



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Medienkompetenzvermittlung durch den Einsatz des
Mediums Kinderbuch in der Volksschule“

verfasst von / submitted by

Stephanie Kova, BEd.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019/ Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Danksagung

Mein Dank gilt in erster Linie meiner Mutter, **Maria Kubik**, und meinem Mann, **Dr. Martin Kova**, die mich nicht nur beim Verfassen dieser Arbeit, sondern während des ganzen Studiums mit Zuspruch sowie anregenden Diskussionen unterstützten.

Außerdem danke ich **DI Günther Nemeth**, der mir auch während des ganzen Studiums mit viel Unterstützung beistand.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei **Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA** für die Betreuung meiner Masterarbeit bedanken.

Mein Dank gilt außerdem allen **Lehrkräften**, die sich zu einem Interview bereit erklärt haben.

Inhalt

I) THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	4
1. EINLEITUNG.....	4
2. DIDAKTISCHE GRUNDBEGRIFFE NACH PAUL HEIMANN.....	7
3. MEDIENPÄDAGOGIK.....	11
3.1. BEGRIFFSBESTIMMUNG MEDIENPÄDAGOGIK.....	11
3.2. MEDIUM- DER PROTAGONIST DER MEDIENPÄDAGOGIK.....	13
3.3. MEDIENBILDUNG UND MEDIENERZIEHUNG- OBERBEGRIFFE	14
3.4. MEDIENDIDAKTIK- DER EINSATZ VON MEDIEN	16
3.5. MEDIENKOMPETENZ- DAS ZIEL PÄDAGOGISCHEN HANDELNS	17
3.6. MEDIENKOMPETENZMODELL NACH BAACKE	21
4. MEDIENANEIGNUNG IN DER KINDHEIT	24
5. MEDIENBILDUNG IN DER SCHULE	28
5.1. KOMPETENZBEREICHE IM RAHMEN DER MEDIENKOMPETENZ IN DER VOLKSSCHULE	30
5.2. UMSETZUNG VON MEDIENBILDUNG IN DER SCHULE	32
5.2.1. CHANCEN UND BEFÜRCHTUNGEN BEIM EINSATZ VON MEDIEN	32
5.2.2. PROBLEME BEI DER UMSETZUNG VON MEDIENBILDUNG	33
5.3. KONZEPTE ZUR MEDIENBILDUNG	35
5.3.1. MEDIENBILDUNG IM ÖSTERREICHISCHEN LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE	36
5.3.2. GRUNDSATZERLASS MEDIENERZIEHUNG	37
5.3.3. DIGITALE GRUNDBILDUNG.....	38
5.4. FORDERUNGEN AN DIE SCHULE IN BEZUG AUF DIE MEDIENKOMPETENZVERMITTLUNG.....	39
5.5. LEHRKRÄFTE VOR DER AUFGABE DER MEDIENKOMPETENZVERMITTLUNG	42
6. MEDIALER HABITUS	45
7. MEDIUM (KINDER-) BUCH.....	49
7.1. STELLENWERT DES KINDERBUCHES BEI DEN KINDERN HEUTE	49
7.2. DAS MEDIUM KINDERBUCH IN DER SCHULE	51
II) EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	53
8. FORSCHUNGSRAHMEN	53
8.1. ZIELSETZUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	53
8.2. DATENERHEBUNG	53
8.2.1. DAS ERHEBUNGSINSTRUMENT.....	55
8.2.2. DIE STICHPROBE.....	56
8.2.3. DER KONKRETE INTERVIEWLEITFADEN	57
8.3. AUFBEREITUNG DES INTERVIEWS	58
8.3.1. AUSWERTUNGSMETHODE.....	59
8.3.2. KATEGORIENBILDUNG ZUR AUSWERTUNG DER INTERVIEWS.....	62

<u>9.</u>	<u>DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE AUS DEN INTERVIEWS ...</u>	<u>63</u>
9.1.	MEDIENNUTZUNG UND MEDIENERFAHRUNG (K1).....	64
9.1.1.	MEDIENNUTZUNG IN DER KINDHEIT (SK1A).....	64
9.1.2.	MEDIENNUTZUNG IM ERWACHSENENALTER (SK1B).....	66
9.2.	EINGESETZTE MEDIEN IM UNTERRICHT (K2)	69
9.3.	UNTERRICHTSGESTALTUNG BEI VERWENDUNG DES KINDERBUCHES (K3)	72
9.4.	EINSATZ DES KINDERBUCHES AUS MEDIENPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE (K4)	75
9.4.1.	MEDIENDIDAKTISCHER EINSATZ DES KINDERBUCHES (SK4A).....	76
9.4.2.	MEDIENERZIEHERISCHER EINSATZ DES KINDERBUCHES (SK4B).....	80
9.5.	VORTEILE VON KINDERBÜCHERN IM UNTERRICHT (K5)	85
9.6.	MEDIENKOMPETENZBEGRIFF (K6)	89
9.6.1.	BEGRIFFSVERSTÄNDNIS MEDIENKOMPETENZ (SK6A)	89
9.6.2.	MEDIENKOMPETENZVERMITTLUNG DURCH DEN EINSATZ DES KINDERBUCHES (SK6B)	91
<u>10.</u>	<u>CONCLUSIO UND AUSBLICK.....</u>	<u>95</u>
<u>11.</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>99</u>
<u>12.</u>	<u>TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	<u>104</u>
<u>13.</u>	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>104</u>
<u>14.</u>	<u>ANHANG.....</u>	<u>105</u>
<u>15.</u>	<u>KURZDARSTELLUNG</u>	<u>106</u>
<u>16.</u>	<u>ABSTRACT.....</u>	<u>107</u>
<u>17.</u>	<u>EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG</u>	<u>108</u>

I) Theoretische Grundlagen

1. Einleitung

In der vorliegenden Masterarbeit wird auf die Intentionen, die Lehrkräfte im Volksschulbereich beim Einsatz von Kinderbüchern im Unterricht verfolgen, eingegangen. Als Kinderbücher werden in dieser Masterarbeit Bücher der Kinder- und Jugendliteratur verstanden, die für Kinder im Volksschulalter (6-10 Jahren) geeignet sind. Dies können sowohl Bilderbücher als auch Sachbücher sowie erzählende Literatur mit fiktionalen und nonfiktionalen Geschichten sein. Schulbücher werden in dieser Definition allerdings ausgeschlossen. Es soll geklärt werden, ob Kinderbücher im Sinne der Medienkompetenzvermittlung von Lehrkräften im Schulalltag eingesetzt werden und welchen Beitrag das Kinderbuch bei der Vermittlung von Medienkompetenz leisten kann.

Medienkompetenzvermittlung wird im Rahmen der Medienpädagogik gefordert, wobei die Erziehung der Kinder zu medienkompetenten Menschen als notwendig angesehen wird. So wird sowohl im Lehrplan (BMUKK, 2012) als auch im Grundsatzertlass für Medienerziehung (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014) die Medienbildung beziehungsweise -erziehung als Unterrichtsprinzip festgelegt. Der Grundsatzertlass, der auch die Aktualität dieser Thematik zeigt, beschreibt dieses Unterrichtsprinzip genauer und gliedert es in zwei Bereiche: erstens die Mediendidaktik, worunter *Erziehung durch Medien* und damit der Einsatz von Medien als Unterrichtsmittel verstanden wird, und zweitens die Medienerziehung, die das Medium selbst zum Thema macht und welche *Erziehung über Medien* bedeutet. (S. 2) Im Fokus des Grundsatzertlasses für Medienerziehung werden für die Volksschule folgende Medienprodukte aufgezählt, die beim Einsatz in Bezug auf die Medienerziehung und damit auf die Medienkompetenzvermittlung mitbedacht werden sollen: „z. B. Kindersendungen des Fernsehens, Kinderzeitschriften, »Kinderseiten« aus Zeitschriften, Comics, Internetseiten für Kinder, Computerspiele bzw. Lernsoftware“. (S. 6) Interessant ist hierbei, dass das Kinderbuch als Medium nicht erwähnt wird, obwohl es im Schulalltag eine zentrale Rolle einnimmt. Kein anderes Medium wird sowohl nach Angaben der Lehrpersonen als auch im Empfinden der SchülerInnen im Unterricht häufiger eingesetzt. (Education Group, 2018a, S. 65; Education Group, 2018b, S. 6) Auch das Pilotprojekt ‚Digitale Grundbildung‘ beginnend im Schuljahr 2018/19 fokussiert nur auf den Umgang mit ‚Neuen Medien‘. (BMBWF, 2019) Kinderbücher als im Unterricht genutzte Medien werden trotz ihres intensiven Einsatzes in der Volksschule bei der Gestaltung der Lehrpläne beziehungsweise beim Entwurf neuer Erlasse und Konzepte wenig berücksichtigt, obwohl die Forderung nach einer Vermittlung von Medienkompetenz jegliche Medien einschließt.

Welchen Beitrag kann nun das Kinderbuch als meistgenutztes Medium im Unterricht aus der Sicht von Lehrpersonen zur Medienkompetenzvermittlung leisten? Welche Rolle spielt aus der Perspektive der Lehrpersonen eines der meistgenutzten Medien im Unterricht bei der Medienkompetenzvermittlung?

Daraus resultiert folgende Forschungsfrage:

Wie gestalten Lehrkräfte an Wiener Volksschulen den Unterricht mit Kinderbüchern, was wollen sie durch den Einsatz von Kinderbüchern vermitteln, welche Vorteile sehen sie beim Einsatz des Mediums Kinderbuch im Gegensatz zu anderen Medien und inwieweit trägt das Verwenden von Kinderbüchern im Unterricht aus der Sicht der Lehrkräfte zur Medienkompetenzvermittlung bei?

Um dieser mehrgliedrigen Fragestellung nachgehen zu können, gilt in einem ersten Schritt besonderes Interesse der Medienpädagogik, welche als Teilbereich der Disziplin der Pädagogik zu sehen ist und sich mit allen pädagogisch orientierten Überlegungen in Bezug auf Medien sowohl im Hinblick auf die Theorie als auch auf die Praxis befasst. (Baacke, 2007, S. 4f) Als „Schlüsselbegriff“ (Rein, 1996) und oftmals als Ziel medienpädagogischer Handlungen wird in der Literatur die Medienkompetenz definiert. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 2; Rein, 1996) Auch im bereits erwähnten Grundsatzerslass für Medienerziehung, ein vom Bildungsministerium veröffentlichtes Konzept, wird Medienkompetenz als anzustrebendes Ziel genannt. (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014, S. 2)

Geprägt wurde der Begriff der Medienkompetenz durch Dieter Baacke, der darin eine Befähigung des/r NutzerIn sieht, „die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung auch souverän handhaben zu können.“ (Baacke, 2007, S. 98) Dabei soll der/die NutzerIn „Fähigkeiten entwickeln, diese selbstbewusst und interessenorientiert nutzen zu können, um dabei die eigene Identität zu entwickeln und sich in der Gesellschaft zu verorten.“ (Rein, 1996, S. 12) Baacke nennt hierzu die Fähigkeit zu Medienkritik, Mediennutzung, Medienkunde und Mediengestaltung als Grundprinzipien der Medienkompetenz. (Baacke, 2007, S. 98f) Mit diesen von Baacke definierten Teilbereichen werden im Rahmen dieser Arbeit Aussagen von Lehrkräften über die Nutzung von Medien – in dieser Arbeit explizit des Mediums Kinderbuch – im Hinblick auf medienerzieherische Ziele untersucht.

Auch wenn sowohl mediendidaktische als auch medienerzieherische Bereiche von Medienpädagogik im Rahmen dieser Arbeit diskutiert werden, so soll das Medium Kinderbuch nicht primär nur als didaktisches Medium der Inhaltsvermittlung, sondern selbst als Inhalt und Intention des Unterrichts betrachtet werden. Didaktisches Handeln im Hinblick auf die dem Unterricht zugrunde liegende *Intention*, dem angestrebten zu vermittelnden

Inhalt und dem verwendeten *Medium* zu untersuchen, findet sich in Paul Heimanns Überlegungen zum didaktischen Handeln wieder. Als viertes Begründungsfeld nennt er das der *Methode* (Heimann, 1976, S. 105f, 154) und stellt so den Rahmen für die Planung und Analyse didaktischen Handelns durch Lehrkräfte dar.

Um die Verwendung des Kinderbuches durch Lehrkräfte in der Volksschule und deren Sicht auf den Beitrag des Kinderbuches zur Medienkompetenzvermittlung zu erforschen, wurden vier Lehrkräfte an Wiener Volksschulen zu ihren Medienerfahrungen, zu den von ihnen im Unterricht eingesetzten Medien, explizit zum Einsatz vom Kinderbuch als Unterrichtsmedium und zu ihrem Verständnis von Medienkompetenz befragt. Für die Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit wird auf das problemzentrierte Interview zurückgegriffen, welches mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ausgewertet, analysiert und interpretiert wird.

2. Didaktische Grundbegriffe nach Paul Heimann

Im Hinblick auf den Fokus dieser Arbeit, nämlich das didaktischen Handeln von Lehrkräften, sollen in einem ersten Schritt die von Paul Heimann in seinem Vortrag vom 7.12.1961 genannten didaktischen Grundbegriffe vorgestellt werden. Heimann (1965, S. 7) geht davon aus, dass „Analyse und Planung von Unterricht [...] eine intakte *didaktische Theorie* voraus[setzen].“ Er beschäftigte sich mit einer „Baugesetzlichkeit des Unterrichts“ (Heimann, 1976, S. 105). Damit befasste er sich automatisch auch mit Grundentscheidungen, die die Lehrperson treffen muss, um Unterricht theoretisch und reflexiv zu erfassen. Dabei betrachtet er „Unterricht als Gesamtproblem“ und nicht zerlegt in einzelne Teilprobleme. (S. 104) Er zielt in seinen Überlegungen „auf einen erfahrungswissenschaftlich begründeten Theorie-Entwurf für didaktische Analyse und Planung von Unterricht ab.“ (Kron/Jürgens/Standop, 2014, S. 89)

In diesem Zusammenhang nennt er sechs Grundfragen, die Unterricht ausmachen und sowohl in der Planung als auch in der Reflexion eine große Rolle spielen:

- „1. In welcher *Absicht* tue ich etwas?
2. *Was* bringe ich in den Horizont der Kinder?
3. *Wie* tue ich das?
4. Mit welchen *Mitteln* verwirkliche ich das?
5. An *wen* vermittele ich das?
6. In welcher *Situation* vermittele ich das?“ (Heimann, 1976, S. 105f)

Diese sechs Grundfragen der Intentionalität, des Inhaltes, der Methoden, der Medien, der anthropologischen beziehungsweise der kulturellen Gegebenheiten und der Unterrichtssituation dienen als Leitfaden zur Überlegung und Betrachtung des Unterrichts, müssen/sollen allerdings nicht chronologisch abgearbeitet und dürfen keinesfalls isoliert betrachtet werden. (S. 116) „*Diese Faktoren sind streng interdependent!*“ (S. 117)

Die Beantwortung dieser sechs Grundfragen hilft sowohl bei der Planung, bei der eine „konstruktiv[e], kombinatorisch[e], erfinderisch[e], entscheidungsbedacht[e], engagiert[e]“ Herangehensweise gefordert ist, als auch bei der Analyse des eigenen Unterrichts, die „distanziert[es] und emotional neutralisiert[es], erkennend[es], Zusammenhänge aufsuchend[es] zergliedernd[es], objektivierend[es]“ Verhalten erfordert. (S. 151) Sie helfen die formalen Gesetzlichkeiten zu reflektieren, um einerseits dem Unterricht Klarheit zu geben und andererseits ein Strukturbewusstsein für den eigenen Unterricht zu entwickeln. Außerdem führt die Orientierung an diesen Grundfragen und den damit gefällten Grundentscheidungen zu einer Begründung des eigenen Unterrichts.

Wenn nach der Intention, dem Gegenstand, den Medien oder der Methode gefragt wird, so müssen Lehrpersonen in diesen Grundkategorien Entscheidungen treffen. Die Situation und die Orientierung am Individuum SchülerIn stellen hingegen Bedingungen dar, mit denen die Lehrpersonen konfrontiert sind und die es zu reflektieren und beachten gilt. Daher können die sechs Grundfragen und die daraus resultierenden Strukturbereiche in einerseits Entscheidungs- und andererseits Bedingungsfelder eingeteilt werden. (Heimann, 1976, S. 154)

a) Entscheidungsfelder	1. Intentionen
	2. Inhalte
	3. Methoden
	4. Medien
b) Bedingungsfelder	5. anthropogene Bedingungen
	6. situative, soziale, kulturelle Bedingungen

Tabelle 1: Strukturelemente von Unterricht nach Heimann (Kron/Jürgens/Standop, 2014, S. 91)

Jede Lehrkraft wird mit einer bestimmten *Absicht* in den Unterricht gehen und sich im Vorfeld überlegt haben, was sie mit ihrem Unterricht bezwecken möchte. Dabei können einem Unterricht jedoch eine Vielzahl von Intentionen und damit Lernchancen innewohnen, ohne dass der Lehrperson alle bewusst sind. Der den Kindern zu vermittelnde *Gegenstand* wird erst durch die vorher bestimmte Intention zum Lerngegenstand, wodurch die Wichtigkeit Bewusstsein über die Intentionen des eigenen Unterrichts zu entwickeln, deutlich wird. Je nach Lerngegenstand und -inhalt ist auch auf unterschiedliche *Medien* zurückzugreifen, wobei die Lehrperson sich darüber bewusst sein muss, dass mit der Wahl eines bestimmten Mediums auch der Zugang der Kinder zu diesem Inhalt maßgeblich beeinflusst wird. (Heimann, 1976, S. 106-110) Heimann schreibt der Medienfrage eine ganz besonders hohe Bedeutung zu, „weil *Intentionen*, *Gegenstand* und verwendetes *Medium* in einer inneren Koordinierung, in einer Harmonie stehen müssen.“ (S. 111)

Die *Schülerbezogenheit* als Grundfrage zeigt, wie komplex ein Unterrichtsgeschehen zu sehen ist: Die Individuallage jedes Kindes muss hier betrachtet und danach agiert werden. Damit steht nach Heimann die Lehrperson vor einer nicht bewältigbaren Herausforderung und gesellschaftlichen Aufgabe, der sie sich trotzdem tagtäglich stellen muss. (S. 113) Weiters wird der Unterricht von der *Situation* bestimmt, in der er stattfindet. In diesem Zusammenhang spricht Heimann vom Situationsdruck, der sowohl vom Klassenklima als auch dem Schulklima und übergeordnet von der sozialkulturellen Gesamtsituation der Gesellschaft abhängt. (S. 115)

Als „Urfrage“ der Lehrperson sieht Heimann aber die Frage nach der *Methode* des Unterrichts, nach dem „Wie“. Dabei muss nach Heimann zuerst der Verlaufscharakter einer Unterrichtsstunde einbezogen werden, der sich durch den Beginn, das Ende und die damit zur Verfügung stehenden Zeit ausmacht. Weiters ist der Stufencharakter von Unterricht zu berücksichtigen, weil ein Inhalt nicht innerhalb einer Unterrichtsstunde abzuhandeln ist, sondern lediglich eine Phase des Lernprozesses durchlebt werden kann. Unterricht wird nicht nur vom Zeitcharakter geprägt, sondern auch von den räumlichen Gegebenheiten. Wobei hier nicht nur die Räume in ihrer Beschaffenheit wie beispielsweise die Sitzordnung oder das Inventar gemeint sind, sondern ebenso die genutzten Sozialformen. (Heimann, 1976, S. 116-120)

Die im Rahmen dieser Masterarbeit zentrale Medienkompetenzvermittlung bedarf ebenfalls konkreter Planungsschritte, die anhand von Heimanns Strukturbereichen beziehungsweise Grundfragen im Vorfeld festgelegt und im Nachhinein reflektiert werden können. Das Entscheidungsfeld, welches die Medienwahl genauer in den Fokus nimmt, verwundert in einer medienpädagogischen Arbeit vielleicht weniger, entsprechend der Wichtigkeit, die Heimann der Auswahl von Medien zuschreibt. „Sie können also den ganzen Unterricht schon von der Struktur her verbauen, wenn Sie eine falsche Medienwahl treffen!“ (S. 111) Mit dieser Aussage werden Heimanns Ansichten zur Rolle des Mediums im Unterricht deutlich. Jeder Inhalt, der von einer Lehrperson bearbeitet wird, kommt in Form eines Mediums in den Klassenraum. So kann als einfachstes Medium die Sprache verstanden werden. Dieses Medium allein ist für viele Inhalte nicht ausreichend, um sie angemessen präsentieren zu können. (S. 110) Das gewählte Medium hat großen Einfluss auf den Inhalt und hat die Möglichkeit diesen „zu intensivieren, zu verfremden, zu akzentuieren, zu entsubstantialisieren und zu verflüchtigen“. (S. 160) Wichtig ist es, die notwendige Abstimmung der Intention, des Gegenstandes und des Mediums nicht aus den Augen zu verlieren.

Im Hinblick auf Heimanns sechs Strukturelemente soll in dieser Arbeit jedoch nicht nur das Medium als didaktisches Werkzeug der Inhaltsvermittlung, sondern das Medium als Inhalt und Intention des Unterrichts betrachtet werden. Intentionale Gedanken sind immer eng verbunden mit der Erreichung bestimmter Ziele: „Intention also im Sinne von Zwecksetzung und Sinngebung unterrichtlicher Akte.“ (S. 154) In jedem Unterrichtsgeschehen verbergen sich jedoch mehrere Absichten, die der Lehrperson nicht immer alle bewusst sind. (S. 106) Diese möglichst auszuformulieren und reflexiv zu betrachten, kristallisiert sich als wichtige Aufgabe von Lehrpersonen heraus. Wichtig ist es, die Intention und den Inhalt zu definieren und voneinander zu differenzieren, da sie meistens nicht gleich sind. (S. 108) Der Gegenstand des Unterrichts wird erst durch die Festlegung der Intentionen deutlich, wodurch

die Relevanz sich intensiv im Vorfeld mit der Intention eines Unterrichtsgeschehens auseinanderzusetzen, unterstrichen wird. Hier bewusst zu handeln und nicht nur aus Gewohnheit, Impulsivität oder Routine, ist als Kernaufgabe der Lehrperson zu sehen. Auch Medienpädagogik in den Unterricht zu integrieren bedeutet, bewusst diese in die Planung miteinzubeziehen.

Wendet man Heimanns Schema zur Analyse didaktischen Handelns im Unterricht an, so wird die Relevanz der von der Lehrperson gewählten Medien deutlich. Die Frage nach einem geeigneten Medium zur Inhaltsvermittlung spielt daher in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften eine große Rolle. Welche Medien von Lehrkräften hinzugezogen werden, hängt natürlich stark von den anderen Strukturelementen ab, da beispielsweise nicht jeder Inhalt mit jedem Medium angemessen vermittelt werden kann. Aber auch die eigene Haltung und Medienerfahrung der Lehrperson beeinflussen die Medienwahl. Jede Lehrperson hat eine Persönlichkeit, die die Herangehensweise an einen Gegenstand und die Intentionen des Unterrichts selbst maßgeblich beeinflusst und damit auch das methodische Vorgehen und die Wahl der hinzugezogenen Medien. (Heimann, 1976, S. 116-120) Dieser Aspekt wird in Kapitel 6 im Zusammenhang mit dem ‚Medialen Habitus‘ konkretisiert.

Die Disziplin, die sich im Speziellen mit Medien im Unterricht, sowohl als didaktisches Instrument als auch als notwendige erzieherische Thematik, beschäftigt, ist die Medienpädagogik.

3. Medienpädagogik

Die enorme Präsenz vielfältiger Medien im Alltag rechtfertigt eine pädagogische Auseinandersetzung. Unsere Wissensaneignung geschieht „ganz wesentlich über Medien, und die Entwicklung von Kompetenz, Identität und Persönlichkeit hängt eng mit der – reflektierten – Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation – über Medien – zusammen.“ (Kerres/Preußler, 2015, S. 33) Medienpädagogik muss daher einen „komplexen Denk- und Handelsansatz“ anbieten, um so die „Zusammenhänge zwischen den technologischen, pädagogischen, politischen, ökonomischen und auch ökologischen Implikationen der Medien“ zu verdeutlichen. (Hüther/Schorb, 1997, S. 250)

In diesem Kapitel sollen medienbezogene Begriffe vorgestellt und näher beleuchtet werden. Dazu wird mit dem Oberbegriff der Medienpädagogik begonnen und mit den Begriffen Mediendidaktik, Medienbildung, Medienerziehung und Medienkompetenz fortgesetzt. Anhand dieser Grundbegriffe wird im theoretischen Teil der Diskurs über die Medienbildung in der Schule dargestellt. Somit bilden diese auch einen zentralen Teil dieser Masterarbeit. Konkret wird in diesem Kapitel auf das Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke eingegangen, auf dessen Definition von Medienkompetenz im Rahmen dieser Arbeit zurückgegriffen wird (siehe dazu auch den empirischen Teil).

3.1. Begriffsbestimmung Medienpädagogik

Medienpädagogik kann als „übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis“ gesehen werden. (Baacke, 2007, S. 4) Medien werden immer schon in Lehr- und Lernprozessen genutzt, wie in der Geschichte bereits anhand von Höhlenmalereien oder plastischen Schaustücken gezeigt werden kann. Als das erste gedruckte Lehrmittel ist Comenius' Werk „Orbis sensualium pictus“ aus dem Jahre 1658 zu nennen. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 11)

Auch wenn es Medien selbst und die pädagogische Auseinandersetzung damit bereits früher gab, so kann die Medienpädagogik als junge Disziplin bezeichnet werden, da sie sich erst in den 1960er Jahren etablierte. (S. 47) Angepasst an medientechnologische Entwicklungen und politische beziehungsweise ökonomische Veränderungen, veränderten sich seither auch medienpädagogische Konzepte und damit auch die Definition. (Hüther/Schorb, 1997, S. 245)

Allgemein kann gesagt werden, dass sich Medienpädagogik mit Fragestellungen zur pädagogischen Bedeutung von Medien in unterschiedlichen Lebenssituationen und -stadien befasst. Sobald Medien auf einen Menschen einwirken, diesen auf emotionaler oder kognitiver Ebene beeinflussen und somit für dessen Sozialisation relevant werden, sind sie Gegenstand der Medienpädagogik. Medienpädagogik beschäftigt sich mit den Funktionen,

den Nutzungsformen und den Auswirkungen von Medien auf das Individuum genauso wie mit den Auswirkungen auf die Gesellschaft. Die Aufgabe der Medienpädagogik kann darin gesehen werden, medienpädagogische Modelle zu entwerfen beziehungsweise aufzuzeigen und die Menschen zu „medienbezogenem und medieneinbeziehendem Handeln“ hinzuführen. (Hüther/Schorb, 1997, S. 243)

Nach Baacke (2007, S. 5) umfasst die Medienpädagogik „alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönliche Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen.“ Der Fokus liegt dabei auf der Förderung der Medienkompetenz, um Medien „produktiv in alle Lebensbereiche zu integrieren“, damit insbesondere Heranwachsende „zu einem sicheren Umgang mit den Medien“ befähigt werden. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 83) Auf die Medienkompetenz als ‚Schlüsselbegriff‘ wird in Kapitel 3.6. näher eingegangen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird Medienpädagogik als „Reflexionsform des Pädagogischen, deren Gegenstandsbereich sich aus den lebenslangen Prozessen der Bildung und Erziehung unter den widerspruchsvollen Bedingungen mediatisierter Lebenswirklichkeiten konstituiert und die mit dem Anspruch auf Mündigkeit und Sozialität verbunden ist“, verstanden. (Hartung-Griemberg/Schorb, 2017, S. 277) Somit ist Leitziel der Medienpädagogik „Menschen lebensbegleitend darin zu unterstützen, die Fähigkeiten für souveränes Leben mit Medien unter den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen auszubilden und kontinuierlich weiter auszuformen.“ (Theunert, 2015, S. 155)

Medienpädagogik als „Bestandteil der Pädagogik“ (Baacke, 2007, S. 5) zieht verschiedene Disziplinen heran, wie beispielsweise die Mediensozialisationsforschung um den Medienalltag der unterschiedlichen Personengruppen zu verstehen, die Entwicklungspsychologie, die Erziehungswissenschaften, die Kommunikationswissenschaften und die Soziologie. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 12) Damit wird erreicht, dass verschiedenste Aspekte in die von der Medienpädagogik zur Verfügung gestellten Theorien und Handlungskonzepte einfließen. Diese Konzepte sollen ermöglichen, „das Heranwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft und die Optionen für die Förderung von Medienkompetenz zu verstehen.“ (S. 16)

In der Medienpädagogik sind fünf Ansätze anzutreffen:

- Bewahrende Pädagogik: Medien müssen besonders im Hinblick auf Gewalt und sexuelle Inhalte kategorisiert werden, um Kinder und Jugendliche vor Inhalten, die sie in ihrer Entwicklungsstufe noch überfordern, zu bewahren.

- Reparierende Pädagogik: Es müssen Möglichkeiten angeboten werden, um Medieneinflüsse und damit mögliche Irritationen zu verarbeiten.
- Aufklärende Pädagogik: Durch Aufklärung der Kinder und Jugendlichen über Medien und die Vermittlung von Wissen über Mediennutzung, das zu einer kritischen Betrachtung von Medieninhalten führen soll, können die negativen Einflüsse von Medien auf Kinder und Jugendliche eingedämmt werden.
- Alltagsorientierte Pädagogik: Der Medienumgang der Kinder und Jugendlichen soll bewusster gestaltet werden und ihnen damit die Möglichkeit geboten werden, selbstständig reflexiv mit den Medieninhalten umzugehen.
- Handlungsorientierte Pädagogik: Die Kinder und Jugendlichen werden von Konsumenten zu Produzenten und setzen Medien selbstständig und aktiv ein, was wiederum ihren reflexiven Medienumgang unterstützt. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 83-84; 105-106)

Wichtig ist, dass keiner dieser Ansätze der Medienpädagogik als richtig oder falsch einzustufen ist, sondern immer im Hinblick auf die jeweilige Situation und die involvierten Personen gedacht werden muss. Besonders in der Analyse von didaktischen Konzepten oder im Rahmen einer Reflexion über den Medieneinsatz im Unterricht, spielt der Zusammenhang mit gesellschaftlich anerkannten Denkrichtungen und propagierten Denkansätzen für die Entwicklungsgeschichte einer Disziplin eine nicht zu unterschätzende Rolle.

3.2. Medium- der Protagonist der Medienpädagogik

Der Medienbegriff ist unterschiedlichen Bedeutungen unterworfen, so umfasst ein weiter Medienbegriff alle Erfahrungsformen, Gesprochenes einer Lehrperson ebenso wie eine Pflanze als Schauobjekt. Ein enger Medienbegriff hingegen bezieht sich nur auf Abbildhaftes oder Symbolisches, das in Zusammenhang mit Kommunikation steht und oft, aber nicht zwingend, Technik involviert. Medien können auch als „Systeme organisierter Kommunikation“ verstanden und je nach technischer Komplexität in unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden:

- Primärmedien (Menschenmedien)
- Sekundärmedien (Schreib- und Druckmedien)
- Tertiärmedien (elektronische Medien)
- Quartärmedien (digitale Medien) (Tulodziecki, 2017, S. 224)

In dieser Arbeit wird auf einen engen Medienbegriff zurückgegriffen, wobei Medien den Stellenwert von Vermittlern einnehmen, „durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und

übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden.“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 31) Genannt werden in der Literatur in diesem Zusammenhang folgende Medien als Beispiele für einen Medienbegriff dieser Definition: „Buch, Zeitung und Illustrierte, Arbeits- und Diaprojektion, Film und Fernsehen, Radio und andere Tonmedien, Video und weitere Bildmedien sowie Computer und Internet.“ (2010, S. 32) Interessant an dieser Definition ist der Aspekt, in den „Zeichen“ lediglich ein „Potenzial“, aber keine konkrete Aussage zu sehen. Die Bedeutung und die Aussage erhalten die Signale erst, wenn „ihnen von den an der Kommunikation beteiligten Personen Bedeutung zugewiesen werden.“ (S. 32)

Welchen Stellenwert Medien für Kinder und Jugendliche in ihrem Heranwachsen einnehmen wird in der Fachliteratur von drei Positionen her diskutiert: die kulturpessimistische Position, die medieneuphorische Position und die kritisch-optimistische Position. Während erstere davon ausgeht, dass Medien Kinder und Jugendliche und deren Entwicklung beeinträchtigen, stellt die medieneuphorische Position vor allem die positiven Möglichkeiten, die Medien für Kinder und Jugendliche mitbringen, in den Vordergrund. Die kritisch-optimistische Position hingegen sieht in einem Medium sowohl das Potenzial für den Heranwachsenden, aber auch die negativen Aspekte bei unreflektierter Nutzung. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 20-23) Letztere fordert die Förderung von Medienkompetenz, wobei damit die „Kulturtechnik Lesen bis zum Fernsehen und zur kompetenten Nutzung der neuen digitalen Medien“ gemeint sind. (S. 44) Damit ist auch das Medium Kinderbuch bei der Förderung von Medienkompetenz und dessen Möglichkeiten zu betrachten.

3.3. Medienbildung und Medienerziehung- Oberbegriffe

Medienerziehung wird von Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen (2018, S. 135) als „Aufgabe und Zielsetzung der Medienpädagogik zugleich“ beschrieben.

Auch Medienbildung ist ein Begriff, der im Rahmen der Medienpädagogik entstand. Es lassen sich vier Zusammenhänge zwischen Medien und Bildung definieren:

- Medien als Hilfsmittel für Bildung
- Medien als Bildungsfaktor
- Medien als Bildungsinhalt
- Medien als notwendige Bedingung für Bildung (Tulodziecki, 2017, S. 223)

Medien und Bildung können jeweils für sich schon unterschiedlich gesehen werden, was auch eine einheitliche Definition von Medienbildung unmöglich macht. Im weitesten Sinne kann „Medienbildung als zusammenfassender Begriff für alle bildungsrelevanten Aktivitäten mit Medienbezug verstanden werden.“ (S. 227)

Zu den Begriffen Medienbildung und Medienerziehung gibt es verschiedene Anschauungen, diese Begrifflichkeiten zu unterscheiden. Peschel beispielsweise beschreibt, dass die Medienbildung den Bildungsaspekt der Medienarbeit betont, Medienerziehung hingegen zu einer „hochwertigen Medienkompetenz“ in einem hierarchischen Bildungsmodell beitragen soll. (Peschel, 2011, S. 454) Schorb hingegen versteht unter Medienerziehung das pädagogische Handeln, das Kinder und Jugendlichen zu einem kritischen und reflexiven Umgang mit Medien führt. Er merkt allerdings auch an, dass je nach Autor Medienerziehung auch die „Wissensvermittlung“, die „Verwendung von Medien zu erzieherischen Zwecken“ oder als „Synonym für Medienpädagogik“ bezeichnet wird. (Schorb, 1997, S. 215) Medienerziehung nach Kron/Sofos (2003, S. 48) ist immer eng mit praktischem Handeln verknüpft und soll Heranwachsende dabei begleiten, einen von der Gesellschaft akzeptierten Medienumgang zu erlernen.

