

### Lernt doch, wie ihr wollt! Wünsche und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht

Königs, Julia; Kronewald, Elke

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Königs, J., & Kronewald, E. (2021). Lernt doch, wie ihr wollt! Wünsche und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht. In *Bildung, Wissen und Kompetenz(-en) in digitalen Medien: Was können, wollen und sollen wir über digital vernetzte Kommunikation wissen?* (S. 71-86). Berlin <https://doi.org/10.48541/dcr.v8.4>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

**Empfohlene Zitierung:** Königs, J., & Kronewald, E. (2021). Lernt doch, wie ihr wollt! Wünsche und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht. In M. Seifert & S. Jöckel (Hrsg.), *Bildung, Wissen und Kompetenz(-en) in digitalen Medien. Was können, wollen und sollen wir über digital vernetzte Kommunikation wissen?* (S. 71–86). <https://doi.org/10.48541/dcr.v8.4>

**Zusammenfassung:** Bislang konnte in der aktuellen schulischen Medienkompetenzförderung kein gemeinsamer Lösungsvorschlag erarbeitet werden, der es Lernenden verschiedener Gesellschaftsschichten ermöglicht, selbstbestimmt an der (digitalisierten) Wissens- und Informationsgesellschaft teilzuhaben (Eickelmann, 2017). Zudem existieren nur wenige Ansätze, Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden zu lassen, wie und in welchem Umfang sie in digitalen Kontexten lernen wollen (Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018). Dieser Beitrag untersucht daher, welche Wünsche und Bedürfnisse die Lernenden selbst in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht haben. Eine explorative Gruppendiskussion mit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten konnte unter Einbezug der Kreativmethode MediaMap nach Waltinger (2017) aufzeigen, dass Schülerinnen und Schüler eine kritisch-reflektierte, doch insgesamt positive Haltung gegenüber dem Lernen mit digitalen Medien in der Schule einnehmen.

**Lizenz:** Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY 4.0)

*Julia Königs & Elke Kronewald*

# Lernt doch, wie ihr wollt!

Wünsche und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern  
bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht

## 1 Einführung

Digitalisierung und Mediatisierung verändern nicht nur Wirtschaft, Politik, Technik, Sprache und Kultur, sondern auch Lernkontexte (Grünberger & Münte-Goussar, 2017). Im digitalen Zeitalter geht es insbesondere darum, Menschen aller Gesellschaftsschichten den Zugang zu Wissen und Lernen gemäß ihrer individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse zu ermöglichen (Grünberger & Münte-Goussar, 2017, S. 130) sowie einen kompetenten, reflektierten Umgang mit digitalen Medien zu erreichen. Eine zentrale Rolle spielt hierbei im Rahmen der Medienkompetenzförderung die aktive Aneignung einer kritisch-reflektierten Nutzung der digitalen Medien bereits in der Schule (Eickelmann, 2017, S. 146–147). Im Rahmen diverser politischer Konzepte, Forderungspapiere und Studien mit Rückbezug auf Lehr- und Lernmodelle (u. a. Kultusministerkonferenz [KMK], 2016; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2018; Eickelmann, 2017) wird die schulische Medienkompetenzförderung umfassend erforscht. Bislang konnte jedoch kein Lösungsvorschlag erarbeitet werden, der es allen Gesellschaftsschichten ermöglicht, selbstbestimmt an der (digitalisierten) Wissens- und Informationsgesellschaft teilzuhaben (Eickelmann, 2017, S. 147–149). Eine mögliche Strategie gibt

die Digitalinitiative der Kultusministerkonferenz (KMK, 2016) vor, welche darauf abzielt, digitale Medien, Lernkonzepte und Lernumgebungen so in das schulische Umfeld zu integrieren, dass folgende sechs Kompetenzbereiche an Schülerinnen und Schülern vermittelt werden:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren von Informationen,
2. Kommunizieren und Kooperieren,
3. Produzieren und Präsentieren von Informationen,
4. sich im digitalen Raum schützen und sicher agieren,
5. Problemlösen und dementsprechend handeln sowie
6. Analysieren und Reflektieren.

Bis 2021 sollen alle Lernenden „eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können“ (KMK, 2016, S. 51). In Modellschulen finden digitale Lernkonzepte und -umgebungen bereits sporadisch Anwendung (u.a. Calmbach, 2012), jedoch wurden diese unzureichend dahingehend evaluiert, ob sie tatsächlich den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler entsprechen und welche Optimierungspotenziale sie im Hinblick auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche bergen. Neuere Studien hinsichtlich der Akzeptanz und Attraktivität des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht geben zumindest einen Hinweis darauf, dass digitale Lernumgebungen weniger attraktiv von den Lernenden wahrgenommen werden als gedacht (für den Einsatz von Smartphones siehe z.B. Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018). Angesichts dieses Forschungsdefizits geht dieser Beitrag explorativ dem Forschungsinteresse nach, wie Schülerinnen und Schüler selbst ihre derzeitige Lernumgebung einschätzen und welche Optimierungspotenziale sie sehen.

