finde, das ist eine ganz, oder es wird aber noch zunehmend ein Problem, weil das natürlich immer immer mehr wird. Ich stelle mir auch noch vor, jetzt kommen Brillen, die alles sofort aufnehmen.

Lara: Ja. (.)

[00:25:04] Lehrkraft: Und es hat eben was mit so Kernwerken auch im Unterricht zu tun, aus unserer Perspektive. Dass man, wie gehen wir auch in so einem geschützten Unterrichtsprozess miteinander um. Und (*Name des Scouts*) hat es ja gerade irgendwie so ein bisschen beschrieben, dass man sich wohlfühlen muss. Also, dass sich alle Beteiligten auch ein Stück weit wohlfühlen müssen, um einen guten Lernprozess zu haben. Um sich auf das zu konzentrieren, was sie da gerade vor sich haben. Und das gilt natürlich auch für Lehrkräfte, dass sie natürlich auch in der Lage sein müssen, (..) sich auch in diesem Raum geschützt zu fühlen und dass man sich aufeinander verlassen kann. Und wenn diese Wertesysteme aufgrund unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen sehr stark auseinander gehen, dann hat man sicherlich eine größere Herausforderung, weil man es quasi ausgleichen muss. Man muss so ein Niveau finden. Also Person X sagt, Schülerin X sagt, ich habe kein Problem. [00:26:06] Für mich ist das normal. Die Schule sagt, auf gar keinen Fall. Also habe ich ja ein extremes Ungleichgewicht. Und das muss ich auspendeln. Und das ist natürlich eine große Erziehungsaufgabe. Das ist einfach, da befinden wir uns glaube ich in so einem Spannungsfeld zwischen Bildung und Erziehung. Und das wird eine größere Herausforderung für Unterrichtsprozesse, dass der Erziehungsaufgabe im Unterricht größer werden wird. Weil die Herausforderungen, die natürlich auch die Nutzung, die auch gute Nutzungsfamilien mit sich bringen, einfach größer sind als das Schulbuch. Weil das Schulbuch kannst du halt aufklappen und wieder zuklappen. Und im Zweifelsfall kannst du dann eine Seite rausreißen und die einmal durch den Klassenraum werfen. Aber damit ist es das auch. (.) Während natürlich das Internet ein Portfolio der Wirklichkeit bietet. Gut wie schlecht. (..)

[00:26:54] Lara: Wie sehen Sie das denn mit der Machbarkeit? Ist es quasi machbar, solche medienpraktischen Aufgaben im Unterricht zu verwenden, um zum Beispiel die Motivation oder die, die Motivation und die, ja, das fehlt mir das andere Wort. Motivation und...

Lehrkraft: Bereitschaft?

Lara: Ja, so ähnlich genau. Also Motivation und Bereitschaft im Unterricht zu fördern oder nicht. Könnt ihr das mitnehmen? (....) Also, ich meine, sehen Sie die Machbarkeit und die Chance dabei, dass medienpraktische Aufgaben quasi eine Chance für Schüler und Schülerinnen sein könnten? Oder sehen Sie es eher als schwierigeres Thema, weil es ja viele Herausforderungen gegebenfalls mit sich trägt?

[00:27:39] Lehrkraft: Also ich glaube, teils, teils. Ich werde jetzt ein Negativ-Fragspiel bringen und du kannst gleich zum Beispiel Nervenzellen, wo die dann immer so springen und flippen können.

Lehrkraft: Ja, ja.//

Lehrkraft: Also ein Negativ-Beispiel ist, ja, im LK mal zum Ersten Weltkrieg eine Reihe Erster Weltkriege in Spielen und haben zum Beispiel Valium Hearts im LK getestet und besprochen und so weiter. Und das kann man natürlich auch mir ankreiden, aber am Ende muss man nach einer zweieinhalbwöchigen Phase sagen, die hätte ich besser mit anderen Sachen verbringen können. (.) Also das war dann auch das Feedback der Schüler, dass es zwar lustig war, aber für den LK nicht so ergiebig. (..)

[00:28:35] Lehrkraft: Also ein anderes positives Beispiel wäre sicherlich, wenn man medienpraktische Aufgaben nutzt, um Inhalte in ein anderes Format zu überführen. Also beispielsweise, wenn man natürlich ein Erklärvideo irgendwie, Maria hatte das ja angesprochen gestaltet. Wenn man zum Beispiel, ich habe das jetzt im Unterricht, oder ich nutze es häufig im Unterricht, um jüngeren SchülerInnen zum Beispiel beizubringen, wie die Erregungsweiterhaltung an Nervenzellen funktioniert, dann stoße ich natürlich bei der Darstellung immer dann auch Probleme, wenn ich es nicht verstanden habe. Und dann ist es natürlich eine große Chance, weil dann kann man natürlich genau in den Momenten, wo etwas nicht verstanden wird, auch einhaken. (..) Ich glaube, was total wichtig ist in dieser Diskussion rund um Medienkompetenz oder auch Einsatz von medienbezogenen (...) Unterrichtsmaterialien oder medienpraktischen Aufgaben, dass wir uns klar machen, dass es eben keine Lösung für alles ist. [00:29:37] Und manchmal macht auch ein bisschen die Dosis das Gift. Also es kommt auch ein bisschen darauf an, wie viel, an welcher Stelle. Jörnersch hat es gerade gesagt, dass auch irgendwie das zum Beispiel das Abitur schriftlich ist. Ich muss in viereinhalb oder in vier Stunden, muss ich irgendwie handschriftlich darstellen, was ich gelernt habe. Wenn ich natürlich auch die Motorik ist zum Beispiel nicht das andere mit dem...