Es können daher unter Medienerziehung die konkreten Maßnahmen verstanden werden, durch die Menschen Wissen und Fähigkeiten zur selbstbestimmten und differenzierten Nutzung von Medien erlangen, während die Medienbildung nicht nur auf diese Fähigkeiten abzielt, sondern die Aufgaben und Möglichkeiten von Medien auch darin sieht, Menschen mündig zu machen und umfassend zu bilden. In dieser Masterarbeit werden die Begriffe Medienerziehung und Medienbildung als gleichwertig angesehen, zumal in der Literatur die begriffliche Trennung nicht stark ausgeprägt ist.

Medienbildung beziehungsweise Medienerziehung kann in unterschiedlichen Kontexten stattfinden, beispielsweise in Institutionen wie Kindergarten, Schule, Bildungseinrichtungen für Erwachsene, aber auch in der Familie. Der Schule als verpflichtende Bildungseinrichtung kommt daher eine große Rolle zu, weshalb „in ihrem Rahmen dafür zu sorgen [ist], dass alle Kinder und Jugendlichen an der Medienbildung teilhaben.“ (Tulodziecki, 2017, S. 228)

In Deutschland zum Beispiel wurde 2008 ein Konzept zur schulischen Medienbildung veröffentlicht. (Länderkonferenz Medienbildung, 2008) In diesem Positionspapier werden sechs Kompetenzbereiche definiert, die im Rahmen der schulischen Medienbildung zum Tragen kommen:

- Information: Quellen und Informationen müssen recherchiert und aufgrund bestimmter Kriterien ausgewählt werden.
- Kommunikation: Medien sind zur Kommunikation und Kooperation einzusetzen.
- Präsentation: Jedes Medium präsentiert Inhalte und bringt so andere Merkmale mit sich.
- Produktion: Medien produzieren und gestalten damit Produkte.

- Analyse: Medien müssen analysiert und bewertet werden, wodurch eine Orientierung im Medienangebot ermöglicht wird.
- Mediengesellschaft: Die Mediengesellschaft, aber auch der eigene Mediengebrauch sollen reflektiert und verstanden werden.

Auch wenn Medienbildung und Medienerziehung in Lehrplänen und Erlässen gefordert wird (genauer dazu in Kapitel 5.3.) merkt Tulodziecki an, so „fehlt es bei der Umsetzung an Verbindlichkeit und Systematik.“ (Tulodziecki, 2017, S. 228)

Mediennutzung und damit auch meist eine Medienerziehung findet nicht nur in Institutionen statt, sondern ebenso in der Familie. Im Rahmen derer werden bereits Kleinkinder mit Mediennutzung konfrontiert, beispielsweise durch Vorlesen von Kinderbüchern, Anhören von Hörspielen oder auch dem ‚Mitsehen‘ von Fernsehinhalten. Leider endet die Medienerziehung in der Familie oft bei einem Reglement bezüglich der Inhalte und der Dauer, die Kinder mit bestimmten Medien wie beispielsweise dem Fernseher oder dem Computer verbringen dürfen. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 139-141)

In den meisten Fällen ist der Kindergarten die erste Institution, in der Kinder mit Medien gezielt konfrontiert werden. Oft wird aber aus unterschiedlichen Gründen, wie Zeitmangel, kritischer Haltung, Desinteresse oder eigener fehlender medienpädagogischer Kompetenz die Medienerziehung von ErzieherInnen im Kindergarten stiefmütterlich behandelt. (S. 145-147) In der Schule wird meist der Fokus erst dann auf Medien gelegt, wenn diese störend im Unterricht sind. Die Folge sind dann Verbote, wie beispielsweise das Handy nicht mehr in die Schule mitnehmen zu dürfen, oder Bestrafungen, nachdem beispielsweise ein aus dem Internet kopiertes Referat abgegeben wurde. Diese Sanktionen unterstützen Kinder und Jugendliche jedoch nicht in der Entwicklung von Medienkompetenz. (S. 148-149)

Medienbildung kann in diesem Zusammenhang als umfassendes Prinzip verstanden werden, das alle Lebensbereiche durchdringt und dem im privaten wie institutionellen Kontext Berechtigung eingeräumt werden muss.

3.4. Mediendidaktik- Der Einsatz von Medien

Ein Bereich der Medienpädagogik ist der der Mediendidaktik, welche „sich mit dem Einsatz von Medien zum Erreichen pädagogisch reflektierter Ziele“ beschäftigt. (Baacke, 2007, S. 4) Hierbei geht es darum, *wie* und *welche* Medien eingesetzt werden, um bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen. Im Bereich der Mediendidaktik wird der Fokus auf den Einsatz von Medien in Lehr- und Lernsituationen gelegt, wobei Medien den Lernprozess fördern und die Lernenden anregen/motivieren sollen. Die Lehrperson hat die Aufgabe die Lernumgebung und damit auch die Wahl der hinzugezogenen Medien so zu gestalten, dass ihr didaktisches Vorhaben unterstützt wird. (Herzig, 2017, S. 229) Medien haben keine

pädagogische Wirkung per se, sondern erhalten diese durch das von der Lehrperson angewandte didaktische Konzept. (Kerres/Preußler, 2015, S. 36) Zu beachten ist, dass mediendidaktische Herangehensweisen natürlich von unterschiedlichen lerntheoretischen und didaktischen Ansätzen und Überzeugungen beeinflusst werden. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 187) Klar festzuhalten ist, dass Lernen mit Medien an sich keinen besseren Lernerfolg verspricht. Es geht darum, Möglichkeiten des Medieneinsatzes und damit andere Lernformen aufzuzeigen, um so „neue Qualitäten des Lernens“ anbieten zu können und damit „Potenziale für Innovation in der Bildung“ zu eröffnen. (Kerres/Preußler, 2015, S. 35f)

„Die Mediendidaktik setzt heute an der Lebenswelt der Lernenden an und untersucht, wie Medien in formellen und informellen Lehr-/Lernprozessen zum Tragen kommen. Dabei sind Medien vom Buch, der Wandtafel oder dem Whiteboard in der Schule, den bildenden Radio- und Fernsehsendungen bis zu Online-Lernplattformen, Blogs und Podcasts, aber auch Computer- und Videogames sowie Smartphones und Apps im Blick.“ (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 11) Damit kommt der Mediendidaktik eine planende und analysierende Rolle im Rahmen der Medienbildung zu, um konkrete Lernsituation unter Verwendung von Medien zu schaffen.

3.5. Medienkompetenz- das Ziel pädagogischen Handelns

Der Begriff der ‚Medienkompetenz‘ wird meist als Ziel von pädagogischem Vorhaben im Rahmen der medienpädagogischen Diskussion gehandelt und als „Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft“ bezeichnet. (Rein, 1996) „Der Erwerb von Medienkompetenz ist zu einer zentralen Aufgabe geworden, um ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft werden zu können.“ (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 2)

Als Medienkompetenz versteht man sowohl umgangssprachlich als auch wissenschaftlich die „Fertigkeit, mit Medien umzugehen.“ (Schorb, 2017, S. 254) Dabei soll der/die NutzerIn „Fähigkeiten entwickeln, diese selbstbewusst und interessenorientiert nutzen zu können, um dabei die eigene Identität zu entwickeln und sich in der Gesellschaft zu verorten.“ (Rein, 1996, S. 12) Es handelt sich dabei um die „Fähigkeit, Medien als Kommunikationsmittel zu nutzen, um eigene Sichtweisen von Welt und Individualität, von relevanten Themen und von persönlichen Problemen zum Ausdruck zu bringen mit Sprache, Bildern, Tönen und Symbolen und in Auseinandersetzung mit anderen soziale Realität zu gestalten.“ (Schill, 1999, S. 273)

Menschen werden als medienkompetent eingestuft, wenn sie sowohl digitale Techniken beherrschen, als auch wenn sie an Medien kompetent Kritik üben können. Medienkompetenz soll dabei aber nicht ausschließlich als funktionale Fertigkeit gesehen

werden, sondern als eine Vielzahl erworbener Fähigkeiten. (Schorb, 2017, S. 254) Ziel der Medienkompetenzvermittlung ist es, Medien als Mittel zu sehen, „um Kinder bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, der Persönlichkeitskonstruktion, dem Aufbau einer stabilen Identität, zu unterstützen.“ (Theunert/Lenssen, 1999, S. 82) Dabei kommt natürlich der Unterstützung von Eltern und PädagogInnen eine große Rolle zu, damit Kinder im beschriebenen Sinne medienkompetent werden. Als medienkompetent kann nach Schorb (2017, S. 255) jemand verstanden werden, „der mit den Medien kritisch, genussvoll und reflexiv-praktisch umzugehen weiß. Er kann sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen in den Dienst nehmen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln beurteilen und somit an der Gesellschaft gleichberechtigt und mitgestaltend partizipieren.“ Medienkompetenz kommt dabei in allen Bereichen des Lebens zum Tragen und ist immer stark mit einerseits Wissen über Medien und die Medienwelt, die uns umgibt, und andererseits mit Reflexion über diese verknüpft. Dabei soll der Mensch selbstbestimmt agieren und Medien als Kommunikationsmittel und damit auch als Mittel zur Teilhabe an der Welt sehen.

Durch den prozesshaften Charakter von Medienkompetenz ist der Mensch gezwungen sich ständig damit auseinanderzusetzen. (S. 255) Medienkompetenz kann also nicht als statisches Können gesehen werden. Durch die ständige technologische Entwicklung und die Veränderungen im Medienangebot muss Medienkompetenz als lebenslanger Lernprozess eingestuft werden. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 109)

Auch wenn es unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten von Medienkompetenz gibt, so kann allgemein gesagt werden, dass es immer um „eine Qualifikation oder ein Bündel von Qualifikationen, die Heranwachsende angesichts der großen Bedeutung von Medien in unserer Gesellschaft erwerben müssen“ (Schill, 1999, S. 273), geht und dabei die „Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz umschließt“ (Nolda, 2002, S. 65). Medienkompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz wird nach Schorb (2017, S. 256) durch drei große Faktoren bestimmt: das Wissen über Medienhandhabung und Mediennetze, die Reflexion über die Medienwelt und die Komponente des eigenen Handelns mit dem Ziel der Kommunikation und Partizipation. Als Basis und Verknüpfung dieser drei Faktoren nennt Schorb die Orientierung, die es ermöglicht sich innerhalb des Medienangebots und der Medienwelt zu positionieren. (S. 261)

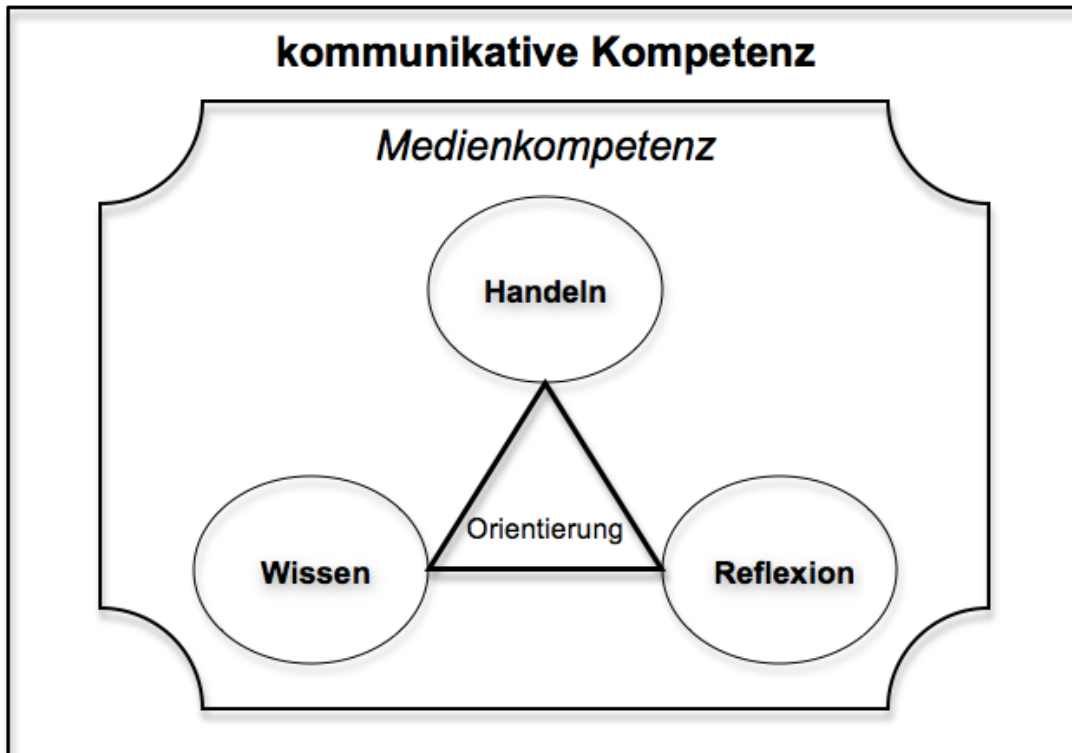


Abbildung 1: Einflussfaktoren der Medienkompetenz nach Schorb (2017, S. 261)

Die Einteilung der Medienkompetenz in Teilbereiche, um diese greifbarer und damit leichter umsetzbar zu machen, wird in der wissenschaftlichen Literatur durch mehrere AutorInnen vorgenommen und beschrieben. Baacke als früher Vertreter des Medienkompetenzmodells benannte bereits vier Dimensionen: Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung. (Baacke, 2007, S. 98f)

Kübler (1999, S. 27) unterteilte die Medienkompetenz beispielsweise in folgende Dimensionen:

- Kognitive Fähigkeiten: Wissen über Struktur und Funktion, Programme und Inhalte von Medien
- Analytische und evaluative Fähigkeiten: Differenzierte Betrachtung und Beurteilung von medialen Inhalten
- Sozial reflexive Fähigkeiten: Bewusste Auseinandersetzung mit medialen Inhalten im Hinblick auf eigene Gewohnheiten, Emotionen, Normen und moralischen Vorstellungen
- handlungsorientierte Fähigkeiten: Adäquates Handeln mit und Einsetzen von Medien

Tulodziecki/Herzig/Grafe untergliedern Medienkompetenz ebenfalls und teilen sie in folgende Bereiche ein:

- „Auswählen und Nutzen von (vorhandenen) medialen Angeboten,
- Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge,

- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen,
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 182)

Gapski (2006, S. 17) veröffentlichte einen tabellarischen Überblick über die unterschiedlichen Definitionsversuche und Dimensionszuschreibungen von Baacke, Tulodziecki und Kübler, aber auch von Aufenanger und Groeben. Dabei werden die Parallelen der einzelnen Dimensionen deutlich.

Aufenanger	Baacke	Groeben	Kübler	Tulodziecki
Kognitive Dimensionen	Medienkunde	Medienwissen/ Medialitäts- bewusstsein	Kognitive Fähigkeiten	Medienangebote sinnvoll auswählen und zu nutzen
Moralische Dimensionen	Medienkritik	Medien-spezifische Rezeptionsmuster	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten
Soziale Dimensionen	Mediennutzung	Medienbezogene Genussfähigkeit	Sozial reflexive Fähigkeiten	Medien-gestaltungen zu verstehen und zu bewerten
Affektive Dimensionen	Mediengestaltung	Medienbezogene Kritikfähigkeit	Handlungs-orientierte Fähigkeiten	Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten
Ästhetische Dimensionen		Selektion/ Kombination von Mediennutzung		Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend zu erfassen
Handlungs-dimension		Partizipations-muster		
		Anschluss-kommunikation		

Tabelle 2: Überblick über verschiedene Medienkompetenzdimensionen (Gapski, 2006, S. 17)

Damit soll ein kleiner Überblick über Definitionsversuche und Dimensionen der Medienkompetenz gegeben werden, wobei in „Publikationen und Diskussionen noch immer zumeist auf die Definition von Baacke“ zurückgegriffen wird, weshalb Dieter Baackes Medienkompetenzmodell nun näher erläutert wird. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 116, 131)

3.6. Medienkompetenzmodell nach Baacke

Dieter Baacke (1934-1999) prägte den Begriff der kommunikativen Kompetenz, die die Fähigkeit des Menschen benennt, „durch Sprechen und andere Ausdrucksgebärden sich Wirklichkeit an[zu]eignen und gestaltend verändern [zu] können“. (Baacke et al., 1999, S. 19) Er geht davon aus, dass alle Menschen mit dieser Kompetenz ausgestattet sind, diese in jedem Menschen immanent ist und sie lediglich entsprechend gefördert werden muss. (Baacke et al., 1999, S. 19; Baacke, 1996, S. 117) Kompetenz an sich macht den Menschen „erziehungsbedürftig“, aber auch „erziehungsfähig“ und das „[u]nabhängig davon, welcher sozialer Klasse, welchem Geschlecht, welcher Rasse, welchem kulturellen Kontext ein Mensch seine Herkunft verdankt – er unterscheidet sich in Hinsicht auf seine kommunikative Grundausstattung nicht von anderen und muß entsprechend behandelt werden.“ (Baacke, 1996, S. 117) Nach Baacke ist dies insofern auf medienpädagogisches Handeln umzulegen, da jeder Mensch als Empfänger unterschiedlicher Inhalte diese selbstständig beurteilt, um entsprechende Entscheidungen treffen zu können. In der aktiven und selbstbestimmten Nutzung der Medien muss er diese auch angemessen einsetzen, um sich über diese auch ausdrücken zu können. Dieses Können muss aufbauend auf die kommunikative Kompetenz eines jeden Menschen gelernt und geübt werden. (S. 117) Medien sind daher Mittel, sich auszudrücken und zu kommunizieren, wodurch die Nähe zwischen der kommunikativen Kompetenz und der Medienkompetenz ersichtlich wird. Medienkompetenz bedeutet daher, Medien als Kommunikationsmittel wahrzunehmen und diese dann einerseits zu verstehen und andererseits sinnvoll, bedacht und eigenständig einsetzen zu können.

Die Bedeutung der Erlangung von Medienkompetenz für den Menschen sieht er vor allem darin, dadurch eine Grundlage der eigenen Verortung in der Welt und dem Weltgeschehen zu schaffen. (Baacke et al., 1999, S. 20) Sie ist notwendig „um sich in der Informationsgesellschaft behaupten zu können und nicht ziellos durch die Informationsmeere fluten zu müssen.“ (Baacke, 2007, S. 102) Damit ermöglicht Medienkompetenz eine Orientierung in der Welt und ist Basis für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den die Menschen konfrontierenden Inhalten.

„Medienkompetenz‘ meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in [einer] die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.“ (Baacke, 1996, S. 119) Der/die NutzerIn soll befähigt werden, „die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können.“ (Baacke, 2007, S. 98) Dies bedeutet allerdings nicht nur einen Fernseher einschalten zu können oder eine Internetseite zu besuchen, sondern ebenso kritisch mit den Inhalten umzugehen, reflexiv auf das eigene Medienhandeln zu blicken und

Medien für die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu nutzen. Für Baacke resultieren daraus folgende Bereiche:

Vermittlung	1. Medienkritik	a) analytische Medienkritik
		b) reflexive Medienkritik
		c) ethische Medienkritik
	2. Medienkunde	a) informative Dimension
		b) instrumentell-qualifikatorische Dimension
Zielorientierung	3. Mediennutzung	a) rezeptiv, anwendend
		b) interaktiv, anbietend
	4. Mediengestaltung	a) innovativ
		b) kreativ

Tabelle 3: Bereiche der Medienkompetenz nach Baacke (2007, S. 98f)

Während die ersten beiden Teilbereiche der Medienkompetenz nach Baacke der Vermittlung dienen, umfassen die letzteren beiden das Handeln der Menschen und dienen daher der Zielorientierung. Der erste von Baacke genannte Teilbereich ist die Fähigkeit zu *Medienkritik*. Als analytische Medienkritik (1a) sieht er die Fähigkeit, „problematische, gesellschaftliche Prozesse [...] angemessen“ erfassen zu können. (Baacke, 2007, S. 98) Unter einer reflexiven Medienkritik (1b) versteht er die Fähigkeit, „das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können.“ (S. 98) Ethische Medienkritik (1c) zeigt sich, wenn jegliche Gedanken und Reflexion „als sozialverantwortet abstimmt und definiert“ wird. (S. 98) Jegliches Wissen über Medien muss ständig reflektiert und gegebenenfalls erweitert werden. Erst durch Wissen über Medien können für die Gesellschaft problematische Medienentwicklungen kritisch betrachtet werden. Doch dieses Wissen muss auch auf das eigene Medienhandeln bezogen werden, um dieses differenziert sehen und damit auch sozial verantwortlich handeln zu können.

Die *Medienkunde* beschäftigt sich mit dem Wissen über heutige Medien, wobei Baacke hier einerseits die informative Dimension nennt (2a), welche die klassischen Wissensbestände in

Bezug auf die Medien meint, und andererseits die instrumentell-qualifikatorische Dimension (2b), welche den konkreten Umgang mit den Medien umfasst.

Die *Mediennutzung* bezieht sich auf das Handeln der Menschen mit Medien, was einerseits rezeptiv und anwendend (3a) durch den richtigen Umgang mit Medien zum Tragen kommt, andererseits interaktiv und anbietend (3b) stattfinden kann durch beispielsweise die Nutzung von interaktiven Handlungsmöglichkeiten wie zum Beispiel Online-Banking.

Der letztgenannte Bereich ist der der *Mediengestaltung*, der einerseits bedeuten kann sich innovativ (4a) mit neuen Inhalten einzubringen und das Mediensystem weiterzuentwickeln, andererseits kreativ (4b) auch auf einer ästhetischen Ebene etwas Neues zu gestalten. (Baacke, 2007, S. 99)

Auch wenn Baacke den Medienkompetenzbegriff sehr genau beschreibt und in Teilbereiche unterteilt, so betont er dennoch, dass der Begriff der Medienkompetenz nicht sagt, „[w]ie ‚Medienkompetenz‘ im Einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, [...] und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus.“ (Baacke, 1996, S. 119) Damit bleiben die Konkretisierung des Begriffs und die Beschreibung einer Umsetzung im (Schul-)Alltag ausständig.

Auch wenn der Medienkompetenzbegriff von vielen Autoren behandelt wird, so kann eine inhaltliche Nähe zu Baackes Grundgedanken hergestellt werden, wodurch sich in der Definition des Medienkompetenzbegriffs kaum Unterscheidungen beziehungsweise viele Ähnlichkeiten (Kübler, 1999, S. 27) feststellen lassen. Da Baackes Medienkompetenzbegriff noch heute in der Literatur herangezogen wird (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 131) und sich viele Medienkompetenzbegriffe anderer Autoren auf den Grundgedanken Baackes zurückführen lassen, wird im Rahmen dieser Arbeit Baackes Medienkompetenzbegriff als Definition verstanden.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird Baackes Medienkompetenzbegriff herangezogen, um den Medienkompetenzbegriff der Lehrpersonen zu untersuchen. Weiters wird die Nutzung des Mediums Kinderbuch, wie sie von den Lehrpersonen beschrieben wird, einer Nutzung im Sinne der Medienkompetenzvermittlung zugeordnet und damit von einer mediendidaktischen Nutzung des Kinderbuches abgegrenzt.

4. Medienaneignung in der Kindheit

Die Herausbildung von Medienkompetenz ist ein lebenslanger Prozess, der bereits im Kleinkindalter beginnt und bis ins hohe Erwachsenenalter andauert. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 109) Da der Fokus dieser Arbeit jedoch auf der Medienkompetenzvermittlung in der Volksschule liegt, soll nun die Medienaneignung von Kindern näher erläutert werden.

Fakt ist: „Aufwachsen in unserer Gesellschaft heißt immer Aufwachsen mit Medien.“ (Theunert, 2015, S. 137) Es ist mittlerweile selbstverständlich, dass Medien einen großen Einfluss auf das Leben und den Alltag des Kindes haben, der sowohl die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch das Familienleben betrifft. (Tillmann/Hugger, 2014, S. 31; Theunert, 1999, S. 57) „Medien durchdringen immer mehr die Orte sowie Formen der Kommunikation von Kindern.“ (Tillmann/Hugger, 2014, S. 32) Damit wird klar, dass Medien einen wichtigen Bestandteil des Alltags bereits im Kindesalter darstellen und die Art der Kinder sich mitzuteilen beeinflussen. Durch die große Bedeutung, die Medien in unserer Gesellschaft haben, werden Kinder immer früher mit Medienangeboten konfrontiert und befassen sich mit dem Umgang mit Medien deutlich eher. (Theunert, 2015, S. 137f)

Wichtig, besonders für den Aspekt das Medienhandeln der Kinder steuern zu wollen, ist, dass Medien nicht ein gesonderter Teil des kindlichen Alltags sind, sondern alle Bereiche des Lebens tangieren. (Fuhs, 2014, S. 319) Diese Integration der Medien in den Alltag findet bereits im Kleinkindalter statt. Was diesbezüglich sowohl Eltern als auch PädagogInnen ebenfalls oft entgeht, ist die Tatsache, dass jegliche Aneignung von Fertigkeiten und Kompetenzen in Bezug auf den Medienumgang nicht nur in inszenierten Lernsettings und gesteuerten Situationen erfolgt, sondern ständig durch die Konfrontation mit der medialen Umwelt stattfindet. Daher gilt: Egal in welchem Zusammenhang Kinder mit Medien in Kontakt kommen, sie bewirken einen Lernvorgang. „Es lernt pädagogisch intendiert, wenn begleitet, oder unvorhersehbar, wenn nicht begleitet.“ (Marci-Boehnke/Weise, 2015, S. 102) Besonders im Kleinkindalter sind die ungeplanten Lernsituationen vorherrschend.

Bereits als Baby beginnen Kinder Medien wahrzunehmen und in weiterer Folge das Medienverhalten anderer nachzuahmen. Im Kindergartenalter fangen Kinder an, Medien zu entdecken. Sie werden auf ihre Inhalte und Funktionen untersucht und deren Handhabung teilweise übernommen. Es beginnt sich durch die moralische und kognitive Entwicklung ein Medienverständnis auszuformen. Durch den eigenständigen Gebrauch von Medien lernen Kinder diese viel mehr in ihren Alltag zu integrieren. Der Nutzen bestimmter Medien wird zielgerichtet eingesetzt und in Verhältnis zur eigenen Erfahrungswelt gesetzt. In dieser

Phase werden die „Weltaneignung, Ausformung des Menschenbildes und Arbeit an der eigenen Identität“ von Medien stark beeinflusst. (Theunert, 2015, S. 138-142)

Sukzessive werden eine Vielzahl an Kompetenzen ausgebildet, die im Bereich der Motorik, aber auch in der Wahrnehmung, der Sprache und im sozialen Verhalten angesiedelt sind. Kinder lernen Informationen zu verarbeiten, Handlungen zu planen und zu steuern und erweitern ständig ihr Wissen, was sich in deren Medienhandeln bemerkbar macht. Auf dieser frühkindlichen Entwicklung bauen in weiterer Folge auch Bildungsinstitutionen in ihrer Vermittlung von Inhalten auf. Damit sind auch die Medienerfahrungen und erlangten Kompetenzen der frühen Kindheit im Umgang mit Medien, insbesondere die mediale Zeichenkompetenz, wichtig für die Medienkompetenzvermittlung in der Schule. (Marci-Boehnke/Weise, 2015, S. 98-101)

Durch das Lesen- und Schreibenlernen können Volksschulkinder immer selbstständiger mit Medien agieren, wobei auf die zuvor erlernten Grundkompetenzen und Erfahrungen – explizit mit Medienangeboten – zurückgegriffen wird. Im Prozess der Medienaneignung kann nun als letzte Station die Aneignung der vernetzten Medienwelt gesehen werden. Kinder und Jugendliche können dann die Informations-, Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten der Medienwelt in vollen Zügen nutzen. (Theunert, 2015, S. 142-144)

Es ist natürlich illusorisch, dass ein Kind im Volksschulalter – die in dieser Arbeit fokussierte Altersklasse – bereits in allen Dimensionen als medienkompetent eingestuft werden kann. Abgesehen davon, dass das Erlangen von Medienkompetenz als lebenslanger Prozess gesehen werden muss (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 109), sind Kinder in bestimmten Alters- beziehungsweise Entwicklungsstadien eben noch nicht fähig, sämtliche Kompetenzen und Dimensionen der Medienkompetenz auszubilden. (Theunert/Lenssen, 1999, S. 62) So steht ein adäquater und sinnvoller Umgang mit Medien in direktem Zusammenhang zum Entwicklungsstadium der Kommunikationsfähigkeit mit anderen Menschen. (Die Nähe zur Kommunikationskompetenz wurde bereits im Zusammenhang mit Baackes Medienkompetenzmodell in Kapitel 3.7. näher erläutert.)

Die Interaktionsfähigkeit und die Fähigkeit andere Standpunkte einzunehmen sind ebenfalls als Voraussetzung für medienkompetentes Handeln zu sehen, was wiederum erst ab einem gewissen Entwicklungsstadium eines Kindes möglich beziehungsweise gegeben ist. Kinder durchlaufen unterschiedliche Entwicklungsstufen, die das Medienverhalten verschieden beeinflussen. „Die in den einzelnen Entwicklungsstufen jeweils ausgebildeten kognitiven, sozialen und moralischen Fähigkeiten und Haltungen sind maßgebend für das Vermögen, Medieninhalte zu verstehen und zu beurteilen.“ (S. 63)

Medienerfahrungen und die daraus resultierenden Lernchancen stehen also in einem großen Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung. Das Entwicklungsstadium der Kinder, und damit wozu sie „im Denken, Fühlen und Handeln jeweils fähig sind“, sowie die „gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ beeinflussen Kinder in ihrer Entwicklung zu medienkompetenten Menschen maßgeblich. (Theunert/Lenssen, 1999, S. 61) Es ist unumgänglich, sich einerseits an den bisherigen Erfahrungen und andererseits am individuellen Entwicklungsstand der Kinder zu orientieren. (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 43) Gleichzeitig muss auf die psychischen als auch physischen Bedürfnisse Rücksicht genommen werden. So sehnen sich Kinder nach Sicherheit, genauso wie nach Zugehörigkeit, Geltung und Selbstverwirklichung. (S. 49f)

Werden auf diese Parameter nicht geachtet, egal in welcher Alters- beziehungsweise Entwicklungsstufe, so führt das oft zu einer Überforderung und medienpädagogische Interventionen erreichen die Kinder nicht. Beispielsweise können falsche Interpretationen von Medieninhalten durch die Kinder, die die Angebote kognitiv oder emotional noch nicht verarbeiten können, zu Belastungen führen. Das wiederum bedeutet für die Förderung von Medienkompetenz, dass diese am effektivsten unter Berücksichtigung der Entwicklung von Lernenden ist. Selbstverständlich darf man sich hier nicht ausschließlich am Alter des Kindes orientieren, da die individuelle Entwicklung sehr unterschiedlich verläuft. Wissenschaftliche Stufenmodelle über die kindliche Entwicklung können hier dennoch einen guten Überblick geben. (Theunert/Lenssen, 1999, S. 63)

Als weiterer, wichtiger Einflussfaktor auf den Medienumgang der Kinder sind die Bezugspersonen zu sehen, die je nach Altersstufe variieren. In der Altersstufe der 3-10 Jährigen sind an dieser Stelle die Eltern als Hauptbezugspersonen zu nennen. Sie legen die Bedingungen und das Umfeld fest, in denen ein Kind aufwächst und beeinflussen die von den Kindern gemachten Erfahrungen und auch die daraus resultierende Haltung maßgeblich. In den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen wie Kindergarten oder auch in weiterer Folge der Schule werden zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume geschaffen, die bei einem Ausbau beziehungsweise einer Fortführung bereits gelernter Kompetenzen unterstützen. Dabei ist die Aufgabe sowohl der Eltern als auch der Bildungsinstitutionen Kindern innerhalb dieser Lernräume Erfahrungssituationen anzubieten und sie mit solchen zu konfrontieren, sie aber gleichzeitig bei der Bewältigung dieser Anforderungen zu begleiten und zu unterstützen. (S. 61)

Der Medienumgang von Kindern im Volksschulalter ist auch immer stark mit dem jeweiligen Alltagsleben und gleichzeitig mit der individuellen Perspektive jedes einzelnen Kindes verknüpft, wodurch Erwachsene sich beim Verstehen des Medienumgangs von Kindern immer mit deren Alltagskontext und deren persönlichen Sichtweisen auseinandersetzen

müssen. (Theunert/Lenssen, 1999, S. 65) Damit wird die Notwendigkeit, die Individualität jedes einzelnen Kindes in den Blick zu nehmen, um Medienangebote angemessen anbieten zu können, nochmals verdeutlicht. Hierbei sind einerseits die Eltern, andererseits die PädagogInnen als VertreterInnen des Schulsystems gefragt, die Individualität der Kinder nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Schule selbst hat dabei die Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, um das Eingehen auf individuelle Erfahrungen der Kinder, auf ihren Alltag und auf ihre Entwicklung zu ermöglichen. Volksschulkinder sollen eine „angemessene personale und soziale Identität“ entwickeln können, was durch die Auseinandersetzung mit der „gesamten Umwelt, und dazu gehören als ein sich immer mehr ausbreitender Bestandteil die Medien“, ermöglicht werden kann. (S. 64) Das Schulsystem und die Lehrpersonen sind somit eindeutig gefordert, der Medienpädagogik in der Schule Raum zu geben, um medienpädagogische Prozesse dort zu ermöglichen.