Um diese Fragen zu beantworten, findet zunächst eine kurze Einordnung zentraler Begriffe wie Mediendidaktik und Personalized Learning statt, ehe die aktuelle Situation an Schulen und bei den Lernenden dargestellt wird (Abschnitt 2). Die konkreten Forschungsfragen werden mithilfe einer explorativen Gruppendiskussion unter Einsatz der MediaMap von Waltinger (2017)

untersucht (Abschnitt 3) und münden abschließend in die Dokumentation und Diskussion der zentralsten Befunde (Abschnitte 4 und 5).

### 1.1 Medienpädagogik, -didaktik, -kompetenz, -bildung

In Anbetracht der fortschreitenden Digitalisierung sowie der „Omnipräsenz und Omnipotenz der Medien“ (Schorb, 2011, S. 81) muss sich die *Medienpädagogik* mit einem „theoretische[n] Konsolidierungsprozess“ (Schorb, 2011, S. 81) auseinandersetzen. Eine aktuelle Übersicht zur Debatte um Begriff und Handlungsfelder der Medienpädagogik geben Schorb (2011) sowie Süss, Lampert und Wijnen (2018), wobei die Fokussierung dieses multidisziplinären Fachgebiets auf den Menschen, ihren Lebenskontexten und ihren Möglichkeiten, selbst Medienschaffende zu sein, liegen. Die vorliegende Studie orientiert sich im Hinblick auf eine Einordnung der zentralen Begrifflichkeiten an einer vereinfachten Übersicht nach Münte-Goussar (2015):

1. *Medienkompetenz* beschreibt den Umgang eines Subjekts mit einem Medium im Lernprozess. Die individuelle Erfahrung der Lernenden mit Medien steht im Mittelpunkt (Süss et al., 2018, S. 163). Neben der Medienkompetenz-Definition von Aufenanger (1997) sind insbesondere die Ausführungen von Baacke (1996) hervorzuheben, der in Medienkompetenz die Befähigung zur Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung durch Medienkunde sieht.
2. *Mediendidaktik* umfasst die entgegengesetzte Beziehungsrichtung, also vom Medium zum Subjekt. Die Ausgestaltung des Lernens und Lehrens mit Medien steht im Mittelpunkt (Süss et al., 2018, S. 166).
3. *Medienbildung* ist dahingegen als die wechselseitige Beziehung zwischen Medium und Subjekt zu verstehen, eingebettet in den Kontext der Schule. Medienbildung impliziert demnach das Lernen mit und über Medien (Münte-Goussar, 2015).

## 1.2 *Personalized Learning*

Das Forschungsinteresse dieser Studie orientiert sich zudem am Konzept des Personalized Learnings aus dem angloamerikanischen Raum, wobei die Individualität der Lernenden in ihren Lernprozessen und Potenzialen berücksichtigt wird (Campbell, Robinson, Neelands, Hewston, & Mazzoli, 2007; Schratz, 2009). Dieser Ansatz spricht der Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler im individuellen Lernprozess eine hohe Relevanz zu und betont weiter, dass die Strukturen der schulischen Organisation weitestgehend an die besonderen Anforderungen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden sollten (Schratz, 2009; Kinshuk, 2012). Leadbeater (2005) definiert Personalized Learning entsprechend: „Personalised learning means differentiated provision to meet differentiated needs. All the resources available for learning [...] have to be deployed more flexibly“ (Leadbeater, 2005, S. 7). Auch Kinshuk (2012) sieht im personalisierten Lernen große Potenziale, merkt jedoch an: „Assesment of such learning also requires fundamental changes in current practices and in the mindsets of educators, for such pervasive personalized learning to take place in a wide variety of contexts and with individuals with a wide variety of prior experiences and backgrounds“ (Kinshuk, 2012, S. 562).

