



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Medienkompetenz im Kindermuseum: Die Ausstellung Damals
1410 als Ort spielerischer Medienkompetenzvermittlung

verfasst von | submitted by

Laura Pappone BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz MA

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, inwiefern das Kindermuseum FRida & freD Graz mit der Ausstellung *Damals 1410* zur spielerischen Förderung von Medienkompetenz bei Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren beiträgt. Ausgehend von der theoretischen Verortung des Medienkompetenzbegriffs nach Baacke (1997) sowie seiner Weiterentwicklungen in der medienpädagogischen Diskussion wird Medienkompetenz als Fähigkeit verstanden, digitale Medien kritisch, kreativ und reflektiert zu nutzen. Ziel der Studie war es, zu analysieren, ob spielerisch-handlungsorientierte Lernarrangements in einem musealen Kontext zur Auseinandersetzung mit medienbezogenen Inhalten anregen können.

Im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs wurden standardisierte Vor- und Nachbefragungen mit Gruppeninterviews, Lehrpersoneninterviews und Beobachtungen kombiniert. Die Erhebung fand mit Schulklassen statt, die die Ausstellung im Zuge eines Museumsbesuchs besuchten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausstellung vor allem in praxisnahen Dimensionen anregen konnte: Kinder zeigten ein erhöhtes Bewusstsein für Datenschutz und den Umgang mit digitalen Informationen, während vertiefte Auseinandersetzungen mit ökonomischen oder gesellschaftlichen Medienaspekten seltener erkennbar waren. Die spielerisch-handlungsorientierte Gestaltung förderte vor allem das Interesse und die aktive Beteiligung der Kinder. Lehrpersonen beschrieben die Ausstellung als anregende und kindgerechte Lernumgebung, deren Potenzial sich in der Verbindung von Spiel, Sinneserfahrung und gemeinsamer Reflexion zeigte.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass *Damals 1410* exemplarisch zeigt, wie eine museale Lernumgebung durch spielerisches und handlungsorientiertes Lernen Impulse zur Auseinandersetzung mit Medienkompetenz geben kann.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA, der mich mit wertvollen Anregungen, kritischem Feedback und viel Geduld durch den gesamten Arbeitsprozess begleitet hat. Seine Hinweise haben mir nicht nur beim wissenschaftlichen Arbeiten geholfen, sondern auch meinen Blick auf die Themen Medienkompetenz und museumspädagogische Praxis geschärft. Ebenso danke ich Mag. Dr. Alessandro Barberi für die Zeit und den wertvollen Input, mit dem er mich insbesondere beim theoretischen Rahmen unterstützt hat. Ein besonderer Dank gilt auch Univ.-Prof. Dr. Nele Kampa, die sich die Zeit genommen hat, meine Arbeit zu lesen und mir konstruktives Feedback zu geben.

Mein Dank gilt außerdem dem Museumsteam der Ausstellung *Damals 1410* für die Offenheit und Unterstützung bei der Durchführung der Erhebungen. Ohne die Möglichkeit, die Ausstellung als Forschungsfeld zu nutzen, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Den beteiligten Lehrpersonen und Schulklassen danke ich herzlich für ihre Bereitschaft zur Teilnahme und ihre geteilten Erfahrungen. Ihre Stimmen und Eindrücke bilden das Herzstück dieser Untersuchung.

Darüber hinaus möchte ich meiner Familie und meinen Freund*innen danken, die mir während des Schreibens stets Rückhalt gegeben haben. Besonders danke ich meinem Partner für seine Geduld, sein Verständnis und seine aufmunternden Worte in Momenten, in denen Motivation und Energie nachließen.

Diese Arbeit war nicht nur ein wissenschaftliches Projekt, sondern auch ein persönlicher Lernprozess – und ohne die Unterstützung so vieler Menschen wäre sie in dieser Form nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	7
1.1. Problembereich und Forschungsstand	8
2. THEORETISCHER RAHMEN	10
2.1. Medienkompetenz	10
2.1.1. Medien im gesellschaftlichen Wandel	10
2.1.2. Der Medienkompetenzbegriff	13
2.1.3. Medienkompetenz nach Dieter Baacke	18
2.1.4. Ästhetische Medienbildung	22
2.1.5. Medienkompetenz messen	24
2.2. Pädagogische Theorie des Spiels	29
2.3. Handlungsorientiertes Lernen	32
2.3.1. Jean Piaget: Lernen als konstruktive Aneignung	33
2.3.2. John Dewey: Bildung als Erfahrungsprozess	35
2.4. Museumspädagogik	36
2.4.1. Historische Entwicklung der Kindermuseen	37
2.4.2. Rahmenbedingungen und Ansätze des Lernens im Museum	38
2.4.3. Lernergebnisse im Museum	39
2.4.4. Kindermuseen im Spannungsfeld	41
3. METHODOLOGIE	45
3.1. Forschungsdesign und methodischer Zugang	45
3.2. Erhebungsdesign	46
3.2.1. Quantitativer Teil	46
3.2.2. Qualitativer Teil	50
3.2.3. Zielgruppe und Rekrutierungsweg	56
3.2.4. Stichprobengröße	57
3.2.5. Zeitlicher und organisatorischer Ablauf der Erhebung im Museum	58
3.3. Ergebnisse	59
3.3.1. Auswertung der Fragebogendaten	59
3.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	61
3.4. Forschungsethik	63
4. METHODE	64
4.1. Kindermuseum FRida & freD	64
4.2. Medienkompetenz als pädagogisches Ziel der Ausstellung	68
4.3. Theoretische Einordnung anhand des Modells von Dieter Baacke	69
5. ERGEBNISSE	74
5.1. Besuchserlebnis	74
5.2. Qualitäts- und Erfolgskriterien	77
5.3. Medienkompetenz nach Baacke	78
5.4. Medienkompetenz nach Ausstellungsplanung	81
6. DISKUSSION	84
6.1. Diskussion	84
6.2. Reflexion von Grenzen und Herausforderungen	90
7. FAZIT UND AUSBLICK	92

8.	LITERATURVERZEICHNIS.....	94
9.	ANHANG.....	100

Abbilungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Vergleich verschiedener Modelle von Medienkompetenz (nach Gapski, zit. nach Süss, 2013, S. 121)	15
Abbildung 2: Besuchserlebnis (eigene Darstellung)	74
Abbildung 3: Zusammenhang zwischen Spaß und Lernerlebnis (eigene Darstellung)	76
Abbildung 4: Medienkompetenz nach Baacke (eigene Darstellung)	79
Abbildung 5: Medienkompetenz nach Ausstellungsplanung (eigene Darstellung)	82
 Tabelle 1: Übersicht der Stationen, Aufgaben und didaktischen Zielen (eigene Darstellung)	 73

1. EINLEITUNG

Digitale Medien prägen längst die Lebenswelten von Kindern. Schon im frühen Alter kommen sie mit technischen Geräten, sozialen Plattformen und algorithmisch gesteuerten Informationsräumen in Kontakt. Daraus ergibt sich die Frage, wie Kinder in dieser medial geprägten Umgebung Orientierung finden können – eine pädagogische Herausforderung, die zugleich eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe darstellt. Medienkompetenz, verstanden als die Fähigkeit, digitale Medien nicht nur zu bedienen, sondern auch kritisch, kreativ und reflektiert einzusetzen, gilt dabei als Schlüsselqualifikation für eine selbstbestimmte und verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Nickel & Ganguin, 2022, S. 29).