[00:30:00] Lehrkraft: Wer schon mal mit dem iPad-Stift geschrieben hat, der weiß, es ist motorisch was anderes, als wenn ich nur meinen Stift in der Hand habe. Wenn ich das nur tue und dann am Ende im Abitur oder auch bei den zentralen Prüfungen in der Zehnten gefordert bin, über eine längere Zeit mit dem Stift zu schreiben, auf einem Blatt Papier, dann ist das natürlich möglicherweise sogar ein Nachteil, wenn ich das vorher nie gemacht habe, nie geübt habe. (.) Es gibt auch natürlich so Kombinationen, die ich gut finde. Es

gibt ja mittlerweile so Studienlagen, die andeuten, dass wenn ich lese am Bildschirm, dass es eine unterschiedliche Verankerung habe zum Lesen im Buch, dann würde ich zum Beispiel immer zur Kombination raten. Also zum Beispiel, ich nehme mir das Buch und ich fasse aber beispielsweise auf meinem Tablet zusammen oder nutze die Kombination schnell von Bild oder digitalem Medium, von Film. (..) Ein rein digitaler Unterricht ist genauso nicht gut wie ein rein analoger Unterricht. Und ich glaube, man muss sich immer über das Ziel erstmal Gedanken machen. [00:31:00] Was soll am Ende als Output oder als Lerneffekt rauskommen? Welches Mittel ist dafür das Beste? Wenn ich ein szenisches Spiel irgendwie habe und ich möchte das analysieren, dann ist natürlich ein Video, das ich davon mache, irgendwie ein gutes Hilfsmittel. (...) Wenn ich eine Darstellungsform überführe als Anwendungsaufgabe, bei so einer Nervenzelle ist das ein gutes Hilfsmittel. Wenn ich den Kindern hier in diesem Raum einfach nur eine Ansammlung von Learning Apps gebe und den Raum wieder verlasse, dann würde ich sagen, ist eher schlecht. (..) Also insofern glaube ich, ist es so ein bisschen die Mischung. Wir alle möchten uns auch nicht nur vom Käse ernähren oder vom Reis oder von, wenn wir die Möglichkeiten haben, das vielfältig zu tun. (..) Und deswegen glaube ich, liegt es mit Motivationen, ist es auch motivierend, Abwechslung zu tun. Und die kann auch im analogen Raum liegen. [00:32:00] Ich komme ein bisschen drauf an. Wenn ich natürlich nur Buchseiten abschreiben muss, ist es auch nicht cool. (14 Sekunden Pause)

[00:32:20] Lara: Ich wollte noch fragen, haben Sie beide denn noch irgendwelche Ergänzungen, wie Sie denken, das würde noch gut da reinpassen oder es müsste noch ein bisschen runtergebröselst werden?

Lehrkraft: Schiebt noch mal die Fragen von links nach rechts. (.)

Lara: Ja, mache ich kurz. (..) Genau, ich glaube, das wäre die erste Frage. Mit welchen digitalen Medien nutzt ihr regelmäßig im Alltag, also im Schulalltag?

[00:32:40] Lehrkraft: Ja, also da kann man höchstens ergänzen, das ist sicherlich auch wieder Lehrkraft abhängig, aber natürlich so Moodle als Plattform mit unterschiedlichen Lernangeboten haben wir jetzt hier so ritualisiert. Untis

Scout: Untis, das wollte ich noch reinwerfen.

[00:32:53] Klasse: Ach ja, und es ist da.

[00:32:55] Lehrkraft: Ja, es ist ja auch ein digitales Medium. (.....)

[00:33:01] Lehrkraft: Wir haben auch zum Teil digitale Schulbücher. (..)

Lehrkraft: Ja, in den Mathe.

Scout: Nein, ich hätte schon sagen können.

Lehrkraft: Die sind noch nicht flächendeckend. Das halt Teil punktuell im Moment noch, aber ja, das kommt und wird in einigen Fächern schon eingesetzt. Weil man kann, natürlich unter digitalen Medien auch Präsentationsmedien verstehen und da haben wir jetzt ganz frisch in allen Räumen Fernseher, und zwar große Fernseher, teilweise auch solche da (zeigt auf das Touchpad im Hintergrund/ riesiger Fernseher zum Anfassen), aber teilweise auch normale Fernseher, aber ich weiß nicht, wie groß sie sind, wo dann eben auch die iPads sich drahtlos mit verbinden können, das ist eigentlich ganz cool.

Lara: Ja.