## 2 **Status Quo an Schulen und bei Lernenden**

Die mediale Ausgangslage an Schulen beschreibt u. a. eine Studie im Rahmen des Projekts *MediaMatters!* für Schleswig-Holstein: Lamm und Münte-Goussar (2014) führten 2014 die Online-Befragung „IT-Medienausstattung an Schulen Schleswig-Holsteins“ mit Schulleiterinnen und Schulleitern oder wahlweise schulischen Medienbeauftragten durch. Die Studie ergab, dass ca. 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler keine Privatgeräte wie Smartphones oder Tablets im Unterricht nutzen. Rund die Hälfte der Schulen gibt an, dass sie kein Online-Kommunikationssystem für den Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden besitzen. Ebenso fehlt es knapp 50 Prozent der Schulen an einer konzeptionellen Verankerung der Medienbildung. Gehemmt würden die Schulen durch zu wenig Material, eine defizitäre Medienausstattung, die mangelnde Qualifizierung der Lehrkräfte, das Ausbleiben einer umfassenden Strategie für alle schulischen

Belange sowie das Fehlen eines gesonderten Schulfachs. In diesem Zusammenhang stellen Süß et al. (2018, S. 126) für Gesamtdeutschland fest, dass trotz jahrzehntelanger Forschungsvorhaben kein verbindliches Medienbildungskonzept erarbeitet werden konnte, sondern bestehende Konzepte lediglich Bezug auf einzelne Themengebiete (z. B. Sicherheit im Netz) nehmen.

Das allgemeine Mediennutzungsverhalten von Schülerinnen und Schülern und jungen Menschen ab 14 Jahren in Deutschland zeigt u. a. der Digitalindex 2017/2018 der Initiative D21 (2018, S. 11–26): Demnach nutzen die 14–29-Jährigen zu 99 Prozent täglich das Internet, davon 90 Prozent mobil. 78 Prozent sehen sich Online-Videos an, während 66 Prozent Unterhaltungen per Instant-Messenger führen. 72 Prozent dieser Altersgruppe sehen digitale Medien als grundlegenden Bestandteil von Schulfächern. Gleichzeitig verfügen die Jugendlichen über zahlreiche Geräte, wobei der Gerätebesitz laut JIM Studie mit dem Alter zunimmt (mpfs, 2018, S. 8, 35): 97 Prozent besitzen ein Smartphone, 71 Prozent einen eigenen Computer oder Laptop und ca. die Hälfte ein eigenes Fernsehgerät. In ihrer Freizeit nutzen die Jugendlichen täglich ihr Smartphone (94%) und sehen sich u. a. Online-Videos an (65%). Zu den liebsten Internetangeboten gehören YouTube (63%), WhatsApp (39%) und Instagram (30%); Google (13%) und Facebook (6%) sind in dieser Altersgruppe kaum relevant.

Zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht erhob die Studie *Digitale Schule – vernetztes Lernen* des Bundesverbands Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (Bitkom, 2015) repräsentative Daten von Lernenden zwischen 14 und 19 Jahren sowie Lehrkräften aus Schulen der Sekundarstufe I. Insgesamt erkennt über die Hälfte der Schülerinnen und Schülern Vorteile beim Lernen mit digitalen Medien, darunter ein besseres Verständnis von Inhalten und eine interessantere Unterrichtsgestaltung. Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler lernen auch in ihrer Freizeit mit digitalen Medien. Zu den beliebtesten Medien gehören hier mit großem Abstand Lernvideos (41%). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine repräsentative Befragung 12- bis 19-Jähriger des Rates für kulturelle Bildung (2019, S. 8, 12): Demnach nutzen 73 Prozent der Schülerinnen und Schüler YouTube, um Lerninhalte zu wiederholen oder sich auf Prüfungen vorzubereiten. YouTube gelte folglich als Leitmedium dieser Altersgruppe. Trotzdem werden die sozialen Medien, die im Leben der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert haben, im Unterricht kaum bis gar nicht genutzt (mpfs, 2018, S. 38; Rat für kulturelle Bildung, 2019, S. 9).

Viele der vorliegenden Studien zum Thema fokussieren sich somit entweder auf die Wünsche, Anforderungen und Meinungen der Lehrpersonen oder beinhalten quantitative Status-Quo-Erhebungen zur Medienausstattung und -nutzung von Schülerinnen und Schülern. Deshalb besteht das Risiko, dass konstruktive Ideen und Ansätze der eigentlichen Zielgruppe der Lernenden unberücksichtigt bleiben.

### **3 Forschungsfragen und Methodik**

Im Zentrum dieser explorativen, qualitativen Studie sollen daher die Lernenden selbst stehen. Hierbei geht es konkret um die Fragen, wie Schülerinnen und Schüler

1. gegenüber dem Lernen mit digitalen Medien eingestellt sind,
2. die Mediennutzung in der Schule beurteilen,
3. die Medienkompetenz ihrer Lehrpersonen wahrnehmen und
4. welche Anforderungen sie an digitale Bildungsangebote und Lernumgebungen stellen.