5. Medienbildung in der Schule

Als grundsätzliche Aufgabe der Schule kann die Unterstützung der SchülerInnen bei der Bewusstseinsbildung gesehen werden. Dabei übernimmt sie „im wesentlichen qualifizierende, selektierende, integrativ-legitimierende und allokativen Aufgaben.“ (Kübler, 1997, S. 325) Gesellschaftlich gefordertes Wissen und Fähigkeiten, ebenso die vielfach genannten Kompetenzen sollen an die Kinder und Jugendlichen vermittelt werden, um so die von der Gesellschaft gewünschten Wert- und Normvorstellungen herauszubilden. Im Bereich der Medienpädagogik werden der Schule konkret zwei Aufgaben zugeschrieben: Einerseits soll die Schule Kindern und am besten auch gleich den Eltern Medienkompetenz, sprich einen kompetenten Umgang mit Medien, vermitteln und andererseits dem problematischen Umgang mit Medien außerhalb der Schule entgegenwirken beziehungsweise diesen korrigieren. (S. 323f) Medien ermöglichen Kindern und Jugendlichen schon sehr früh außerhalb jeglicher Institution, sich mit einer Fülle an Themen auseinanderzusetzen. Oft sind sie aber noch nicht fähig dazu, sich in der Medienwelt zu orientieren oder Inhalte zu beurteilen, weshalb „schulische Medienerziehung in Form einer sehr behutsamen, vorurteilsfreien und verständnisvollen Begleitung ihres Medienhandelns erfolgen“ muss. (Spanhel, 2008, S. 509)

Damit steht außer Frage, dass die außerschulischen Medienerfahrungen und die Medienwelt der Kinder Einzug in die Schulen halten müssen, um dort thematisiert zu werden. Problematisch ist, dass Kinder diese oft im Rahmen der Schule nicht aufarbeiten, ausleben oder gar vertiefen können. (Schell/Warkus, 1999, S. 283) Handys werden beispielsweise in der Schule verboten, was zwar nachvollziehbar erscheint, jedoch dem Alltag der Kinder nicht entspricht. (Herzig, 2014, S. 544) Medienerlebnisse und außerschulische Medienerfahrungen bekommen in der Schule beziehungsweise im Unterricht kaum die Beachtung geschenkt, die notwendig wäre, um Erlebtes zu bearbeiten und Kinder Medienkompetenz zu vermitteln. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 148f)

Damit sind SchülerInnen oft mit zwei separierten Medienwelten konfrontiert: Einerseits bewegen sie sich in einer außerschulischen Medienwelt, die von Massenmedien und neuesten Kommunikationstechniken beherrscht wird, und andererseits sind sie Teil der schulischen Medienwelt, die von Sprache und gedruckten Medien geprägt ist. Es wird damit sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen immer schwieriger, eine Verbindung beider Medienwelten herzustellen, wo doch die bereits vorhandenen Medienerfahrungen und Kompetenzen zur Motivation für Lernprozesse genutzt werden könnten. (Spanhel, 2008, S. 508) Als Teildisziplin der Pädagogik muss auch Medienpädagogik sowohl der Forderung nachkommen, Kinder zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben durch die Vermittlung

erforderlicher Fertigkeiten und nötigem Wissen zu befähigen, als auch der Forderung, die Lebenswelt jedes Kindes in pädagogische Prozesse mit einzubeziehen und sich damit am Kind zu orientieren. Besonders wichtig wird das im Bereich der Medienpädagogik, wenn diese auf den schulischen, aber vor allem auch außerschulischen Medienerfahrungen der Kinder aufbaut. (Fromme/Biermann/Kiefer, 2014, S. 59) Dies macht „deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer die Bedürfnisse und die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen – einschließlich ihrer Mediennutzung – beachten müssen, wenn sie nicht Gefahr laufen wollen, dass ihre unterrichtlichen und insbesondere auch ihre medienbezogenerischen Bemühungen für die Kinder und Jugendlichen bedeutungslos bleiben.“ (Tulodziecki, 1999, S. 299)

Wenn Medien in der Schule eingesetzt werden, dann oft nur, um inhaltlich an bestimmten Themen zu arbeiten und als didaktisches Werkzeug Inhalte aus unterschiedlichen Fachdisziplinen zu veranschaulichen. Selten wird das Medium selbst in den Fokus genommen und dessen Nutzung, Wirkung oder Möglichkeiten thematisiert. Wichtig wäre hier eine Lockerung der strengen Fachdisziplinen, um so freieren Unterrichtsformen, Projektunterricht und der Medienarbeit mehr Chancen zu bieten. (Schell/Warkus, 1999, S. 283) In der Primarstufe sind hier die Voraussetzungen deutlich besser als in der Sekundarstufe, da zwar eine genaue Aufschlüsselung über die zu haltenden Wochenstunden (BMUKK, 2012, S. 32) in den einzelnen Fächern existiert, diese Stunden zu einem großen Teil (ausgenommen Turn-, Werk-, Religions- und Englischstunden in der Grundstufe II) als Gesamtstunden tituliert und damit frei und unabhängig von starren Fachstunden von der Lehrperson gestaltet werden können. Im Lehrplan wird sogar explizit gefordert, „eine strenge Scheidung des Lehrstoffs nach Unterrichtsgegenständen zu vermeiden“ und den Unterricht „situationsorientiert und fachübergreifend“ zu gestalten. (S. 14)

Doch auch in der Volksschule wird dem Prinzip der Medienbildung trotz der Möglichkeit einer offeneren Unterrichtsgestaltung wenig Beachtung geschenkt. Es könnte darauf zurückzuführen sein, dass Medienbildung kein eigenes Unterrichtsfach ist und damit im Stundenplan nicht berücksichtigt wird. Medienbildung allerdings als isoliertes Unterrichtsfach zu behandeln, das im Stundenplan ausgewiesen ist, um eine Integration in den Unterricht zu gewährleisten, stellt keine Option dar. (Herzig, 2014, S. 542; Schell/Warkus, 1999, S. 283) Ganz im Gegenteil: Das Unterrichtsprinzip Medienbildung muss als fächerübergreifendes Prinzip verstanden und von Lehrpersonen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern und bei Projekten eingebunden werden. (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 347) Diese Integration des Prinzips der Medienbildung soll geplant und koordiniert stattfinden und darf nicht einzig dem Zufall überlassen werden. (Herzig, 2014, S. 541) Die Aufgabe der Schule besteht darin,

Medienerziehung systematisch in das Gesamtunterrichtskonzept einzubinden (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 342), um den Kindern so „Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs zu eröffnen, damit sie die Anforderungen einer mediatisierten Welt erfolgreich bewältigen.“ (Herzig, 2014, S. 531) Bei der geplanten Durchführung von Medienerziehung ist der Einsatz jedes Mediums – so auch des in dieser Arbeit im Zentrum stehenden Kinderbuches – zu bedenken.

Medienkompetenz in der Medienerziehung als Schlüsselqualifikation ist ein oft unklarer Begriff. Denn auch wenn Medienkompetenz, wie unter Punkt 3.6. und 3.7. in Teilaspekte zerlegt wird, so stellt sich die Umlegung auf die Situation in der Volksschule oft problematisch dar.

5.1. Kompetenzbereiche im Rahmen der Medienkompetenz in der Volksschule

Medienkompetenz in der Volksschule zu entwickeln kann nicht an einzelnen Lernsituationen festgemacht werden, sondern ist ein Prozess, der im Schulalltag immer wieder zum Tragen kommt. Kinder sollen im Rahmen der Schule lernen, wie sie Medien in bestimmten Situationen bewusst einsetzen, sich damit ausdrücken und Inhalte gestalten können, sie sollen ein Bewusstsein über Medieneinflüsse entwickeln und die Bedingungen der Medienproduktion erfassen. (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 235; Herzig, 2014, S. 538f) An welchen Kompetenzbereichen mit Kindern gearbeitet werden kann, orientiert sich stark an deren Entwicklung und Erfahrungen. (Herzig, 2014, S. 540)

Um die Medienkompetenzvermittlung in der Volksschule und die damit einhergehenden Zielsetzungen zu konkretisieren, müssen Unterkategorien definiert werden, um Medienkompetenzvermittlung greifbarer zu machen. Tulodziecki/Herzig/Grafe (2010, S. 369f) führen dazu folgende zu bearbeitende Kategorien und Unterkategorien für die vierte Volksschulstufe an:

1. Kompetenzbereich: Auswählen und Nutzen von Medienangeboten

Dieser Kompetenzbereich kann dem von Baacke genannten Bereich der ‚Medienkunde‘ zugeordnet werden. (Gapski, 2006, S. 17)

- *Verschiedene mediale und nicht-mediale Möglichkeiten zur Information, zum Lernen, für Unterhaltung und Spiel unter Beachtung von Unterschieden beschreiben.*
- *Möglichkeiten zur Information, zum Lernen, für Unterhaltung und Spiel im Hinblick auf einzelne Situationen auswählen sowie sachgemäß handhaben und nutzen.*

2. Kompetenzbereich: Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen

Dieser Kompetenzbereich kann dem von Baacke genannten Bereich der ‚Medienkritik‘ zugeordnet werden. (Gapski, 2006, S. 17)

- *Technische Hilfsmittel für die eigene Gestaltung und Präsentation von Bildern, Fotos, schriftlichen Texten und Hörbeiträgen beschreiben und funktionsgerecht handhaben.*
- *Einen Plan für die eigene Gestaltung und Präsentation von Bildern, Fotos, eines Printmediums und eines Hörbeitrags unter Anleitung situationsbezogen entwickeln und ausführen.*

3. Kompetenzbereich: Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen

Dieser Kompetenzbereich kann dem von Baacke genannten Bereich der ‚Mediennutzung‘ zugeordnet werden. (Gapski, 2006, S. 17)

- *Verschiedene Darstellungsformen und Gestaltungstechniken unter Beachtung von Unterschieden beschreiben.*
- *Bei vorhandenen Medienangeboten und eigenen Medienbeiträgen Darstellungsformen und Gestaltungstechniken bedenken.*

4. Kompetenzbereich: Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen

Dieser Kompetenzbereich kann dem von Baacke genannten Bereich der ‚Mediengestaltung‘ zugeordnet werden. (Gapski, 2006, S. 17)

- *Realitätsvorstellungen beschreiben, die bei der Mediennutzung hervorgerufen werden können.*
- *Anhand von Beispielen erläutern, was man gegen unangenehme medienbedingte Emotionen oder irreführende Vorstellungen über die Wirklichkeit tun kann.*

5. Kompetenzbereich: Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung

Dieser Kompetenzbereich kann nach Gapski (2006, S. 17) nicht eindeutig einem Bereich von Baacke zugeordnet werden, jedoch findet sich dieser Aspekt bei genauerer Betrachtung im Bereich der ‚Medienkritik‘ wieder. (Baacke, 2007, S. 98f)

- *Für ausgewählte Produkte und Leistungen im Medienbereich beschreiben, welche technischen Voraussetzungen sie haben und welche Kosten sie verursachen.*
- *Verschiedene Produkte und Leistungen im Medienbereich hinsichtlich des Kosten-Nutzen-Verhältnisses vergleichen.*

Tabelle 4: Kategorien der Medienkompetenz für die vierte Volksschulstufe (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 369f)

Mit diesen an die Volksschule angepassten Kategorien werden die Ziele der Medienkompetenzvermittlung deutlicher, die Umsetzung gestaltet sich dadurch trotzdem sehr komplex.

5.2. Umsetzung von Medienbildung in der Schule

Die Schule und damit die Lehrpersonen greifen im Unterricht zur Vermittlung von Inhalten beziehungsweise zur Gestaltung ihres Unterrichts auf meist „kognitiv-analytische Lernverfahren und rezeptive Lehrformen“ zurück, nutzen überwiegend die „Sprache als Verständigungsmittel“ und lassen „die Kommunikation mit und über Medien und deren Symbole und Kodierungen weitgehend außer acht.“ (Schell/Warkus, 1999, S. 283) Dabei sollte der Einsatz von Medien als Ressource und Möglichkeit gesehen werden, Kindern einen differenzierten Lernzugang zu bieten. Oft „wird den Medien eine essenzielle Rolle für das Leben und die Zukunft der Jugendlichen zugeschrieben und Medienerziehung als notwendig erachtet, die Integration in den eigenen Unterricht findet aber nicht statt – oder scheitert.“ (Kommer, 2006, S. 168)

5.2.1. Chancen und Befürchtungen beim Einsatz von Medien

Die in Kapitel 3.1. bereits erläuterten pädagogischen Ansätze innerhalb der Medienpädagogik (bewahrende, reparierende, aufklärende, alltagsorientierte und handlungsorientierte Pädagogik) können auch als Weiterentwicklung des Blickes auf Medienerziehung in der Schule verstanden werden. Resultierend aus diesen Blickrichtungen werden Chancen und Möglichkeiten, aber auch Befürchtungen beim Einsatz von Medien in der Schule gesehen, die Tulodziecki/Herzig/Grafe (2010, S. 16-18) folgendermaßen benennen:

Chancen und Möglichkeiten

- Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, Medien zu Unterhaltungszwecken, in Lernsituationen, zur Unterstützung sozialer Prozesse, zur Kommunikation und Informationsgewinnung beziehungsweise -austausch zu nutzen.
- Medien können unterschiedliche Blickwinkel ermöglichen und das Spektrum an Sichtweisen auf unterschiedliche Themen erweitern, wodurch auch die Toleranz gegenüber anderen Anschauungen gefördert wird. „Prosoziale Verhaltens- und Wertorientierungen können gefördert werden.“ (S. 17)
- Medien ermöglichen durch eigene Gestaltung und Handlungsräume eine Partizipation an der Gesellschaft.
- Lernen mit und durch Medien eröffnet „neue Potenziale für entdeckendes und kooperatives Lernen sowie für selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen.“ (S. 17)

Problemlagen

- Die Aufmerksamkeitsleistung der Kinder kann durch die ständigen Sinnesreizungen durch optische und akustische Beschallung leiden, wodurch den Kindern die Fokussierung auf Inhalte immer schwerer fällt.
- Es kann auch zu einer Überforderung durch diese dauernd wechselnden Reize kommen.
- Die individuelle Entwicklung des Kindes kann gehemmt werden, wenn eine verzerrte Wahrnehmung der Realität durch Mediennutzung entsteht.
- Wenn Kinder keinen uneingeschränkten Zugang zu Medien haben – sei es aus Überzeugung der Eltern oder aus finanziellen Gründen – könnte dies zu einer Benachteiligung führen und damit auch zur Ausgrenzung.
- Dass Medien immer wieder zu Manipulationszwecken eingesetzt werden, steht außer Frage, wodurch auch Kinder bei der Mediennutzung beeinflussbar werden. In Folge kann es dadurch auch zu kriminellen Aktivitäten kommen.

Lehrpersonen müssen sich sowohl der Möglichkeiten, als auch der Problemlagen bewusst sein, um Medienbildung in der Schule reflektiert stattfinden lassen zu können. Doch auch wenn diese Reflexion vorhanden ist und die positiven Aspekte von Medienkompetenzvermittlung gesehen werden, so wird sie doch in den Schulen oft stiefmütterlich behandelt und selten durchgeführt. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 151)

In der Literatur wird mehrfach erwähnt, wie wenig Medienkompetenzförderung in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen betrieben wird, obwohl diese die Medienkompetenzförderung nicht nur ermöglichen würden, sondern sogar fordern. Bestimmte Medien werden von den ErzieherInnen und LehrerInnen diskriminiert und Möglichkeiten, um Medienerlebnisse zu reflektieren oder daran zu arbeiten, werden nicht geschaffen, ignoriert oder gar verhindert. (Theunert/Lenssen, 1999, S. 71) Daher soll sich das nächste Unterkapitel mit den Problemen bei der Umsetzung von Medienbildung beschäftigen, um die teils mangelhafte oder gar fehlende Medienbildung an Schulen zu erklären.

5.2.2. Probleme bei der Umsetzung von Medienbildung

Wenn Medienarbeit im Unterricht nicht stattfindet, stellt sich natürlich die Frage, warum sich die Umsetzung von Medienbildung im schulischen Alltag so problematisch gestaltet. Oft wird das schlechte Equipment und die fehlende Ausstattung als hinderlich für Medienarbeit im Unterricht genannt, was auch oft darauf zurückzuführen ist, dass die vorhandene Medianausstattung auf bestimmtes Fachpersonal und nicht auf die gesamte Schule konzentriert wird. Dabei muss auch die Schule Engagement zeigen, sich mit einem Konzept

für ihren Schulstandort auseinanderzusetzen. An manchen Schulen wird starr an den Fachdisziplinen festgehalten, wodurch ein fächerübergreifender Ansatz wie die Medienbildung untergeht. Durch die fehlende Verankerung im Stundenplan, fühlen sich Lehrkräfte nicht zuständig, das Unterrichtsprinzip der Medienbildung in ihren Unterricht zu integrieren und das fächerübergreifende Konzept bei der Unterrichtsplanung zu beachten. Unzureichendes Fachwissen und technisches Können der Lehrpersonen stellen ebenfalls eine große Hürde dar, besonders bei digitalen Medien. Es scheitert oft bei Lehrkräften sowohl an der eigenen Medienkompetenz, als auch an der medienpädagogischen Kompetenz. Als problematisch werden außerdem die fehlende Verankerung medienpädagogischer Arbeit in der LehrerInnenausbildung, das minimale Weiterbildungsangebot auf diesem Sektor und die fehlende Praxisnähe der Fortbildungsangebote beschrieben. Aus diesen Faktoren resultiert teilweise eine ablehnende Haltung der PädagogInnen gegenüber Medieneinsatz und Medienkompetenzvermittlung im Unterricht, insbesondere wenn an Traditionen der Unterrichtsgestaltung festgehalten wird und keine offene Grundhaltung gegenüber Neuem vorhanden ist. (Schell/Warkus, 1999, S. 112; 283-285; Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 151f) Doch auch wenn ein traditionelles Medium wie das Kinderbuch eingesetzt wird, so stellt die Auseinandersetzung im Sinne der Medienkompetenzvermittlung einen neuen Aspekt dar.

Lehrpersonen halten „andere Bildungsaufgaben für wichtiger“, weshalb der Medienkompetenzvermittlung nicht die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird. (Spanhel, 2008, S. 508) Damit kann der Einstellung der LehrerInnen gegenüber Medien, auf welche im Kapitel 6 zum medialen Habitus noch näher eingegangen wird, ebenfalls bei der Medienkompetenzvermittlung eine große Rolle zugeschrieben werden. Kommer und Biermann beschreiben den medialen Habitus sogar als Hindernis für eine umfassende Medienbildung an Schulen. (Kommer/Biermann, 2012, S. 103; Biermann, 2013, S. 1)

Problematisch bei der Umsetzung von Medienkompetenzvermittlung erweist sich außerdem, dass es keine genauen Anweisungen oder Beschreibungen gibt, wie Medienkompetenz gelehrt werden kann/soll. Es finden sich Bildungsempfehlungen, Konzepte und Zusätze zu Lehrplänen, wie beispielsweise den Grundsatzterlass des BMUKK in Österreich, dessen Umsetzung jedoch weder überprüft noch gefördert wird, wodurch die Forderung Kinder medienkompetent zu erziehen in den Hintergrund gerät und von Lehrkräften des Öfteren ignoriert wird. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 126)

5.3. Konzepte zur Medienbildung

Die Entwicklung des Kindes, die Auseinandersetzung mit Kulturtechniken und die Sozialisation wird oft von Erwachsenen gesteuert oder zumindest beeinflusst. Einen großen Anteil hat aber auch die Selbstsozialisation des Kindes, die auf seiner eigenständigen Auseinandersetzung mit der Welt, wie sie sich ihm präsentiert, beruht. Dabei werden Inhalte und Möglichkeiten der Erwachsenenwelt erkundet und in ihren Alltag miteinbezogen. Besonders mediale Angebote werden von den Kindern genutzt und die Art, wie sie eingesetzt werden, von PädagogInnen oft nicht befürwortet. (Fromme/Biermann/Kiefer, 2014, S. 61) Daraus hat sich eine bewahrpädagogische Haltung von PädagogInnen entwickelt, um „die jungen Menschen vor dem Einfluss der Medien zu schützen.“ (S. 62) Kinder sollen vor ‚unangemessenen‘ Fernsehserien, Filmen, Computerspielen oder Zeitschriften beziehungsweise vor ‚bösen‘ Internetseiten oder Social-Media-Zugängen *bewahrt* werden. Kindliche Probleme, wie Ängste oder Aggressionen werden oft auf den ‚falschen‘ oder zu ‚intensiven‘ Medienkonsum zurückgeführt. (Schell/Warkus, 1999, S. 111)

Im ‚Schonraum Schule‘ können Kinder für das echte Leben üben, ohne dabei mit ‚schlechten Einflüssen‘ bestimmter Medien wie beispielsweise Fernseher oder Computer konfrontiert zu sein. Von dieser bewahrpädagogischen Haltung will man sich bei Überlegungen zu Konzepten der Medienbildung aber distanzieren, da der Medienumgang der Kinder nicht kontrolliert, sondern die Kinder befähigt werden sollen, eigenverantwortlich mit Medien umgehen zu können. Dadurch entstand die Forderung nach einer allgemeinen kommunikativen Kompetenz und explizit der Medienkompetenz, die als Ziel vieler Konzepte genannt wird. (Fromme/Biermann/Kiefer, 2014, S. 62f)

Es gibt einige Konzepte und Modelle, die sich mit der Umsetzung und einer konkreten Annäherung an die Medienkompetenzvermittlung auseinandersetzen und damit eine gute Basis darstellen für weitere Überlegungen und Konzepte zur Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule. Damit wird deutlich, dass das Schulsystem und die Lehrpersonen die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit und Umsetzung von Medienkompetenzvermittlung im Rahmen der Schule sehen. (Schell/Warkus, 1999, S. 282)

Konkret wird nun auf den österreichischen Lehrplan der Volksschule und Konzepte des österreichischen Schulsystems eingegangen, die die Medienkompetenzvermittlung an österreichischen Schulen unterstützen (sollen).

5.3.1. Medienbildung im österreichischen Lehrplan der Volksschule

Der österreichische Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012) umfasst sowohl Beschreibungen des allgemeinen Bildungsziels, der allgemeinen Bestimmungen und der allgemeinen didaktischen Grundsätze, sowie Stundentafeln und die Bildungs- und Lehraufgaben beziehungsweise Beschreibungen des Lehrstoffes. Begibt man sich nun auf die Suche nach Hinweisen auf die Forderung nach Medienkompetenzvermittlung, so finden sich bei den allgemeinen Teilen Zielsetzungen, die auf die Medienbildung zutreffen. Dabei handelt es sich um allgemeine Kompetenzen, deren Vermittlung und Hinführung als Aufgaben der Schule gesehen werden.

Die Schule soll...

- ...Wissen und Können für das zukünftige (Berufs-) Leben vermitteln. (S. 9)
- ...Weltoffenheit, Kritikfähigkeit und Handlungskompetenzen fördern. (S. 9)
- ...Kinder zu „selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis“ befähigen, um so „am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (S. 9)
- ...die Interessen, Fähigkeiten, das Selbstvertrauen und selbstständiges Lernen unterstützen. (S. 9f)
- ...jedes Kind individuell fördern. (S. 10)

Bei diesen Forderungen kann nur dann eine Forderung nach Medienkompetenzvermittlung herausgelesen werden, wenn der zentrale Stellenwert der Medien in der Gesellschaft anerkannt wird.

Konkreter bezüglich der Medienbildung im Lehrplan ist die Forderung nach der „Entwicklung und Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt [...] dienen.“ (S. 9f) Dabei werden explizit die „modernen Kommunikations- und Informationstechnologien“ (S. 10) genannt, mit denen Kinder im Rahmen der Schule einen adäquaten Umgang erlernen sollen.

Medienerziehung wird zwar unter den allgemeinen Bestimmungen für die Volksschule als Unterrichtsprinzip aufgezählt, wie auch beispielsweise Gesundheitserziehung, Erziehung zum Umweltschutz oder politische Bildung, jedoch nicht näher erläutert oder in Teilkompetenzen untergliedert. Laut Lehrplan ist es das Ziel, alle Unterrichtsprinzipien miteinander zu verbinden und in den Lehrstoff einzuarbeiten. (S. 18)

Es wird außerdem im Rahmen der Beschreibung der methodischen Herangehensweise an den Unterricht betont, moderne Kommunikations- und Informationstechniken, soweit die

Schule sie zur Verfügung stellen kann, zu nutzen. (BMUKK, 2012, S. 19) Damit kann es gelingen, andere Zugänge zu Inhalten zu bekommen und gleichzeitig die Motivation der Kinder anzuregen und individuell auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen. (S. 27f)

Bereits in der Vorschulstufe soll somit der Grundstein für die Entwicklung der Medienkompetenz gelegt werden. Im ‚Erfahrungs- und Lernbereich Technik‘ sollen Kinder sowohl zu einer bewussten Nutzung verschiedener Medien hingeführt, als auch eine kritische Haltung gegenüber den Inhalten angebahnt werden. (S. 43) Aber auch zur Nutzung von Büchern als Unterhaltungsmedien – die in dieser Arbeit in den Fokus genommen werden – sollen Kinder hingeführt werden, um dann die Inhalte der Bücher – Texte ebenso wie Illustrationen und Reaktionen der Figuren – zu reflektieren. In weiterer Folge sollen Inhalte auch kreativ aufgegriffen werden, um selbst Geschichten zu kreieren (S. 52-54), was in den Medienkompetenzbereich der Mediengestaltung fällt.

Diese Lernerfahrungen sollen zwischen der 1. und 4. Schulstufe ausgebaut werden, indem Medien als Informationsquelle genutzt, aber gleichzeitig die Inhalte auch verglichen und bewertet werden. (S. 93) So ist beispielsweise ein reflektierter Umgang mit Werbung anzubahnen. (S. 99) Im Deutschunterricht der Volksschule soll intensiv mit Texten gearbeitet werden, um Diskussionen, Vergleiche und Weiterführungen zu ermöglichen, aber auch um Dinge in Texten zu erkennen, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind (S. 111,121), was wiederum durch den Einsatz von Kinderbüchern im Unterricht angebahnt und gefördert werden kann.

5.3.2. Grundsatzterlass Medienerziehung

Der Grundsatzterlass für Medienerziehung (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014) trat 2012 in Kraft und wurde 2014 überarbeitet herausgegeben. Er sieht Medien einerseits als Herausforderung und andererseits als Chance. Schule hat im Sinne der Forderung des Grundsatzterlasses die Aufgabe, Menschen bei der Entwicklung ihrer Kommunikations- und Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Medienerziehung umfasst dabei alle Kommunikationsmedien und soll sich in Abgrenzung zur Mediendidaktik explizit mit den Medien als Thema des Unterrichts auseinandersetzen. Als Ziel definiert der Grundsatzterlass die Medienkompetenz, welche technische Fähigkeiten, aber auch „Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und Erkennen eigener Bedürfnisse“ bedingt. Gleichzeitig sollen die aktive Teilhabe an Informations- und Kommunikationsnetzen im Sinne der Meinungsfreiheit, die kritische und reflektierte Mediennutzung, das Bewusstsein über Kommunikationsmöglichkeiten mit und durch Medien, die Einsicht in die Rolle der Medien als Wirtschaftsfaktor und die eigene kreative Medienproduktion gefördert werden. (S. 1-4)

Wie bereits im Lehrplan für die Volksschule verankert, wird auch im Grundsatzterlass nochmals auf die Medienerziehung als Unterrichtsprinzip hingewiesen, welches nicht gesondert in einem eigenen Unterrichtsfach unterrichtet wird, sondern fächerübergreifend in alle Bereiche des Lehrplans einfließt. (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014, S. 5; BMUKK, 2012, S. 18)

Zentrale Forderung des Grundsatzterlasses ist, dass Medien nicht nur das Unterrichtsgeschehen unterstützen und Inhalte anschaulicher gestalten sollen, sondern Gegenstand des Unterrichts werden. „Der bloße Einsatz von audiovisuellen Unterrichtsmitteln kann nicht zur Medienerziehung gerechnet werden, es sei denn, dass über die fachdidaktische Verwendung hinaus auch medienspezifische Eigenheiten des Dargebotenen ausgesprochen werden.“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014, S. 5) Durch diese Aussage wird nochmals eine Unterscheidung zwischen mediendidaktischen Überlegungen und Medienerziehung verdeutlicht und die Forderung, Medien zum Inhalt von pädagogischen Handlungen zu machen, ausgesprochen.

5.3.3. Digitale Grundbildung

Bereits im Schuljahr 2017/18 startete das Pilotprojekt ‚Digitale Grundbildung‘ in der Sekundarstufe I in Form einer verbindlichen Übung. Im Schuljahr 2018/19 wird diese Veränderung im Lehrplan in allen Schulen für diese Schulstufen umgesetzt. Im Laufe der 4 Jahre der Sekundarstufe I haben SchülerInnen 2-4 Wochenstunden Digitale Grundbildung, die in separaten Stunden oder integriert in anderen Fächern stattfinden. Diese Entscheidung kann autonom vom Schulstandort getroffen werden. (BMBWF, 2019) Dabei lernen die Kinder Kompetenzen in folgenden Bereichen:

- „Gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung
- Informations-, Daten- und Medienkompetenz
- Betriebssysteme und Standard-Anwendungen
- Mediengestaltung
- Digitale Kommunikation und Social Media
- Sicherheit
- Technische Problemlösung
- Computational Thinking“ (BMBWF, 2019)

Im Rahmen der Volksschule geht es primär um „Medienbildung und de[n] reflektierten Umgang mit dem Internet sowie ein[en] spielerischen Zugang zu Technik und Problemlösung.“ (BMBWF, 2019)

Zur Unterstützung der Umsetzung können Lehrpersonen online ihre eigenen digitalen Kompetenzen überprüfen und ihrem Ergebnis entsprechende Lehrveranstaltungen im

Ausmaß von 6 ECTS belegen. Weiters werden Seminare für Schulen im Bereich der Vermittlung digitaler Kompetenzen gefördert. Zusätzlich wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Internetseite angegeben, auf der Beispiele zur Umsetzung der verbindlichen Übung ‚Digitale Grundbildung‘ abrufbar sind. (BMBWF, 2018)

Zusammenfassend wird deutlich, dass Medienerziehung im Lehrplan der Volksschule zwar als Unterrichtsprinzip verankert ist, jedoch eine Konkretisierung dieser Bildungs- und Erziehungsaufgabe fehlt. Im Zuge der Beschreibung der einzelnen Unterrichtsfächer können immer wieder Lernziele entdeckt werden, die im Bereich der Medienbildung anzusiedeln sind und sich auch auf spezifische Medien wie den Computer oder das Buch beziehen. Positiv ist zu bewerten, dass Konzepte entwickelt werden, die Medienbildung in der Schule forcieren und thematisieren. Die Notwendigkeit zur Sensibilisierung des Bildungssystems in diesem Bereich wird gesehen und Aktionen, wie die Digitale Grundbildung, werden bereits gesetzt. Dass die Schulbürokratie und damit auch die Entwicklung der Lehrpläne träge sind, wird oft als Problem dargestellt und kritisiert. (Schell/Warkus, 1999, S. 284)

Sowohl im Grundsatzerlass als auch im Konzept der Digitalen Grundbildung wird der Fokus auf die sogenannten ‚neuen Medien‘ gelegt. Das Medium Kinderbuch gerät dabei in den Hintergrund, obwohl es in der Schule einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. (Education Group, 2018b, S. 6) Gerade deshalb soll im Rahmen der empirischen Forschung dieser Arbeit der Eindruck der Lehrpersonen zum Beitrag des Kinderbuches zur Medienkompetenzvermittlung untersucht und deren konkreter Einsatz des Kinderbuches im Schulalltag im Hinblick auf die Medienkompetenzvermittlung beleuchtet werden. Untersucht wird, ob die Möglichkeiten des Kinderbuches die mehrfach geforderte Medienkompetenzvermittlung ebenso im Stande ist zu fördern, wie der gezielte Einsatz von digitalen Medien.

5.4. Forderungen an die Schule in Bezug auf die Medienkompetenzvermittlung

Aufgezeigt wurde, dass einerseits eine große Unsicherheit bei der Durchführung von Medienbildung im Unterricht herrscht, andererseits aber auch ein Umdenken passiert, das sich in veröffentlichten Konzepten und Erlässen des Schulsystems zeigt. Um den Anforderungen der medialen Welt gerecht zu werden, muss es zu einer grundlegenden Veränderung der Schule kommen, die die Medienwelt der Kinder, ihre Medienerfahrungen und ihren Alltag mit Medien in den Unterricht mit einbezieht. Doch auch personelle und technische Ressourcen der Schule müssen vorhanden sein beziehungsweise adäquat aufgerüstet werden. (Schell/Warkus, 1999, S. 288f) Schell und Warkus (1999, S. 286) aber auch Theunert und Lenssen (1999, S. 72) weisen darauf hin, dass es Aufgabe der

Bildungspolitik ist, die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, um Medienkompetenzvermittlung in den Schulen zu ermöglichen.

Im Weiteren muss der gezielte und ansprechende Einsatz von Medien zur Erreichung pädagogischer Ziele für PädagogInnen selbstverständlich werden, denn „[e]rst dann kann medienpraktische Arbeit im Spannungsfeld zwischen Eltern, professionell Erziehenden, Kindern und Fachleuten stattfinden.“ (Schell/Warkus, 1999, S. 112) Dazu ist es oft nötig Selbstinitiative zu zeigen und noch teilweise unbekanntes Terrain zu betreten, da es noch kein vorgefertigtes und approbiertes Konzept gibt, wie Kinder zu medienkompetenten Menschen gemacht beziehungsweise sie in diesem Prozess unterstützt werden können. Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote müssen Lehrkräften zur Bewältigung dieser Aufgabe angeboten werden. (Theunert/Lenssen, 1999, S. 72)

Baacke propagiert eine handlungsorientierte Medienpädagogik, in der „Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen [...] nicht nur ‚Rezipienten‘, sondern – wie auch sonst – im Medienhandeln prinzipiell fähig [sind], eigene Bestimmungsmomente zu finden und zu realisieren.“ (Baacke, 1992, S. 37) Jede Theorie, die sich mit Kommunikation auseinandersetzt, muss gleichzeitig die Handlungen dazu bedenken, denn „es wird nicht nur geredet, sondern gleichzeitig gehandelt“. (S. 39) Auch Baacke betont, wie bereits in diesem Kapitel beschrieben, dass handlungsorientierte Medienpädagogik nicht als gesondertes Fach unterrichtet werden kann, da es sich hierbei um ein fächerübergreifendes Prinzip handelt, das Unterrichtsfächer und Situationen miteinander verknüpft und daher nicht separiert betrachtet werden kann. (S. 57)

Als wichtig für die Medienerziehung in der Schule können folgende Punkte zusammenfassend genannt werden:

- Grundlegend ist die Forderung, Medien überhaupt zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen zu machen. (Schulte, 1992, S. 95)
- Die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen – auch im Umgang mit Medien – müssen zentral sein und von den Lehrpersonen akzeptiert werden. (Tulodziecki, 1992, S. 70)
- Die Eltern müssen ebenso in der schulischen Medienerziehung mitbedacht werden. Ein Großteil der Medienerfahrungen der Kinder findet außerschulisch statt, weshalb die Elternarbeit einen wichtigen Bestandteil von schulischer Medienerziehung darstellt. (S. 71)
- Medienerziehung in der Schule endet nicht bei dem Vermitteln von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien, sondern muss auch zur intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung beitragen. (Schulte, 1992, S. 71) Das wird ebenso

von Baacke im Rahmen seines Kompetenzmodells unter Medienkritik gefordert. (Baacke, 2007, S. 98f)

- Kinder sollten die Suggestionskraft von Bildern in den Medien erkennen können. Damit ist nicht gemeint, dass alle Inhalte von Medien die Realität verfälschen! Kinder sollen dazu angeleitet werden, einen differenzierten Blick zu entwickeln, denn „Zweifel, Irritation und Skepsis – das ‚Fremdwerden‘ des allzu Vertrauten – sind eine wichtige Voraussetzung für medienbezogenes Lernen.“ (Schulte, 1992, S. 99)
- Schule bietet den Kindern oft nicht die Möglichkeit, Medienwirkung aufzuarbeiten. Medienerfahrungen können bereichernd sein, aber auch verstörend oder problematisch. Der Unterricht sollte jeder Erfahrungsart Platz geben thematisiert zu werden. (Tulodziecki, 1992, S. 72)
- Lehrpersonen sollen Kinder dazu hinführen, Medien reflektiert einzusetzen und eine bewusste und situationsangemessene Auswahl von Medien treffen zu können. (S. 72)
- Ziel ist es, dass Kinder Medien aktiv nutzen und Medieneindrücke nicht nur passiv auf sich wirken lassen. (S. 71f)

Deutlich soll werden, dass „Medienerziehung langfristig nur dann wirkungsvoll sein kann, wenn die Bedürfnisse, die mit der Mediennutzung verbunden sind, beachtet werden und wenn mit der Vermittlung medienspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zugleich eine Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung angestrebt wird.“ (S. 59)

Als Notwendigkeit zur Verbesserung der Medienkompetenzvermittlung an Schulen wird eine veränderte LehrerInnenausbildung gesehen, die sowohl Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenz vermittelt. Lehrpersonen müssen nicht nur wissen, wie Medien für Lehr- und Lernprozesse eingesetzt, sondern auch wie Medien selbst zum Thema von Unterricht gemacht werden können. (Schell/Warkus, 1999, S. 285) „[...] Schule kann nur dann den Anforderungen einer ‚mediatisierten Gesellschaft‘ gerecht werden, wenn die Lehrkräfte über hinreichend Medienkompetenzen und medienpädagogische Kompetenzen verfügen, um Bildungsprozesse mit SchülerInnen aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten fördern zu können.“ (Kommer/Biermann, 2012, S. 103) Damit wird klar, dass mit der Forderung an die Schule Medienkompetenz zu vermitteln auch eine (An-) Forderung an die Lehrkräfte erwächst.