Gleichzeitig ist zu betonen, dass Medienkompetenz nicht mit Medienbildung gleichzusetzen ist. Während Medienkompetenz konkrete Fähigkeiten im Umgang mit Medien beschreibt, verweist Medienbildung auf eine übergeordnete Dimension, in der Selbst- und Weltverhältnisse im Prozess der Bildung durch Medien reflektiert werden (vgl. Swertz, 2021).

Für die vorliegende Arbeit steht die Medienkompetenz im Vordergrund, Medienbildung dient jedoch als bildungstheoretischer Rahmen, in den die Kompetenzmodelle eingebettet werden können. Der Anspruch, Medienkompetenz systematisch zu fördern, spiegelt sich auch auf bildungspolitischer Ebene wider: Mit Beginn des Schuljahres 2022/23 wurde in Österreich der Pflichtgegenstand Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe I eingeführt, flankiert durch eine fächerübergreifende Integration von Medienbildung in den Lehrplan der Primarstufe (Bundesgesetzblatt II Nr. 163/2023). Ziel ist es, Kinder nicht nur technisch auszubilden, sondern ihnen auch einen reflektierten und gestaltenden Umgang mit Themen wie Datenschutz, digitaler Selbstinszenierung oder sozialen Medien zu ermöglichen.

Um diesen Bildungsauftrag zu erfüllen, kommt neben schulischen Kontexten auch außerschulischen Lernorten eine bedeutende Rolle zu. Museen, als etablierte außerschulische Lernorte, rücken dabei zunehmend in den Fokus medienpädagogischer Überlegungen (vgl. Swertz, 2016; GDSU, 2020). Durch eine didaktisch gestaltete Ausstellungspraxis können sie pädagogisch relevant werden, indem sie Erfahrungsräume eröffnen, in denen Lernen über Inszenierung und Kontextualisierung ermöglicht wird (Swertz, 2016, S. 2f.). Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, museale Settings in Bezug auf ihr Potenzial zur Förderung von Medienkompetenz genauer zu untersuchen.

1.1. Problembereich und Forschungsstand

Der Forschungsstand zur Vermittlung von Medienkompetenz in Museen – und speziell in kindgerechten Ausstellungen – ist bislang uneinheitlich und weist erhebliche Lücken auf. Zwar wird in der museumspädagogischen Forschung umfassend auf die Bedeutung von Museen als Lernorte für Kinder und Jugendliche hingewiesen. Dabei wird insbesondere ihr Potenzial für kulturelle Bildung, Kreativitätsförderung und authentische Lernerfahrungen hervorgehoben (vgl. GDSU, 2020). Doch die Frage nach der spezifischen Wirksamkeit von Ausstellungen im Hinblick auf die Förderung von Medienkompetenz ist bisher kaum untersucht worden.

Einen theoretischen Zugang bietet Swertz (2016), der betont, dass Museen aus medienpädagogischer Sicht nicht nur Medien präsentieren, sondern selbst als Medien verstanden werden können. Als didaktisch strukturierte Medienräume ermöglichen sie Lernen durch die Auseinandersetzung mit medialen Ordnungen, etwa durch Szenografie, Interaktion oder räumliche Gestaltung. Auf dieser Grundlage schlägt Swertz (2016) vor, Museen als Orte der Medienbildung, der Mediensozialisation und der Medienkompetenzförderung zu betrachten. Besonders vielversprechend erscheint die handlungsorientierte Methodik, bei der Besucher*innen nicht nur Inhalte rezipieren, sondern selbst Medien gestalten (vgl. Swertz, 2016).

Unter Handlungsorientierung wird hier – in Anlehnung an Gudjons (2008) – ein didaktisches Prinzip verstanden, das Lernen durch eigenständiges Tun, Erproben und Gestalten in realen Aufgabenarrangements ermöglicht. Handlungsorientierung zielt auf produktive Tätigkeiten, die planvoll ausgeführt, reflektiert und im Hinblick auf Lernziele ausgewertet werden.

Das Spiel kann in diesem Zusammenhang als eine besondere Form von Handlung betrachtet werden. Es ist regelgeleitet, in sich zweckfrei und eröffnet einen abgegrenzten Möglichkeitsraum, in dem Handlungen ohne unmittelbare Folgen für die Wirklichkeit erprobt werden können. Digitale Technologien verstärken diesen Charakter, da sie Simulationsräume bereitstellen, in denen Spielhandlungen durch programmierte Regeln strukturiert und ihre Konsequenzen auf die Spielwelt beschränkt bleiben. In diesem Sinn kann digitale Technologie pädagogisch als Spielzeug verstanden werden, das Anlässe für spielerische Auseinandersetzungen mit medialen Symbolsystemen schafft (Swertz, 1999).

Daraus ergibt sich die Frage, ob und in welchem Ausmaß solche musealen Erfahrungsräume pädagogische Wirksamkeit entfalten. Trotz tragfähiger theoretischer Ansätze fehlt es bislang

an empirischen Untersuchungen zur Wirkung interaktiver, spielbasierter Ausstellungen auf die Vermittlung von Medienkompetenz. Offen bleibt insbesondere, ob die didaktische Gestaltung solcher Ausstellungen, die auf Handlungsorientierung und Spiel setzt, tatsächlich die Dimensionen nach Baacke, nämlich Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung, fördern kann.

Ein Beispiel für ein solches museales Erfahrungsangebot stellt die Ausstellung *Damals 1410* im Kindermuseum FRida & freD in Graz dar. Sie verbindet ein historisches Thema mit digitalen und analogen Vermittlungsformen und setzt auf ein interaktives Rollenspiel, das Kinder in eine narrative Spielhandlung einbindet. Ziel der Ausstellung ist es, Besucher*innen für einen reflektierten Umgang mit digitalen Medien zu sensibilisieren, Chancen und Risiken medialer Nutzung sichtbar zu machen und Handlungsspielräume zu eröffnen, in denen Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung erprobt werden können (FRida & freD, 2025a). Durch die Kombination digitaler und realer Elemente wird ein Lernumfeld geschaffen, das spielerisches Handeln, Kooperation und Selbstreflexion fördert und damit eine mögliche Grundlage für die Entwicklung von Medienkompetenz bildet.