Anhand individueller Äußerungen von drei Schülern und einer Schülerin im Alter von 16 bis 18 Jahren einer 11. Klasse eines Gymnasiums in Schleswig-Holstein wurden Anregungen erarbeitet, die als Grundlage für weitere Forschungsarbeiten dienen können und exemplarisch konkrete Lösungsvorschläge für die Praxis aufzeigen. Diese Schülergruppe, die einer natürlichen Gruppe entspricht, wurde in den Herbstferien 2018 über eine klasseninterne WhatsApp-Gruppe eines kooperierenden Gymnasiums rekrutiert. Zuvor waren über 20 Schulen in Schleswig-Holstein kontaktiert worden, die zwar zunächst Interesse und Unterstützung signalisierten, jedoch letztlich aus zeitlichen, personellen oder organisatorischen Gründen absagen mussten. Diese Schwierigkeiten bei der Rekrutierung zeigen bereits, dass an den Schulen durchaus der Wunsch besteht, Forschung im Bildungssektor zu unterstützen, sie jedoch dabei häufig an widrigen Gegebenheiten und Vorschriften scheitern. Durch die geringe Fallzahl von vier Befragten einer bestimmten sozialen



Schicht (Gymnasium) und Altersgruppe (16 bis 18 Jahre) kann die Erhebung keine allgemeingültigen Aussagen treffen. Die Gruppe passt dennoch zum Forschungsinteresse, da sie sich aus Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in einem Alter zusammensetzt, welches eine kritische Reflexion bestimmter Themen ermöglicht. Die ca. 90-minütige Gruppendiskussion fand am 19. Oktober 2018 in den Räumlichkeiten der Fachhochschule Kiel statt.

Methodisch wurde die qualitative, ethnografische Feldforschungsmethode der MediaMap nach Waltinger (2017) eingesetzt. Diese semi-strukturierte Methode verbindet eine Gruppendiskussion bzw. ein Gespräch mit einem interaktiven Mapping-Prozess, um durch eine haptisch-visuelle Ebene die rein sprachliche Ebene zu erweitern und es den Untersuchungsteilnehmenden zu erleichtern, sich im Hinblick auf das Forschungsinteresse und im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten auszudrücken (Waltinger, 2017, S. 260). Mit einem Poster im DIN A2-Format, Schreibutensilien und Spielfiguren, die ein bestimmtes Medium oder eine Person darstellen, können die Probanden spielerisch und kreativ arbeiten. Ein leitfadengestütztes Gespräch, das dem Prinzip der Offenheit entsprechen sollte, schließt den Prozess ab (Waltinger, 2017, S. 267). Erfahrungen mit digitalen Lernkonzepten in Bezug auf Lernen und Motivation, die wahrgenommene Medienkompetenz der Lehrpersonen sowie Wünsche und Anforderungen für (digitale) Lernkonzepte wurden so erfragt. Die Fragen orientierten sich thematisch an den Forschungsfragen sowie den sechs Kompetenzbereichen der KMK (siehe Abschnitt 1).

Anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) wurden die Ergebnisse der Gruppendiskussion in sechs Kategorien ausgewertet, mit den von den Teilnehmenden entwickelten MediaMaps in Verbindung gesetzt und diskutiert (zu Methodik und Auswertung siehe Waltinger, 2017, S. 278). Adaptiert wurde hier insofern, als dass die Methode MediaMaps zunächst als Stimulus zum Einstieg in die Untersuchung und für die Gruppendiskussionselemente im Forschungsprozess diene. Hierfür wurde die private Mediennutzung des Samples abgefragt, u. a. mit Fokus auf Gerätebesitz, Mediennutzung im Tagesverlauf sowie Medieneinsatz für bspw. persönliche oder schulische Interessen und Aufgaben. Es zeigte sich, dass sich die kreative Methode für die ausgewählte Altersgruppe trotz anfänglicher Bedenken bewährt.

## 4 Ergebnisüberblick

### 4.1 *Private Mediennutzung*

Zunächst stehen die Nutzungsintentionen Unterhaltung, Entspannung, Kommunikation und Austausch im Vordergrund, die vor allem über soziale Netzwerke, Instant-Messenger (WhatsApp) und Streamingdienste (YouTube, Netflix) bedient werden. Es können jedoch Medienangebote herausgefiltert werden, die für Lernende so natürlich in ihrem Alltag verankert sind, dass die Mediennutzung in der Schule das alltägliche Mediennutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler imitieren und somit unterstützen könnte. Beispielsweise wird WhatsApp zur privaten Kommunikation unter Freunden, aber auch zum Austausch über Schulaufgaben oder für Lerngruppen genutzt. YouTube und Netflix werden sowohl in der Freizeit als auch zum Lernen oder direkt in der Schule verwendet.