5.5. Lehrkräfte vor der Aufgabe der Medienkompetenzvermittlung

Als erste wichtige Aufgabe in der Medienerziehung ist es einen „Einblick in das Medienhandeln der Heranwachsenden“ zu bekommen, um so in einem zweiten Schritt dieses auch „pädagogisch zu beurteilen“. (Spanhel, 2008, S. 509) Die Einflüsse der Medien auf SchülerInnen müssen dabei ebenfalls in den Blick genommen werden, um bei der Reflexion und Aufbereitung unterstützen zu können. (S. 509) Es geht dabei nicht darum, gegen den Einfluss der Medien zu arbeiten, sondern die Kinder dabei zu unterstützen, „in einer zunehmend von Medien bestimmten und verstellten Wirklichkeit, die sowohl biographisch als auch gesellschaftlich wichtigen Themen zu erkennen und ihren Bedürfnissen und wohlverstandenen Interessen gemäß zielgerichtet zu bearbeiten.“ (Schulte, 1992, S. 106)

Wie bereits herausgearbeitet, muss immer eine Orientierung am Kind, seiner Lebenssituation und seinen Bedürfnissen stattfinden. Der jeweilige Entwicklungs- und Wissensstand, sowie der Erfahrungsschatz der SchülerIn soll immer Ausgangspunkt von medienpädagogischen Handlungen der Lehrperson sein. Medienpädagogische Aktivitäten sollen immer „Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten schaffen, die zum einen der Lebenssituation und der Bedürfnislage gerecht werden und zum anderen zu einer Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsstandes sowie zu einer Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung führen.“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 66) Als didaktische Prinzipien für medienpädagogisches Handeln können daher die Handlungsorientierung, die Situationsorientierung, die Kommunikationsorientierung, die Bedürfnisorientierung, die Erfahrungsorientierung, die Entwicklungsorientierung und die Kompetenzorientierung gesehen werden. (S. 66f) Lehrpersonen kommt die Aufgabe zu, „Medienangebote in lernförderlicher Weise in Lehr-Lern-Prozesse einzubinden“, was bereits in der Planung des Unterrichts erfolgen muss. Daher muss schon in der Planung des Unterrichts auf „lerntheoretische Grundlagen und ihre didaktische Implikationen“ zurückgegriffen werden, um sie anschließend zu analysieren und einzuschätzen. (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 73)

Spanhel (1997, S. 309) spricht von einer „didaktischen Integrationsfunktion“ als Notwendigkeit für Medienarbeit im Unterricht, bei der sich Lehrpersonen die Frage stellen müssen, „wie [...] der Unterricht gestaltet werden [muss], dass es den Schülerinnen und Schülern gelingt, ihre zufälligen, bruchstückhaften und teilweise widersprüchlichen Informationen und Erlebnisse aus den Medien in die strenge Systematik der Unterrichtsfächer zu integrieren und sie für den Aufbau zusammenhängender Wissensstrukturen nutzbar zu machen.“ Damit wird es zur Aufgabe der Lehrperson, die Erfahrungen der SchülerInnen und deren Wissen in Bezug auf Medien mit den Zielsetzungen

und Inhalten der Unterrichtsfächer zu kombinieren, um einen höchstmöglichen Nutzen für den Unterricht und damit auch für die Wissenserweiterung und Entwicklung der SchülerInnen zu ermöglichen.

Bei Medienbildung geht es nicht darum, dass Lehrkräfte in der Handhabung von Medien ihre SchülerInnen übertreffen, sondern „die Medienkompetenz und die medienpädagogische Kompetenz erwerben, die es ihnen ermöglicht, die Medienkompetenz ihres Klientels auszubilden.“ (Schell/Warkus, 1999, S. 288) Damit sind nun schon die zwei wichtigen Kompetenzbereiche genannt, die Lehrkräfte abdecken müssen, um der Forderung nach Medienkompetenzvermittlung an Schulen gerecht zu werden: Einerseits betrifft es die eigene Medienkompetenz, die Lehrkräfte den Anforderungen der Umwelt entsprechend ständig weiterentwickeln sollten und andererseits die medienpädagogische Kompetenz.

- a) Lehrkräfte müssen ihre *eigene Medienkompetenz* als wichtige Voraussetzung zur Medienkompetenzvermittlung sehen. Dabei müssen sie fähig sein, verschiedene Medienangebote zu unterschiedlichen Zwecken auszuwählen, selbstständig Inhalte mit Hilfe von Medien zu gestalten, Mediensprache zu verstehen und zu bewerten, Medieneinflüsse bewusst wahrzunehmen beziehungsweise sie zu reflektieren und Bedingungen von Medienproduktion zu beurteilen. Lehrpersonen müssen Medienangebote sachgemäß nutzen, deren Wahl begründen, unter gesellschaftlicher Verantwortung wählen und die Gestaltungsmöglichkeiten von Medien analysieren. Dabei ist es nicht notwendig alle Medienarten besser zu beherrschen als die Kinder, sondern grundlegende Fähigkeiten diesbezüglich zu besitzen. (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 359f; Tulodziecki, 1999, S. 302f) Der Reflexion über das eigene Medienhandeln als Ausgangspunkt zur Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz kommt eine wichtige Rolle zu. (Schell/Warkus, 1999, S. 286)
- b) Um Medienkompetenz an SchülerInnen vermitteln zu können, müssen Lehrkräfte über *medienpädagogische Kompetenz* verfügen. (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 126, 129) Damit sind nach Blömeke (2003, S. 232f) sowohl mediendidaktische als auch medienerzieherische Kompetenzen erforderlich. Kunst der Lehrkraft ist es dabei die Medienkompetenzerziehung der Kinder und Jugendlichen in den schulischen Alltag zu integrieren, an das Können beziehungsweise die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen anzupassen, eine pädagogische Leitidee zu verfolgen, Unterricht mit Medien methodisch zu gestalten und Medienerziehung mit anderen Schulfächern zu kombinieren. Die medienpädagogische Kompetenz „umfasst [daher] neben der allgemeinen Medienkompetenz mediendidaktische, -erzieherische und -sozialisatorische

Kompetenzen, die mit den schulischen Rahmenbedingungen sinnvoll in Einklang gebracht werden müssen.“ (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 132)

Medienpädagogische Kompetenz bedingt, dass Lehrkräfte verschiedene Medien im Unterricht unter Berücksichtigung didaktischer Überlegungen, Reflexion und Analyse verwenden, die inhaltlichen und methodischen Aspekte eines Mediums betrachten und personale und institutionelle Bedingungen durchschauen. Zusätzlich ist es wichtig, dass Lehrkräfte sich ein Wissen über Mediensozialisation aneignen, denn die Bedeutung und der Stellenwert der Medien für die zu unterrichtenden Kinder muss in den Fokus genommen werden, um die Medienangebote an deren Mediennutzung anzupassen. (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 360; Tulodziecki, 1999, S. 302f)

Damit wird auch die Forderung klar, dass medienpädagogische Kompetenz ein „zentrales Element der Lehrerbildung“ darstellen muss. (Blömeke, 2003, S. 232)

Als Notwendigkeit zur Verbesserung der Medienkompetenzvermittlung an Schulen wird eine veränderte Lehrerbildung gesehen, die sowohl Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenz vermittelt. Lehrpersonen müssen nicht nur wissen, wie Medien im Unterricht eingesetzt, sondern auch wie Medien selbst im Unterricht thematisiert werden können. (Schell/Warkus, 1999, S. 285) Das heißt, dass bereits an den pädagogischen Hochschulen bei der Ausbildung angesetzt werden muss, um ein medienpädagogisch-praktisches Wissen an die zukünftigen Lehrpersonen zu vermitteln, das dann durch Fortbildungen kontinuierlich aktualisiert wird. Problematisch ist jedoch, dass viele Lehrkräfte weder über Medienkompetenz noch medienpädagogische Kompetenz verfügen, weshalb Fortbildungsangebote oft die Erstvermittlung dieser Kompetenzen bedeuten. (S. 286f) Daher ist es notwendig, ein stimmiges Gesamtkonzept in der LehrerInnenausbildung und -fortbildung zu schaffen, das Reflexion und Nachbesprechung ermöglicht und damit dem prozesshaften Charakter der Medienkompetenzvermittlung gerecht wird. (König, 1999, S. 112)

Als großer Einflussfaktor der eigenen Medienkompetenz von Lehrkräften, die in diesem Kapitel als unabdingbare Voraussetzung für eine Medienkompetenzvermittlung im Unterricht festgemacht wurde, ist die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Medien zu sehen, welche unter der Bezeichnung ‚Medialer Habitus‘ in der Literatur diskutiert wird.

6. Medialer Habitus

Der Begriff des ‚Medialen Habitus‘ basiert auf dem Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu (1930-2002), der sich ursprünglich mit dem Zusammentreffen von kapitalistischen Strukturen der französischen Besatzungsmächte und dem traditionellen Tauschhandel kabylierischer Bauern in Algerien beschäftigte.¹ Durch die Einführung von Geld als Zahlungsmittel durch die französischen Kolonialmächte kam es zu einem Bruch mit den traditionellen und vertrauten Wirtschaftsstrukturen. Bourdieus Erkenntnisse bestanden darin, dass erstens immer ein Zusammenhang zwischen den Handlungsmustern der Menschen und dem wirtschaftlichen beziehungsweise dem politischen System besteht und sich zweitens die Anpassung an neue Systeme und Strukturen als schwierig gestaltet. Der Habitus resultiert aus den Erfahrungen und Bedingungen, die das bisherige Leben der Menschen prägen. Durch diese Erfahrungen und die Lebensumstände entstehen bewusste oder auch unbewusste Dispositionen, auf denen die Handlungen der Menschen beruhen. Damit strukturiert der Habitus einerseits die Handlungen der Menschen, wird aber andererseits auch selbst durch die bisherigen Erfahrungen strukturiert und beeinflusst. (Biermann, 2009, S. 62-65)

Genau dieser Gedanke wird beim medialen Habitus aufgegriffen: Der aus bisherigen Medienerfahrungen gewonnene Habitus wird reproduziert, das heißt die angeeignete Struktur bestimmt das Handeln. Durch die eigenen Dispositionen und die daraus resultierenden Kriterien werden Medien ausgesucht und eingesetzt. Biermann spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „eingeübten Mediennutzung“. Die zugrundeliegenden Schemata müssen bei der Betrachtung des Habitus einer Person beachtet werden. (S. 71-73) „Der mediale Habitus berücksichtigt also ein weitreichendes Konglomerat von Dispositionen des Habitus, die eine Relevanz für die Nutzung und Gestaltung von Medien haben.“ (S. 73) Die Medienbiographie spielt dabei eine große Rolle, welche bei Kindern und Jugendlichen stark durch die Medienerziehung innerhalb der Familie und dem Bildungskapital geprägt und bei Erwachsenen in weiterer Folge durch die Berufsausbildung beziehungsweise -ausübung beeinflusst wird. (S. 71-73) „Durch diese Erfahrungen (Familie, Schule, Umfeld) und den erlebten wie auch von den Eltern sanktionierten bzw. geduldeten Medienerfahrungen ergeben sich die Existenzbedingungen, anhand derer sich der mediale Habitus ausbildet.“ (S. 75) Grundlegend für die Ausprägung des medialen Habitus sind daher die Interaktion mit der Umgebung und die Verarbeitung von Einflüssen des sozialen Umfeldes zu sehen. (Schaffar/Friesinger, 2013, S. 2)

¹ Detaillierte Erklärung und Ausführung des Habitus-Konzept von Bourdieu nachzulesen in: Bourdieu, Pierre (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In Kreckel, Reinhard: *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Nach Kommer (2006, S. 168) meint der mediale Habitus „das (dynamische) Feld von Einstellungen zu Medien, ihrer subjektiven kulturellen Verortung (Wertigkeit), aber auch Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit den verschiedensten Medien bis hin zu den individuellen, mehr oder weniger stabilen Nutzungsmustern.“ Dabei muss der mediale Habitus immer als „Teil des Gesamt-Habitus einer Person“ (Kommer/Biermann, 2012, S. 90) gesehen und als „Bindeglied zwischen dem Subjekt und den sozialen Strukturen“ (Biermann, 2013, S. 4) verstanden werden.

Biermann (2009, S. 249) führte eine Studie zum medialen Habitus von LehramtsstudentInnen durch, im Rahmen derer grundlegende Dispositionen der StudentInnen analysiert wurden, die in weiterer Folge das mediale Handeln der ausgebildeten LehrerInnen beeinflussen. „Diese Dispositionen sind allen didaktischen Überlegungen vorgelagert und bilden eine unbewusste Komponente des Handelns und Wirkens.“ (S. 249) Auch Kommer (2006, S. 168f) sieht den medialen Habitus von Lehrkräften als Grundlage für ihren Umgang mit Medien im Unterricht und ihre didaktisch-methodische Herangehensweise beim Einsatz verschiedenster Medien. Der mediale Habitus beeinflusst die Einstellung gegenüber Medien, was wiederum den Einsatz von Medien durch Lehrkräfte bedingt. Grubesic (2013, S. 3) führte diesbezüglich eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen durch, aufgrund derer sie der Ausprägung des Habitus „bedeutsame Auswirkungen auf das pädagogische Handeln“ zuschreibt. Der mediale Habitus wirkt sich auf das medienpädagogische Handeln von LehrerInnen sowohl im Hinblick auf die Mediendidaktik als auch auf die Medienerziehung aus, was Mutsch (2012, S. 248) im Rahmen ihrer Masterarbeit empirisch erforschte.

Interessant bei der Betrachtung des medialen Habitus von Lehrkräften scheint der Aspekt, dass der mediale Habitus den flexiblen Umgang mit neuen Situationen – beispielsweise neuen Medien oder Medienbildungskonzepten – verhindert oder zumindest erschwert. Gleichzeitig wird an bekannten und bewährten Medien wie Tafel oder Buch festgehalten, mit denen Lehrpersonen selbst sozialisiert wurden. (Biermann, 2009, S. 73f) Die „Beharrlichkeit des Habitus“ (Biermann, 2013, S. 5) kann dabei als Grund genannt werden, weshalb Lehrkräfte ihren bekannten Mustern treu bleiben und sowohl ihre Medienwahl, als auch wie das Medium in weiterer Folge eingesetzt wird, beeinflusst werden. In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass Kinderbücher oft als Unterrichtsmittel hinzugezogen werden, allerdings nur in den der Lehrpersonen bekannten Schemata und zu gewohnten Zwecken und nicht im Sinne neuer Konzepte, wie dem der Medienkompetenzvermittlung.

Bei den im Rahmen des Projekts „Medienbiografien mit Kompetenzgewinn“ geführten Interviews wird nach Kommer (2006, S. 172-175) eine stark bewahrpädagogische Denktradition deutlich, wodurch eine durchaus kulturpessimistische Haltung herausgelesen

werden kann. Dabei werden den Inhalten der neueren Medien Manipulation als Ziel unterstellt, Bücher bevorzugt und das Lesen als ‚sinnvolle Beschäftigung‘ eingestuft. Diese Einstellung zur Mediennutzung und die Wahl der Medien im Unterricht sind durch den oft ‚hochkultur-verehrenden‘ Habitus der eigenen Eltern und ehemaligen LehrerInnen geprägt. Damit wird „ein traditioneller Unterricht, der durch bewahrpädagogische Konzepte unterfüttert wird“ angestrebt und die als zwar notwendig empfundene Medienkompetenzvermittlung dennoch vernachlässigt. Dadurch kommt es zu einer ambivalenten Einstellung der LehrerInnen gegenüber Medien und zu „unaufgelösten Spannungen und Paradoxien“. (Kommer, 2006, S. 172-175) Damit kann im Sinne von Kommer und Biermann (2012, S. 103) das Konzept des medialen Habitus hinzugezogen werden, „um die Mediendistanz, die bei vielen Lehrpersonen zu beobachten ist, ein gutes Stück weit zu erklären.“ Biermann (2013, S. 1) beschreibt den (medialen) Habitus „hinsichtlich verschiedener (Medien-) Bildungsprozesse eher als Hindernis für Wandel und Transformation“.

Der mediale Habitus der Lehrkraft beziehungsweise deren Offenheit hat großen Einfluss auf die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen. Stimmt der mediale Habitus der SchülerInnen mit dem der LehrerInnen überein oder sind sie zumindest ähnlich, so können die Kinder mehr vom Unterricht profitieren. Divergieren der mediale Habitus von Lehrkräften und der der SchülerInnen, kann dies die Medienkompetenzvermittlung einschränken oder sogar verhindern und sich daher auf das ganze Lerngeschehen negativ auswirken. (Kommer, 2006, S. 169) Die Divergenz kann einen „Kommunikationsbruch“ zur Folge haben. (S. 176) Da jedoch jede Lehrkraft mit einem anderen medialen Habitus ausgestattet ist und mit diesem einer Vielzahl an SchülerInnen gegenüber tritt, die ebenfalls jeweils andere mediale Erfahrungen gemacht haben aus denen ein individueller medialer Habitus resultiert, wird die Komplexität, einen Konsens und eine gemeinsame Ebene für Zusammenarbeit zu finden, deutlich. (Grubestic, 2013, S. 10)

Als wichtigstes Element einer medienpädagogischen Professionalisierung der LehrerInnen ist die Reflexion über den eigenen Habitus und der Selbstverortung zu sehen. Denn erst wenn einer Lehrkraft ihre Dispositionen und die Bedingungen, die die eigenen Werte geprägt haben, bewusst sind, können diese kritisch betrachtet werden. (Kommer/Biermann, 2012, S. 103) Um auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen, müssen also nicht nur diese gesehen und deren Lebenswelt berücksichtigt werden, sondern auch eine Reflexion über die eigene (mediale) Lebenswelt stattfinden. Erst durch die Reflexion der eigenen Ansichten über Medien und des eigenen medialen Habitus, „kann eine pädagogisch sinnvolle Annäherung an die Lebens- und Medienwelt der Schülerinnen und Schüler stattfinden, die grundlegend für den Einsatz von (neueren) Medien im Unterricht ist – schließlich gilt immer noch das Ideal, die Lernenden ‚da abzuholen, wo sie stehen‘.“ (Kommer, 2006, S. 177)

Meurer macht deutlich, dass weder die Entwicklung von Unterrichtskonzepten und -beispielen, noch das Angebot neuer Medien zu vergrößern reicht, um den Medieneinsatz und Medienbildung an den Schulen zu etablieren und voranzutreiben. LehrerInnen müssen dazu angehalten werden, ihre Meinung und Einstellung zu Medien zu reflektieren und festgefahrene Muster oder Denkansätze gegebenenfalls durch Selbstreflexion ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu verwerfen und neu zu konstruieren. So spricht auch er sich für die Notwendigkeit der „Reflexion des eigenen Habitus“ aus, welche erst eine „Entwicklung adäquater Formen des Umgangs mit den Neuen, aber auch den ‚alten‘ Medien“ ermöglicht.“ (Meurer, 2006, S. 205f)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Zusammenhang zwischen dem medialen Habitus der Lehrkräfte, der auf die jeweils eigene Medienbiografie zurückzuführen ist, und deren medialem Handeln in der Schule besteht. Der mediale Habitus der LehrerInnen muss daher, um angemessen auf die SchülerInnen eingehen zu können, von den Lehrpersonen selbst reflektiert werden und gleichzeitig vielschichtig und flexibel sein. (Biermann, 2009, S. 74) Biermann (2013, S. 8) spricht sich daher für „die Förderung eines variantenreichen, für transformative Prozesse offenen medialen Habitus“ aus.

Der mediale Habitus spielt insbesondere bei der Betrachtung der Medienbiografien der befragten Lehrpersonen eine Rolle, als hier ein zusätzlicher Erklärungsstrang eröffnet wird. Die Meinung der Lehrpersonen über den Beitrag des Kindesbuches zur Medienkompetenzvermittlung im Unterricht lässt sich hier durch den medialen Habitus erklären.

Geht man nun davon aus, dass LehrerInnen in einer stark buchzentrierten Umgebung sozialisiert wurden, verwundert es nicht, dass kein anderes Medium so häufig in der Volksschule von LehrerInnen eingesetzt wird, wie das Kinderbuch. (Education Group, 2018b, S. 6) Daher wird im Rahmen dieser Masterarbeit das Kinderbuch in Bezug auf die viel geforderte Medienkompetenzvermittlung in den Fokus genommen.

7. Medium (Kinder-) Buch

Das Buch selbst kann als „ältestes (Speicher-) Medium“ gesehen werden und gilt als „Leitmedium für die Kulturgeschichte“. (Kübler, 2017, S. 47) Durch die Möglichkeit Bücher maschinell fertigen zu können, wurde das Buch, das früher sehr teuer in der Herstellung war, zu einer Massenware für die gesamte Bevölkerung. (Knop, 2008, S. 378) Heute gehören Bücher mit einer Selbstverständlichkeit zu unserem Alltag, so auch in der Schule. Obwohl viele ‚neuere‘ Medien die Medienwelt stark veränderten und der Verlust der Lesekultur besonders bei den Kindern und Jugendlichen oft befürchtet wird, sprechen die Verkaufszahlen der Kinder- und Jugendbücher für die Aktualität des Mediums Buch. (S. 379)

7.1. Stellenwert des Kinderbuches bei den Kindern heute

Bei der Präsenz von digitalen Medien im Alltag wird dem klassischen Kinderbuch als von Kindern herangezogenes Medium meist weniger Beachtung geschenkt als beispielsweise dem viel diskutierten Medium Computer. Durch die elektronischen Medien wächst gar „die Sorge um das veränderte Leseverhalten“, die von den in den Medien oft genannten schlechten PISA-Ergebnissen unterstützt wird. (Kretschmer, 2011, S. 13) „Das Buch hat es in der heutigen Medienkonkurrenz zweifellos schwer.“ (Spinner, 2006, S. 34) So wurden in der KIM-Studie 2016 6- bis 13-Jährige zu ihren liebsten Freizeitaktivitäten befragt, wobei hier bis zu drei Nennungen getätigt werden konnten. Während beispielsweise 17% der Mädchen und 6% der Jungen die Nutzung des Internets in diesem Zusammenhang nannten, wurde das Lesen von Büchern lediglich von 8% der Mädchen und 1% der Buben als liebste Freizeitbeschäftigung angegeben und liegt damit auf dem 13. von 15 Plätzen. (Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb, 2017, S. 13) Die Studie zeigt jedoch bei der konkreten Befragung zum Medium Buch auf, dass 48% der Kinder mindestens einmal pro Woche lesen und lediglich 16% der Kinder in ihrer Freizeit gar nicht lesen. 52% der befragten Kinder lesen gerne oder sogar sehr gerne. (S. 21f)

Im Rahmen der seit 2007 alle zwei Jahre durchgeführten Kinder-Medien-Studie (Education Group, 2018) wird in Oberösterreich das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen erforscht, wobei diesbezüglich Kinder zwischen 6 und 10 Jahren, die Eltern aller Kinder und die PädagogInnen der Kindergärten beziehungsweise Volksschulen mittels Interviews befragt werden. Als für diese Arbeit wichtiges Ergebnis kann unter anderem das Leseinteresse der Kinder genannt werden, das stabil und sehr positiv bleibt. Zwei Drittel der oberösterreichischen Kinder lesen laut Interviews gerne Bücher. (Education Group, 2018, S. 7) Die Kinder geben an, dass über Bücher im Vergleich zu anderen Medien am zweithäufigsten gesprochen wird. (Education Group, 2018a, S. 63) Bei den im Unterricht

eingesetzten Medien nennen Kinder Bücher deutlich an erster Stelle, gefolgt von Filmen und dem Computer. Im Vergleich zu Ergebnissen der letzten Kinder-Medien-Studien der Jahre 2014 und 2016 ist der Einsatz von Büchern im Unterricht im Empfinden der Kinder deutlich gestiegen. Interessant ist, dass sich laut der Studie über die Hälfte der Kinder wünscht, Bücher im Unterricht noch häufiger zu verwenden. (Education Group, 2018a, S. 66f) Was in dieser Studie unter ‚Buch‘ verstanden wird, ist nirgends genau definiert. Da jedoch von „Abenteuergeschichten, Tiergeschichten, Detektivgeschichten,...“ gesprochen wird und Schulbücher nie explizit genannt werden, kann von einer ähnlichen Begriffsverwendung ausgegangen werden: mit ‚Buch‘ sind Schulbücher nicht gemeint. (S. 25)

94% der in dieser Studie befragten PädagogInnen empfinden den Umgang mit Büchern als sehr wichtig. Bei keinem anderen Medium sind sich die PädagogInnen so einig. Der zweite Platz des Mediums, dessen vertrauter Umgang von den PädagogInnen als sehr wichtig eingeschätzt wird, ist Musik/Radio mit 24% gefolgt vom Computer mit 21%. So geben 85% der befragten PädagogInnen an, dass Bücher im Unterricht thematisiert werden. Das Fernsehen liegt auf dem zweiten Platz, wobei lediglich 36% der PädagogInnen angeben, oft über Erlebnisse und Erfahrungen mit diesem Medium zu sprechen. (Education Group, 2018b, S. 5f)

Oft wird die Sorge geäußert, das Medium Buch könnte von der Fülle an anderen Medien verdrängt werden, jedoch „haben sich Leseneigungen und -frequenzen in den Bevölkerungen nahezu aller moderner Industrienationen weitgehend stabilisiert.“ (Kübler, 2017, S. 53) Dabei werden circa ein Drittel als VielleserInnen, ein Drittel als Gelegenheits- und ein Drittel als NichtleserInnen bezeichnet, wobei Kinder deutlich mehr und öfter lesen als Erwachsene. Aber nicht nur das Alter beeinflusst die Affinität zum Lesen im Buch, sondern auch das Geschlecht, die eigene Bildung und die kulturelle Motivation. „Das Buch genießt heute ein Prestige wie kein anderes Medium, und Leseerziehung wie -förderung gilt als unumstrittene Erziehungsaufgabe.“ (S. 53)

Im Unterricht in der Volksschule hat das Kinderbuch einen ganz besonders hohen Stellenwert: Es ist das meistgenutzte Medium sowohl in der Wahrnehmung der SchülerInnen als auch der LehrerInnen. (Education Group, 2018b, S. 6) Damit wird die Präsenz des Mediums Kinderbuch vor allem im Schulalltag der Kinder deutlich und somit auch die Notwendigkeit dieses Medium im Rahmen der Medienpädagogik in der Schule nicht zu vernachlässigen.

7.2. Das Medium Kinderbuch in der Schule

Auch wenn in der heutigen ‚Zeit der neuen Medien‘ die Auseinandersetzung mit den traditionellen Medien von gesprochener und gedruckter Sprache vielleicht im ersten Moment nicht zeitgemäß erscheint, so sind diese im Rahmen der Schule noch immer die zentralen Kommunikationsmedien. Außerdem ist nicht außer Acht zu lassen, dass auch bei einer Vielzahl neuer Medien die Sprache beziehungsweise die Schrift die Basis darstellen. (Spanhel, 2008, S. 510)

Bei der Nutzung von Medien im Unterricht werden oft didaktische Möglichkeiten gesehen, projektorientierten Unterricht mit Hilfe der Medien zu forcieren und das Unterrichtsgeschehen damit mehr an den SchülerInnen zu orientieren. Dabei entsteht die Hoffnung, die Kinder zu einem eigenständigen und selbstbestimmten Arbeiten und Lernen hinzuführen. Wenn allerdings der Einsatz von Medien tatsächlich zu einer Unterrichtsreform führen soll, müssen auch Lehrkräfte sich mit neuen didaktischen Konzepten auseinandersetzen beziehungsweise diese entwickeln. Bloßes zur Verfügung Stellen von Medien im Klassenraum ist nicht ausreichend, es muss ein „didaktisch-pädagogischer Rahmen“ hergestellt werden. (Moser, 2010, S. 295)

In fachdidaktischer Literatur werden Kinderbücher oft als geeignetes Unterrichtsmittel erwähnt und die Möglichkeiten, die deren Einsatz mit sich bringen, benannt. (Kretschmer, 2011; Spinner, 2006; Stadnik, 2011; Hollstein/Sonnenmoser, 2010; Sahr/Born, 2006) Baacke (1993, S. 87) bezeichnet Texte jeglicher Form sogar als „Vehikel[...] pädagogischer Einsicht“. Er betont die Komplexität sozialer Situationen im Rahmen von pädagogischen Handlungen, die sich „in ihren Dimensionen und Möglichkeiten reflektierender Betrachtung am ehesten in Texten, die erzählen“ erschließt. In Form von Texten beziehungsweise Büchern können Inhalte den LeserInnen leichter näher gebracht werden, da aus der Distanz die Aussagen leichter interpretiert und auf die eigene Lebenswelt umgelegt werden können.

Besonders gerne werden Kinderbücher im Unterricht eingesetzt, weil sie laut fachdidaktischer Literatur einerseits die Kreativität fördern, andererseits aber auch dem/der LeserIn bei der Bearbeitung der Inhalte individuell Zeit geben und damit eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglichen. Sie „ermöglichen [...] ein so individuelles Aufnehmen von Informationen wie kaum ein anderes Medium und haben ihren Reiz nicht verloren.“ (Stadnik, 2011, S. 42) Zusätzlich fördert das Lesen von Kinderbüchern die Lesemotivation (Sahr, 2006, S. 1f) und ebenso die Lesekompetenz, die bei der (differenzierten) Betrachtung von Inhalten unterschiedlicher Medien eine Notwendigkeit darstellt. (Kretschmer, 2011, S. 13) Es ist „unbestritten, dass gerade die neuen Medien Lesefähigkeit zu ihrem effektiven Gebrauch voraussetzen und dass auch unter der Bedingung eines vielfältigen Medienangebots das Lesen unerlässlich bleibt“, wodurch Lesen

als „kulturelle Basiskompetenz“ verstanden werden kann. (Knop, 2008, S. 382) Die Möglichkeit der individuellen Aufnahme von Informationen bei der Nutzung von Kinderbüchern macht daher aus mediendidaktischer Sicht eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten notwendig. Dabei geht es allerdings nicht darum, einen festgelegten Sinn eines Inhaltes zu erfassen, sondern mit Hilfe eigener Lesarten einen Text zu verstehen. (Moser, 2010, S. 256)

Inwieweit der Einsatz des Kinderbuches in pädagogischen Handlungen sowohl mediendidaktische als auch medienerzieherische Überlegungen beinhaltet und das Ziel der Medienkompetenzvermittlung in den Unterricht bei der Verwendung von Kinderbüchern einfließt, soll nun im Rahmen der empirischen Studie anhand von vier Interviews untersucht werden.

II) Empirische Untersuchung

8. Forschungsrahmen

Im ersten Schritt wird der Forschungsrahmen vorgestellt, um die Zielsetzung der empirischen Forschung zu definieren und die Aspekte der Datenerhebung und der anschließenden Auswertung zu beschreiben.

8.1. Zielsetzung der empirischen Untersuchung

Jeder Mensch lebt in seiner eigenen Lebenswelt, die von ihren spezifischen Ansichten, Werten, Normen und Verhaltensweisen geprägt ist. „In der qualitativen Forschung sucht man die Konstruktionen von Welt, die Haltungen, Handlungen und Interaktionen zu Grunde liegen, zu rekonstruieren.“ (Friebertshäuser/Langer, 2010, S. 437)

Diese Untersuchung legt ihren Fokus auf das Betrachten dieser Haltungen und Meinungen, die LehrerInnen in ihrem Handeln im Unterricht beeinflussen. Es soll untersucht werden, mit welcher Überzeugung und Begründung Kinderbücher im Unterricht in der Volksschule eingesetzt werden und inwieweit LehrerInnen bei deren Einsatz die Vermittlung der Medienkompetenz an die Kinder in ihre Überlegungen mit einbeziehen. Dabei wird der Medienkompetenzbegriff von Baacke mit seinen Teilbereichen der Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung herangezogen. Weiters werden die medienbiografischen Beschreibungen der Lehrkräfte mit dem Konzept des medialen Habitus in Verbindung gebracht.

Diese empirische Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, wie eine Gruppe befragter Lehrkräfte ihren Unterricht in Bezug auf den Einsatz von Kinderbüchern gestaltet und welche Rolle das Kinderbuch im Unterricht, explizit bei der Medienkompetenzvermittlung, einnimmt.