Lehrkraft: Da kann man eben Schüler zeigen oder SchülerInnen, die iPads zu präsentieren oder irgendwie einigen. Das ist ganz cool. (...) Das war jetzt dann. (...)

[00:33:53] Lehrkraft: Swipe, ruhig weiter. (..)

Lara: In welchem Umfang beziehen Lehrkräfte, Windows oder andere digitale Geräte im Unterricht an? (..)

[00:34:04] Lehrkraft: Also ich würde zumindest sagen, dass, also ich würde mitgehen bei der Aussage, es hängt stark von der Lehrkraft ab, aber wenn wir das vergleichen mit einem Stand von vor fünf Jahren, also vor Corona, hat sich das, also bei allem nicht so schön, was Corona beschleunigt hat, aber das hat es tatsächlich in Schule beschleunigt.

Lehrkraft: Potenziell

Lehrkraft: Also wirklich tatsächlich in der Notwendigkeit. Wie, ach so, da könnte man dann jetzt einen Videocalls, ne? Also tatsächlich auch, wenn wir sie jetzt nicht mehr notwendig einsetzen, wir setzen sie schon auch ein, zum Beispiel, ne? Wir haben es nochmal gemacht, als eine Stunde ausgefallen ist, die wir am Nachmittag nachgeholt haben. Oder wenn jemand beispielsweise erkrankt und dann zugeschaltet wird, ne? Längerfristig erkrankt. Und da setzen wir übrigens auch ein, die, da gibt es mittlerweile, Emilian, das kannst du besser erzählen. Wie hieß das Ding?

[00:34:56] Scout: Wie es hieß, habe ich keine Ahnung.

Lehrkraft: So ein Avatar

[00:34:59] Scout: Avatar.

[00:34:59] Scout: Avatar, das war jetzt ein Roboter-Kopf. Hatte zwei Augen und ging sozusagen, diente als Körper für die Person, die nicht anwesend war, durch längerfristige Erkrankung. Und die konnte dann halt überall mit zugeschaltet werden und konnte jetzt auch die Augen zum Beispiel verändern, wie Freuden oder

sowas. Und konnte auch die Farbe von der Lampe verändern, sozusagen, ich melde mich oder ich möchte irgendwas dazu sagen. Sowas halt (.)

[00:35:33] Lehrkraft: Also, wenn es dann so längerfristig ist, ist nicht immer möglich, aber so längerfristiger Erkrankung, es hat auch mit einer Teilnahme zu tun. (.) Insofern also schon, schon regelmäßig, würde ich sagen. (....) Haben wir gerade gesagt. Kann man vielleicht nochmal sagen, Medienkompetenzrahmen NRW. (....)

[00:35:53] Lehrkraft: So, haben wir gemacht.

Lara: Perfekt. Genau, was eure Meinung ist, habt ihr eigentlich, glaube ich, auch schon mal gemacht. (....)

[00:36:04] Lehrkraft: Immer schön, die Kinder und Jugendlichen ernst nehmen und mitnehmen. (..)

Scout: Und nicht nur sagen, dass man sie ernst nimmt.

[00:36:10] Scout: Also ich hab...

[00:36:10] Lehrkraft: Warum zeigst du jetzt auf uns? (.)

Scout: Nein, das ist so schön. //

Scout: Warum wohl?//

[00:36:15] Klasse: Sie können... Nein, warte, warte.

Scout: Wenn wir zusammen dort waren. Genau. Wenn wir zusammen dort waren, in Bielefeld. Ach, es ist so wichtig, auf die Jugendlichen zu hören. Es ist so wichtig. Einzige Jugendliche im Raum? Keiner hat mich gefragt. Aber es ist so wichtig, die Jugendlichen zu fragen. Also auch nicht nur Interesse heucheln, sondern auch Fragen. Was wünscht ihr euch im Unterricht?

[00:36:37] Lehrkraft: Ja. (.) Und kein Hase und Igelprinzip. Es ist nicht wichtig, dass Lehrkräfte mehr wissen im Sinne von, ich muss immer jeden Influencer kennen. Ich muss immer jede neue App kennen. Ich muss immer up to date sein. Das ist nicht notwendig. Das können die Kinder und Jugendlichen tatsächlich ganz von alleine. (.) Wichtiger empfinden wir, dass dann Erwachsene oder auch Lehrkräfte begleitetes Fahren machen. Also Analyse, Medienanalyse schulen, Medienreflektion schulen und dann gucken, was ist denn das, was du dir da anguckst? Was macht das mit dir? Und dann muss ich vielleicht auch gar nicht immer den neuesten Scheiß kennen. Sondern dann reicht es, dass ich irgendwie mit Empathie, mit Affektionsfähigkeit, mit einer gewissen Analysefähigkeit, die man gelernt hat auch im Studium, solche Dinge auch begleitet. Und dadurch vielleicht auch mögliche Risiken abfange, für bestimmte Aspekte sensibilisiere und einfach Kinder und Jugendliche auch ein wertschätzendes, selbstbestimmtes, digitales Leben vorbereite. (....)

[00:37:48] Lara: Perfekto. Super, dann bedanke ich mich.