### 4.2 *Mediennutzung in der Schule*

Insgesamt nehmen die Befragten einen noch zu geringen Medieneinsatz in der Schule wahr: „[...] was anderes [als ein Beamer] ist ein Highlight, wenn man das mal benutzt“ (befragte Person 3 (B3)). Da die Befragten zur Generation der sog. Digital Natives (Prensky, 2001) gehören, die (digitale) Medien kontinuierlich und selbstverständlich im Alltag nutzen, wünschen sie sich diese Selbstverständlichkeit zugleich im Schulunterricht. Der typische Einsatz von Filmen nach Notenvergabe zum Ende des Schuljahres wird kritisch gesehen. Die Schülergruppe spricht sich folglich für eine stärkere Integration von Medien in den Unterricht aus, wenn diese sinnvoll gestaltet ist und ihre Lernprozesse unterstützt. Beispielfhaft nennt B4 den als gelungen wahrgenommenen Medieneinsatz im Englischunterricht, der sowohl „passiv“ (wenn u. a. YouTube-Videos gemeinsam über das Tablet der Lehrkraft angesehen werden) als auch „aktiv“ (u. a. das Erstellen von Begriffsnetzwerken in sogenannten digitalen Concept-Maps im Computerraum) stattfindet. Mit diesen C-Maps könne B4 auch „in Geschichte oder Wipo [Wirtschaftspolitik] so die Zusammenhänge veranschaulichen“ (B4).

Zur medienvermittelten Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden nutzt die Schule den Schulserver IServ, der Möglichkeiten zu Forumseinträgen,

Hochladen von Materialien und Austausch von Daten bietet: „Mit Lehrern kommunizieren wir [...] nur über IServ, aber auch das wird immer seltener. Die Schüler kommunizieren hauptsächlich über WhatsApp oder über Snapchat [...]“ (B3).

Besonderes Augenmerk legen die Schülerinnen und Schüler auf inkonsequente Verbote: Obwohl das Handy prinzipiell nicht in der Schule verwendet werden darf, soll darüber Informationsrecherche im Unterricht stattfinden. Die Befragten sprechen sich allerdings nicht dafür aus, die Handynutzung grundlegend zu erlauben, sondern zu einem sinnvollen Kompromiss zu gelangen. So gibt B3 an, eigene Geräte erst ab der Mittelstufe zu erlauben, um Grundlagen im verantwortungsvollen Medienumgang zu erlernen. Erst danach sollte der Einsatz in der Oberstufe freigestellt werden.

#### 4.3 *Einstellung zum Lernen mit/über Medien*

Die Befragten sehen das Lernen mit dem Internet neben dem Lernen aus Schulbüchern als selbstverständlich an. Die Kommunikation über das Schulnetzwerk IServ wird kritisch beurteilt, da es sich um ein Medium handelt, das ihrem natürlichen Mediennutzungsverhalten kaum entspricht. Wenn Schulen sich den alltäglichen Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Medien vergegenwärtigen, kann der Einsatz von Schulmedien – unter Berücksichtigung rechtlicher Besonderheiten – darauf abgestimmt und der Lernprozess besser unterstützt werden. So würden die Lernenden ihre Kompetenzen in den realweltlichen Medien stärken, anstatt eine Nutzung zu erlernen, aus der sie gegebenenfalls keinen Mehrwert ziehen. Andererseits ist speziell der Umgang mit bislang unbekanntem Medien und das Erlernen zusätzlicher Nutzungsweisen eine Kompetenz, die gefördert werden sollte (Baacke, 1996). Im Einklang mit den Ergebnissen der Bitkom-Studie (Bitkom, 2015) wird das Lernen mit Medien als vorteilhaft und angenehm von der befragten Schülergruppe dargestellt. Gleichzeitig kontrastiert dies scheinbar die Befunde von Friedrichs-Liesenkötter & Karsch (2018) zur kritischen Wahrnehmung des Einsatzes von Smartphones im Unterricht durch die Lernenden. In der vorliegenden Studie thematisieren die Schülerinnen und Schüler jedoch ebenfalls kaum das Smartphone als zentrales Unterrichtsmedium, sondern präferieren ein stark visualisiertes Lernen durch Präsentationen, Lern-Videos, Concept-Maps oder Online-Programme. Beispielsweise ist der Kanal *The Simple Club* bei allen Befragten beliebt,

um für den Physikunterricht zu lernen. Hier wäre es notwendig, die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, welche Inhalte von Plattformen wie YouTube tatsächlich als relevant einzustufen sind, um einen reflektierten Umgang mit diesem Medium zu fördern (Baacke, 1996).