Am Beispiel der Ausstellung „Damals 1410“ stellt sich daher die Frage, ob die dort eingesetzten handlungsorientierten Arrangements, zu denen spielerische Formen des Handelns gehören, zu einer Stärkung der Medienkompetenz bei den teilnehmenden Schüler*innen beitragen, die die Ausstellung im Rahmen eines schulischen Gruppenbesuchs besuchen.

Um dieses Problemfeld systematisch zu bearbeiten, wird die Arbeit im Folgenden in mehrere aufeinander aufbauende Kapitel gegliedert. Nach der Einleitung folgt im zweiten Kapitel der theoretische Rahmen, in dem zunächst der Begriff der Medienkompetenz definiert und anschließend zentrale theoretische Ansätze zur ästhetischen Medienbildung, zum Spiel, zum handlungsorientierten Lernen sowie zur Museumspädagogik diskutiert werden. Am Ende dieses Kapitels werden die Forschungsfrage und die Hypothesen entwickelt, die die Grundlage der empirischen Untersuchung bilden. Das dritte Kapitel widmet sich der Methodologie und erläutert das gewählte Mixed-Methods-Design. Im vierten Kapitel wird das Forschungsfeld vorgestellt, wobei die Ausstellung „*Damals 1410*“ mit ihrer Konzeption, ihren Zielen und einzelnen Stationen beschrieben wird. Kapitel fünf präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung, die im anschließenden sechsten Kapitel in einer Diskussion kritisch eingeordnet und im Hinblick auf die Forschungsfrage reflektiert werden. Den Abschluss der Arbeit bildet

Kapitel sieben mit einem Fazit und Ausblick, in dem die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und Perspektiven für zukünftige Forschung und Praxis aufgezeigt werden.

2. THEORETISCHER RAHMEN

2.1. Medienkompetenz

2.1.1. Medien im gesellschaftlichen Wandel

Medien sind keine neutrale Technik, sondern stets Ausdruck und Träger gesellschaftlicher Entwicklungen (vgl. Horkheimer & Adorno, 1944; McLuhan, 1964). Medien müssen daher in historischen, politischen und pädagogischen Kontexten verwendet und gedeutet werden. Ein solches Bewusstsein bringt Baacke in seinem Konzept der Medienkompetenz zum Ausdruck. Der Begriff, den Dieter Baacke in den 1970er Jahren entwickelte und in den 1990er Jahren systematisch ausformulierte, entstand im Kontext gesellschaftlicher und bildungspolitischer Debatten über den Umgang mit Medien. Er reflektiert ein lang bestehendes Spannungsverhältnis zwischen der Angst vor den Wirkungen der Medien und der Hoffnung auf ihre bildende und gesellschaftlich-emanzipatorische Kraft. Um die Tragweite von Baackes Ansatz zu verstehen, werden im Folgenden die gesellschaftlichen und theoretischen Deutungen von Medien im 20. Jahrhundert beschrieben.

Bereits seit dem frühen 20. Jahrhundert werden bestimmte Medienformate – etwa das Kino, Bildergeschichten oder Groschenromane – im erzieherischen Diskurs vielfach kritisch betrachtet. Diese sogenannten bewahrpädagogischen Positionen gehen davon aus, dass populäre Medieninhalte moralisch fragwürdig sind, Kinder überfordern oder sie von wertvoller Bildung ablenken. Medien gelten in diesem Denken als gefährliche Reize von außen, gegen die Kinder durch gezielte Erziehung abgeschirmt werden sollen. Kindheit wird in diesem Zusammenhang vor allem als verletzbare, zu schützende Lebensphase verstanden, in der es darum geht, Reize zu kontrollieren. Auch aktuell zeigt sich diese Perspektive, etwa in Diskussionen um Fake News, Datenschutz oder durch Maßnahmen wie Alterskontrollen. Laut Bernward Hoffmann (2022, S. 29f.) bleibt in solchen Ansätzen kaum Raum für die Idee, dass Kinder sich Medien selbsttätig und kritisch aneignen könnten. Vielmehr steht das Ziel im Vordergrund, vermutete, negative Einflüsse abzuwehren.

Neben den im öffentlichen Diskurs häufig betonten Risiken wie Fake News, Manipulation oder Überforderung sind Medien auch historisch als Instrumente politischer Machtausübung zu

verstehen. Bereits im frühen 20. Jahrhundert wurden Presse, Theater und Film eingesetzt, um gesellschaftliche Deutungen zu prägen und politische Interessen durchzusetzen. Diese Funktion verstärkte sich während der nationalsozialistischen Herrschaft erheblich. Wie Thomas Walden (2022, S. 14ff.) herausarbeitet, nutzte das Regime Film, Radio und Presse gezielt zur ideologischen Gleichschaltung der Bevölkerung. Medien fungierten dabei nicht als Räume der Bildung oder Reflexion, sondern als Teil eines staatlichen Steuerungssystems, das ein einheitliches Weltbild durchsetzen und insbesondere Kinder und Jugendliche zu Gehorsam und nationaler Loyalität erziehen sollte. Reformpädagogische Ansätze wurden gezielt unterdrückt und durch autoritäre Erziehungsformen ersetzt, die auf Disziplin, Anpassung und das Vermeiden kritischer Auseinandersetzungen abzielten.

Die Erfahrungen der nationalsozialistischen Diktatur hinterließen auch in der medientheoretischen Auseinandersetzung deutliche Spuren, insbesondere bei Vertreter*innen der Frankfurter Schule. In der *Dialektik der Aufklärung*, ursprünglich 1944 verfasst, formulierten Theodor W. Adorno und Max Horkheimer eine grundlegende Kritik an der Kulturindustrie (2006). Ihre Analyse wurde dabei stark durch die Psychoanalyse Freuds und die Kapitalismuskritik von Marx inspiriert. Während Freud ihnen ein Verständnis menschlicher Triebunterdrückung und ideologischer Verdrängung ermöglichte, bot Marx das Fundament für ihre Kritik ökonomischer Machtstrukturen.

Aus dieser theoretischen Perspektive interpretieren Horkheimer und Adorno die Aufklärung selbst als Instrument gesellschaftlicher Kontrolle – und damit auch die modernen Massenmedien, die vorgeblich der Aufklärung dienen, tatsächlich aber Herrschaft stabilisieren. Die Kulturindustrie suggeriert Individualität und Vielfalt, produziert jedoch standardisierte Inhalte, die bestehende Machtverhältnisse festigen. Medien fördern Konsumverhalten, reproduzieren stereotype Rollenbilder und verhindern eigenständiges Denken. Sie erzeugen ein affirmatives Bewusstsein, das gesellschaftliche Zustände nicht hinterfragt, sondern als gegeben und sinnvoll akzeptiert (Horkheimer & Adorno, 2006, S. 128–176). Besonders kritisch bewerten sie, dass die Inhalte der Kulturindustrie von den Menschen scheinbar freiwillig rezipiert werden, diese Rezeption jedoch in ökonomisch funktionale Strukturen eingebettet ist. Damit wird gerade das Moment der Freiwilligkeit selbst zu einem Mechanismus gesellschaftlicher Steuerung.