8.2. Datenerhebung

Die Qualitative Forschung beschreibt die Lebenswelt aus der Sicht des Menschen selbst, um so die soziale Wirklichkeit besser verständlich zu machen. „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten »von innen heraus« aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben.“ (Flick/Kardoff/Steinke, 2008, S. 14) Durch ihre Methoden ermöglicht sie ein anschauliches und genaues Bild zu geben, sowie Erkenntnisse über das eigentlich Untersuchte hinaus. Mayring formuliert fünf Grundsätze des qualitativen Denkens:

a. Grundsatz der Subjektbezogenheit:

„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein.“ (Mayring, 2002, S. 20) Das Subjekt muss daher im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. Im Rahmen dieser empirischen Forschung sind es die Lehrpersonen, die an Wiener Volksschulen unterrichten und Kinderbücher in ihrem Unterricht als Unterrichtsmittel einsetzen.

b. Grundsatz der Deskription:

„Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.“ (Mayring, 2002, S. 21) Der Forschungsgegenstand muss genau beschrieben und unter Berücksichtigung verschiedener Quellen betrachtet werden. Dazu wurde ein ausführlicher Theorieteil der empirischen Studie vorangestellt, auf welchen in der Analyse der Interviews Bezug genommen wird.

c. Grundsatz der Interpretation:

„Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.“ (S. 22) Es erfordert allerdings textanalytische Techniken, denn ein „Text spricht nicht für sich selbst“. (Mayring/Brunner, 2010, S. 323) Alles vom Menschen Hervorgebrachte basiert auf subjektiven Ansichten, ein bestimmtes Vorverständnis über ein Thema ist jedem immanent. Außer Acht sollte dabei nicht gelassen werden, dass je nach BetrachterIn Aussagen auch unterschiedliche Interpretationen mit sich ziehen können.

d. Grundsatz der alltäglichen Umgebung:

„Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.“ (Mayring, 2002, S. 22) Im Gegensatz zu einem Laborexperiment möchten die qualitativen Ansätze die Verzerrung der Realität verringern, indem sie das Betrachten der Untersuchten in einer alltäglichen Umgebung bevorzugen. Im Rahmen dieser qualitativen Studie wird aus diesem Grund das Gespräch im Klassenzimmer gesucht.

e. Grundsatz des Verallgemeinerungsprozesses:

„Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.“ (S. 23) Im Rahmen der qualitativen Forschung darf nicht von einer Stichprobe auf die Gesamtheit einer Gruppe geschlossen werden, sondern muss stets im speziellen Fall begründet werden. Daher kann auch im

Rahmen dieser Masterarbeit keine allgemeine Aussage über die Verwendung von Kinderbüchern als Unterrichtsmittel in Volksschulen und deren Einsatz zur Vermittlung von Medienkompetenz getroffen werden. Die vier interviewten Personen werden als Einzelfälle gesehen, die lediglich Aufschluss über die subjektive Sichtweise und Einstellung dieser Personen geben.

Um diese Grundsätze auch einhalten zu können, ist es außerdem wichtig ein geeignetes Erhebungsinstrument zu wählen, das einerseits die gegebenen Rahmenbedingungen des Forschungsgegenstandes und andererseits die Fragestellung berücksichtigt und ihr gerecht wird. Die qualitative Sozialforschung setzt sich aus verschiedenen Forschungsdesigns zusammen. Für die Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit wird auf das Interview zurückgegriffen, „erhält man doch auf diesem Weg einen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutung, die wiederum ihr Handeln steuern.“ (Friebertshäuser/Langer, 2010, S. 437)

8.2.1. Das Erhebungsinstrument

Ein qualitatives Interview ist eine persönliche mündliche Befragung, die sich durch einen neutralen bis weichen Interviewstil auszeichnet, durch offene Fragen gekennzeichnet ist und aufgrund der meist persönlichen Themen in einer Einzelbefragung durchgeführt wird. (Lamnek, 2010, S. 316) Qualitative Interviews können verschieden strukturiert sein und unterschiedliche Schwerpunkte setzen. „Das ‚problemzentrierte Interview‘ kombiniert verschiedene Elemente einer leitfadenorientierten und teilweise offenen Befragung“ (Friebertshäuser/Langer, 2010, S. 442) und wird für diese Masterarbeit als Erhebungsinstrument gewählt,

- da es sich hier um eine theoriegeleitete Forschung handelt und eine spezifische Fragestellung im Fokus steht.
- da in der Analyse der Interviewinhalte auch ein Vergleich der Aussagen der Befragten durchgeführt werden soll, wird das durch die teilweise Standardisierung des Leitfadens erleichtert. (Mayring, 2002, S. 70)
- da „die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können.“ (Lamnek, 2010, S. 301)
- da so „der Befragte die Möglichkeit [hat], seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen.“ (S. 317)

Den qualitativen Interviews ist das „Prinzip der Offenheit“ immanent, was sich durch eine Zugänglichkeit des Interviews für neue Informationen auszeichnet. (S. 320) Wie bei allen qualitativen Interviewtechniken, steht das freie und offene Gespräch im Vordergrund. Auf die von der interviewenden Person fokussierte Problemstellung wird jedoch immer wieder

eingegangen und durch den Interviewleitfaden das Gespräch darauf gelenkt. (Mayring, 2002, S. 67) Daher haben die interviewten Personen im Rahmen dieser Masterarbeit auch die Möglichkeit über die persönliche Nutzung von Medien im Alltag und in der Volksschule, sowie über die Unterrichtsgestaltung mit dem Medium Kinderbuch, dessen Einsatz in Bezug auf die Medienkompetenzvermittlung und ihrer Haltung und Meinung diesbezüglich zu erzählen. Wichtig ist es im Laufe des Interviews dieses Prinzip der Offenheit nicht aus den Augen zu verlieren und eine Vertrauensbeziehung herzustellen. (S. 68f)

Methodologisch soll das qualitative Interview einem Alltagsgespräch gleichen, wobei die interviewte Person im Vordergrund steht, welche nicht nur Daten liefert, sondern als Subjekt den Gesprächsverlauf bestimmt und damit seine Wirklichkeit definiert. Weiters orientiert sich das qualitative Interview an dem Prinzip der Kommunikativität, der Flexibilität, der Prozesshaftigkeit und der bereits genannten Offenheit. (Lamnek, 2010, S. 316-321)

Auch wenn der Interviewleitfaden auf theoretischen Vorüberlegungen basiert, so werden diese durch das Interview verändert oder auch daran geprüft, wobei das theoretische Konzept der interviewten Person nicht offen gelegt wird, um diese nicht zu beeinflussen. „Deduktion (theoretisch) und Induktion (empirisch) gehen Hand in Hand.“ (S. 336) Dies wird bei der Beschreibung der Auswertungsmethode (siehe Kapitel 8.3.1.) nochmals verdeutlicht.

Bevor nun auf die genaue Gestaltung des Fragebogens und die Auswertung eingegangen wird, muss die Stichprobenwahl für diese empirische Untersuchung betrachtet werden.

8.2.2. Die Stichprobe

Nach Lamnek (2010, S. 350-353) sollen keine Zufallsstichproben genommen, sondern dem Erkenntnisinteresse entsprechende Einzelfälle ausgesucht werden. Dabei muss die interviewende Person darauf achten aufgrund des theoretischen Vorwissens keine verzerrte Auswahl zu treffen. Weiters eignen sich Bekannte nicht zur Befragung. Die Offenheit muss sowohl bei der Auswahl der Stichprobe als auch bei den sich ergebenden Inhalten ein zu verfolgendes Prinzip darstellen.

Für diese Befragung wurden vier Lehrerinnen verschiedener Wiener Volksschulen befragt, wobei zwei Lehrerinnen mehr als 15 Dienstjahre und zwei Lehrerinnen weniger als 5 Dienstjahre aufwiesen. Dabei wurde im Vorfeld bereits geklärt, ob Kinderbücher im Unterricht der befragten Lehrkraft zum Einsatz kommen, um hier eine Vorauswahl zu treffen. Dieses im Vorhinein festgelegte Kriterium für die Auswahl der interviewten Personen muss bei der Interpretation der Ergebnisse mitbedacht werden. Die befragten Personen standen in keiner persönlichen Beziehung zur Interviewerin.

An dieser Stelle muss deutlich gemacht werden, dass es sich um eine selektive Stichprobe handelt und daher nicht von den Ergebnissen dieser Befragungen auf die Allgemeinheit

geschlossen werden kann. Es werden lediglich Einzelfälle dargestellt, die einen Eindruck von den Einstellungen und möglichen Denkweisen der Lehrkräfte im Zusammenhang der Medienkompetenzvermittlung in der Volksschule mit Hilfe von Kinderbüchern geben können.

8.2.3. Der konkrete Interviewleitfaden

Zur der Gestaltung des Interviewleitfadens nennt Mayring (2002, S. 70) drei Fragentypen:

- Sondierungsfragen: Dabei handelt es sich um allgemeine Einstiegsfragen, die die subjektive Bedeutung des Themas für den Befragten darstellen sollen. Die Fragen sind allgemein formuliert und leiten in die Gesprächsthematik ein.
- Leitfadenfragen: Das sind Fragen, die sich speziell auf die vom Forschenden festgesetzten Themen beziehen und damit grundlegend für die Erforschung einer Thematik sind.
- Ad-hoc-Fragen: Wenn im Laufe des Interviews Aspekte genannt werden, die in der Leitfadenerstellung nicht berücksichtigt wurden oder für den Fortlauf des Gesprächs wichtig sind, können spontane Fragen gestellt werden.

Das Interview strukturiert sich in zwei Themenblöcke. Der erste Themenblock widmet sich den Informationen zur Person und der Einstellung der Befragten zu Medien im Allgemeinen beziehungsweise im Unterricht. Es geht zuerst darum die Fakten zur Person festzuhalten, um dann anschließend etwas über den medialen Habitus und die Einstellung zu unterschiedlichen Medien zu erfahren. Ebenfalls im ersten Themenblock wird die Mediennutzung der Lehrperson im Unterricht thematisiert, um einen Einblick in die Verwendung von Medien im Rahmen des Unterrichts der befragten Person zu bekommen.

Der zweite Themenblock befasst sich bereits spezifisch mit dem Kinderbuch als Unterrichtsmedium, wobei hier einerseits auf die Art der eingesetzten Bücher und die darin enthaltenen Inhalte und andererseits auf die Unterrichtsgestaltung mit dem Medium Kinderbuch eingegangen wird. In diesem Themenblock soll dann die Rolle des Kinderbuches bei der Medienkompetenzvermittlung betrachtet werden.

Daraus resultiert folgender Interviewleitfaden:

1. Themenblock: Information zur Person und eigene Einstellung zu Medien (im Unterricht)
 - a. Bitte nennen Sie kurz Ihre Dienstjahre und die Schulstufe, in der sie derzeit unterrichten.
 - b. Können Sie mir bitte von Ihrer eigenen Medienbiografie erzählen? Von welchen Medien war Ihre Kindheit geprägt und wie hat sich Ihre Mediennutzung bis heute entwickelt?

- c. Welche Medien setzen Sie als Lehrkraft im Unterricht ein und wozu?

2. Themenblock: Kinderbücher als Unterrichtsmedium

- a. Wie beziehen Sie Kinderbücher in den Unterricht und den Schulalltag mit ein?
 - i. Welche Kinderbücher nutzen Sie im Rahmen Ihres Unterrichts als VolksschullehrerIn?
 - ii. Was wollen Sie damit thematisieren/vermitteln/bezwecken?
- b. Wie setzen Sie das Kinderbuch als Unterrichtsmedium ein beziehungsweise wie gestalten Sie Unterricht unter der Verwendung von Kinderbüchern?
- c. Welche Vorteile sehen Sie in der Verwendung von Kinderbüchern im Unterricht (eventuell auch im Vergleich zu anderen Medien)? Was ist das Spezielle am Kinderbuch als Unterrichtsmedium?
- d. Was verstehen Sie unter Medienkompetenz?
 - i. Inwieweit sehen Sie im Einsatz von Kinderbüchern im Unterricht einen Beitrag zur Erlangung von Medienkompetenz der Kinder?

8.3. Aufbereitung des Interviews

Um die Interpretationsergebnisse intersubjektiv nachprüfbar zu machen, ist es notwendig das Interview aufzuzeichnen. (Lamnek, 2010, S. 358) Transkripte ermöglichen es, Gesprochenes wie ein Interview „dauerhaft in Schriftsprache verfügbar zu machen“, was für wissenschaftliche Analysen notwendig ist. (Langer, 2010, S. 515) Mit dem schriftlichen Einverständnis der interviewten Person wird das Interview mittels Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet.“ (Mayring, 2002, S. 89) Transkripte können allerdings nie die Gesprächssituation oder die darin enthaltenen Daten unmittelbar widerspiegeln, sondern lediglich eine „spezifische wissenschaftliche Konstruktion“ darstellen. (Langer, 2010, S. 516) Dennoch ermöglicht die Transkription eine ausführliche Interpretation und erleichtert es, Textstellen innerhalb eines Interviews, aber auch Antworten verschiedener InterviewpartnerInnen leichter zu vergleichen. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Transkripte in literarischer Umschrift erstellt und nicht im Internationalen Phonetischen Alphabet, da es einerseits die Lesbarkeit erleichtert und sich andererseits die befragten Personen während der Interviews hauptsächlich der Hochsprache bedienen. (Mayring, 2002, S. 89)

8.3.1. Auswertungsmethode

Bei der sozialwissenschaftlichen Textanalyse werden drei große Ansätze beschrieben: die hermeneutische Herangehensweise an Textmaterial, wie beispielsweise die Objektive Hermeneutik, die sprachwissenschaftliche Methode, wie beispielsweise die Diskursanalyse und die kommunikationswissenschaftliche Tradition, auf welche durch die Inhaltsanalyse als gewählte Auswertungsmethode in dieser Arbeit zurückgegriffen wird. (Mayring/Brunner, 2010, S. 323) Das Ziel der Inhaltsanalyse kann nach Mayring darin gesehen werden, Material, das aus „irgendeiner Art von Kommunikation stammt“, zu analysieren. (Mayring, 2015, S. 11)

Inhaltsanalyse, allgemein gesagt, will:

- „*Kommunikation* analysieren.
- *fixierte* Kommunikation analysieren.
- dabei *systematisch* vorgehen.
- dabei *regelgeleitet* vorgehen.
- dabei auch *theoriegeleitete* vorgehen.
- das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“ (S. 13)

In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, auf welche bei der Auswertung der Interviews zurückgegriffen wird, geht es darum, das Datenmaterial schrittweise zu untersuchen und unter Einbeziehen eines Kategoriensystems Informationen herauszufiltern. „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“ (Mayring, 2002, S. 114) Dieses den Inhalt durchaus selektierende Kategoriensystem kann als „Kern inhaltsanalytischen Arbeitens“ gesehen werden. (Mayring/Brunner, 2010, S. 325)

„Qualitative Inhaltsanalyse will die Systematik methodisch kontrollierter Textauswertung (in Abgrenzung zu »freier« Interpretation) beibehalten, ohne in vorschnelle Quantifizierung zu verfallen.“ (Mayring/Gläser-Zikuda, 2008, S. 10) Es geht daher darum, „klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren.“ (Mayring/Brunner, 2010, S. 326)

Als Richtlinie wurde von Mayring ein neunstufiges Ablaufmodell erstellt, welches auf die Fragestellung und das Material abgestimmt werden muss. Dabei beziehen sich die ersten drei Stufen auf die Bestimmung des Ausgangsmaterials, die folgenden zwei Stufen auf die Fragestellung und die restlichen Stufen auf den konkreten Ablauf der Analyse. (Mayring, 2015, S. 54-62)

1. Festlegung des Materials:

Es muss vorerst definiert werden, welches Material für die Analyse im Rahmen einer Forschungsarbeit hinzugezogen werden soll. (Mayring, 2015, S. 54f) Dazu werden bei dieser empirischen Untersuchung Interviews mit vier Lehrpersonen geführt und transkribiert, welche das zu untersuchende Material darstellen.

2. Analyse der Entstehungssituation:

Die Mitwirkenden und die Bedingungen des Interviews müssen dargelegt werden, wobei der Fokus auf der interviewenden und der interviewten Person, den persönlichen Hintergrund der interviewenden Person, die Entstehungssituation und der soziokulturelle Hintergrund liegt. (S. 55)

3. Formale Charakteristika des Materials:

Es ist wichtig zu beschreiben, in welcher Form das Material zur Verfügung steht. Meist handelt es sich um einen Text, wie auch in diesem Fall um das Transkript der Interviews. (S. 55)

4. Richtung der Analyse:

Es muss bestimmt werden, worauf sich die Analyse bezieht, beispielsweise auf ein bestimmtes Thema. (S. 58) In diesem Fall wird die Richtung der Analyse bereits durch den vorangestellten Theorieteil vorgestellt und durch den Titel beziehungsweise die Forschungsfrage der Arbeit festgelegt.

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung:

Die Fragestellung muss vor der Analyse genau geklärt sein und an die bisherige Forschung und das theoretische Wissen angeknüpft werden, um einen Erkenntnisfortschritt zu erlangen. (S. 59-60)

6. Bestimmung der passenden Analysetechnik:

Das schrittweise Analyseverfahren ermöglicht es, die einzelnen Interpretationsschritte für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar zu machen. (S. 61) Dabei unterscheidet Mayring drei Grundformen des Interpretierens:

- Die Zusammenfassung (Reduktion des Materials unter dem Aspekt die wesentlichen Inhalte zu erhalten)
- Die Explikation (Hinzuziehen von zusätzlichem Material zur Erläuterung unklarer Textstellen und zur Verständniserweiterung)
- Die Strukturierung (Herausfilterung bestimmter Aspekte unter dem Aspekt festgelegten Kriterien) (Mayring, 2015, S. 67; Mayring/Brunner, 2010, S. 326-328)

Bei der Auswertung im Rahmen dieser Masterarbeit kommt die Strukturierung als Interpretationsform zum Tragen. „Im Zentrum steht hierbei die Entwicklung eines Kategoriensystems.“ (Mayring, 2015, S. 61) Durch deduktiv erstellte Kategorien wird das Material gesichtet und durch induktiv entwickelte Kategorien ergänzt. Während bei der deduktiven Herangehensweise die Kategorien aus der Theorie gebildet und dann auf das Material übertragen werden, werden bei der induktiven Herangehensweise aus dem Material selbst beziehungsweise am Material orientiert Kategorien gebildet. Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse geht es darum, den Text nicht nur im Hinblick auf bestimmte Merkmale wie Wörter oder Begriffsfelder zu analysieren, sondern den Text mit Hilfe von Kategorien möglichst regelgeleitet und explizit zu interpretieren. (Mayring/Gläser-Zikuda, 2008, S. 11)

7. Definition der Analyseeinheit:

Um die Inhaltsanalyse zu präzisieren werden Analyseeinheiten festgelegt:

- Die Auswertungseinheit (Reihenfolge der ausgewerteten Textteile, Abschnitte, Seiten,...)
- Die Kodiereinheit (Bestimmung des kleinsten Materialbestandteils, der eine Kategorienzuordnung begründet wie beispielsweise ein Wort, ein Satz)
- Die Kontexteinheit (Bestimmung des größten Textbestandteils, beziehungsweise welches Material für eine bestimmte Kategorie herangezogen wird, wie beispielsweise die Antwort auf eine der Interviewfragen) (Mayring/Brunner, 2010, S. 325)

8. Analyse des Materials gemäß dem Ablaufmodell:

Das entworfene Kategoriensystem wird während der Analyse überarbeitet und mehrfach überprüft. (Mayring, 2015, S. 61; Mayring/Brunner, 2010, S. 326)

9. Interpretation:

Zuletzt geht es darum die Ergebnisse in Zusammenhang mit der Hauptfragestellung zu untersuchen und zu interpretieren. Außerdem soll die Aussagekraft der Ergebnisse mithilfe von inhaltsanalytischen Gütekriterien diskutiert werden. (Mayring, 2015, S. 61)

Um die Auswertung der Interviews möglichst nachvollziehbar für Außenstehende zu gestalten, wird sich die Analyse an diesen Schritten orientieren.

8.3.2. Kategorienbildung zur Auswertung der Interviews

Das Festlegen der Kategorien im Vorfeld, nach denen anschließend im Material gesucht wird, entspricht dem deduktiven Element qualitativer Sozialforschung, wobei die Orientierung an theoretischen Inhalten erfolgt. Inhalte, die einer festgelegten Kategorie zuzuordnen sind, werden in dieser zusammengefasst, während Aussagen, die diesen Kategorien nicht zugeordnet werden können, die induktive Bildung neuer Kategorien aus dem Material heraus erfordern. (Mayring, 2002, S. 115-117) „Das Ergebnis dieser Analyse ist ein Set von Kategorien zu einer bestimmten Thematik, dem spezifische Textstellen zugeordnet sind.“ (S. 117)

Die Auswertung im Rahmen dieser Arbeit greift sowohl auf deduktiv gebildete Kategorien zurück, die mit Hilfe der vorher erarbeiteten Theorie und der Strukturierung des Interviewleitfadens entstanden sind, ist aber auch offen für induktiv gebildete Kategorien, die sich im Laufe der Auswertung durch nicht zugeordnete Textpassagen herauskristallisieren.

Anschließend findet eine Interpretation hinsichtlich des gesamten Kategoriensystems bezüglich der Fragestellung und der zugrundeliegenden Theorie statt. (S. 117)

9. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse aus den Interviews

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews dargestellt und anschließend diskutiert und interpretiert. Die befragten Lehrerinnen werden als Lehrperson L01, L02, L03 und L04 benannt und die Interviews L01, L02, L03 und L04 können diesen Lehrkräften zugeordnet werden.²

	Lehrperson L01	Lehrperson L02	Lehrperson L03	Lehrperson L04
Interview-bezeichnung	Interview L01	Interview L02	Interview L03	Interview L04
Dienstjahr	im 4. Dienstjahr	im 16. Dienstjahr	im 19. Dienstjahr	im 2. Dienstjahr
Schulstufe, die sie derzeit unterrichtet	2. Schulstufe	4. Schulstufe	Vorschulstufe	1. Schulstufe

Die Aussagen dieser Lehrpersonen wurden auf folgende Kategorien und Subkategorien untersucht:

- **Kategorie 1:** Mediennutzung und Medienerfahrung (K1)
 - Subkategorie 1a: Mediennutzung in der Kindheit (SK1a)
 - Subkategorie 1b: Mediennutzung im Erwachsenenalter (SK1b)
- **Kategorie 2:** Eingesetzte Medien im Unterricht (K2)
- **Kategorie 3:** Unterrichtsgestaltung bei Verwendung des Kinderbuches (K3)
- **Kategorie 4:** Einsatz des Kinderbuches aus medienpädagogischer Perspektive (K4)
 - Subkategorie 4a: Mediendidaktischer Einsatz des Kinderbuches (SK4a)
 - Subkategorie 4b: Medienerzieherischer Einsatz des Kinderbuches (SK4b)
- **Kategorie 5:** Vorteile von Kinderbüchern im Unterricht (K5)
- **Kategorie 6:** Medienkompetenzbegriff (K6)
 - Subkategorie 6a: Begriffsverständnis Medienkompetenz (SK6a)
 - Subkategorie 6b: Medienkompetenzvermittlung beim Einsatz von Kinderbüchern (SK6b)

Durch die Nähe einzelner Kategorien zueinander wurden einige Aussagen gegebenenfalls doppelt zugeordnet, um ein möglichst vollständiges Bild der Ergebnisse geben zu können.

² Aufgrund von forschungsethischen Gründen und um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, werden die Transkripte der Interviews dieser Masterarbeit nicht angefügt, sondern liegen ausschließlich bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA (Universität Wien) auf.

9.1. Mediennutzung und Medienerfahrung (K1)

Die Kategorie „Mediennutzung und Medienerfahrung“ umfasst jegliche genannten Erfahrungen der Lehrkräfte mit Medien im Laufe ihres Lebens. In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die die eigene Mediennutzung beschreiben. Ausgenommen davon sind Medienerfahrungen, die lediglich an anderen Personen beobachtet wurden. Es kristallisierten sich bei der Auswertung zwei im folgenden näher erläuterte Subkategorien heraus, nämlich einerseits die Mediennutzung in der Kindheit der befragten Lehrkräfte und andererseits deren Mediennutzung im Erwachsenenalter.

9.1.1. Mediennutzung in der Kindheit (SK1a)

Die Subkategorie „Mediennutzung in der Kindheit“ zeigt auf, welche Medien in der Kindheit und im Jugendalter der befragten Lehrkräfte eine Rolle spielten beziehungsweise welche Medien ihnen zur Verfügung standen. In diese Subkategorie fallen alle Aussagen, die auf die eigene Mediennutzung und Medienerfahrungen in der Kindheit und im Jugendalter schließen lassen. Ausgenommen sind Erfahrungen und die Nutzung bestimmter Medien im Erwachsenenalter, da diese in der Subkategorie „Mediennutzung im Erwachsenenalter“ näher erläutert werden.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L01 (Interview L01, Z. 8-11) gewählt:

„Also was mir zuerst einfällt an Medien in meiner Kindheit wäre der Gameboy. Damals noch der graue Gameboy. Natürlich Bücher, sehr viele Bücher. Von den Mini/Mimi-Büchern angefangen, über Franz, über die Schulbücher... Was gab's noch in meiner Kindheit?... Den Fernseher.“

Die befragten Lehrkräfte nennen unterschiedliche Medien, die in ihrer Kindheit eine Rolle spielten. Lehrperson L01 beschreibt, wie im Ankerbeispiel ersichtlich wird, Spielkonsolen, Bücher und den Fernseher als genutzte Medien. (Interview L01, Z. 8-11) Da die Geschwister den Computer benötigten, befand sich einer im Haushalt der Lehrperson L01, wurde von dieser aber erst ab dem frühen Jugendalter genutzt. Ein Handy hatte sie zwar bereits im Volksschulalter, allerdings bot es lediglich die Möglichkeiten zu telefonieren und SMS zu schreiben. (Z. 18-22)

Lehrperson L02 gibt ebenfalls an, Bücher in ihrer Kindheit genutzt zu haben, deren Stellenwert sie mit der Aussage betont, „sehr mit den Büchern aufgewachsen“ zu sein. (Interview L02, Z. 10) Das Medium Fernseher spielte ebenfalls eine Rolle in der Kindheit von Lehrperson L02, während es das Handy, welches sie explizit nennt, damals noch nicht gab. (Z. 13-16) Neben den schon erwähnten Medien der Bücher und des Fernsehers, nennt Lehrperson L03 noch den CD-Player und die Hörkassetten, welche ihre Kindheit prägten. (Interview L03, Z. 9-11)

Als erstes Medium ihrer Kindheit nennt Lehrperson L04 Bücher, welche ihr abends vorgelesen und in der Schule sehr häufig eingesetzt wurden. (Interview L04, Z. 7f; 12) Das Handy kam erst im frühen Jugendalter dazu, wobei Lehrperson L04 betont, dass es „aber noch nicht so interessant“ (Z. 10) war und erst später „persönlich immer wichtiger geworden“ (Z. 16) ist. Im Rahmen der Nutzung von Medien in der eigenen Schulzeit erwähnt Lehrperson L04 außerdem den CD-Player, den Overheadprojektor, den Fernseher und den Computer. (Z. 12-16)

Damit kann folgende Übersicht über die von den Lehrpersonen genannten Medien ihrer Kindheit und Jugend gegeben werden:

	Lehrperson L01	Lehrperson L02	Lehrperson L03	Lehrperson L04
Buch	X (Interview L01, Z. 9f)	X (Interview L02, Z. 9-11)	X (Interview L03, Z. 9)	X (Interview L04, Z. 7f, 12)
Computer	X (Interview L01, Z. 18-20)	X (Interview L02, Z. 13-15)		X (Interview L04, Z. 14)
Fernseher	X (Interview L01, Z. 11)	X (Interview L02, Z. 13-15)	X (Interview L03, Z. 10)	X (Interview L04, Z. 13)
Handy/ Smartphone	X (Interview L01, Z. 20f)	X (Interview L02, Z. 15f)		X (Interview L04, Z. 9f)
CD-Player/ Hörkassette			X (Interview L03, Z. 9f)	X (Interview L04, Z. 12)
Schreib- maschine			X (Interview L03, Z. 12)	
Spielkonsole	X (Interview L01, Z. 8f)			
Overhead- projektor				X (Interview L04, Z. 12)

Tabelle 5: Medien in der Kindheit/Jugend

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle befragten Lehrpersonen mit dem Medium Buch und dem Medium Fernseher groß geworden sind. Besonders Kinderbüchern wird eine hohe Präsenz zugewiesen, da sie im Alltag – in der Freizeit wie auch in der Schule – genutzt wurden. Das Handy wird von zwei der LehrerInnen als ein in der Jugend genutztes Medium erwähnt, jedoch nimmt es aufgrund der geringen Funktionen und damit auch Möglichkeiten keinen allzu großen Stellenwert ein. Drei Lehrpersonen nannten den Computer als aufkommendes Medium im Laufe ihrer Jugend und einen beginnenden Umgang damit. Das Buch als tragendes Medium ihrer Kindheit ist aus allen Interviews herauszulesen. Eine

interpretative Auseinandersetzung erfolgt gemeinsam mit der Interpretation der Kategorie „Mediennutzung im Erwachsenenalter“.

9.1.2. Mediennutzung im Erwachsenenalter (SK1b)

Die Subkategorie „Mediennutzung im Erwachsenenalter“ beschreibt, welche Medien von den befragten Lehrkräften als Erwachsener genutzt werden. In diese Subkategorie fallen alle Aussagen, die auf die eigene Mediennutzung und Medienerfahrungen im Erwachsenenalter schließen lassen. Ausgenommen sind Erfahrungen und die Nutzung bestimmter Medien in der Kindheit und im Jugendalter, da diese der Subkategorie „Mediennutzung in der Kindheit“ zugeordnet werden.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L02 (Interview L02, Z. 18-24) gewählt:

„[...]ich hab weniger Zeit zum Lesen. [...] Das heißt vor allem im Urlaub nutz' ich das dann sehr und genieße, dass ich dann lesen kann. Also Bücher sind noch immer sehr wichtig. Natürlich kam das Handy auch. Nachdem das Handy generell dann auch zum Organisieren sehr angenehm ist und zum Recherchieren, nutz' ich das Handy doch auch recht intensiv. ...ähm... Computer und Internet auch täglich, hauptsächlich für die Arbeit. Also ist schon zu einem entscheidenden Teil auch geworden.“

Das Buch als Medium der Unterhaltung, der Freizeit und der Entspannung wird hier erwähnt und dessen Präsenz im Erwachsenenalter der befragten Person deutlich. Gleichzeitig genießt Lehrperson L02 die Vorzüge des Smartphones als Kommunikationsmittel und dessen Zugang zum Internet, um rasch an Informationen zu kommen. Sie spricht ebenso von einem hohen Stellenwert der Medien Computer und Internet, welche besonders im beruflichen Alltag intensiv genutzt werden. So nennt auch die befragte Lehrperson L04 den Computer als wichtiges Medium für die Arbeit. Das Smartphone und seine Möglichkeit unkompliziert Informationen zu recherchieren erweist sich auch in ihrem Alltag als sehr praktisch und wird daher oft von Lehrperson L04 genutzt. Das Lesen von Büchern stellt weiterhin eine beliebte Beschäftigung dar, der die befragte Person oft nachgeht. (Interview L04, Z. 16-21) Lehrperson L03 beschreibt nur sehr kurz, dass der Computer, nachdem sie zuvor die Schreibmaschine genutzt hat, Einzug in ihren Alltag als Erwachsene hielt und weiters das Handy von ihr genutzt wird. (Interview L03, Z. 11-13)

Sehr ausführlich zur Mediennutzung im Erwachsenenalter äußert sich Lehrperson L01, welche vom Medium Fernseher und dem einmaligen Kauf einer Spielkonsole berichtet. Interessant ist, dass sie zwar gerne Bücher liest, das Darstellungsmedium allerdings mittlerweile ein E-Book-Reader ist. (Interview L01, Z. 11-15) Sie spricht außerdem von der Nutzung eines Laptops, eines Tablets und eines Handys, explizit eines Smartphones. (Z. 22-24) Dieses nutzt sie intensiv im Alltag zum Informieren, Orientieren und zur Kommunikation. Die Nutzung zur Kommunikation findet im privaten Bereich statt, aber auch

im beruflichen Kontext, da sie mit Hilfe des Smartphones über Kommunikationsprogramme (WhatsApp) und E-Mailverkehr Organisatorisches wie beispielsweise die Meldung des Krankenstandes oder das in Kenntnis setzen über Supplierpläne abwickelt. (Interview L01, Z. 26-31)

Damit kann folgende Übersicht über die von den Lehrpersonen genannten Medien im Erwachsenenalter gegeben werden:

	Lehrperson L01	Lehrperson L02	Lehrperson L03	Lehrperson L04
Computer/ Laptop	X (Interview L01, Z. 22f)	X (Interview L02, Z. 23f)	X (Interview L03, Z. 11)	X (Interview L04, Z. 17f)
Handy/ Smartphone	X (Interview L01, Z. 23f)	X (Interview L02, Z. 21-23)	X (Interview L03, Z. 13)	X (Interview L04, Z. 16)
Buch/ E-Book	X (Interview L01, Z. 13f)	X (Interview L02, Z. 18-21)		X (Interview L04, Z. 20f)
Fernseher	X (Interview L01, Z. 15)			
Spielkonsole	X (Interview L01, Z. 11f)			
Tablet	X (Interview L01, Z. 23)			

Tabelle 6: Medien im Erwachsenenalter

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle befragten Lehrkräfte den Computer und das Handy beziehungsweise das Smartphone im Erwachsenenalter nutzen, da beides sowohl für private Anliegen und Alltagsgestaltung, als auch für berufliche Aufgaben eingesetzt wird, wobei neben dem raschen Zugang zu Informationen der Kommunikationsaspekt dieser Medien im Vordergrund steht. Das Lesen wird von drei der vier befragten Lehrpersonen als ansprechende Freizeitbeschäftigung genannt, für die sie gerne Zeit aufwenden und diese genießen. Das Medium Buch hat damit sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form, wie es eine der Lehrpersonen beschreibt, auch im Erwachsenenalter einen hohen Stellenwert.

Um die Ergebnisse dieser beiden Subkategorien der Mediennutzung und Medienerfahrung zu interpretieren, werden sie gemeinsam betrachtet. Wie erwartet unterscheiden sich aufgrund der technologischen Entwicklung die Medien, die die befragten Lehrkräfte in der Kindheit nutzten, von den Medien, die im Erwachsenenalter eine Rolle spielen. Der technologische Fortschritt ist besonders bei den Medien Handy beziehungsweise Smartphone und Computer ersichtlich, deren Nutzung in der Kindheit meist angebahnt

wurde. In der Kindheit fand zwar eine erste Mediennutzung statt, jedoch die Zugänglichkeit zu diesen Medien und die Vielfältigkeit der Nutzung war erst im Erwachsenenalter möglich. Insbesondere das Medium Computer spielt im Erwachsenenalter eine große Rolle im beruflichen Alltag.