Weitere Nutzungsmuster müssen jedoch kritisch hinterfragt werden: Das von den Schülerinnen und Schülern gewünschte digitale Mitschreiben würde zwar einerseits ihre persönlichen Lernbedürfnisse berücksichtigen, andererseits aber andere Kompetenzen wie das Schreiben mit der Hand verkümmern lassen. Die Präferenz für zusammenfassende Informationen aus dem Internet vernachlässigt die zentrale Fähigkeit, mit komplexen Materialien zu arbeiten: „Deswegen benutze ich auch lieber das Internet, weil ich dann auch nicht so Lust habe, 20 Seiten zu lesen über das Thema. Da habe ich es im Internet kompakter“ (B2).

#### 4.4 *Individuelle Lernbedürfnisse*

Neben den eben dargestellten allgemeinen Einschätzungen zum Lernen mit Medien weisen die Befragten individuelle Bedürfnisse auf. Die Schülerinnen und Schüler äußern besonders den Wunsch nach mehr Orientierung in bestimmten Fächern und die Verknüpfung von Lerninhalten mit realweltlichen Zusammenhängen. Die Befragten möchten somit weniger das *Was* des Unterrichts verändern, sondern das *Wie*. Wie durch die Personalized Learning Theory beschrieben, ist der Individualität der Lernenden in ihren Lernprozessen ausreichend Aufmerksamkeit durch die Lehrenden zu widmen.

#### 4.5 *Wahrnehmung der Lehrpersonen*

Wie die Gruppe die Medienkompetenz ihrer Lehrpersonen sowie deren Grundeinstellungen gegenüber Medien wahrnimmt, fasst folgende Gesprächssituation exemplarisch zusammen: „Das größte Problem ist einfach, dass die Lehrer selbst nicht wissen, was sie machen.“ (B3). B2 spezifiziert diesen Eindruck: „Naja, entweder wissen sie nicht, was sie machen, oder die haben einfach keine Lust, sich das neu anzulernen [...]“ B1 erkennt hingegen soziodemographische Unterschiede: „Bei den jungen Lehrern geht's, bei den alten geht's nicht [...]“. Die Befragten kritisieren

u. a. die funktionale Mediennutzung ihrer Lehrkräfte, teilweise die allgemeine Einstellung gegenüber digitalen Medien: „Und die meisten Lehrer sehen auch irgendwie das Handy an, als wäre das so was ganz Schlimmes!“ (B3). Bemängelt werden zudem Lernbereitschaft und Offenheit der Lehrkräfte. Diese Einstellungen führen die Befragten darauf zurück, dass sich vor allem Lehrkräfte älterer Generationen umstellen müssen und durch ihr Lehramtsstudium nicht ausreichend auf die jetzige Mediennutzung vorbereitet wurden. Die KMK (2016) formuliert vor diesem Hintergrund den Qualitätsanspruch, dass Lehrkräfte heute zu „Medienexperten“ (KMK, 2016, S. 24) für ihre Unterrichtsfächer werden sollen. Hierzu sollen sie über technische und datenschutzrechtliche Kenntnisse verfügen, individuelle Potenziale der Lernenden mit Medienangeboten adäquat unterstützen, didaktische Möglichkeiten einsetzen, Medien hinsichtlich ihrer Qualität für den Unterricht bewerten und sich mit aktuellen Ergebnissen der Medienbildungsforschung auseinandersetzen (KMK, 2016, S. 25). Bei dieser Vielzahl an Forderungen ist es nicht verwunderlich, dass eine Überforderung bei den Lehrenden eintreten kann. Auch wenn die hier Befragten also mehr Fortbildungen für ihre Lehrenden fordern und sich wünschen, dass die aus den Fortbildungen gewonnenen Fähigkeiten stetig überprüft werden, stößt dies in der Realität häufig an finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcengrenzen von Schulen. Die Befragten reflektieren diese Problemlage verständnisvoll und suchen nach Lösungen, um den wahrgenommenen Mangel an Medienkompetenz bei den Lehrenden auszugleichen.