Einen anderen Zugang zur Rolle der Medien entwickelte Jürgen Habermas, der ebenfalls der Frankfurter Schule zugeordnet wird und in seinem Denken stark von Adorno geprägt wurde. In

seinem Werk *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1962) entwarf er ein demokratietheoretisch ausgerichtetes Konzept von Öffentlichkeit. Darin beschreibt er die Entstehung einer bürgerlichen Öffentlichkeit im 18. Jahrhundert, die sich durch Vernunft, Argumentation und Gleichberechtigung auszeichnete. In Salons, Kaffeehäusern oder literarischen Zirkeln diskutierten Menschen über politische und gesellschaftliche Themen jenseits staatlicher und wirtschaftlicher Kontrolle. Öffentlichkeit wurde dabei als sozialer Raum gedacht, in dem sich Bürger*innen über gemeinsame Anliegen verständigen konnten.

Habermas beschreibt einen tiefgreifenden Wandel der Öffentlichkeit im Zuge der kapitalistischen Durchdringung des sozialen Raums. Mit der zunehmenden Kommerzialisierung wurden politische Diskurse durch Konsumorientierung und Reklame überlagert, wodurch die bürgerliche Öffentlichkeit ihre emanzipatorische Funktion weitgehend verlor (Habermas, 1962).

Oskar Negt und Alexander Kluge knüpfen Anfang der 1970er Jahre sowohl an die kritische Theorie als auch an Habermas an – und gehen zugleich in wichtigen Punkten über dessen Analyse hinaus. Habermas selbst räumt ein, dass er in seiner Studie zum Strukturwandel der Öffentlichkeit die proletarische Öffentlichkeit nicht berücksichtigt hat (Habermas, 1962). Genau hier setzen Negt und Kluge an: Sie kritisieren, dass die bürgerliche Öffentlichkeit nur bestimmten sozialen Gruppen offensteht, während die Erfahrungswelten anderer – etwa von Arbeiter*innen, Frauen oder Kindern – systematisch ausgeblendet bleiben (Negt & Kluge, 1972). Wie bei Habermas sollen Medien nicht nur Informationen verbreiten, sondern auch Räume eröffnen, in denen Erfahrungen gedeutet, verarbeitet und artikuliert werden können. Darüber hinaus rücken Negt und Kluge jedoch stärker subjektive Erfahrungszusammenhänge und kollektive Praxis ins Zentrum, um so alternative Formen von Öffentlichkeit zu ermöglichen.

In den 1980er und 1990er Jahren traten zusätzlich soziologische Perspektiven hinzu, etwa durch Pierre Bourdieu (1983). Er zeigt, dass der Zugang zu Medien und die Möglichkeiten ihrer Nutzung nicht gleich verteilt sind, sondern durch die ungleiche Verteilung von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital geprägt werden. Medienmacht ist in dieser Sichtweise keine frei verfügbare Ressource, sondern eng mit gesellschaftlichen Positionen und Machtverhältnissen verknüpft. Demgegenüber versteht Dieter Baacke (1996) Medienkompetenz primär als aktive, gestaltende und kritische Auseinandersetzung mit Medien. Während Baacke damit die individuelle Handlungsfähigkeit betont, macht Bourdieu auf die

strukturellen Ungleichheiten aufmerksam, die den Erwerb und die Entfaltung solcher Kompetenzen erheblich beeinflussen können.

Diese ungleiche Verteilung von Medienmacht wirkt sich auch auf den Zustand öffentlicher Kommunikation aus – ein Thema, das Jürgen Habermas (2022) in *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit* erneut aufgegriffen hat. Er analysiert darin die tiefgreifenden Veränderungen, die digitale Medien und soziale Netzwerke für die Öffentlichkeit bedeuten. Besonders kritisch hebt er hervor, dass soziale Plattformen die Grenze zwischen Intimität und Öffentlichkeit zunehmend verwischen: Persönliche Selbstdarstellungen erhalten politische Bedeutung, während politische Äußerungen zugleich in einen Kontext der Privatheit rücken (Habermas, 2022). Damit verändert sich die Qualität öffentlicher Kommunikation grundlegend. Habermas zeigt, dass die deliberativen Voraussetzungen demokratischer Öffentlichkeit durch Kommerzialisierung und Fragmentierung sozialer Medien geschwächt werden, wodurch die gemeinsame politische Willensbildung erheblich erschwert wird (ebd.).

Diese Entwicklungen machen deutlich: Der Umgang mit Medien ist stets eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten. Wer Medien kompetent nutzen will, muss nicht nur über technisches Wissen verfügen, sondern auch über kulturelle und soziale Ressourcen. Genau hier setzt der folgende Abschnitt an – mit der Frage, was unter Medienkompetenz von Baacke verstanden wird und welche Dimensionen dieser Begriff umfasst.

2.1.2. Der Medienkompetenzbegriff

Gerade weil Medien gesellschaftliche Strukturen nicht nur widerspiegeln, sondern aktiv mitgestalten, erfordert der Umgang mit ihnen eine Förderung von Medienkompetenz, die über reine technische Fertigkeiten hinausgeht und die Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung einschließt (Baacke, 1996). Aus dieser Erkenntnis ergibt sich die Relevanz einer eigenständigen Medienpädagogik, die – wie Schorb (1998) betont – alle Fragen von Erziehung, Bildung und Sozialisation im Kontext medialer Entwicklungen wissenschaftlich reflektiert (ebd., S. 6). Dieter Baacke (1997) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Medienpädagogik die „Grenzen der pädagogischen Institutionalisierung“ berücksichtigen müsse. Damit verweist er darauf, dass Medienkultur und Sozialisationsprozesse häufig unabhängig von pädagogischer Intentionalität entstehen, zugleich jedoch tief in den Erziehungsbereich hineinwirken. Medienpädagogik solle diese

Prozesse daher aus einer analytischen Beobachterposition heraus beschreiben und kritisch begleiten. Darüber hinaus betont Baacke, dass Kinder und Jugendliche im Kommunikationsprozess als aktive Subjekte verstanden werden müssen. Sie seien nicht bloß Objekte pädagogischer Kontrolle, sondern ernst zu nehmende Partner in der Auseinandersetzung mit Medien.

In den 1990er-Jahren gewann der Begriff Medienkompetenz stark an Aufmerksamkeit. Gemkow (2023) beschreibt diese Zeit als eigentliche Konjunkturphase, in der die zunehmende Digitalisierung, die Ausbreitung privater Fernsehsender sowie bildungspolitische Forderungen nach einer Wissens- und Informationsgesellschaft dazu führten, dass Medienkompetenz zu einem zentralen bildungs- und gesellschaftspolitischen Leitbegriff wurde. Diese Prominenz ging jedoch auch mit einer gewissen Unschärfe einher: Medienkompetenz wurde in politischen und praktischen Kontexten häufig auf technisches Wissen reduziert und damit von seiner ursprünglichen, umfassenderen Bedeutung abgelöst.