Als wichtiges Medium sowohl in der Kindheit als auch im Erwachsenenalter wird das Buch beschrieben. Das Medium Buch war allen befragten Lehrkräften in der Kindheit zugänglich und prägte deren kindlichen Medienerfahrungen maßgeblich. Auch im Erwachsenenalter wird es von drei der vier Lehrkräfte als genutztes Medium genannt, welches insbesondere zur Freizeitgestaltung hinzugezogen und gerne genutzt wird. Es wird bemängelt, dass oft die Zeit zum Lesen fehle. (Interview L02, Z. 18f) Damit wird deutlich, welchen Stellenwert das Buch als Medium im Leben der befragten Lehrkräfte einnimmt: Es ist ein Medium, das bereits ihre Kindheit prägte und auch im Erwachsenenalter als Leitmedium gesehen wird. Hierzu liefert eine Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbandes ein ähnliches Ergebnis: Die befragten LehrerInnen gaben an, dass sie auf das Medium Buch im Vergleich zu anderen Medien am wenigsten verzichten könnten (31%), gefolgt vom Medium Zeitung (20%) und dem Medium Computer (18%). (Feierabend/Klingler, 2003, S. 25)

Dem Computer oder dem Handy beziehungsweise dem Smartphone wurden im Laufe des technologischen Fortschritts immer wieder auch negative Aspekte nachgesagt. Die Angst in der Gesellschaft vor den Gefahren dieser Medien zeigt sich auch in der Pädagogik durch die Strömung der bewahrpädagogischen Haltung gegenüber Medien. (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 158) Das Buch, das als „Leitmedium für Kulturgeschichte“ (Kübler, 2017, S. 47) gilt, stellt ein ‚altbewährtes‘ Medium dar, dessen Nutzung und Stellenwert nicht auf dem Prüfstand steht – weder in der Kindheit noch im Erwachsenenalter der befragten Lehrpersonen. Die Haltung gegenüber dem Medium Buch und das Vertrauen in die Wahrhaftigkeit dessen Inhalte wird durch eine Aussage im Interview verdeutlicht: „Und da verwend ich gern die Sachbücher, weil sie einfach – also das versuch ich den Kindern zu vermitteln – als so eine verlässliche ‚Infoquelle‘ sind.“ (Interview L02, Z. 42-44) Nun wird zwar von dieser Lehrperson den anderen Medien nicht direkt die Glaubwürdigkeit abgesprochen, dem Buch jedoch ein besonders hoher Stellenwert diesbezüglich zugeschrieben. In der Aussage der Lehrperson L02 kommt tendenziell eine bewahrpädagogische und medienkonservative Haltung zum Ausdruck.

Das Buch hatte bereits in der Kindheit der befragten Lehrkräfte eine hohe Präsenz, da es sowohl zuhause als auch in der Schule eingesetzt wurde. Die Fortsetzung dieser Mediennutzung entspricht der Theorie des medialen Habitus, der besagt, dass die Medienbiographie und damit die Mediennutzung der Kindheit die Mediennutzung im Erwachsenenalter und die Einstellung zu Medien stark beeinflussen. Wird die

Mediennutzung im Erwachsenenalter betrachtet, so ist auch ein Zusammenhang zur Mediennutzung in der Kindheit herzustellen. (Biermann, 2009, S. 71-73) Dem Buch wird in den Interviews bereits in der Kindheit ein hoher Stellenwert zugeschrieben, der sich im Erwachsenenalter fortsetzt. Inwieweit sich diese Tatsache auch in der Wahl der Medien im Unterricht zeigt, wird in der Diskussion der Kategorie „Eingesetzte Medien im Unterricht“ näher erläutert.

9.2. Eingesetzte Medien im Unterricht (K2)

Die Kategorie „Eingesetzte Medien im Unterricht“ stellt alle von den Lehrkräften aufgezählte Medien dar, welche sie im Unterricht nutzen. In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die den Einsatz eines Mediums im Rahmen des Unterrichts beschreiben. Ausgenommen sind Medien, deren Einsatz ausschließlich angedacht, aber noch nicht durchgeführt wurde.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L03 (Interview L03, Z. 26-32) gewählt:

„Bücher, auf jeden Fall für die unterschiedlichsten Bereichen, abgesehen von den Schulbüchern natürlich auch die anderen Bücher: Lesebücher, Sachbücher usw. Computer setze ich ein, CD-Player natürlich auch. Der ist bei mir wichtig. [...] Um ehrlich zu sein, hin und wieder verwende ich auch das Handy, um den Kindern schnell Bilder zu zeigen, wenn sie sich irgendwo nicht auskennen. Selten aber doch auch den klassischen Overheadprojektor.“

Die Lehrperson L03 benennt in ihrer Aussage alle der am häufigsten genannten Medien in diesen vier Interviews. Um einen Überblick über die verwendeten Medien der vier befragten Lehrkräfte zu bekommen, werden deren Aussagen in tabellarischer Form dargestellt:

	Lehrperson L01	Lehrperson L02	Lehrperson L03	Lehrperson L04
Kinderbücher	X (Interview L01, Z. 45)	X (Interview L02, Z. 26)	X (Interview L03, Z. 16)	X (Interview L04, Z. 23)
Computer	X (Interview L01, Z. 39)	X (Interview L02, Z. 28)	X (Interview L03, Z. 17)	X (Interview L04, Z. 25)
Overheadprojektor	X (Interview L01, Z. 33)	X (Interview L02, Z. 32)	X (Interview L03, Z. 15)	X (Interview L04, Z. 26)
CD-Player	X (Interview L01, Z. 37)	X (Interview L02, Z. 28)		X (Interview L04, Z. 28)
Handy/ Smartphone		X (Interview L02, Z. 31)	X (Interview L03, Z. 17)	
Fernseher			X (Interview L03, Z. 17)	
Zeitschriften	X (Interview L01, Z. 46)			

Tabelle 7: Im Unterricht eingesetzte Medien

Kinderbücher, Computer und Overheadprojektoren setzen alle befragten Lehrkräfte ein. Drei von vier Lehrkräften geben an den CD-Player im Unterricht zu verwenden, sowie zwei das Smartphone und jeweils eine Lehrkraft den Fernseher beziehungsweise Zeitschriften. Bei den Büchern werden unterschiedliche Bucharten genannt: sowohl Kinderbücher, als auch Sachbücher, Lesebücher und Schulbücher, welche in dieser Arbeit ausgeklammert werden. (Interview L01, Z. 45; Interview L02, Z. 27f.; Interview L04, Z. 23)

Der Computer wird ebenfalls von allen Lehrkräften im Unterricht eingesetzt, wobei in diesem Zusammenhang von Lehrperson L01 auch das Internet und der an den Klassencomputer angeschlossene Drucker als Medium erwähnt wird. Eingesetzt wird der Computer zur Differenzierung und Vertiefung, bei Projektarbeiten und Recherchearbeiten (Interview L01, Z. 39-44), im Rahmen von Freiarbeitsphasen und zur Auflockerung des Unterrichts (Interview L04, Z. 25f).

Alle befragten Lehrkräfte setzen „den lieben alten Overheadprojektor“ (Interview L03, Z.15) ein, der beispielsweise im Mathematikunterricht oder zur Projektion von Buchseiten zur einfacheren Bearbeitung genutzt wird. (Interview L01, Z. 33-37) Der CD-Player erfreut sich ebenfalls großer Beliebtheit und wird als Signal für die Kinder (Interview L04, Z. 28-30) oder als unterstützendes Medium in unterschiedlichen Fächern wie Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung oder im Musikunterricht hinzugezogen (Interview L01, Z. 37-39). Das Smartphone wird bei Lehrperson L02 dazu eingesetzt, Kindern unkompliziert und schnell Bilder zu zeigen, um Unklarheiten im Unterricht rasch aus dem Weg räumen zu können. (Interview L02, Z. 30-32) Der Fernseher als im Unterricht eingesetztes Medium, sowie die Zeitschriften werden in der Aufzählung von jeweils einer Lehrkraft nur beiläufig erwähnt. (Interview L01, Z. 46; Interview L03, Z. 17)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kinderbücher, Computer und Overheadprojektoren, sowie CD-Player im Unterricht nach den Angaben der befragten Lehrpersonen genutzt werden.

Vergleicht man dies mit den Ergebnissen der oberösterreichischen Kinder und Medien Studie, so weisen die Ergebnisse der Interviews ähnliche Tendenzen auf. Auch in der oberösterreichischen Kinder und Medien Studie sind die Bücher, die Audio CDs/MP3 und der Computer unter den vier im Unterricht meistgenutzten Medien. (Education Group, 2018b, S. 20) Wie schon in Kapitel 7.1. erwähnt wurde, kann das in dieser Studie als ‚Buch‘ bezeichnete Medium mit dem in dieser Arbeit als ‚Kinderbuch‘ bezeichneten Medium gleichgesetzt werden. Bei der Frage nach der Häufigkeit der Nutzung von unterschiedlichen Medien im Unterricht befanden sich die Bücher, der Computer und die Audio CDs/MP3

ebenfalls an oberster Stelle. (S. 21) Auf die Frage nach den Medien, deren Umgang den Kindern vertraut sein sollte, nannten die PädagogInnen im Rahmen der Studie ebenfalls die Medien Bücher, Musik und Computer an den ersten drei Positionen. (Education Group, 2018b, S. 5) Auch die Wahrnehmung der Kinder bestätigt, dass Bücher und der Computer sehr häufig im Unterricht verwendet werden, die Verwendung der Audio CDs/MP3 erscheint ihnen weniger häufig, als die PädagogInnen deren Nutzung angeben. (Education Group, 2018a, S. 65)

Der Overheadprojektor, welcher in den Interviews im Rahmen dieser Masterarbeit von allen Lehrpersonen genannt wurde, kam in dieser Studie allerdings gar nicht vor. Das Kinderbuch – auf das in dieser Arbeit besonders fokussiert wird – steht sowohl bei der oberösterreichischen Kinder und Medien Studie, als auch bei den Interviews im Rahmen dieser Masterarbeit an oberster Stelle, wodurch dessen Präsenz im Unterrichtsalltag nochmals stark verdeutlicht wird.

Betrachtet man nun die Wichtigkeit der Bücher im Alltag der befragten LehrerInnen sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter (K1) und deren Wahl der im Unterricht eingesetzten Medien, kann vor dem Hintergrund der Theorie des medialen Habitus ein Zusammenhang gesehen werden. Das Buch spielt sowohl in der Kindheit als auch im Erwachsenenalter eine tragende Rolle, weshalb sich dessen Stellenwert auch in der Nutzung im Unterricht zeigt. Der mediale Habitus der Lehrkräfte kann als Begründung ihrer Meinung bezüglich Medien verstanden werden, was in Folge die Wahl von Unterrichtsmedien beeinflusst. (Kommer, 2006, S. 168f)

Der Computer hat insbesondere im Erwachsenenalter große Präsenz bei den befragten Lehrkräften erlangt, für dessen Nutzung bereits im Kindesalter bei drei von vier befragten Lehrkräften der Grundstein gelegt wurde. Ähnlich sieht es beim Handy beziehungsweise dem Smartphone aus. Als Erklärung, weshalb dem Smartphone im Unterricht nicht die intensive Aufmerksamkeit zukommt wie beispielsweise dem Computer, kann die Tatsache genannt werden, dass jede Klasse mit Schulcomputern ausgestattet ist, Smartphones allerdings privat organisiert werden müssten.

Das Buch als Medium der Kindheit entspricht sowohl der vertrauten und „eingeübten Mediennutzung“ (Biermann, 2009, S. 71) als auch dem Anspruch an einfache Handhabung und damit leichte Integration in den Unterricht. Das Smartphone wäre vielleicht ebenfalls leicht in den Unterricht zu integrieren, wird aber, wie bereits angemerkt, von der Schule nicht zur Verfügung gestellt und damit dessen Einsatz im Klassenraum nicht gefördert. Den Fernseher gibt es zwar in Schulen, wird aber in der Handhabung als umständlich empfunden. So gibt Lehrperson L02 beispielsweise an, sie „finde das immer recht mühsam

[s]ich um das Medium Fernseher zum Beispiel zu bemühen“. (Interview L02, Z. 67f) Das rührt einerseits aus der unzuverlässigen Verfügbarkeit des Fernsehers, andererseits aus möglichen technischen Problemen.

Das Ergebnis bestärkt die Notwendigkeit Kinderbücher im Zusammenhang mit der Diskussion über Medienkompetenzvermittlung zu bedenken. Die Nutzung des Kinderbuches als Unterrichtsmedium ist trotz des technologischen Fortschritts noch immer zentral und hat auf die Unterrichtsgestaltung großen Einfluss.

Wie die befragten Lehrkräfte den Unterricht rund um das Kinderbuch gestalten soll nun in der Kategorie „Unterrichtsgestaltung bei Verwendung des Kinderbuches“ dargestellt und interpretiert werden.

9.3. Unterrichtsgestaltung bei Verwendung des Kinderbuches (K3)

Unter der Kategorie „Unterrichtsgestaltung bei Verwendung des Kinderbuches“ werden Situationen, Konzepte, Projekte und Unterrichtsabläufe zusammengefasst, welche die Unterrichtsgestaltung beschreiben, wenn Kinderbücher im Unterricht eingesetzt werden. In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die Unterrichtssituationen beschreiben, welche aufzeigen, wie Lehrkräfte das Kinderbuch einsetzen und wie sie den Unterricht unter Verwendung des Kinderbuches gestalten. Der Fokus liegt hierbei, in Abgrenzung zur folgenden Kategorie, auf der Unterrichtsgestaltung und nicht auf der Zielsetzung oder den medienpädagogischen Überlegungen des jeweiligen Settings.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L02 (Interview L02, Z. 114-119) gewählt:

„Das ist ist dann immer in diesen Literaturprojekten, wo man wirklich viel machen kann. In der vierten Klasse ist mir auch ganz wichtig, dass sie dann auch Buchreferate halten, ...ähm...wo es nicht darum geh– nicht nur darum geht, okay, ich hab das Buch gelesen und fertig, sondern es wirklich präsentiert. Da gibt’s dann so nette Möglichkeiten, wo sie dann so Bücherschachteln machen und gewisse Sachen, die einfach wichtig für’s Buch sind, hineinlegen und dann können sie es richtig schön präsentieren.“

Lehrperson L02 beschreibt im Ankerbeispiel den Einsatz der Kinderbücher im Rahmen von Literaturprojekten, in denen die Inhalte von diesen Büchern aufgearbeitet werden. Dabei werden Buchreferate von den Kindern gestaltet, bei denen beispielsweise mit Hilfe von Bücherschachteln der Inhalt präsentiert wird. In diesen Bücherschachteln werden von den Kindern Gegenstände gesammelt, die als Gedankenstütze dienen sollen, wodurch den Kindern die Präsentation der Geschichte erleichtert wird. In diesen Literaturprojektwochen werden aber auch Kinderbücher gemeinsam gelesen und Inhalte der Klassenlektüre im Plenum aufgearbeitet. (Z. 83-85) Auch Lehrperson L01 nutzt Kinderbücher als gemeinsamen Mittelpunkt vom Leseunterricht und bedient sich der Bücher als Klassenlektüre, die gegebenenfalls als Hausaufgabe genutzt wird. (Interview L01, Z. 51, 69) Sie berichtet auch

von einem Schulleseprojekt, an dem alle Klassen teilnehmen. (Z. 87-89) Arbeiten Kinder individuell an ihrem eigenen Kinderbuch, verwendet Lehrperson L02 auch immer wieder sogenannte Lesetagebücher. (Interview L02, Z. 121)

Außerdem gibt Lehrperson L02 an, dass sie gerne den Kindern in ihrer Klasse vorliest. (Z. 38f) Auch die anderen befragten Lehrpersonen setzen das Vorlesen von Kinderbüchern als unterrichtsgestaltendes Element ein. (Interview L01, Z. 54f; Interview L03, Z. 19; Interview L04, Z. 40f) Lehrperson L03 versucht einmal pro Woche ein Kinderbuch vorzulesen und bespricht im Anschluss den Inhalt. (Interview L03, Z. 43) Für Lehrperson L01 und Lehrperson L04 wird das gemütliche Beisammensitzen als zusammenführendes Element als besonders wichtig angesehen. (Interview L01, Z. 54f; Interview L04, Z. 69-71)

Auch der Besuch der Bibliothek wird im Zuge des Einsatzes von Kinderbüchern im Unterricht angegeben, in welchen Kinder ihren Interessen entsprechend Lesematerial aussuchen dürfen. (Interview L02, Z. 48-54; Interview L04, Z. 32f) In diesem Zusammenhang nennt Lehrperson L02 auch die Möglichkeit, sich sogenannte Themenboxen von der Bücherei auszuborgen. Hierbei handelt es sich um thematisch zusammengestellte Kinderbücher, die dann den Unterricht in der Klasse entsprechend unterstützen. (Interview L02, Z. 44-48)

Als geeignetes Setting für den Einsatz von Kinderbüchern beschreibt Lehrperson L02 die Freiarbeit oder Gruppenarbeiten, in denen die Kinder in Kleingruppen an Themen arbeiten können. (Z. 59, 79f) Auch Lehrperson L01 spricht von Projektarbeit, in denen Kinder zu zugeteilten Themen recherchieren müssen, wozu insbesondere für Kinder geeignete Sachbücher eingesetzt werden. (Interview L01, Z. 62f)

Lehrperson L03 beschreibt eine fächerübergreifende Einbettung des Kinderbuches, das als Anlass für Bastelarbeiten, Zeichenarbeiten oder musikalische Einheiten dient. (Interview L03, Z. 47-50) Dazu werden von Lehrperson L01 ebenso wie von Lehrperson L04 Stationenbetriebe angeboten, wo aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlicher fachlicher Schwerpunktsetzung an den Inhalten des Kinderbuches gearbeitet wird. (Interview L01, Z. 84-87; Interview L04, Z. 62-64)

Das selbstständige Lesen im Unterricht in eingerichteten Lesezeiten wird außerdem als mögliche Unterrichtsgestaltung rund um den Einsatz des Kinderbuches genannt. (Interview L01, Z. 83f; Interview L04, Z. 64-68)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass offene Unterrichtssettings wie Freiarbeit und Projektarbeit von den befragten Lehrkräften angeboten werden, um mit und an Kinderbüchern zu arbeiten. Dabei geht es meist entweder um die genauere Betrachtung/Analyse des Inhaltes des Kinderbuches oder um die Erarbeitung von Themen und die Recherche von Inhalten. Außerdem sollen den Kindern Raum und Zeit für

selbstständiges Lesen geben werden. Oft wird das Kinderbuch dazu genutzt, Referate zu gestalten, in denen der Inhalt des Buches präsentiert wird. Wird das Kinderbuch in einem lehrerzentrierten Setting eingesetzt, so geschieht dies meist in Form von Vorleseeinheiten oder gleichzeitigem Lesen in der Klassenlektüre. Weiterführend werden oft fächerübergreifende Konzepte verfolgt, die den Inhalt des Kinderbuches in anderen Gegenständen aufgreifen. Der Büchereibesuch stellt eine weitere Form der Einbettung des Kinderbuches in den Unterrichtsalltag dar.

Bezieht man die Aussagen der befragten Lehrpersonen auf die Gedanken von Paul Heimann zum didaktischen Handeln, so hat die Wahl Kinderbücher im Unterricht zu verwenden mit allen vier Entscheidungsfeldern – Intention, Inhalt, Methode und Medien – zu tun. (Heimann, 1976, S. 154)

So nutzen die befragten Lehrpersonen Kinderbücher in Unterrichtssituationen, in denen der Inhalt des Kinderbuches den Inhalt der Unterrichtseinheit darstellt. Dies geschieht beispielsweise in Literaturprojekten, von denen Lehrperson L02 berichtet. Um das Kinderbuch und dessen Inhalt aufzuarbeiten, greift sie zur Methode Referate und Bücherschachteln zu gestalten. Dabei werden natürlich andere Intentionen auch noch verfolgt – bewusst oder unbewusst – wie beispielsweise Lesekompetenz zu fördern, wichtige Aspekte aus Gelesenem herausfiltern zu können oder Präsentationen zu gestalten.

Soll der Inhalt des Kinderbuches aufgearbeitet werden, bietet dieses die Möglichkeit fächerübergreifend den Inhalt in unterschiedlichen Unterrichtssituationen zu thematisieren und verschiedene Schwerpunkte zu setzen. In diesem Sinne wird auch zum Setting von Stationenbetrieben gegriffen.

In dieser Kategorie liegt der Fokus auf der Methode, die zeigt, wie das Kinderbuch im Unterricht integriert ist. Die Wahl des Kinderbuches als Unterrichtsmedium beeinflusst die Methode insofern, als eine Überlegung im Hinblick auf die Sozialform getätigt werden muss. (S. 116-120) Die befragten Lehrkräfte beschreiben hier in Zusammenhang mit der Arbeit mit Kinderbüchern sowohl Gruppenarbeiten, als auch individuelles Lesen, Freiarbeitsphasen und Lesen im Plenum als vorteilhaft. Die Wahl der Sozialform steht hier natürlich in Zusammenhang zur Intention, die dem Unterrichtsgeschehen zugrunde liegt.

Beim Vorlesen von Kinderbüchern, was alle vier der befragten Lehrpersonen gerne in ihrer Klasse machen, werden ebenfalls unterschiedliche Intentionen verfolgt: Lehrperson L01, L02 und L04 möchten damit eine gemütliche Atmosphäre schaffen und das Gemeinschaftsgefühl mit dem Vorlesen von Kinderbüchern im Klassenverband stärken. (Interview L01, Z. 54f; Interview L02, Z. 155-157; Interview L04, Z. 69-71) Lehrperson L03 hingegen sieht im Vorlesen die Möglichkeit, die Kinder bezüglich ihres Sprachstandes zu fördern. Ihr geht es

ganz besonders darum, einen Gesprächsanlass anzubieten und in diesen Gesprächen über den Inhalt des Kinderbuches den Wortschatz zu erweitern. (Interview L03, Z. 21-25)

Was bei der Betrachtung des gewählten Mediums für Unterrichtssituationen, die darin liegenden Intentionen, die damit einhergehenden Methoden und die zu verfolgenden Inhalte deutlich wird, ist der enge Zusammenhang aller Entscheidungsfelder zueinander. Es ist aus den Interviews keine allgemeine Intention oder Methode herauszulesen, die mit dem Einsatz des Kinderbuches einhergeht, was bei den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Kinderbuches auch nicht zu erwarten war. Der Habitus der Lehrkräfte hingegen spiegelt eine einheitliche Meinung gegenüber dem Medium Buch wider: So wird beispielsweise das Vorlesen eines Kinderbuches von allen Lehrpersonen als positiver Beitrag zum Unterricht und zur Atmosphäre im Klassenzimmer beschrieben. (Interview L01, Z. 54f; Interview L02, Z. 38f, 155-157; Interview L03, Z. 21-25; Interview L04, Z. 69-71)

Es wird anhand der Interviews aufgezeigt, dass die Wahl des Mediums – in unserem Fall des Kinderbuches – in engem Zusammenhang zum Ziel der jeweiligen Unterrichtseinheit steht und zu verschiedenen Settings, Sozialformen und Methoden führt.

Deutlich wird allerdings, dass die Wahl das Kinderbuch einzusetzen nicht zufällig passiert (und auch nicht passieren soll), sondern immer im Zusammenhang zu einem Unterrichtskonzept steht, was die didaktische Auseinandersetzung vor dem Unterricht und die reflexive Betrachtung im Nachhinein unumgänglich macht.

9.4. Einsatz des Kinderbuches aus medienpädagogischer Perspektive (K4)

Die Kategorie „Einsatz des Kinderbuches aus medienpädagogischer Perspektive“ schließt jeglichen Einsatz des Mediums Kinderbuch im Unterricht ein und betrachtet diesen aus medienpädagogischer Sicht. Dabei wird im Rahmen der Subkategorien „Mediendidaktischer Einsatz des Kinderbuches“ und „Medienerzieherischer Einsatz des Kinderbuches“ die Verwendung des Kinderbuches sowohl im Hinblick auf mediendidaktische als auch auf medienerzieherische Überlegungen beleuchtet und unterschieden. In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die Unterrichtssituationen beschreiben, in welchen Lehrkräfte das Medium Kinderbuch einsetzen und die auf medienpädagogische Zielsetzungen hindeuten. Der Fokus liegt hierbei auf der Zielsetzung und den medienpädagogischen Überlegungen des jeweiligen Settings und nicht, in Abgrenzung zur vorherigen Kategorie, auf der Unterrichtsgestaltung.

9.4.1. Mediendidaktischer Einsatz des Kinderbuches (SK4a)

Die Subkategorie „Mediendidaktischer Einsatz des Kinderbuches“ erfasst Unterrichtssituationen, in denen das Kinderbuch als Inhaltsvermittler zum Einsatz kommt und damit die Erziehung *durch* das Medium Buch fokussieren. In diese Subkategorie fallen alle Aussagen, die Unterrichtssituationen beschreiben, in denen dem Medium Kinderbuch die Rolle des Inhaltsvermittlers zukommt und dieses ausschließlich mediendidaktisch eingesetzt wird. Ausgenommen sind Aussagen, die eine Nutzung des Mediums Kinderbuch im Sinne der Medienkompetenzvermittlung beschreiben und denen damit medienerzieherische Ziele zuzuschreiben sind.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L01 (Interview L01, Z. 51-55) gewählt:

„Dann für den Schriftspracherwerb. Dann setze ich sie auch ein für soziales Lernen, wenn ich den Kindern gewisse Botschaften vermitteln will, find ich das immer sehr gut über Geschichten, die sie sich entweder selbst aneignen können, oder die ich ihnen vorlese in einem gemütlichen Setting. Und ja, Wissensaneignung, natürlich.“

Oft steht bei der Arbeit mit Kinderbüchern aufgrund des Inhaltes der Geschichte das soziale Lernen im Mittelpunkt der Zielsetzung. Dabei kann das Sozialverhalten aufgearbeitet werden, um die soziale Kompetenz zu fördern. So spricht Lehrperson L01 davon, erst kürzlich ein Kinderbuch zum Thema „Familienkonstellationen“ vorgelesen zu haben (Interview L01, Z. 63-66) und Lehrperson L03 von Kinderbüchern zum Thema „Emotionen“ und „zwischenmenschliche Situationen“ (Interview L03, Z. 35-40). Lehrperson L02 und L04 betonen, dass sie im Einsatz von Kinderbüchern die Möglichkeit sehen, soziale Themen kindgerecht und verständlich darzustellen, damit die Inhalte besser von den Kindern verstanden werden. (Interview L02, Z. 96-99; Interview L04, Z. 48-51) Lehrperson L03 sieht wie auch Lehrperson L01 diesen Vorteil ebenso bei der Bearbeitung von Sachunterrichtsthemen, die ihrer Meinung nach anhand von Kinderbüchern anschaulich präsentiert werden können. (Interview L01, Z. 55; Interview L03, Z. 26-28) Dabei steht die Wissensaneignung im Vordergrund. (Interview L01, Z. 76) Besonders im Sachunterricht werden kindgerechte Sachbücher zu Recherchezwecken hinzugezogen oder um bestimmte Themen zu erarbeiten, zu vertiefen oder aufzufrischen. (Interview L03, Z. 26-28, 32f)

Außerdem sieht Lehrperson L01 im Einsatz des Kinderbuches die Möglichkeit den Schriftspracherwerb zu unterstützen. So wie Lehrperson L01 Kinderbücher als Instrument einsetzt, um das Lesen- und Schreibenlernen zu fördern, nennen Lehrperson L02 und L04 die Lesekompetenz, die sie mit dem Einsatz des Kinderbuches und beispielsweise Büchereibesuchen lustbetont steigern möchten. (Interview L02, Z. 48-55, 59f; Interview L04, Z. 32-35, 43f) Lehrperson L02 ist es ein Anliegen, die Lesekompetenz der Kinder zu fördern, was durch eine große Leselust erreicht werden kann. Im Einsatz des Kinderbuches im

Unterricht sieht sie die Möglichkeit die Leselust der Kinder zu steigern. So setzt sie Kinderbücher beispielsweise als Hausaufgabe zum Lesenüben lieber ein, als die in ihren Augen wenig ansprechenden Schullesebücher. (Interview L02, Z. 141-143) Lehrperson L04 bietet den Kindern im Klassenraum auch eine eigene Lesecke an, um die Kinder zum selbstständigen Lesen anzuregen. Durch das Lesen in Kinderbüchern kann ihrer Ansicht nach das Lesekönnen verbessert und die Lesekompetenz gefestigt werden. (Interview L04, Z. 37-39, 43f)

Lehrperson L03 und L04 sehen durch den Einsatz des Kinderbuches die Möglichkeit den Wortschatz der Kinder zu erweitern und ihnen Sprechansätze zu bieten. (Interview L03, Z. 21-24, 55-57; Interview L04, Z. 72-75) Auch die Kompetenz des Zuhörens und das Beteiligen an auditiv dargebotenen Inhalten kann aus Sicht der Lehrperson L03 durch das regelmäßige Vorlesen von Kinderbüchern geschult werden. (Interview L03, Z. 19f) Lehrperson L02 gibt außerdem an, dass sie das Kinderbuch einsetzt, um den Englischunterricht ansprechender zu gestalten und damit auch die Lernlust zu steigern. (Interview L02, Z. 55-58)

Kinderbücher werden auch eingesetzt, um einen lustbetonten Anlass zu bieten, Textformen wie die Nacherzählung anhand der Geschichte im Kinderbuch zu üben. (Interview L01, Z. 92f) Lehrperson L02 erzählt auch von Lesetagebüchern, die dazu dienen, einen Inhalt prägnant zusammenzufassen und Personen aus einer Geschichte zu beschreiben. (Interview L02, Z. 121-123)

Lehrperson L02, L03 und L04 nutzen das Kinderbuch auch als Einstieg zur Themenbearbeitung, indem der Inhalt des Buches auf das zu bearbeitende Thema einstimmt, oder auch als Abschluss, um das bearbeitete Thema ausklingen zu lassen. (Interview L02, Z. 39f, 95f; Interview L03, Z. 51-54; Interview L04, Z. 59-61)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Kinderbuch zu didaktischen Zwecken eingesetzt wird, um den Schriftspracherwerb zu fördern, (soziale) Themen aufzuarbeiten, Textformen zu üben und Wissen zu vermitteln. Im Unterricht dient das Kinderbuch zur Gestaltung des Ablaufs und wird oft als Einstieg oder Abschluss einer Sequenz/eines Themas eingesetzt.

Der mediendidaktische Einsatz des Kinderbuches zeichnet sich nach Herzig (2017, S. 229) dadurch aus, dass das pädagogische Ziel im Vordergrund steht und das Medium lediglich als Mittel zur Erreichung dieses dient. Dabei hat die Lehrperson die Aufgabe ein Medium zu wählen, das die didaktischen Überlegungen unterstützt.

Die aus Aussagen der Lehrpersonen gefilterten mediendidaktischen Ziele, bei denen das Medium Kinderbuch die Rolle des Inhaltsvermittlers einnimmt, werden wie folgt theoretisch

unterlegt. Zur Darstellung und Interpretation von beschriebenem Unterricht werden unter anderem auch einige fachdidaktische Werke hinzugezogen, gerade auch deshalb, weil diese Literatur sich an die Lehrpersonen in Bezug auf die Praxis im Unterricht richtet – auch wenn sich diese Literatur nicht auf empirische Belege stützt.

- Unterstützung beim Schriftspracherwerb – lustbetont Lesen (Interview L01, Z. 51f; Interview L02, Z. 48-55, 59f, 141f; Interview L04, Z. 32-35, 43f)

Der Schriftspracherwerb umfasst das Schreiben- und Lesenlernen und damit auch die vielfach genannte Lesekompetenz, welche mit Hilfe der Kinderbücher gefördert werden kann. Dabei bietet das Buch, vor allem wenn sich die Wahl dessen an den Interessen des Kindes orientiert, einen lustbetonten Zugang, weil „Lesen [...] in der Schule nicht nur eine Angelegenheit des erarbeitenden Unterrichts sein [darf], sondern [...] auch als lustvolle, spannende, erfahrungsintensive Beschäftigung seinen Platz finden [muss].“ (Spinner, 2006, S. 15) In dieser Argumentation findet sich ein stark am Medium Buch orientierter medialer Habitus wieder, der auch aus den Aussagen der Lehrpersonen herauszulesen ist. Durch das Lesen von Kinderbüchern kann die Lesemotivation der Kinder gesteigert werden, was den Schriftspracherwerb positiv unterstützt. (Sahr, 2006, S. 1f) Dies trifft jedoch sicher nicht auf alle Kinder zu, wie beispielsweise auf jene, die mit audiovisuellen Medien sozialisiert wurden.

- Wortschatzerweiterung (Interview L03, Z. 23f, 55-57; Interview L04, Z. 72-75)

Stadnik betont, dass besonders in multilingualen Klassen der Einsatz des Kinderbuches die mündliche Ausdrucksfähigkeit unterstützt. Ein Grundwortschatz zu bestimmten Themen kann mit Hilfe der Kinderbücher erarbeitet werden. (Stadnik, 2011, S. 43f)

- Schulung der akustischen Wahrnehmung (Interview L03, Z. 19f)

In der fachdidaktischen Literatur finden sich Zitate wie dieses: „Geschichten vorlesen fördert per se die akustische Wahrnehmung und das Verstehen der Zuhörer.“ (Hollstein/Sonnenmoser, 2010, S. 126) Das Zuhören der Kinder kann durch den Einsatz von Kinderbüchern im Unterricht gefördert und gleichzeitig das Verstehen geschult werden. Einen empirischen Beleg findet man bei den Autoren jedoch nicht.

- Soziales Lernen – Aufarbeitung gesellschaftlich und sozial relevanter Themen/Problemen (Interview L01, Z. 63-66; Interview L02, Z. 96-99; Interview L03, Z. 35-40; Interview L04, Z. 48-51)

Problemorientierte Kinderbücher können Kinder dabei unterstützen, die eigenen Probleme distanzierter zu sehen, Lösungswege zu finden, zu lernen an den Problemen und Konflikten anderer teilzuhaben und sich in deren Situation

hineinzuversetzen. Außerdem erleichtert das Kinderbuch den Kindern Geschehnisse aus ihrer Umwelt zu erklären und erforderliches Wissen und notwendige Fähigkeiten für ein angemessenes Verhalten zu erlernen. (Hollstein/Sonnenmoser, 2010, S. 71) Besonders ethisch-religiöse Themen sind abstrakt oder für Kinder nicht fassbar, was konkrete Situationen in Kinderbüchern, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, erleichtern zu verstehen. So können ethische Themen wie beispielsweise „Angst, die Rolle des Außenseiters, Armut und Reichtum, Streit und Aggression, Tod, Freundschaft, Verantwortung“ anhand eines Kinderbuches greifbarer vermittelt werden. (S. 195)

- Wissensvermittlung – anschauliche Darstellung (Interview L01, Z. 55, 76; Interview L03, Z. 26-28, 32f)

Wurden Kinder in einer Buchkultur sozialisiert, so bietet das Buch die Möglichkeit, Wissen zu bestimmten Themen in einer ansprechenden Form darzustellen. Nur diesen Kindern wird es erleichtert, „neue Informationen [...] einzuordnen und in einen sinnvollen Bezug zueinanderzusetzen.“ (Stadnik, 2011, S. 42)

- Training zur Erstellung unterschiedlicher Textsorten (Interview L01, Z. 92f; Interview L02, Z. 121-123)

In den Interviews wird diesbezüglich das Schreiben von Nacherzählungen, Inhaltsangaben und Figurenbeschreibungen genannt, doch auch Fortsetzungen, Briefe und Tagebucheintragungen können anhand von bearbeiteter Literatur verfasst werden. (Spinner, 2006, S. 25f)

- Unterrichtsgestaltende Element – Einführung und Abschluss eines Themas (Interview L02, Z. 39f, 95f; Interview L03, Z. 51-54; Interview L04, Z. 59-61)

Der Grundsatzterlass zur Medienerziehung spricht davon, Medien didaktisch zielführend einzusetzen und ein Lernen mit Hilfe von Medien zu unterstützen, allerdings sollen Medien selbst auch zum Gegenstand des Unterrichts werden. (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014, S. 5) Dies fällt unter die nächste Subkategorie – der medienerzieherische Einsatz des Kinderbuches.