#### 4.6 *Idealer Medieneinsatz in der Schule*

Die Schülerinnen und Schüler äußern Ideen hinsichtlich einer für sie idealen Mediennutzung in der Schule, wie bspw. BYOD-Projektwochen („Bring Your Own Device“). Sie reflektieren dabei die eigene Medienkompetenz durchaus kritisch und wollen mehr über Programme wie Excel, Word oder PowerPoint lernen, zum Thema Datensicherheit geschult werden, ihre eigenen Geräte im Unterricht einsetzen und sich dadurch individuell besser für die Zukunft aufstellen. Da für die Umsetzung dieser Ideen weniger eine Änderung von Fachcurricula als medienkompetente Lehrkräfte erforderlich sind, fordern die Befragten verstärkte Fortbildungen für die Unterrichtenden. Besonders fokussiert wird ein Teach-the-Teacher-Konzept, bei dem ein Rollentausch stattfindet und Schülerinnen und Schülern ihren Lehrkräften etwas

beibringen. Die Betonung liegt hier weiter auf dem funktionalen Umgang mit Medien, neben einem grundsätzlichen Verständnis für die Mediennutzung der Lernenden: „[...] was ich denen [den Lehrkräften] dann vielleicht mal näherbringen würde [sind] die Möglichkeiten, die man hat. Also, was man alles machen kann und auf wie viele verschiedene Arten [...]“ (B1). Hierbei muss jedoch kritisch hinterfragt werden, ob die Schülerinnen und Schüler die eigenen (digitalen) Fähigkeiten nicht überschätzen. Die geäußerten Forderungen sehen die Lernenden perspektivisch: „Vor allem sind wir ja diejenigen, die es dann später wirklich brauchen. Für uns wird es jetzt immer wichtiger, sowas alles zu können und da wo wir es lernen sollten, das heißt, eigentlich in der Schule, aber wenn die Lehrer es halt nicht richtig können, und die Lehrer sind halt die, die es uns beibringen sollen, dann wird es für uns auch schwer es dann zu lernen.“ (B3)

## 5 Zusammenfassung und Implikationen für Forschung und Praxis

Die Gruppendiskussion, die durch die Kreativtechnik MediaMap begleitet wurde, zeigt auf, dass die Befragten eine kritisch-reflektierte, aber insgesamt positive Haltung gegenüber dem Lernen mit Medien und dem Medieneinsatz in der Schule einnehmen. Die Schülerinnen und Schüler sind stark visualisiert Lernende, die sich einen sinnvollen Medieneinsatz in bestimmten Unterrichtsfächern vorstellen können, den bereits vorhandenen Medieneinsatz didaktisch sinnstiftend intensivieren würden und sich aufgeschlossen gegenüber Ansätzen wie einem Teach-the-Teacher-Konzept zeigen. Mit Bezug zur Personalized Learning Theory konnte bestätigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich wünschen, ihre individuellen Lernbedürfnisse besser unterstützen zu können. Darüber hinaus äußert sich die Schülergruppe überwiegend kritisch zur medialen Kompetenz ihrer Lehrkräfte und plädiert dafür, die Lehrkräfte in dieser Hinsicht besser zu schulen. Daher wäre es denkbar, konkrete Unterrichtseinheiten mit sinnvollem digitalen Medieneinsatz zu konzipieren und über einen längeren Zeitraum zu testen. Insbesondere wäre eine Konzeption des Teach-the-Teacher-Modells als Akt des Empowerments der Lernenden und des erhöhten Verständnisses für die Anforderungen an ihre Lehrpersonen einfach umzusetzen. Testweise könnte ein solches Konzept innerhalb einer Projektwoche stattfinden. Gleichzeitig würde dieses Konzept den Lehrkräften zugutekommen, da diese beispielsweise mehr

über das Alltagsverhalten ihrer Klassen mit Medien erfahren und gleichzeitig ihre eigenen Kompetenzen erweitern können.

Die geäußerten Wünsche und Anforderungen der untersuchten Schülergruppe sind dennoch kritisch zu hinterfragen: Zwar handelt es sich um eine Altersgruppe, die bereits ein gewisses Maß an Selbstreflexion besitzt, jedoch können nicht alle Aussagen ohne Einordnung übernommen und als Implikationen für die schulische Lern- und Lehrpraxis angenommen werden. Gegebenenfalls überschätzen die Schülerinnen und Schüler auch ihre eigene Medienkompetenz – und unterschätzen die ihrer Lehrkräfte, da sich ihre Kritik vornehmlich auf den technischen bzw. funktionalen, weniger den pädagogischen Medieneinsatz bezieht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass diese Studie explorativ angelegt ist. Die Ergebnisse beleuchten einen Ausschnitt der aktuellen Situation und sollen dazu anregen, neue Lernkonzepte im Hinblick auf die von der KMK formulierten Medienkompetenzen und der von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Anforderungen zu konzipieren und zu testen. Eine zentrale Fragestellung bleibt jedoch, wo die Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern überhaupt erlernt werden soll. Eickelmann (2017, S. 148–150) sieht diesbezüglich die Notwendigkeit einer Verlagerung auf die einzelnen Schulen: Eine effektive Medienkompetenzförderung könne nur dann gelingen, wenn sich jede Schule um ihre eigene Organisations-, Unterrichts-, Technologie- und Personalentwicklung in Bezug auf (digitale) Medien bemüht.