In bildungswissenschaftlichen Debatten wird Medienkompetenz seither verstärkt als zentraler Referenzpunkt diskutiert. Der Begriff wird jedoch in Theorie und Praxis sehr verschieden verwendet. So dokumentieren Süss et al. (2013) über hundert konkurrierende Definitionsversuche allein zwischen 1996 und 1999 (S. 121). Medienkompetenz fungiert dabei nicht als klar umrissene Fähigkeit, sondern als dynamischer Sammelbegriff für unterschiedliche Dimensionen – etwa kognitive, moralische, ästhetische oder handlungsbezogene Komponenten (ebd., S. 126). Auch Ganguin und Sander (2006) weisen darauf hin, dass der Begriff inflationär gebraucht wird und je nach Interesse – ob pädagogisch, wirtschaftlich oder politisch – sehr unterschiedliche Bedeutungen annehmen kann.

Um diese begriffliche Vielfalt einzuordnen, wurde in der medienpädagogischen Forschung versucht, verschiedene Perspektiven theoretisch zu strukturieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Eine hilfreiche Übersicht bietet die tabellarische Darstellung bei Gapski (2006), abgedruckt in Süss et al. (2013), in der verschiedene medienpädagogische Konzepte vergleichend gegenübergestellt werden – darunter die Modelle von Baacke, Tulodziecki, Aufenanger, Groeben und Kübler (Süss et al., 2013, S. 126).

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Tulodziecki (1998)	Kübler (1999)	Groebe (2002)
Kognitive Dimensionen	Medienkunde	Medienangebote sinnvoll auswählen und zu nutzen	Kognitive Fähigkeiten	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein
Moralische Dimensionen	Medienkritik	Eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Medienspezifische Rezeptionsmuster
Soziale Dimensionen	Mediennutzung	Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten	Sozial reflexive Fähigkeiten	Medienbezogene Genussfähigkeit
Affektive Dimensionen	Mediengestaltung	Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Ästhetische Dimensionen		Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend zu erfassen		Selektion/Kombination von Mediennutzung
Handlungsdimension				Partizipationsmuster Anschlusskommunikation

Quelle: Gapski 2006: 17.

Abbildung 1: Vergleich verschiedener Modelle von Medienkompetenz (nach Gapski, zit. nach Süß, 2013, S. 121)

Die in der Übersicht nach Gapski (2006) aufgeführten Modelle – etwa von Aufenanger, Baacke, Tulodziecki, Kübler und Groeben – verdeutlichen, dass sich die Definitionen von Medienkompetenz sowohl in der Anzahl als auch in der Gewichtung ihrer Dimensionen unterscheiden, wenngleich zwischen ihnen auch Überschneidungen bestehen (vgl. Süß et al., 2013, S. 125 f.). Aufenanger (1997) orientiert sich stärker an Kompetenztheorien und betont kognitive sowie reflexive Aspekte medialen Lernens. Kübler (1999) hebt dagegen den handlungsbezogenen Umgang mit Medien hervor und versteht Medienkompetenz als Prozess praktischer Auseinandersetzung. Tulodziecki (1992) verbindet diese Perspektive mit einer pädagogisch-systematischen Struktur, die insbesondere auf schulische Lernprozesse ausgerichtet ist. Groeben (2002) greift schließlich Elemente sowohl aus Baackes als auch aus Tulodzieckis Ansatz auf und führt sie zu einem integrativen Modell zusammen, das kognitive, reflexive und handlungsorientierte Dimensionen vereint.

Tulodzieckis Modell ist für diese Arbeit insofern relevant, als es unmittelbar an schulische Sozialisationsprozesse anknüpft und damit einen direkten Bezug zur untersuchten Zielgruppe von Schulklassen herstellt, die ihre ersten medienpädagogischen Erfahrungen in institutionellen

Lernkontexten sammeln. Er versteht Medienerziehung als eigenständigen Aufgabenbereich mit dem Ziel, Lernende zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien zu befähigen (Tulodziecki, 1992, S. 68).

Ursprünglich unterschied Tulodziecki vier zentrale Aufgabenfelder der Medienerziehung (ebd.), die er in späteren Arbeiten zu fünf Bereichen differenzierte. Diese umfassen (1) das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen, (2) das eigene Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen, (3) das Verstehen und Bewerten von Medienbotschaften, (4) das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen sowie (5) das Durchschauen und Beurteilen der Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung (Süss et al., 2013, S. 125). Damit verbindet Tulodziecki kognitive, reflexive und handlungsorientierte Dimensionen, die sich inhaltlich mit den Kompetenzdimensionen nach Baacke verschränken lassen. Ergänzend beschreibt er ein stufenförmiges Modell medienbezogenen Denkens, das vom ungeprüften Übernehmen bis hin zum kritisch-reflektierenden Urteilen reicht (ebd., S. 58 f.). Dieses Modell dient der Einschätzung des Reflexionsniveaus von Lernenden und bietet didaktische Orientierung für die altersangemessene Förderung von Medienkompetenz. Insgesamt zeigt sich sein Ansatz als handlungs- und entwicklungsorientiert, der Medienlernen als aktiven Prozess begreift, in dem Kinder und Jugendliche ihre Medienerfahrungen eigenständig reflektieren und erweitern.

Damit verbindet Tulodziecki kognitive, reflexive und handlungsorientierte Dimensionen, die sich inhaltlich mit den Kompetenzdimensionen nach Baacke verschränken lassen. So korrespondieren etwa Baackes Dimensionen der Medienkunde und Mediennutzung mit Tulodzieckis Aufgabenfeldern des Auswählens, Nutzens und Gestaltens von Medienangeboten, während die Dimension der Medienkritik in beiden Modellen die reflexive und analytische Auseinandersetzung mit medialen Inhalten betont.

Tulodziecki versteht Medienkompetenz insgesamt allerdings stärker funktional: Ziel ist dabei weniger die Veränderung von Mediensystemen, sondern vielmehr die Anpassungs- und Handlungsfähigkeit innerhalb bestehender Strukturen (vgl. Tulodziecki, 1992). Im Unterschied dazu rückt Baacke in seinem Medienkompetenzmodell die Medienkritik in den Mittelpunkt, die er als eigenständige Dimension mit ideologiekritischer Reichweite versteht. Sie zielt darauf, Macht- und Herrschaftsstrukturen sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren. Medienkompetenz bedeutet bei ihm daher nicht allein das Verstehen oder Bewerten medialer

Inhalte, sondern auch die Analyse ihrer politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen (vgl. Baacke, 1996).

Bevor das Medienkompetenzmodell von Baacke im nächsten Kapitel im Detail entfaltet wird, werden im Folgenden ergänzende theoretische Ansätze vorgestellt, die den Medienkompetenzbegriff vertiefen und um subjekt- sowie identitätsbezogene Dimensionen ergänzen.