9.4.2. Medienerzieherischer Einsatz des Kinderbuches (SK4b)

Die Subkategorie „Medienerzieherischer Einsatz des Kinderbuches“ beschreibt Unterrichtssituationen, in denen das Kinderbuch als Medium selbst im Fokus steht und eine Erziehung *über* das Medium Kinderbuch stattfindet. In diese Subkategorie fallen alle Aussagen, die Unterrichtssituationen beschreiben, in denen das Medium Kinderbuch selbst zum Inhalt des Unterrichts gemacht wird. Ausgenommen sind Aussagen, die eine ausschließlich mediendidaktische Nutzung dieses Mediums beschreiben.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L02 (Interview L02, Z. 105-113) gewählt:

„Wenn man so ein richtig großes Leseprojekt macht, machen wir das oft, dass wir so das Buch fortsetzt, zum Beispiel. Dass die Kinder alleine oder in Gruppen, das ist immer ganz interessant, wie sich die Kinder das dann selber gestalten wollen, dass sie eine Fortsetzung machen, oder dass sie zum Beispiel beim Vamperl, hat jeder seine eigene Geschichte geschrieben – seine eigene Vamperlgeschichte. Und wir haben daraus ein ganz neues Buch gestaltet. Teilweise erarbeiten wir das Buch, das wir die einzelnen Szenen nachspielen. Das ist dann recht spannend, wenn die Kinder dann wirklich kreativ werden und Kulissen basteln und Kostüme und teilweise was mitnehmen.“

Lehrperson L02 nutzt das Kinderbuch, um über das Lesen per se hinaus mit den Kindern zu arbeiten. Kinderbücher sollen hier Anlass geben, sich mit dem Inhalt so zu befassen, dass dieser auf andere Bereiche des Unterrichts Einfluss nimmt. Den Kindern soll aufgezeigt werden, welche Gestaltungsmöglichkeiten das Kinderbuch bietet. Dazu können Theaterstücke inszeniert und Bühnenbilder gestaltet, aber auch schriftlich Fortsetzungen zum Kinderbuch kreiert werden. Lehrperson L01 spricht von einem Rezeptbuch, das passend zu einem Kinderbuch angefertigt werden kann oder bildnerische Arbeiten, die das Kinderbuch und seine Ausdrucksmöglichkeiten als Ausgangspunkt für weitere Gestaltung nutzt. (Interview L01, Z. 92f) Bei der Bearbeitung eines Kinderbuches das Theaterspielen als Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeit anzubieten, nennt sie ebenfalls. (Z. 86) Lehrperson L03 spricht davon das szenische Darstellen von Situationen aus dem Kinderbuch in ihren Unterricht zu integrieren, besonders bei Büchern, die das soziale Lernen unterstützen. (Interview L03, Z. 44-47) Lehrperson L02 erwähnt außerdem die Plakate, welche im Zuge von Referaten zu Sachthemen mit Hilfe der Sachbücher gestaltet werden. (Interview L02, Z. 40-42) Lehrperson L03 spricht von Bastelanlässen, die von der Nutzung des Kinderbuches angeregt werden oder dem Gestalten von Zeichnungen. (Interview L03, Z. 47-49) Auch das Weiterführen oder Verändern der ursprünglichen Geschichte auf sprachlicher Ebene kann im Unterricht angeboten werden. (Z. 57-60)

Wichtig scheint Lehrperson L02 auch zu sein, dass sich die Kinder bei der Nutzung vom Medium Kinderbuch kritisch mit dem Inhalt befassen und die im Buch getätigten Aussagen differenziert betrachten. (Interview L02, Z. 60-64)

Ein weiterer Aspekt, der sowohl von Lehrperson L02 als auch Lehrperson L04 genannt wird, ist die Hinführung zur Recherchearbeit, die anhand von Sachthemen im Unterricht stattfindet und wofür das Kinderbuch als Medium hinzugezogen wird. Es geht darum den Kindern zu zeigen, wie sie das Kinderbuch zur Aufarbeitung von Sachthemen nutzen können und damit beispielsweise Referate vorbereiten. (Interview L02, Z. 76-78; Interview L04, Z. 39f) Um über das Kinderbuch und seine Handhabung zu lernen, geht Lehrperson L02 in die Bibliothek. Dort liegt der Fokus auf der Orientierung im Angebot der Bücher und auf dem selbstständigen Umgang damit. (Interview L02, Z. 64-70)

Lehrperson L03 legt großen Wert auf die richtige Handhabung explizit von Kinderbüchern, die zu einer ‚aktiven‘ Nutzung auffordern. In diesem Zusammenhang spricht sie von Kinderbüchern, in denen aufklappbare Fensterchen angeboten werden, hinter denen sich weitere Bilder oder Texte befinden. (Interview L03, Z. 33f)

Bei der Bearbeitung von Kinderbüchern im Unterricht kann, so Lehrperson L02, auch ein Vergleich zur eigenen Lebenswelt im Fokus stehen und Differenzen zwischen dem Inhalt des Buches und der Realität, die zeitlich oder technologisch bedingt sind, reflektiert werden. (Interview L02, Z. 100-105) Auch das Verhältnis von einem bestimmten Kinderbuch zum Film wurde bereits von Lehrperson L02 im Unterricht aufgearbeitet. (Z. 123-131)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Lehrkräfte das Kinderbuch dazu nutzen, um die Kinder zu weiteren Gestaltungsmöglichkeiten hinzuführen, ihnen die fachgerechte Nutzung und einen zielgerichteten Umgang zu vermitteln und dabei die Reflexion des Inhaltes auf verschiedene Arten in die Aufarbeitung miteinbeziehen.

Zur Interpretation und Strukturierung der Aussagen der Lehrkräfte soll nun das Medienkompetenzmodell von Baacke als Rahmen hinzugezogen werden. Dieses setzt sich aus den vier Teilbereichen der Medienkritik, der Medienkunde, der Mediennutzung und der Mediengestaltung zusammen, welchen die Beschreibungen der Unterrichtssituationen der befragten Lehrpersonen zugeordnet werden (Baacke, 2007, S. 98f):

a) Medienkritik:

Bei der Kompetenz zur Medienkritik geht es darum, die Inhalte eines Medium kritisch in Bezug auf das Weltgeschehen zu sehen und dabei auf die Gesellschaft und sich selbst beziehungsweise das eigene Handeln zu beziehen. Kinderbücher und deren Inhalte können Kinder anregen, „die Geschichten zu ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und über Gründe und Konsequenzen von Handlungen

nachzudenken.“ (Kretschmer, 2009, S. 43) Die Reflexionsfähigkeit kann somit ebenfalls als Teil der Medienkompetenz eingestuft werden.

In diesen Teilbereich fallen die Ausführungen der Lehrperson L02, welche die Inhalte des Kinderbuches in Relation zur Lebenswelt der Kinder setzt und mit ihnen Vergleiche zieht zwischen der Realität und dem Inhalt des Buches. Ihr ist wichtig, dass das Erscheinungsdatum des Kinderbuches ebenfalls in die Überlegungen miteingebunden wird, um einen Zusammenhang zwischen dem Inhalt und den zeitlichen und technologischen Gegebenheiten darzustellen. Dabei soll auch ein Bezug zur Gegenwart hergestellt und dieser mitbedacht werden. (Interview L02, Z. 100-105)

Weiters fällt in diesen Teilbereich die kritische Betrachtung des Kinderbuchinhaltes im Verhältnis zur Darstellung des gleichen Inhaltes in einem Film. (Z. 123-131) Hier liegt der Fokus auf einem Vergleich der Ausdrucksmöglichkeiten der einzelnen Medien und auf den unterschiedlichen Möglichkeiten der Medien, wie Inhaltsvermittlung stattfinden kann. Damit ist auch immer eine Reflexion im Hinblick auf die Wirkung der einzelnen Medien auf einen selbst verbunden.

b) Medienkunde

Bei der Kompetenz zur Medienkunde steht die Handhabung des Mediums im Vordergrund. Hierzu kann konkret die Handhabung der ‚Klappen-Bücher‘, die einen interaktiven Umgang mit dem Kinderbuch ermöglichen, gezählt werden. (Interview L03, Z. 33f)

c) Mediennutzung

Die Kompetenz zur Mediennutzung beinhaltet nicht nur das Benutzen der Medien, sondern auch eine zielgerichtete Komponente, die eine Befähigung meint, das Medium Buch den eigenen Bedürfnissen entsprechend effektiv zu nutzen. In diesen Teilbereich fällt die Fähigkeit, Recherchearbeiten durchzuführen, um an Informationen über das gewünschte Thema oder im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung zu gelangen. (Interview L02, Z. 76-78; Interview L04, Z. 39f) Gerade das Arbeiten an Sachthemen, die dann auf eine gewisse Art aufgearbeitet werden sollen, kann von den Kindern äußerst „sinnvoll und motivierend erfahren werden.“ (Kretschmer, 2006, S. 22) Doch auch das Zurechtfinden in einer Bücherei und die Orientierung in der Fülle der Bücher in einer Bücherei zählen zu diesem Teilbereich. Die Kinder sollen dabei befähigt werden, sich selbstständig Bücher zu einem bestimmten Themengebiet herauszusuchen. (Interview L02, Z. 64-70)

Außerdem wird eine kritische Nutzung des Kinderbuches genannt, die zu einer differenzierten Betrachtung der Inhalte führt. Kinder sollen laut Lehrperson L02 dazu befähigt werden, Inhalte und deren Wahrheitsgehalt zu hinterfragen. Aussagen sollen nicht einfach hingenommen, sondern immer überdacht werden. (Z. 60-64)

d) Mediengestaltung

Bei der Kompetenz zur Mediengestaltung geht es darum, das Medium und seine Inhalte weiterzuentwickeln und kreativ aufzuarbeiten. Die kreative und schöpferische Aufarbeitung des Unterrichts unter Verwendung des Kinderbuches und die Gestaltung von Theaterstücken kann dem Bereich der Mediengestaltung zugeordnet werden. (Interview L01, Z. 86; Interview L02, Z. 105-113; Interview L03, Z. 44-47) „Das Rollenspiel bietet zahlreiche Möglichkeiten für das soziale Lernen, für soziale Umweltbewältigung und Konfliktlösung des Grundschulkindes.“ (Hollstein/Sonnenmoser, 2010, S. 271) So ermöglicht das Theaterspielen eine Auseinandersetzung und Verarbeitung des Inhaltes, aber auch die kreative Weiterentwicklung der im Kinderbuch angebotenen Inhalte. Vielfältige Fähigkeiten können dadurch gefördert werden: „intensive Sinnerfassung beim Lesen, Kreativität in der gestaltenden Umsetzung, rhetorische Fähigkeiten [...] und soziales Lernen.“ (Spinner, 2006, S. 31) Aus Sicht der Medienerziehung sollen die Kinder so befähigt werden, weitere Gestaltungsmöglichkeiten bei der Nutzung von Kinderbüchern zu sehen und diese dann durch das entsprechende Setting umzusetzen. Der anregende Aspekt des Kinderbuches kommt dabei zum Ausdruck.

Die Arbeit mit dem Kinderbuch kann auch Anlass sein, um im bildnerisch-gestalterischen Bereich aber auch im sprachlich-schriftlichen Bereich Neues zu kreieren. (Interview L01, Z. 92f; Interview L02, Z. 40-42; Interview L03, Z. 47-49) Schreibenanlässe anzubieten gehört zur Aufgabe von Lehrpersonen, wobei Medien als Anlass genutzt werden können. (Hollstein/Sonnenmoser, 2010, S. 136) Ist das Schreiben noch nicht möglich, kann dies auch mündlich erfolgen. (Interview L03, Z. 57-60)

Die aus der fachdidaktischen Literatur entstammenden Zitate können wohl nicht mehr als Empfehlungen sein, die sich vor allem an die Buchkultur zugehörigen Lehrpersonen richten, die Bücher auch im Unterricht forcieren. Einen empirischen Beleg, dass Bücher einen unschlagbaren Vorteil gegenüber anderen Medien hätten, bleiben diese fachdidaktischen Werke allerdings schuldig.

Ein Überblick der geschilderten Unterrichtssituationen im Hinblick auf Medienkompetenzvermittlung durch den Einsatz des Kinderbuches kann folgendermaßen tabellarisch festgehalten werden:

Medienkritik	• Kritische Reflexion und in Bezug setzen zur eigenen Lebenswelt und zur Gesellschaft (Interview L02, Z. 100-105) • Kritische Betrachtung der Darstellung eines Inhaltes mit unterschiedlichen Medien (Z. 123-131)
Medienkunde	• Handhabung interaktiver Bücher (Interview L03, Z. 33f)
Mediennutzung	• Orientierung innerhalb des Buchangebots in beispielsweise einer Bibliothek (Interview L02, Z. 64-70) • Recherchearbeiten – Herausfiltern von Informationen zu einem bestimmten Thema (Interview L02, Z. 76-78; Interview L04, Z. 39f) • Kritisches Hinterfragen von Inhalten (Interview L02, Z. 60-64)
Mediengestaltung	• Szenische Darstellung des Inhaltes (Interview L01, Z. 86; Interview L02, Z. 105-113; Interview L03, Z. 44-47) • Bildnerisch-gestalterische Darstellung/Weiterentwicklung des Inhaltes (Interview L01, Z. 92f; Interview L02, Z. 41f; Interview L03, Z. 48f) • sprachlich-schriftliche Gestaltung/Weiterentwicklung des Inhaltes (Interview L02, Z. 92f; Interview L03, Z. 57-60)

Tabelle 8: Medienkompetenzvermittlung durch das Kinderbuch in Unterrichtssituationen

Aus den Aussagen der Lehrkräfte sind zu jedem Teilbereich des Medienkompetenzmodells von Baacke Beispiele beschrieben worden, wodurch ein möglicher Beitrag des Kinderbuches im Unterricht zur Medienkompetenzvermittlung deutlich bestätigt wird. Es wird allerdings mit dieser Feststellung nicht anderen Medien die Eignung Medienkompetenz zu vermitteln abgesprochen, sondern die Affinität der befragten Lehrkräfte das Medium Kinderbuch dazu zu nutzen betont. Weitere Vorteile, die die befragten Lehrkräfte in den Interviews nennen, werden in der Kategorie „Vorteile von Kinderbüchern im Unterricht“ aufgearbeitet.

9.5. Vorteile von Kinderbüchern im Unterricht (K5)

Die Kategorie „Vorteile von Kinderbüchern im Unterricht“ umfasst Aussagen über die positiven Aspekte des Mediums Kinderbuch und dessen Vorteile sowohl allgemein als auch explizit im Vergleich zu anderen Medien. In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die die Vorteile vom Einsatz des Mediums Kinderbuch beschreiben. Ausgenommen sind Vorteile anderer Medien beziehungsweise Nachteile des Mediums Kinderbuch. Nachteile wurden in der Interviewsituation nicht explizit erfragt, seitens der Interviewten aber auch nicht genannt.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L01 (Interview L01, Z. 104-111) gewählt:

„Und für die Klasse an sich ist sehr angenehm, dass sie individuell arbeiten können, in einem individuellen Tempo und dementsprechend ist die Lautstärke halt auch gedämpft. Also wenn ich das jetzt mit dem Computer vergleichen würde oder mit anderen Lernspielen, die ich im Unterricht einsetze, ist es immer so, [...] dass es sehr leicht sehr laut wird, die Kinder unkonzentriert dadurch werden und im Buch liest jeder für sich alleine. Jeder ist fokussiert, ist bei sich und sucht sich eine stille Ecke und das finde ich als Lehrperson natürlich auch sehr angenehm und die Kinder - ich hab den Eindruck- die Kinder mögen das auch sehr gerne.“

Lehrperson L01 vergleicht das Medium Kinderbuch mit dem Medium Computer und sieht hier insbesondere in der einfachen Handhabung des Kinderbuches im Klassenraum einen großen Vorteil. (Interview L01, Z. 100-102) Diesen Vorteil des Kinderbuches beschreibt auch Lehrperson L03 im Vergleich zum Einsatz des Fernsehers und des DVD-Players, die in die Klasse geschoben werden müssen und deren technisch einwandfreier Zustand auch nicht gesichert sei. (Interview L03, Z. 65-68)

Einen weiteren Vorteil des Kinderbuches stellt die Möglichkeit der Wahl des individuellen Arbeitstempos dar. (Interview L01, Z. 104f; Interview L02, Z. 150-154) Es können mehrere Kinder gleichzeitig in ihrem Tempo mit dem gleichen Medium arbeiten, da viele Kinderbücher in Klassenstärke in der Bücherei ausgeliehen werden können oder in der Schulbibliothek vorhanden sind. (Interview L02, Z. 158-162)

Durch das fokussierte und individuelle Arbeiten am Kinderbuch, empfinden die befragten Lehrpersonen die Lautstärke im Klassenraum insgesamt leiser und damit für sich selber und die Kinder angenehmer. (Interview L01, Z. 104-106, 109-111; Interview L02, Z. 163-166; Interview L04, Z. 78f) Lehrperson L01 vergleicht in diesem Zusammenhang auch die Lautstärke im Klassenraum während des Einsatzes des Computers oder anderer Lernspiele mit der Lautstärke während des Einsatzes des Kinderbuches, welches ihrem Empfinden nach für eine deutlich ruhigere Atmosphäre sorgt. (Interview L01, Z. 106-111) Wird gemeinsam an einem Kinderbuch gearbeitet oder etwas vorgelesen, so wird diese Zeit als „nettes Beisammensitzen“ in der Gruppe beschrieben, was das „Gruppengefühl“ fördert. (Interview L02, Z. 156f)

Lehrperson L02 empfindet das Kinderbuch als ansprechendes Medium, um die Lesekompetenz der Kinder zu fördern. (Interview L02, Z. 141) Dieser Kompetenz schreibt Lehrperson L04 einen besonders hohen Stellenwert zu, weil sie für alle Unterrichtsgegenstände in der Schule eine essentielle Basis darstellt. Die Lesekompetenz mit Hilfe eines Kinderbuches zu trainieren sieht sie im Vergleich zum Lesetraining am Computer insofern besser, als dies schonender für die Augen ist. (Interview L04, Z. 81-92)

Das Medium Kinderbuch ermöglicht im Verständnis von Lehrperson L02 nicht nur ein lustbetontes Lesenüben, sondern regt außerdem die Fantasie der Kinder an, im Vergleich zu digitalen Medien, die die Kinder ihrer Ansicht nach mit Reizen überfluten. Das Kinderbuch ermöglicht hier ihrer Meinung nach einen entspannteren Umgang mit Inhalten. (Interview L02, Z. 144-150) Auch Lehrperson L04 sieht im Medium Kinderbuch das Potenzial die Kinder zu beruhigen im Gegensatz zu den Medien Computer und Fernseher. (Interview L04, Z. 79-81) Lehrperson L03 empfindet es besonders für Kinder mit einer anderen Erstsprache wichtig, nicht nur passiv vor dem Fernseher zu sitzen, sondern sieht durch den Einsatz des Kinderbuches die Möglichkeit, die Kinder aktiv in den Unterricht einzubinden. „Und die Kinder sind aufgefordert sich geistig aktiv an einer Geschichte zu beteiligen.“ (Interview L03, Z. 74f) Durch das Fragenstellen und aktive Zuhören können die Kinder länger die Aufmerksamkeit auf den dargebotenen Inhalt lenken. (Z. 71-78)

Damit umfassen die von den befragten Lehrpersonen genannten Vorteile (im Vergleich zu anderen Medien) folgende Bereiche:

- Einfache Handhabung (Interview L01, Z. 100-102; Interview L03, Z. 65-68)

Es wird von Lehrkräften als unkomplizierter wahrgenommen das Kinderbuch in den Unterricht zu integrieren, als sich mit den ‚technischen Tücken‘ der elektronischen Geräte wie Fernseher und Computer zu befassen. So werden bereits das Organisieren und anschließende Schieben des Fernsehgeräts in den Klassenraum als mühsam beschrieben, was durch die Unsicherheit, ob das Gerät einwandfrei funktioniert, verstärkt wird. (Interview L03, Z. 65-68) Warum das Organisieren und Tragen von einem Klassensatz Kinderbücher in die Klasse als weniger umständlich empfunden wird, ist an dieser Stelle nicht nachvollziehbar. Offenbar stehen hier sogenannte ‚technische Tücken‘ im Vordergrund, sodass der Einsatz von Büchern leichter erscheint.

Abgesehen davon, dass die Handhabung aufgrund der Gegebenheiten mühsam empfunden wird, kann es auch der Fall sein, dass Lehrkräfte nicht über die notwendige eigene Medienkompetenz verfügen, um im Unterricht mit digitalen Medien zu arbeiten. (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 359f)

- Individuelles Arbeitstempo (Interview L01, Z. 104f; Interview L02, Z. 150-154)
In der fachdidaktischen Literatur wird der Vorteil des Buches, dass es ein Innehalten und nochmaliges Lesen bestimmter Passagen ermöglicht, genannt. (Stadnik, 2011, S. 42) Das selbstständige Lesen eines Kinderbuches ermöglicht das Arbeitstempo an das eigene Lesekönnen und die Auffassungsgabe anzupassen, was beispielsweise bei der Betrachtung eines Films im Plenum problematisch ist. Ein Kinderbuch wird dem individuellen Arbeitstempo der Kinder allerdings ebenfalls nicht gerecht, sobald es allen Kindern gleichzeitig vortragen wird. Dass sich Kinder nicht in ihrem individuellen Tempo mit einem Film oder einem Computerspiel befassen können, ist dem Umstand geschuldet, dass Fernseher, Tablets und Computer im Normalfall nicht in Klassenstärke vorhanden sind.
- Zugang zu großer Stückzahl (ohne zusätzliche Kosten) (Interview L02, Z. 158-162)
Es wird in diesem Zusammenhang von Angeboten durch die städtische Bücherei gesprochen und von Klassenlektüren, die in der schuleigenen Bibliothek ausgeliehen werden können. Dadurch ist es möglich, dass jede/r SchülerIn im Klassenverband ein Exemplar in der Hand hat im Vergleich zu Computern, welche in der Regel nicht in Klassenstärke zugänglich sind.
- Positive Auswirkungen auf die Unterrichtssituation (Lautstärke) und eine beruhigende Wirkung auf die Kinder (Interview L01, Z. 104-106, 109-111; Interview L02, Z. 163-166; Interview L04, Z. 78f)
Es ist leicht nachzuvollziehen, dass es im Klassenraum deutlich ruhiger wird, wenn alle Kinder konzentriert jeweils an einem Kinderbuch lesen und nicht in Interaktion miteinander oder mit der Lehrperson stehen. Von den befragten Lehrkräften wird hier auch der Unterschied zu anderen Medien wie dem Computer oder Lernspielen hervorgehoben, die die Klassenatmosphäre unruhiger machen. (Interview L01, Z. 106-111) Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die mögliche Unruhe beim Arbeiten am Computer vielleicht schlichtweg der geringen Anzahl an verfügbaren Geräten (zwei Computer im Klassenraum für 25 Kinder) geschuldet ist.
- Stärkung des Gemeinschaftsgefühls (Interview L02, Z. 156f)
Die befragten Lehrkräfte ziehen das Kinderbuch oft hinzu, um Sprechansätze zu schaffen, die dann in einem gemütlichen Setting aufgearbeitet werden. So spricht Born (2006, S. 39f) in der Vorlesesituation von einer „Gemeinschaft, die verbunden ist durch Interesse, gegenseitiges Vertrauen und Konzentration – in einer Atmosphäre der Entspannung und Erlebnis-Gestimmtheit.“

- Förderung der Lesekompetenz (Interview L02, Z. 141; Interview L04, Z.81-92)
Lehrperson L04 betont ganz besonders die Wichtigkeit der Lesekompetenz, die nicht nur für das Lesen an sich notwendig ist, sondern auch in allen anderen Unterrichtsgegenständen und bei der Arbeit mit anderen Medien essentiell ist. Kretschmer (2011, S. 13) beschreibt ebenfalls die Lesekompetenz als unumgänglich für eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher Medien. Knop (2008, S. 382) spricht sogar von einer „kulturellen Basiskompetenz“. Lesekompetenz kann zwar mit anderen Medien ebenso gefördert werden, jedoch nennt Lehrperson L04 die Schädlichkeit des Computers für die Augen als Gegenargument diesen zur Förderung der Lesekompetenz einzusetzen und spricht sich damit für das Medium Kinderbuch aus. (Interview L04, Z. 91f)
- Lustbetontes Arbeiten (Interview L02, Z. 141-143;)
Lehrperson L04 ist der Überzeugung, dass „nur wer eben gerne liest, der tut dann auch viel lesen“. (Interview L04, Z. 34f) Lesen zu können ist eine wichtige Kompetenz, die es zu erlernen leichter macht, wenn man Freude daran hat. Die Lesemotivation wird durch das Lesen von Kinderbüchern gefördert. (Sahr, 2006, S. 1f)
- Förderung der Kreativität (Interview L02, Z. 145f)
In fachdidaktischer Literatur wird ebenfalls immer wieder erwähnt, dass Kinderbücher und Geschichten die Kreativität anregen. Es wird von einem „innere[n] Film“ gesprochen, dessen Entstehung durch das Lesen von Büchern ermöglicht wird. (Stadnik, 2011, S. 42) Lehrperson L02 spricht den Medien Fernseher und Computer diese Eigenschaft ab. (Interview L02, Z. 144-146)
- Konzentration auf den Inhalt
Lehrperson L03 ist der Meinung, dass Kinder dem Inhalt eines Kinderbuches leichter und länger folgen können als dem Inhalt einer Filmdarbietung. (Interview L03, Z. 74-78) Tulodziecki/Herzig/Grafe (2010, S. 17) weisen auch darauf hin, dass Kinder durch die ständige Sinnesreizung, die man Medien wie dem Fernsehen nachsagen könnte, überfordert sind und so die Aufmerksamkeitsleistung beeinträchtigt ist.

Dass die Lehrpersonen diese Vorteile wahrnehmen, rührt nicht nur von den bisherigen, scheinbar positiven Erfahrungen mit dem Kinderbuch im Unterricht, sondern wird auch stark von der eigenen Einstellung zu diesem Medium beeinflusst. Diese wiederum entwickelt sich bereits ein ganzes Leben und ist stark abhängig von den Erfahrungen in der Kindheit. Die von Familie, Freunden und Umgebung geförderten und positiv konnotierten

Medienerfahrungen sind maßgebend für die Einstellung einer Person zu Medien und damit ihrem medialen Habitus. (Biermann, 2009, S. 75)

Aufgrund ihrer vorherrschenden positiven Meinung über das Medium Kinderbuch, die von KollegInnen den Ergebnissen der oberösterreichischen Kinder und Medien Studie nach ebenfalls geteilt wird (Education Group, 2018b, S. 20), werden viele Vorteile im Einsatz des Kinderbuches gesehen und dessen Nutzung forciert.

9.6. Medienkompetenzbegriff (K6)

In der Kategorie „Medienkompetenzbegriff“ werden Vorstellungen der befragten Lehrkräfte über den Medienkompetenzbegriff dargestellt. Dabei wird im Rahmen der Subkategorien einerseits das allgemeine Verständnis bezüglich des Medienkompetenzbegriffs beleuchtet und andererseits die von den Lehrkräften wahrgenommenen Möglichkeiten Medienkompetenz mit Hilfe des Kinderbuches zu vermitteln. In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die den Medienkompetenzbegriff im Verständnis der befragten Lehrkräfte aufzeigen. Ausgeschlossen sind Aussagen, die Medienkompetenzvermittlung im eigenen Unterricht zwar aufzeigen, jedoch nicht als Vermittlung von Medienkompetenz von den Lehrkräften selbst explizit als solche benannt werden.

9.6.1. Begriffsverständnis Medienkompetenz (SK6a)

Die Subkategorie „Begriffsverständnis Medienkompetenz“ beschreibt die Vorstellungen der befragten Lehrkräfte über den Medienkompetenzbegriff. In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die den Medienkompetenzbegriff im Verständnis der befragten Lehrkräfte definieren. Ausgenommen sind Aussagen, die im Verständnis der befragten Lehrkräfte auf Medienkompetenzvermittlung mit Kinderbüchern hindeuten, da dies in die Subkategorie „Medienkompetenzvermittlung durch den Einsatz des Kinderbuches“ fällt.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L04 (Interview L04, Z. 97-100) gewählt:

„[...]aber was ich darunter versteh, ist, dass die Kinder mit den Medien gut umgehen können. Dass sie sachgerecht damit umgehen können. Dass sie wissen, wie man das richtig benutzt und das ist vor allem besonders wichtig für den Computer und für das Handy. Da ist der richtige Umgang besonders wichtig.“

Der sachgerechte Umgang und die richtige Nutzung von Medien werden von der Lehrperson L04 als Kriterien von Medienkompetenz gesehen. Lehrperson L01 fokussiert bei der Definition ebenfalls die Medienkunde und nennt zusätzlich die Fähigkeit einer Person, „dass sie Medien in einem bestmöglichen Maße nutzen kann“ als Teilaspekt der Medienkompetenz. (Interview L01, Z. 115-117) Mit dem zweitgenannten Aspekt ist sie gleicher Meinung wie Lehrperson L02, die ebenfalls die effektive und damit zielgerichtete Mediennutzung als wichtigen Teil von Medienkompetenz sieht. Außerdem schreibt sie der

Fähigkeit Informationen aus allen dargebotenen Inhalten herauszufiltern große Bedeutung zu. (Interview L02, Z. 180-183)

Lehrperson L04 sieht den sachgerechten Umgang mit dem Computer und dem Handy beziehungsweise dem Smartphone als wichtig an, weshalb diese Medien ihrer Meinung nach Medienkompetenz in besonderem Maße bedingen. (Interview L04, Z. 98-100) Auch Lehrperson L01 nennt die Kenntnis über das richtige Benutzen des Computers als Beispiel für ein Kriterium von Medienkompetenz, aber auch den notwendigen kritischen Umgang mit den dargebotenen Inhalten. Es geht ihrer Meinung nach darum, aufzuklären über die Gefahren und mögliche inhaltliche Problematiken. (Interview L01, Z. 119-124) Die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten, besonders im Bereich der digitalen Medien, ist nach Lehrperson L02 besonders wichtig, um ein differenziertes Bild zu bekommen. (Interview L02, Z. 177-180) Lehrperson L03 nennt ebenfalls den sachgerechten und gleichzeitig reflektierten Umgang mit dem Computer im Zusammenhang mit der Frage nach einer Definition von Medienkompetenz. Dabei geht es ihr vor allem um eine Aufklärung über die Gefahren im Internet und explizit auf Socialmedia-Plattformen, um die NutzerInnen vor beispielsweise Mobbing und Hackerattacken zu schützen. Das Ziel laut Lehrperson L03 liegt darin, dass Kinder soweit aufgeklärt werden, damit sie anschließend „eigenverantwortlich mit den Medien umgehen können“. (Interview L03, Z. 81-89)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Lehrpersonen Medienkompetenz einerseits als sachgerechte Verwendung von Medien und andererseits als Nutzung von Medien im bestmöglichen Maße definieren. Dabei wird oft ein Zusammenhang zu den digitalen Medien gesehen, deren Umgang eine besonders reflexive Sicht auf die Inhalte verlangt. Eine medienkompetente Person hat aus der Sicht der Lehrkräfte die Fähigkeit, Inhalte differenziert zu betrachten, um in weiterer Folge den von (digitalen) Medien ausgehenden Gefahren nicht ausgeliefert zu sein und eigenverantwortlich mit Medien und ihren Inhalten umgehen zu können.

Auffallend an den Interviews ist, dass den befragten Lehrkräften die Antwort auf die Frage nach dem Medienkompetenzbegriff nicht leicht fiel, was durch das lange Zögern am Beginn der Antworten ersichtlich wird. Lehrperson L04 merkt an, dass sie in der Ausbildung keine Definition diesbezüglich gelernt hätte und nur nach dem eigenen Glauben antworten könne. (Interview L04, Z. 96f) Lehrperson L03 meint, dass das „gar nicht so eine leichte Frage“ sei (Interview L03, Z. 81) und Lehrperson L01 gibt an, noch kurz überlegen zu müssen (Interview L01, Z. 114). Dadurch wird ein eingeschränktes Verständnis bezüglich des Begriffs deutlich, obwohl die Medienkompetenz als Ziel von Medienerziehung definiert und deren Vermittlung von den Lehrkräften in der Schule im Rahmen des Grundsatzerlasses gefordert wird. (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014, S. 1-4) Die Aussagen der

Lehrkräfte und das was die Lehrpersonen als Fertigkeiten in Bezug auf den Umgang mit Medien benennen, entsprechen nicht annähernd der viel umfassenden „Fertigkeit, mit Medien umzugehen“, welche Schorb (2017, S. 254) der Medienkompetenz zuschreibt.

Die Definition des Medienkompetenzbegriffs von Baacke, der das Ziel der Medienpädagogik – die Medienkompetenz – anhand der vier Teilbereiche Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung charakterisiert, ist teilweise aus den Antworten herauszulesen, wird aber nicht konkret von den Lehrkräften ausgesprochen. (Baacke, 2007, S. 98f) So kann die Aussage von Lehrperson L04, dass sie Medienkompetenz mit dem sachgerechten Umgang und dem richtigen Benutzen der Medien verbindet, dem Teilbereich der Medienkunde zugeordnet werden. (Interview L04, Z. 97f) Über diesen Teilaspekt wird in den Interviews vor allem in Bezug auf die Verwendung der neuen Medien gesprochen.

Lehrperson L01 nennt außerdem die Fähigkeit, die Medien „in einem bestmöglichen Maße nutzen“ zu können (Interview L01, Z. 115-117) als Teilbereich der Medienkompetenz. Lehrperson L02 spricht weiters über die zielgerichtete Anwendung (Interview L02, Z. 181-183). Beides kann dem Bereich der Mediennutzung zugeordnet werden.

Der kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten von Medien wird von den Lehrkräften auch eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Medienkompetenz zugeschrieben, wobei dies zur (kritischen) Mediennutzung zu zählen ist. (Interview L01, Z. 119-124; Interview L02, Z. 177-180; Interview L03, Z. 81-89)

Was in den Anschauungen der Lehrpersonen deutlich wird, ist, dass mit Medienkompetenz immer auch eine Eigenverantwortlichkeit im Umgang mit Medien einhergeht. (Interview L03, Z. 81-89)

9.6.2. Medienkompetenzvermittlung durch den Einsatz des Kinderbuches (SK6b)

Die Subkategorie „Medienkompetenzvermittlung durch den Einsatz des Kinderbuches“ erfasst, inwieweit die befragten Lehrpersonen die Möglichkeit sehen, Medienkompetenz bei der Verwendung des Mediums Kinderbuch im Unterricht vermitteln zu können beziehungsweise inwieweit Kinderbücher einen Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung leisten. Ausgenommen sind Aussagen, die den Medienkompetenzbegriff allgemein oder die Möglichkeit Medienkompetenz durch andere Medien zu vermitteln beschreiben, da dies in die Subkategorie „Begriffsverständnis Medienkompetenz“ fällt.