Zum jetzigen Zeitpunkt versuchen Schulen auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren, wobei unklar ist, wie nach dem auf fünf Jahre angelegten Digitalpakt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019) die politische und finanzielle Unterstützung der Digitalisierung in und von Schulen in den einzelnen Bundesländern sowie die Medienlandschaft in Deutschland aussehen wird. Somit müssten gleichzeitig Strategien für den Umgang mit unbekanntem zukünftigen Anforderungen entwickelt werden. Unstrittig bleibt jedoch, dass sich eine effektive Medienbildung immer umfassend mit der individuellen Medienaneignung und den vorhandenen Medienangeboten befassen muss, um erfolgreich als Unterstützungsfunktion innerhalb der digitalisierten Gesellschaft fungieren zu können.

*Julia Königs* ist Redakteurin der Industrie- und Handelskammer zu Kiel, [koenigs@kiel.ihk.de](mailto:koenigs@kiel.ihk.de)

*Prof. Dr. Elke Kronewald* ist Professorin für Kommunikationsmanagement und PR-Evaluation am Fachbereich Medien der Fachhochschule Kiel, [elke.kronewald@fh-kiel.de](mailto:elke.kronewald@fh-kiel.de)

## Quellenverzeichnis

- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter. Enquete- Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft*. Abgerufen von [https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Handouts/aufenanger-medienpaedagogik-medienkompetenz.pdf](https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Handouts/aufenanger-medienpaedagogik-medienkompetenz.pdf)
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Wissenswertes zum DigitalPakt Schule*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php>
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (2015). *Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Abgerufen von <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf>
- Calmbach, L. (2012): Realisierung einer Social-Media-Lernumgebung. *HMD* 49, 44–51.
- Campbell, R.J., Robinson, W., Neelands, J., Hewston, R., & Mazzoli, L. (2007): Personalised learning: ambiguities in theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 55 (2), 135–154.
- Eickelmann, B. (2017). Schulische Medienkompetenzförderung. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/medienkompetenz-schriftenreihe/257609/schulische-medienkompetenzfoerderung>
- Friedrichs-Liesenkötter, H., & Karsch, P. (2018). Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik*, 31, 107–124.



- Grünberger, N., & Münte-Goussar, S. (2017). Medienbildung in der Schule oder Schule im Medium. Zu soziokulturellen Bedingungen einer Vergegenwärtigung von Schule. *MedienPädagogik*, 27, 121–132.
- Initiative D21 e.V. (2018). *D21 Digital Index 2017/2018. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. [https://initiated21.de/app/uploads/2018/01/d21-digital-index\\_2017\\_2018.pdf](https://initiated21.de/app/uploads/2018/01/d21-digital-index_2017_2018.pdf)
- Kinshuk, G.S. (2012). Guest editorial: personalized learning. *Educational Technology Research and Development*, 60 (4), 561–562.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (2. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf)
- Lamm, H., & Münte-Goussar, S. (2014). *Medienbildung in den Schulen Schleswig-Holsteins. Resultate einer quantitativ-empirischen Vollerhebung und Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Abgerufen von <https://mediamatters-sh.de/material/medienbildung-in-den-schulen-schleswig-holsteins/>
- Leadbeater, C. (2005). *The shape of things to come: Personalised learning through collaboration*. Nottingham: The Department for Education and Skills and the National College for School Leadership.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Abgerufen von [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf)
- Münte-Goussar, S. (2015). *Medienbildung als Schulentwicklung*. Abgerufen von <https://mediamatters-sh.de/material/medienbildung-als-schulentwicklung/>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Rat für kulturelle Bildung (2019): *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Abgerufen von [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Studie\\_YouTube\\_Webversion\\_final.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf)
- Schorb, B. (2011). Zur Theorie der Medienpädagogik. *MedienPädagogik*, 20, 81–94.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12, 16–24.

- Süss, D., Lampert C., & Wijnen, C. W. (2018): Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit Medien. In D. Süss, C. Lampert, & C. W. Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. (3. Aufl., S. 161–185) Wiesbaden: VS Springer,.
- Waltinger, M. (2017). Die MediaMap – Eine explorative Forschungsmethode zur Entwicklung einer kontextualisierten Mediennutzungsperspektive. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*. (S. 253–286.) München: kopaed.