Neuss (2000) verweist in diesem Zusammenhang auf eine übergreifende Gemeinsamkeit verschiedener medienpädagogischer Ansätze– etwa bei Aufenanger oder Mikos – und betont, dass in allen Konzepten die Frage nach Identität eine zentrale Rolle spielt. Medienkompetenz ist demnach nicht nur funktionales Wissen, sondern eng mit der Biografie und Selbstwahrnehmung von Individuen verbunden. Die Art und Weise, wie Menschen Medien verstehen, bewerten und mit ihnen umgehen, wird wesentlich davon beeinflusst, wie sie sich selbst sehen und wie sie sich in ihrer sozialen Umwelt positionieren (Neuss, 2000, S. 3).

Auf dieser Grundlage wird in der medienpädagogischen Debatte zunehmend der Begriff Medienbildung als weiterführendes Konzept diskutiert. Fromme, Biermann und Kiefer (2014) stellen Medienbildung dem Medienkompetenzbegriff gegenüber, ohne diesen abzulehnen, sondern um dessen Fokus zu erweitern. Sie kritisieren, dass Medienkompetenz in der schulischen Praxis häufig auf Zielorientierung, Steuerung und Leistungsüberprüfung reduziert werde, wodurch der Bildungsbegriff im Sinne einer offenen, subjektorientierten Entwicklung aus dem Blick geraten könne. Medienbildung hingegen wird von Fromme et al. als ein prozessorientierter Begriff verstanden, der stärker an die Bildungstheorie von Humboldt, die Subjektphilosophie und die Systemtheorie anschließt. Jörissen und Marotzki (2008) prägen dafür die Formel der „strukturellen Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen“. Bildung geschieht demnach nicht durch Belehrung oder gezielte Vermittlung, sondern in der Auseinandersetzung mit medial vermittelten Erfahrungen, die Irritationen, Differenzerfahrungen oder ästhetische Reflexionen anstoßen können. Medien werden also hier wiederum nicht nur als Werkzeuge verstanden, sondern als Räume der Selbstsozialisation und der Sinnkonstruktion (Fromme et al., 2014, S. 66).

Auch de Witt (2020) betont die Notwendigkeit, Medienbildung als eigenständigen Begriff zu stärken. Sie knüpft an Baackes subjektorientiertes Medienkompetenzmodell an, erweitert jedoch insbesondere die Reflexionsdimension um eine noch stärkere Ausrichtung auf

Subjektentwicklung. In ihrem Verständnis umfasst Medienbildung kritische Selbstverortung, Urteilsfähigkeit und Orientierungswissen in komplexen medialen Umwelten. Angesichts digitaler Fragmentierung, Reizüberflutung und algorithmischer Steuerung plädiert sie dafür, Medienbildung erfahrungsbezogen, kontextsensibel und kreativ zu gestalten (de Witt, 2020, S. 9ff.).

De Witt, Fromme et al. sowie Jörissen & Marotzki verstehen Medienbildung explizit als prozessorientierte Subjektentwicklung. Ebenso greift Tulodzieckis Modell zentrale subjektbezogene Aspekte auf: Die dort formulierten Ziele – Reflexionsfähigkeit, kritische Bewertung und kreative Gestaltung – setzen ein aktives Subjekt voraus, das seine Medioumwelt nicht nur nachvollzieht, sondern bewusst mitgestaltet.

Diese Diskussionen verdeutlichen, dass Medienkompetenz und Medienbildung eng miteinander verflochten, aber nicht deckungsgleich sind. Medienkompetenz bezeichnet konkret beschreibbare, auf konkrete Ziele und Fähigkeiten gerichtete Aspekte des Handelns – etwa die Fähigkeit zur Kritik, Reflexion und produktiven Gestaltung von Medienumgebungen. Medienbildung hingegen umfasst nicht sprachlich fassbare Vorgänge, die auf eine tiefgreifende, bildungstheoretisch fundierte Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zielen (vgl. Swertz, 2021).

Für die vorliegende Arbeit steht jedoch der Medienkompetenzbegriff im Zentrum, da er mit seinem kritischen und partizipativen Potenzial eine Grundlage bietet, um konkrete, beobachtbare Verhaltensweisen und Handlungsformen der Kinder im Kontext des Kindermuseums zu erfassen und zu analysieren. Daher wird im folgenden Kapitel das Modell von Dieter Baacke im Detail erläutert.

2.1.3. Medienkompetenz nach Dieter Baacke

Dieter Baacke entwickelte sein Verständnis von Medienkompetenz in enger Anbindung an seine frühen Arbeiten zur Massenkommunikation. Statt – wie viele vor ihm – zu fragen, was Medien mit Menschen machen, rückte er die Frage in den Mittelpunkt, was Menschen mit Medien machen können (Gemkow, 2023, S. 6). Damit knüpfte Baacke an den sogenannten Nutzen- und Belohnungsansatz an, wie er unter anderem von Katz, Blumler und Gurevitch (1973) formuliert wurde. Dieser geht davon aus, dass Menschen Medien aktiv auswählen und nutzen, um bestimmte Bedürfnisse zu erfüllen – etwa nach Unterhaltung, Information oder

sozialer Zugehörigkeit. Zugleich erinnert Baackes Haltung an den aufklärerischen Subjektbegriff bei Kant, der dem Menschen Vernunft und Selbstbestimmung zuschreibt. Mediennutzung wird so nicht als passives Reagieren verstanden, sondern als Ausdruck aktiver Weltaneignung.

Dieser Perspektivwechsel bedeutete auch eine Abkehr von der Vorstellung, Kinder müssten vor Medien vorrangig geschützt werden. Stattdessen rückte Baacke ihre aktive, mitgestaltende Rolle in den Vordergrund. In seinem Text *Massenkommunikation und Erziehung* (1970) kritisiert er, dass die damals vorherrschenden Kommunikationsmodelle zu stark von einem linearen Verständnis von Informationsübertragung ausgingen – also einer einfachen Sender-Empfänger-Logik. Dem setzt er ein dynamisches Kommunikationsmodell entgegen, das Mediennutzung als wechselseitigen Prozess zwischen Subjekt und Umwelt begreift. Besonders in seiner Gegenüberstellung der drei pädagogischen Figuren – von der „pädagogischen Provinz“ bis zur „kommunikativen Struktur“ – wird deutlich, dass Baacke Erziehung nicht als einseitige Steuerung, sondern als kommunikativen, partizipativen Prozess versteht (Baacke, 1970, S. 19–22).