Als Ankerbeispiel wurde eine Aussage der Lehrerin L01 (Interview L01, Z. 128-136) gewählt:

„Also beim Kinderbuch, das erste was mir jetzt einfällt wäre zum Beispiel, man kann mit Kindern in eine Bibliothek gehen und dadurch...also im Setting der Bibliothek hätten sie zum Beispiel die Chance den Umgang ...ähm... einen fachgemäßen Umgang mit Büchern zu erlernen und sich natürlich auch unter der Vielfalt der Bücher zu orientieren, zurecht zu finden, vielleicht auch zu selektieren. Außerdem würde ich bei Büchern als Medienkompetenz beschreiben, dass man vielleicht in der Lage ist, relevante Inhalte aus Texten herauszufiltern. Dass man auch kritisch gegenüber Texten ist, die veröffentlicht werden, oder die man in der Hand hat und liest natürlich. Ansonsten... ich glaub das wär's jetzt eigentlich soweit.“

Lehrperson L01 sieht die Möglichkeit der Medienkompetenzvermittlung durch Kinderbücher beispielsweise beim Besuch der Bibliothek, da die Kinder dort einen sachgerechten Umgang mit Büchern vermittelt bekommen. Es geht ihr außerdem darum dort zu lernen, gezielt nach Informationen in Büchern zu suchen und die Auswahl der Bücher darauf abzustimmen. Auch Lehrperson L02 zählt den Büchereibesuch und die Orientierung innerhalb der Bibliothek als Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung. (Interview L02, Z. 169f)

Wie in Kapitel 9.6.1. bereits beschrieben, wird die Medienkompetenz mit der Fähigkeit sachgemäß mit Medien umgehen zu können definiert. Lehrperson L04 merkt deshalb explizit an, dass die Verwendung eines Buches grundsätzlich keiner weiteren Erklärung bedarf und dessen Handhabung selbsterklärend ist. (Interview L04, Z. 100f)

Doch Medienkompetenz wird auch mit der Fähigkeit Inhalte kritisch zu hinterfragen verbunden, weshalb die kritische Betrachtung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Texten aus Kinderbüchern von Lehrperson L01, Lehrperson L03 und Lehrperson L04 als Beitrag zur Vermittlung von Medienkompetenz gesehen wird. Die Möglichkeit, die das Kinderbuch bietet, sich intensiv mit den Inhalten auseinander zu setzen und kritisch zu betrachten, wird als Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung eingestuft. (Interview L01, Z. 134f; Interview L03, Z. 96; Interview L04, Z. 106-108) Lehrperson L02 erweitert diesen Aspekt durch die Möglichkeit und Notwendigkeit den Inhalt zu reflektieren und damit auf sich zu beziehen. (Interview L02, Z. 171f)

Indirekt wirkt sich der Einsatz des Kinderbuches im Unterricht im Sinne von Lehrperson L04 insofern auf die Medienkompetenz der Kinder aus, da das Lesen von Büchern die Lesekompetenz verbessert, welche ihrer Ansicht nach grundlegend für den Umgang mit allen anderen Medien ist. (Interview L04, Z. 104-106)

Lehrperson L02 sieht außerdem einen Beitrag des Kinderbuches zur Vermittlung von Medienkompetenz in der Schulung der Fähigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf die weitere Bearbeitung des Kinderbuches und der Inhalte zu erkennen. (Interview L02, Z. 173-177)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Lehrkräfte von sich aus Möglichkeiten sehen, Medienkompetenz durch die Verwendung von Kinderbüchern im Unterricht zu vermitteln. Ihrer Ansicht nach können Kinderbücher sowohl die kritische Betrachtung von Inhalten schulen als auch die Fähigkeit fördern, das Gelesene eigenständig zu bearbeiten und neue Ausdrucksformen zu entwickeln. Der Büchereibesuch wird als hilfreiche Maßnahme verstanden Medienkompetenz anhand des konkreten Mediums Buch zu vermitteln.

Die Aussagen der Lehrkräfte zu ihrem Verständnis von Medienkompetenzvermittlung beim Einsatz des Kinderbuches im Unterricht sollen nun den Bereichen des Medienkompetenzmodells von Baacke (2007, S.98f) zugeordnet werden:

Medienkritik	• Reflexion der Inhalte – Inhalte in Bezug zu sich und der eigenen Umgebung setzen (Interview L02, Z. 172)
Medienkunde	• Büchereibesuch – Fachgemäßer Umgang mit Büchern (Interview L01, Z. 129-131) In diesem Bereich wird von Lehrperson L04 allerdings explizit angemerkt, dass die Handhabung eines Buches ohne Erklärung möglich ist. (Interview L04, Z. 100f)
Mediennutzung	• Büchereibesuch – Orientierung in der Vielzahl der Bücher und Selektionsfähigkeit (Interview L01, Z. 131f; Interview L02, Z. 169f) • Kritischer Umgang – Hinterfragen von Inhalten (Interview L01, Z. 134f; Interview L02, Z. 171f; Interview L03, Z. 96; Interview L04, Z. 106f)
Mediengestaltung	• Entdecken weiterer Gestaltungsmöglichkeiten mit dem Buch/Inhalt (Interview L02, Z. 172-177)

Tabelle 9: Medienkompetenzvermittlung durch das Kinderbuch in der Wahrnehmung der Lehrkräfte

Dem Kinderbuch wird die Fähigkeit zugeschrieben, die Lesekompetenz zu fördern und damit indirekt die Mediennutzung erst zu ermöglichen. (Interview L04, Z. 104) So spricht auch Spinner (2006, S. 34) von einer wechselseitigen Unterstützung von Lese- und Medienerziehung. Die Förderung der Lesekompetenz durch den Einsatz des Kinderbuches im Unterricht per se stellt allerdings ein mediendidaktisches Ziel dar, ebenso wie die Förderung der Fähigkeit relevante Inhalte aus dem Text zu filtern (Interview L01, Z. 133f) oder Inhaltangaben zu erstellen (Interview L02, Z. 169).

Im Vergleich zu Subkategorie „Medienerzieherischer Einsatz dem Kinderbuches“ wird deutlich, dass Lehrpersonen viel öfter und in konkreteren Situationen Medienkompetenz mit Hilfe des Kinderbuches vermitteln, als ihnen bei der direkten Frage nach Möglichkeiten zur Medienkompetenzvermittlung durch die Verwendung des Kinderbuches bewusst ist. Dies kann damit begründet sein, dass ihnen der Begriff der Medienkompetenz nicht geläufig ist und sie ihre didaktischen Überlegungen auch nicht dahingehend analysieren und reflektieren, was allerdings für die Unterrichtsgestaltung im Sinne Paul Heimanns grundlegend ist. (Heimann, 1976, S. 104)

Im letzten Kapitel sollen die Ergebnisse der Interviews einerseits zusammengefasst und andererseits im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage erläutert werden.

10. Conclusio und Ausblick

Vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Stellenwert der Medienpädagogik in der Volksschule, mit der Rolle des Kinderbuches im schulischen Alltag und mit dem medialen Habitus der Lehrkräfte, soll nun unter Einbeziehung der Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews die Fragestellung dieser Masterarbeit beantwortet werden.

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet:

Wie gestalten Lehrkräfte an Wiener Volksschulen den Unterricht mit Kinderbüchern, was wollen sie durch den Einsatz von Kinderbüchern vermitteln, welche Vorteile sehen sie beim Einsatz des Mediums Kinderbuch im Gegensatz zu anderen Medien und inwieweit trägt das Verwenden von Kinderbüchern im Unterricht aus der Sicht der Lehrkräfte zur Medienkompetenzvermittlung bei?

Im Folgenden werden in mehreren Teilschritten die Forschungsfrage beantwortet und die Ergebnisse aus den Interviews dargestellt:

Mediennutzung der Lehrkräfte (vgl. dazu Kapitel 9.1.)

In den Interviews wird deutlich, inwieweit sich die aktuelle Mediennutzung der Lehrkräfte im Vergleich zur Mediennutzung in ihrer Kindheit verändert hat. Aufgrund des technologischen Fortschritts haben Smartphones und Computer Einzug in die alltägliche Mediennutzung gehalten. Das Buch aber ist sowohl in der Kindheit als auch im Erwachsenenalter der Befragten präsent und hat seinen Stellenwert nicht verloren. Es spielte bereits in der Kindheit der befragten Lehrkräfte eine wichtige Rolle, sowohl zuhause als auch in der Schule. Im Erwachsenenalter zeigt es sich als das Medium, das insbesondere in der Freizeit gerne genutzt wird. (vgl. dazu Kapitel 9.1.)

Es kann nun davon ausgegangen werden, dass die Nutzung des Mediums Kinderbuch in der Kindheit der befragten Lehrkräfte eine besonders hohe Präsenz hatte und dessen Verwendung von Eltern und Umfeld in der Kindheit forciert wurde. So verwundert die Affinität der Befragten zum Medium Buch nicht weiter. Diese früh geübte Mediennutzung beeinflusst die Meinung der Lehrkräfte über Medien, was sich beispielsweise an den im Unterricht bevorzugt eingesetzten Medien zeigt (vgl. dazu Kapitel 9.2.), aber auch in der Beschreibung der Vorteile, die Lehrkräfte in der Verwendung des Mediums Kinderbuch im Unterricht sehen. Dies entspricht auch der Theorie des medialen Habitus, die besagt, dass die Medienbiographie der Kindheit sowohl die Mediennutzung im Erwachsenenalter als auch die Einstellung zu Medien stark beeinflusst. (vgl. dazu Kapitel 6)

Vorteile (vgl. dazu Kapitel 9.5.)

Die Verwendung des Kinderbuches stellt sich in den Interviews für die Lehrkräfte als unkomplizierter und vorteilhafter heraus als beispielsweise der Einsatz des Fernsehgeräts oder des Computers. Egal in welchem Setting oder in welchem Raum der Unterricht stattfindet, das Kinderbuch kann ohne weitere Vorbereitung eingesetzt werden. Durch den einfachen und kostengünstigen Zugang zu einer großen Stückzahl haben alle Kinder im Klassenverband gleichzeitig die Möglichkeit an einem Kinderbuch zu arbeiten. Computer hingegen stehen in der Regel nicht allen SchülerInnen zeitgleich zur Verfügung, was einen Vorteil des Kinderbuches gegenüber dem Medium Computer bedeutet. Weiters erzeugt die Arbeit mit Kinderbüchern in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte eine ruhige Arbeitsatmosphäre, während andere Medien wie beispielsweise der Computer oder Lernspiele für mehr Bewegung beziehungsweise Unruhe in der Klasse sorgen. In dieser Aussage spiegelt sich auch der mediale Habitus wider, der eine deutliche Affinität zum Medium Buch erkennen lässt und somit die Wahrnehmung von Vorteilen in Bezug auf das Kinderbuch im Unterricht zu prägen scheint.

Mit Hilfe des Kinderbuches kann die Lesekompetenz gefördert werden, was dem Medium Computer zwar nicht abgesprochen, jedoch das Lesen von Büchern als schonender für die Augen genannt wird. Im Gegensatz zu schnellen Bildabfolgen wie zum Beispiel in einem Film bietet die unbewegte Darstellung von Text und Bild im Kinderbuch eher die Möglichkeit zur Wahl eines individuellen Tempos in Betrachtung und Verarbeitung. Ganz wichtig ist den Lehrkräften den Kindern lustbetonte Leseanlässe anzubieten, denn „nur wer eben gerne liest, der tut dann auch viel lesen“. (Interview L04, S. 34f) Ein medialer Habitus, der dem häufigen und intensiven Lesen von Büchern einen besonders hohen Stellenwert zuschreibt, wird in dieser Aussage ersichtlich und zeigt, wie stark die gesehenen Vorteile am Kinderbuch und die Einstellung der Lehrkräfte zu diesem Medium zusammenhängen.

Die Verwendung des Mediums Kinderbuch im Unterricht

Aus den Interviews wird deutlich, dass Kinderbücher im Unterricht aus unterschiedlichen Gründen und auf verschiedenste Art eingesetzt werden. Das jeweilige dahinterliegende Konzept variiert in seiner Zielsetzung, aber auch in seiner Methodik. Methodisch wird in den Interviews von verschiedenen Sozialformen und Unterrichtssettings gesprochen: Es wird in Gruppen, alleine oder im Plenum am Kinderbuch gearbeitet und die Arbeitsform durch Projektarbeit, Freiarbeitsphasen und Stationenbetriebe gestaltet. (vgl. dazu Kapitel 9.3.)

Eingesetzt wird das Kinderbuch um Thematiken wie beispielsweise den Umgang mit Gefühlen wie Wut oder den Umgang mit Vorurteilen zu bearbeiten, mit der Intention die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu fördern. Weiters gibt das Kinderbuch Anregungen für

kreative Gestaltung in bildnerischen, darstellerischen oder schriftlichen Bereichen. So werden zum Beispiel Theaterstücke basierend auf dem Inhalt des Buches inszeniert, Bilder gemalt, Plakate gestaltet, gebastelt oder (Fortsetzungs-) Geschichten geschrieben. Mehrfach wird von den Lehrpersonen genannt den Schriftspracherwerb mit Hilfe des Kinderbuches zu unterstützen, da es Sprech- und Schreibanlässe bietet und die Lesekompetenz fördert. Auch zu Recherchezwecken werden Kinderbücher, in diesem Fall vor allem Sachbücher, gerne eingesetzt. (vgl. dazu Kapitel 9.3. und 9.4.)

Verwendung des Kinderbuches im Hinblick auf die Medienkompetenzvermittlung

Im Sinne des Medienkompetenzmodells von Baacke können einige Aussagen der Lehrkräfte zur Verwendung des Kinderbuches im Unterricht einem Teilbereich der Medienkompetenz – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung oder Mediengestaltung – zugeordnet und dahingehend gedeutet werden, dass Ansätze von Medienkompetenzvermittlung im Unterricht bei der Verwendung von Kinderbüchern vorhanden sind. (vgl. dazu Kapitel 9.4.2.) Die Intention dahinter ist jedoch nicht medienerzieherisch zu deuten. Medienkompetenzvermittlung passiert also nicht im Sinne Heimanns als Intention, sondern hat eher zufälligen Charakter. Dies kann auf das eingeschränkte Verständnis der Lehrpersonen von Medienkompetenz zurückgeführt werden. (vgl. dazu Kapitel 9.6.1) Dadurch wird eine intendierte Medienkompetenzvermittlung im Unterricht nicht erreicht.

Es kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen mit dem Begriff der Medienkompetenz wenig bis gar nicht vertraut sind und daher das Ziel der Medienkompetenzvermittlung nicht explizit verfolgen können. Trotzdem ist in den Aussagen der Lehrkräfte zur Verwendung des Kinderbuches in ihrem Unterricht Medienkompetenzvermittlung ersichtlich und zeigt auf, dass Medienkompetenzvermittlung durch den Einsatz des Kinderbuches stattfindet. Für Lehrpersonen erschließt sich der Zugang zur Medienkompetenzvermittlung eher über eine Beschreibung von Unterrichtssituationen als über eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. (vgl. dazu Kapitel 9.4.2 und 9.6.2) Das beiläufige Vermitteln von Medienkompetenz kann aber nicht das intendierte Fördern dieser ersetzen. Dazu wäre allerdings ein gefestigtes Wissen der Lehrkräfte bezüglich der Medienkompetenz und der Medienkompetenzvermittlung Voraussetzung.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auf, dass die Thematik der Medienkompetenzvermittlung in der LehrerInnenausbildung und -fortbildung einen größeren Stellenwert haben müsste. Außerdem wäre es wichtig, dass Lehrpersonen zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit ihrem medialen Habitus hingeführt werden, um sich für den Einsatz unterschiedlicher Medien aber auch für neue Unterrichtskonzepte im Hinblick auf die Medienerziehung öffnen zu können. Weiters zeigt sich die Notwendigkeit, dem

Kinderbuch als dem in der Schule meistgenutzten Medium beim Entwerfen neuer Konzepte zur Medienkompetenzvermittlung ebenso große Aufmerksamkeit zu schenken wie den ‚neuen Medien‘.

Resümee des Forschungssettings

Die Forschungsfrage konnte anhand der gewählten Methode (Qualitative Interviews) hinreichend aufgearbeitet werden. Außer Acht darf allerdings nie gelassen werden, dass einer Befragung von vier Personen nicht als repräsentativ betrachtet werden kann. Eine Überprüfung ob Aussagen und Beschreibungen der Lehrkräfte über ihren Unterricht der tatsächlichen Unterrichtsrealität auch entsprechen, konnte in dieser Masterarbeit nicht geleistet werden.

Ausblick

Anhand der in dieser Arbeit und durch diese Interviews festgemachten Kategorien könnte eine quantitative Forschung mit einer großen Anzahl an TeilnehmerInnen ein repräsentatives Ergebnis liefern und damit eine allgemeine Aussage zur Medienkompetenzvermittlung anhand von Kinderbüchern ermöglichen. Neben den Befragungen von Lehrkräften, könnten Unterrichtsbeobachtungen konkreter Situationen, in denen das Kinderbuch eingesetzt wird, weiteren Aufschluss über die Medienkompetenzvermittlung beim Einsatz des Kinderbuches geben und die so gewonnenen Erkenntnisse ergänzen.

11. Literaturverzeichnis

- Baacke**, Dieter (1992): *Handlungsorientierte Medienpädagogik*. In Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wolf-Rüdiger Wagner: *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 33-58). Opladen: Leske+Budrich.
- Baacke**, Dieter (1993): *Ausschnitt und Ganzes*. In Baacke, Dieter; Schulze, Theodor: *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 87-125). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Baacke**, Dieter (1996): *Medienkompetenz-Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In Rein, Anja v.: *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke**, Dieter (2007): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke**, Dieter; Glotz, Peter; Kubicek, Herbert; Lange, Bernd Peter; Mettler von Meibom, Barbara. (1999): *Medienkompetenz-fünf Statements*. In Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga: *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 18-24). München: KoPäd Verlag.
- Biermann**, Ralf (2009): *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann**, Ralf (2013): *Medienkompetenz-Medienbildung-Medialer Habitus-Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung*. Abgerufen am 16. 02. 2019 von <https://www.medienimpulse.at/articles/view/604?navi=1>
- Blömeke**, Sigrid (2003): *Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung*. In Bachmair, Ben; Diepold, Peter; Witt, Claudia de: *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 231-244). Opladen: Leske+Budrich.
- BMWF** (18. 04. 2018): *Information betreffend Einführung der Verbindlichen Übung "Digitale Grundbildung" in der Sekundarstufe 1 im Schuljahr 2018/19*. Abgerufen am 06. 02. 2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/vue_dgb_info.pdf?6f0wc7
- BMWF** (7. 9. 2018): *Masterplan Digitalisierung*. Abgerufen am 4. 1. 2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/masterplan_digitalisierung_pi.pdf?6ma2f9
- BMWF** (11. 01. 2019): *Digitale Grundbildung*. Abgerufen am 6. 02. 2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/index.html>
- BMUKK** (2012): *Lehrplan der Volksschule*. BMUKK.
- Born**, Monika (2006): *Praktische Möglichkeiten der Hinführung zum Kinderbuch*. In Sahr, Michael; Born, Monika: *Kinderbücher im Unterricht der Grundschule* (S.36-87). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen** (2014): *Unterrichtsprinzip Medienerziehung-Grundsatzentwurf*. Wien.
- Education Group** (2018): *Oö. Kinder-Medien-Studie*. Abgerufen am 25. 11. 2018 von https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/KinderMedienStudie_Zusfassung_2018.pdf
- Education Group** (2018a): *Medienverhalten bei Kindern-Zielgruppe Kinder*. Abgerufen am 25. 11. 2018 von https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Kinder_2018.pdf

- Education Group** (2018b): *Medienverhalten bei Kindern-Zielgruppe PädagogInnen*. Abgerufen am 25. 11. 2018 von https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Paedagogogen_2018.pdf
- Feierabend**, Sabine; **Klingler**, Walter (2003): *Lehrer/-Innen und Medien 2003*. Abgerufen am 3. 4. 2019 von <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf>
- Feierabend**, Sabine; **Plankenhorn**, Theresa; **Rathgeb**, Thomas (2017): *KIM-Studie*. Abgerufen am 24. 11. 2018 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf
- Flick**, Uwe; **Kardoff**, Ernst v.; **Steinke**, Ines (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser**, Barbara; **Langer**, Antje (2010): *Interviewformen und Interviewpraxis*. In Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-456). Weinheim und München: Juventa.
- Fromme**, Johannes; **Biermann**, Ralf; **Kiefer**, Florian (2014): *Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit*. In Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe: *Handbuch Kinder und Medien* (S. 59-74). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fuhs**, Burkhard (2014): *Medien in der mittleren Kindheit*. In Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe: *Handbuch Kinder und Medien* (S. 313-321). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gapski**, Harald (2006): *Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexion zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. Marl: kopaed.
- Grubestic**, Katharina (2013): *Medienbildung in der Volksschule. Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen*. Abgerufen am 17. 02. 2019 von https://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Medienbildung_in_der_Volksschule_Grubestic_20131124.pdf
- Hartung-Grimberg**, Anja; **Schorb**, Bernd (2017): *Medienpädagogik*. In Schorb, Bernd; Hartung-Grimberg, Anja; Dallmann, Christine: *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (S. 277-283). München: kopaed.
- Heimann**, Paul (1965): *Didaktik 1965*. In Heimann, Paul; Otto, Günter; Schulz, Wolfgang: *Unterricht- Analyse und Planung* (S. 7-12). Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Heimann**, Paul (1976): *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Herzig**, Bardo (2014): *Medien in der Schule*. In Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe: *Handbuch Kinder und Medien* (S. 531-546). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Herzig**, Bardo (2017): *Mediendidaktik*. In Schorb, Bernd; Hartung-Grimberg, Anja; Dallmann, Christine: *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (S. 229-233). München: kopaed.
- Hollstein**, Gudrun; **Sonnenmoser**, Marion (2010): *Werkstatt Bilderbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hüther**, Jürgen; **Schorb**, Bernd (1997): *Medienpädagogik*. In Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane: *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 243-251). München: kopaed.

- Kerres**, Michael; **Preußler**, Annabell (2015): *Mediendidaktik*. In Gross, Frederike v.; Meister, Dorothee: *Medienpädagogik- ein Überblick* (S. 32-48). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Knop**, Karin (2008): *Buch*. In Sander, Uwe; Gross, Frederike v.; Hugger, Kai-Uwe: *Handbuch Medienpädagogik* (S. 377-383). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kommer**, Sven (2006): *Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule so eine 'schwere Geburt' ist*. In Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela: *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. (S. 165-178). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kommer**, Sven; **Biermann**, Ralf (2012): *Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden*. In Schulz-Zander, Renate; Birgit, Eickelmann; Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Grell, Petra: *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81-108). Wiesbaden: Springer VS.
- König**, Manfred (1999): *Bedingungen der Vermittlung von Medienkompetenz in der Lehrerfortbildung*. In Schell, Fred; Elke, Stolzenburg; Theunert, Helga: *Medien-Kompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 316-320). München: KoPäd Verlag.
- Kretschmer**, Chistine (2011): *Bilderbücher in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Kron**, Friedrich; **Sofos**, Alivisos (2003): *Mediendidaktik: Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kron**, Friedrich; **Jürgens**, Eiko; **Standop**, Jutta (2014): *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kübler**, Hans-Dieter (1997): *Schule und Medien*. In Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane: *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 321-327). München: KoPäd Verlag.
- Kübler**, Hans-Dieter (1999): *Medienkompetenz- Dimensionen eines Schlagwortes*. In Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga: *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 25-48). München: KoPäd Verlag.
- Kübler**, Hans-Dieter (2017): *Buch*. In Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine: *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 47-53). München: kopaed.
- Lamnek**, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Länderkonferenz Medienbildung** (1. 12. 2008): *LKM*. Abgerufen am 4. 1. 2018 von <https://lkm.lernnetz.de/index.php/postionen.html>
- Langer**, Antje (2010): *Transkribieren-Grundlagen und Regeln*. In Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antja; Prengel, Annedore: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-526). Weinheim und München: Juventa.
- Marci-Boehnke**, Gudrun; **Weise**, Marion (2015): *Frühe Kinderheit*. In Gross, Friederike von; Meister, Dorothee; Sander, Uwe: *Medienpädagogik- ein Überblick* (S. 98-135). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring**, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring**, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Mayring**, Philipp; **Brunner**, Eva (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prenge, Annedore: *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-234). Weinheim und München: Juventa.
- Mayring**, Philipp; **Gläser-Zikuda**, Michaela (2008): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meurer**, Moritz (2006): *"Es ist noch zu früh."-Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien*. Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela: *Gender medienkompetent* (S. 193-206). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser**, Heinz (2010): *Einführung in die Medienpädagogik- Aufwachsen im Medienzeitalter*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mutsch**, Ursula (2012): *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation-Bildungswissenschaft, Wien.
- Nolda**, Sigrid (2002): *Pädagogik und Medien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peschel**, Markus (2011): *Medienerziehung und schulische Sozialerziehung*. In Limbourg, Maria; Steins, Gisela: *Sozialerziehung in der Schule* (S. 451-473). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rein**, Antje v. (1996): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sahr**, Michael (2006): *Über den unterrichtlichen Umgang mit Kinderbüchern*. In Sahr, Michael; Born, Monika: *Kinderbücher im Unterricht der Grundschule* (S. 1-35). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Sahr**, Monika; **Born**, Michael (2006): *Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schaffar**, Andrea; **Friesinger**, Claudia (2013): *Digital natives: myth busted*. Abgerufen am 16. 02. 2019 von https://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Digital_natives__myth_busted_Schaffar_20131211.pdf
- Schell**, Fred; **Warkus**, Hartmut (1999): *Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer: Schulische Bedingungen und Anforderungen an Aus- und Fortbildung*. In Schell, Fred; Elke, Stolzenburg; Theunert, Helga: *Medien-Kompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 282-288). München: KoPäd Verlag.
- Schill**, Wolfgang (1999): *Medienprojekte in der Grundschule: Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung von Medienkompetenz*. In Schell, Fred; Elke, Stolzenburg; Theunert, Helga: *Medien-Kompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 121-127). München: KoPäd Verlag.
- Schorb**, Bernd (1997): *Medienerziehung*. In Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Schorb**, Bernd (2017): *Medienkompetenz*. In Schorb, Bernd; Hartung-Grimberg, Anja; Dallmann, Christine: *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (S. 254-261). München: kopaed.
- Schulte**, Herbert (1992): *Ermutigung zum Eigen-Sinn. Medienpädagogisches Arbeiten in der Grundschule - Voraussetzungen, Beispiele, Perspektiven*. In Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger: *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 89-106). Opladen: Leske+Budrich.

- Spanhel**, Dieter (2008): *Schule und traditionelle Medien*. In Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe: *Handbuch Medienpädagogik* (S. 505-511). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spinner**, Kaspar (2006): *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Stadnik**, Ulla (2011): *Lernen mit Kinderbüchern*. Braunschweig: Westermann.
- Süss**, Daniel; **Lampert**, Claudia; **Trültzsch-Wijnen**, Christine (2018): *Medienpädagogik-Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Theunert**, Helga (1999): *Medienkompetenz als Handlungsdimension*. In Schell, Fred; Elke, Stolzenburg; Theunert, Helga: *Medien-Kompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 50-59). München: KoPäd Verlag.
- Theunert**, Helga (2015): *Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit*. In Gross, Friederike von; Meister, Dorothee; Sander, Uwe: *Medienpädagogik- ein Überblick* (S. 136-163). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Theunert**, Helga; **Lenßen**, Margrit (1999): *Medienkompetenz im Vor- und Grundschulalter: Altersspezifische Voraussetzungen, Ansatzpunkte und Handlungsoptionen*. In Schell, Fred; Elke, Stolzenburg; Theunert, Helga: *Medien-Kompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 60-72). München: KoPäd Verlag.
- Tillmann**, Angela; **Hugger**, Kai-Uwe (2014): *Mediatisierte Kindheit- Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten*. In Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe: *Handbuch Kinder und Medien* (S. 31-46). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tulodziecki**, Gerhard (1992): *Mediennutzung als situations-, bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung - Konsequenzen für die Medienerziehung*. In Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger: *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 59-72). Opladen: Leske+Budrich.
- Tulodziecki**, Gerhard (1999): *Kompetenzen, die Studierende der Lehrämter während der universitären Ausbildung erwerben sollten*. In Schell, Fred; Elke, Stolzenburg; Theunert, Helga: *Medien-Kompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 297-305). München: KoPäd Verlag.
- Tulodziecki**, Gerhard (2017): *Medienbildung*. In Schorb, Bernd; Hartung-Griemberg, Anja; Dallmann, Christine: *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 222-228). München: kopaed.
- Tulodziecki**, Gerhard; **Herzig**, Bardo; **Grafe**, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

12. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Strukturelemente von Unterricht nach Heimann (Kron/Jürgens/Standop, 2014, S. 91).....	8
Tabelle 2: Überblick über verschiedene Medienkompetenzdimensionen (Gapski, 2006, S. 17)	20
Tabelle 3: Bereiche der Medienkompetenz nach Baacke (2007, S. 98f)	22
Tabelle 4: Kategorien der Medienkompetenz für die vierte Volksschulstufe (Tulodziecki/Herzig/Grafe, 2010, S. 369f)	31
Tabelle 5: Medien in der Kindheit/Jugend	65
Tabelle 6: Medien im Erwachsenenalter	67
Tabelle 7: Im Unterricht eingesetzte Medien.....	70
Tabelle 8: Medienkompetenzvermittlung durch das Kinderbuch in Unterrichtssituationen....	84
Tabelle 9: Medienkompetenzvermittlung durch das Kinderbuch in der Wahrnehmung der Lehrkräfte	93

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einflussfaktoren der Medienkompetenz nach Schorb (2017, S. 261)	19
--	----

14. Anhang



TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme am mündlichen Interview

Art der Arbeit: Masterarbeit
Thema: *Medienkompetenzvermittlung durch den Einsatz des Mediums Kinderbuch in der Volksschule*
Institution: Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien
Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA
Interviewerin: ~~Stefanie ...~~
Interviewdatum: _____

Das Interview findet im Rahmen einer Untersuchung für eine Masterarbeit im Bereich der Bildungswissenschaft an der Universität Wien statt.

Ihre Teilnahme an diesem Interview erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf des Interviews zurückziehen.

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und transkribiert. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In der Masterarbeit werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Nach Beendigung der Untersuchung werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht. Die automatische Löschung erfolgt spätestens mit dem 1. März 2020. Sollten Sie zu einem früheren Zeitpunkt die Löschung Ihrer Daten oder des Interviews wünschen, so können Sie dies jederzeit ohne Angabe von Gründen bei ~~Stefanie ...~~ veranlassen. (~~keine Angabe von Gründen~~)

Ich bin bis auf Widerruf mit dem Interview und der Verwendung der Interviewinhalte im Rahmen des genannten Projekts einverstanden.

O Ja

O Nein

Vorname und Nachname

Ort, Datum

Unterschrift

15. Kurzdarstellung

Diese Arbeit befasst sich mit der Medienkompetenzvermittlung durch den Einsatz vom Medium Kinderbuch in der Volksschule. Im Zeitalter der ‚neuen Medien‘ ist das Medium Buch in den Hintergrund getreten und kein zentrales Thema von medienpädagogischen Diskussionen. Dennoch spielt das Kinderbuch besonders im schulischen Kontext aufgrund seiner häufigen Verwendung im Schulalltag eine große Rolle, weshalb dessen Einsatz in Bezug auf den Beitrag zur notwendigen und geforderten Medienkompetenzvermittlung im Zentrum dieser Arbeit steht. Um den Stellenwert des Buches für die Lehrkräfte zu erklären, wird auf die Theorie des ‚Medialen Habitus‘ von Sven Kommer und Ralf Biermann zurückgegriffen.

Im Rahmen dieser Studie wird Medienkompetenz als Ziel medienpädagogischer Arbeit verstanden, die sowohl im Lehrplan als auch im Grundsatzerlass für Medienerziehung in österreichischen Volksschulen gefordert wird. Orientiert am Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke wird der Beitrag des Kinderbuches zur Vermittlung von Medienkompetenz beleuchtet und im Hinblick auf die Teilbereiche der Medienkompetenz – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – untersucht. Im Fokus steht dabei die Gestaltung von Unterricht durch die Lehrkräfte und deren Intentionen bei der Verwendung von Kinderbüchern im Unterricht. In diesem Zusammenhang wird zwischen mediendidaktischen Zielen, die das Lernen *durch* ein Medium bezeichnen, und medienerzieherischen Zielen, die das Lernen *über* Medien forcieren, unterschieden. Die Auswertung der Interviews und die Unterrichtsbeschreibungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Einsatz von Kinderbüchern im Unterricht zeigen, dass Lehrkräfte Kinderbücher sowohl für mediendidaktische Unterrichtsziele als auch zur Vermittlung von Medienkompetenz einsetzen. Die Medienkompetenzvermittlung findet meist nicht intendiert statt, was auf ein eingeschränktes Verständnis von Medienkompetenz zurückgeführt werden kann.

16. Abstract

This thesis deals with the propagation of media literacy through the use of children books in elementary school. In this age of 'new media', books recede into the background in discussions about media education. Nevertheless, books play an important role in everyday school practice since they constitute a cornerstone in our current educational environment. This makes the usage of books the focus of this work. Therefore, looking upon media literacy books used during lessons is of crucial importance. In order to represent the significance of books in the mindset of teachers, the conception of 'media habitus' in the works of Sven Kommer and Ralf Biermann is used.

In the context of this paper, media literacy is understood as the result of media educational work. Media literacy plays an important role in the curriculum as well as in the fundamental decree of media education for Austrian elementary schools. Using the media literacy model of Dieter Baacke, the importance of books in respect to media literacy will be examined regarding the four areas he illustrated: media criticism, field of media expertise, media usage and media design. The focus will be on the designs of lessons conceptualized by the teachers and upon their intentions regarding the usage of books in classrooms. Therefore, media educational goals are split into didactic components, which signify learning *through* a medium, and media literacy components, which focus on learning *about* a medium. Through the evaluation of the interviews as well as the teachers' descriptions of the lessons in which books are used, it is shown that teachers use this medium for media didactic purposes as well as for the propagation of media literacy. However, media literacy is not propagated intentionally, due to a lack of understanding what it means.

17. Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere,

- dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst habe.
- dass ich nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und mich keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe.
- dass ich diese Arbeit weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
- dass ich alle verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt habe.
- dass diese Arbeit mit der von Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA vorgelegten Arbeit übereinstimmt.

Wien, am 02.07.2019