Diese theoretische Neuausrichtung war zugleich ein pädagogisches Plädoyer: Medien sollten nicht nur Mittel im Unterricht sein, sondern selbst zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung werden. In seinem späteren Text *Medienkompetenz als Netzwerk* (1996) systematisiert Baacke diese Idee und entwickelt das bis heute einflussreiche Modell der vier Dimensionen von Medienkompetenz:

1. Medienkritik

Medienkritik nimmt in Baackes Modell eine zentrale Stellung ein und stellt – im Unterschied zu anderen Konzepten wie etwa jenem von Tulodziecki – keine bloße Unterkategorie dar, sondern eine eigenständige Dimension mit ideologiekritischer Reichweite. Sie umfasst die Fähigkeit zur reflektierten Auseinandersetzung mit Medieninhalten, Medienformen und Medieneinflüssen. Dabei geht es nicht nur um rational-analytische Kritik, sondern auch um eine ethische und politische Bewertung der medial vermittelten Welt. Baacke betont, dass Medienkritik sowohl kognitiv als auch normativ verankert ist: Sie beinhaltet die Frage, „was an Medienangeboten gesellschaftlich notwendig, akzeptabel oder problematisch ist“ (ebd., S. 8). Es geht also nicht um pauschale Ablehnung, sondern um die Fähigkeit, Strukturen, Absichten und

Wirkungen medialer Kommunikation zu durchschauen – etwa im Hinblick auf Ideologie, Stereotypisierung, Machtverhältnisse oder ökonomische Interessen.

Wie sich dieser Anspruch praktisch anwenden lässt, wurde im Rahmen eines Masterseminars von Swertz (2025) diskutiert. Dort wurde die *Kronen Zeitung* als konservatives Medium thematisiert, das durch die Auswahl und Gewichtung von Themen gesellschaftliche Prozesse in eine bestimmte ideologische Richtung lenkt. Aus baackescher Perspektive ließe sich hier analysieren, wie journalistische Machtverhältnisse, politische Interessen und ökonomische Logiken ineinandergreifen und öffentliche Meinung beeinflussen. Auch Werbung erscheint in diesem Zusammenhang nicht bloß als ökonomische Notwendigkeit, sondern als Bestandteil eines kapitalistischen Mediensystems, das Konsumbedürfnisse erzeugt und alternative Öffentlichkeiten verdrängt. Medienkritik bedeutet bei Baacke also nicht nur die Bewertung einzelner Inhalte, sondern die Analyse der ideologischen Funktionen und gesellschaftlichen Folgen medialer Kommunikation.

2. Medienkunde

Diese Dimension bezieht sich auf das verfügbare Wissen über Medien. Dazu zählen sowohl instrumentell-technische Kenntnisse (z. B. über Geräte, Programme, Medientechnologien) als auch systemisches Orientierungswissen (z. B. über Produktionsbedingungen, Funktionslogiken und gesellschaftliche Bedeutungen von Medien). Medienkunde ist damit nicht auf bloßes Bedienwissen reduziert, sondern bildet die kognitive Grundlage für eine reflektierte Auseinandersetzung.

3. Mediennutzung

Diese Dimension umfasst die rezeptiven wie interaktiven Fähigkeiten im Umgang mit Medien. Sie bezieht sich auf die bewusste, zielgerichtete Auswahl und Nutzung medialer Inhalte – etwa zur Information, Unterhaltung, Kommunikation oder Meinungsbildung. Mediennutzung verlangt daher nicht nur Zugänglichkeit, sondern auch die Fähigkeit, zwischen Angeboten zu unterscheiden, Inhalte situationsangemessen zu verarbeiten und die Vielfalt sowie Geschwindigkeit medialer Angebote zu bewältigen.

4. Mediengestaltung

Die vierte Dimension betont die produktive, kreative und mitgestaltende Auseinandersetzung mit Medien. Gemeint ist die Fähigkeit, selbst Medieninhalte zu produzieren, zu verändern, zu kommentieren und zu veröffentlichen. Mediengestaltung

eröffnet nicht nur Ausdrucksmöglichkeiten, sondern auch Teilhabe am öffentlichen Diskurs – sei es durch Texte, Bilder, Audioformate oder digitale Beiträge. Damit zielt Baacke auf eine partizipative Medienkultur, in der Subjekte nicht nur konsumieren, sondern ihre Medienumwelt aktiv mitgestalten.

Baackes Konzeption von Medienkompetenz baut auf einem erweiterten Verständnis von Kompetenz auf, das tief in sprach-, gesellschafts- und bildungstheoretischen Überlegungen verwurzelt ist. Sie geht über funktionales Wissen oder technische Fertigkeiten hinaus und zielt auf die Fähigkeit, sich in einer mediatisierten Welt kritisch, kreativ und sozial verantwortlich zu bewegen. Theoretisch stützt sich Baacke dabei unter anderem auf Noam Chomsky (ebd., S. 5f.), dessen Theorie der generativen Grammatik Sprache nicht als bloßes Reproduzieren von Information, sondern als schöpferisches Ausdrucksvermögen versteht. Medienkompetenz bedeutet in diesem Sinne nicht nur Rezeption, sondern auch die eigenständige Erzeugung von Bedeutungen und kommunikativem Handeln.

Ergänzend greift Baacke die diskurstheoretischen Ansätze Jürgen Habermas' auf, in denen Kommunikation als Grundlage demokratischer Verständigung gedacht wird (ebd., S. 5). Medienkompetenz wird dadurch zu einer Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe: Sie befähigt Individuen, an öffentlichen Aushandlungsprozessen mitzuwirken und sich argumentativ zu positionieren. Gleichzeitig blendet Baackes Modell die sozialen Rahmenbedingungen dieser Teilhabe nicht aus. Bereits durch Bourdieus Überlegungen wird deutlich, dass der Zugang zu Medien sowie die Fähigkeit zur reflektierten Nutzung nicht gleich verteilt sind. Bildungskapital, soziale Herkunft und habituelle Prägungen beeinflussen maßgeblich, ob Menschen Medien souverän und selbstbestimmt nutzen können – und damit auch, ob sie überhaupt Gehör im öffentlichen Raum finden.

Diese Verbindung aus sprachlicher Ausdruckskraft, kommunikativer Mündigkeit und dem Bewusstsein für soziale Ungleichheiten verleiht Baackes Modell seine theoretische Tiefe. Zugleich grenzt es sich deutlich von älteren, bewahrpädagogisch geprägten Ansätzen ab, die Kinder als passive, zu schützende Wesen betrachteten. Statt Kontrolle und Belehrung rückt Baacke das Kind als aktives Subjekt in den Mittelpunkt: als mitdenkenden, mitgestaltenden Akteur, der ermutigt werden soll, Medien nicht nur zu konsumieren, sondern kritisch zu hinterfragen, kreativ zu nutzen und damit die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit mitzugestalten.

Aus dieser Perspektive erscheint Bildung als lebendiger Prozess, in dem Wahrnehmung, Erfahrung und Ausdruck untrennbar miteinander verbunden sind. Daran anschließend rückt im folgenden Kapitel die Frage in den Fokus, welche Bedeutung Wahrnehmung, Sinnlichkeit und ästhetische Erfahrung für Bildungsprozesse haben.

2.1.4. Ästhetische Medienbildung

Bereits Friedrich Schiller hat in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung (1795) die Idee entwickelt, dass der Mensch seine Freiheit und Bildung vor allem im Spiel entfalten könne. Der sogenannte "Spieltrieb" verbinde das sinnliche Erleben mit der Form, also mit Regeln und Struktur. In diesem Zusammenspiel entstehe laut Schiller jene Haltung, in der der Mensch "ganz Mensch" sei.

Der Begriff ästhetische Medienbildung findet sich in diesem Sinne in der aktuellen medienpädagogischen Diskussion dort, wo Bildung nicht nur funktional, sondern als Prozess von Wahrnehmung, Reflexion und Ausdruck gedacht wird. Tramp (2024) hebt hervor, dass Bildung nicht allein im kognitiv-rationalen Bereich verortet werden kann. Vielmehr gehe es um eine umfassendere Auseinandersetzung mit Welt, in der auch Körperlichkeit, Wahrnehmung und sinnliche Erfahrung eine Rolle spielen. Die Ästhetik versteht er dabei als eine Art Kompass oder Korrektiv: Sie verweist auf das, was im rein kompetenzorientierten Denken zu kurz kommt.

Auch Andreas Hudelist (2024) argumentiert in diese Richtung. Er betont, dass Bildung mit und über Medien nicht ohne das sinnlich Erfahrbare zu denken ist. Gerade wenn Kinder Medien gestalten – Bilder, Videos, Geschichten – wird deutlich, dass es hier nicht nur um "richtige" Bedienung geht, sondern um Ausdruck, Identität und Weltaneignung. Hudelist greift, wie Schiller, auf das Spielerische zurück – nicht im Sinne von Belustigung, sondern als Möglichkeit, die Dinge anders zu sehen, neue Bedeutungen zu schaffen, und Regeln probeweise zu verändern. Eine ästhetische Medienbildung meint in diesem Sinne auch eine Bildung zur Ausdrucksfähigkeit.

Diese Verbindung von Medienbildung und gestalterischem Ausdruck wird ebenfalls von Savran-Wellscheid und Laven (2024) stark gemacht. In ihrer Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsfach Kunst und Gestaltung in der Primarstufe zeigen sie, wie stark ästhetisches Tun – also das Erproben, Gestalten, Erfinden – mit Medienlernen verknüpft ist. Gerade das kreative Arbeiten fördere die Entwicklung einer eigenen Symbol- und Bildsprache und helfe Kindern

dabei, sich in einer komplexen Medienwelt zurechtzufinden. Ästhetische Bildung, so ihr Ansatz, meint hier ein Zusammenspiel von Wahrnehmen, Reflektieren und Kommunizieren (ebd., S. 7).

Charlotte Leonore Schwarz (2024) bringt schließlich den Begriff des postdigitalen Bildes ins Spiel – also jener Bilder, die sich nicht mehr klar als analog oder digital beschreiben lassen. Sie sind alltäglich, flüchtig, hybrid – und gerade deshalb besonders bedeutungsoffen. Schwarz sieht darin eine Art "Zwischenraum" (In-between), der für Bildungsprozesse genutzt werden kann. In diesem Zwischen kann Neues entstehen, auch Irritation, Reflexion – genau das, was Lernen anregen kann.

Mehrere der genannten Autor*innen (z. B. Trapp, Hudelist, Schwarz) äußern sich kritisch gegenüber einer ausschließlich kompetenzorientierten Medienbildung. Diese Kritik richtet sich dabei nicht pauschal gegen den Kompetenzbegriff, sondern gegen eine zu starke Fokussierung auf technisch-instrumentelle Fähigkeiten. Zugleich ist zu beachten, dass Baackes Modell mit der Dimension der Mediengestaltung bereits kreative Ausdrucks- und Gestaltungsprozesse einschließt. Die ästhetische Medienbildung unterscheidet sich daher nicht grundsätzlich von diesem Verständnis, sondern setzt eigene Schwerpunkte, indem sie die sinnliche, körperliche und subjektive Dimension medialer Lernprozesse besonders hervorhebt.

Diese Haltung braucht allerdings Räume. Räume, in denen Kinder experimentieren, irritieren, ordnen, verwerfen und neu beginnen dürfen. Räume, in denen Bildung nicht durch Zielvorgaben begrenzt, sondern durch Bedeutungsprozesse getragen wird. Damit schließt sich der Bogen zurück zu Schiller – und zugleich voraus zum Spiel. Denn wenn Medienbildung mehr sein soll als funktionale Kompetenzvermittlung, dann braucht sie Spielräume im wörtlichen Sinne. Die Spieltheorie, die im zweiten Kapitel behandelt wird, bietet hierfür nicht nur eine kulturgeschichtliche, sondern auch eine pädagogische Grundlage: als Bildung in Bewegung – und als Ästhetik der Freiheit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich ästhetische Medienbildung als vertiefende Perspektive innerhalb des Medienkompetenzdiskurses verstehen lässt. Sie betont jene Aspekte, die in Baackes Dimension der Mediengestaltung bereits angelegt sind – insbesondere die Bedeutung von Wahrnehmung, Ausdruck und Gestaltung als Formen subjektiver Weltaneignung. Eine ästhetisch orientierte Medienbildung macht damit auf die sinnlich-

leibliche und kreative Dimension medialer Lernprozesse aufmerksam und erweitert den Blick auf Medienkompetenz um ästhetische, erfahrungsbezogene und reflexive Momente.

Im folgenden Kapitel wird darauf aufbauend der Frage nachgegangen, wie Medienkompetenz – in einem allgemeineren, empirisch fassbaren Sinne – erhoben und messbar gemacht werden kann.

2.1.5. Medienkompetenz messen

Aufbauend auf Baackes Modell stellt sich die Frage, wie Medienkompetenz überhaupt empirisch erfasst werden kann. Dabei geht es darum, theoretische Konzepte in überprüfbare Indikatoren zu übersetzen und geeignete Instrumente zu entwickeln, mit denen sich Kompetenzen von Kindern im Umgang mit Medien erfassen lassen.

Um zu entscheiden, welche Erhebungsmethoden sich zur Messung von Medienkompetenz bei Kindern im Grundschulalter eignen, wird zunächst ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben. Dabei werden die bislang in der Forschung verwendeten methodischen Verfahren beschrieben, spezifische Herausforderungen der empirischen Medienkompetenzforschung erläutert sowie zentrale Reflexionen und Weiterentwicklungen der letzten Jahre dargestellt.

Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt für die folgenden Abschnitte. Zunächst wird ein Überblick über die bestehende Forschung zur Messung von Medienkompetenz gegeben, wobei zentrale Probleme – wie etwa eine fehlende theoretische Fundierung oder die eingeschränkte Aussagekraft vieler Tests – thematisiert werden. Anschließend wird eine aktuelle Pilotstudie vorgestellt, die sich explizit mit der Erhebung digitaler Kompetenzen bei Grundschulkindern beschäftigt und dabei einen differenzierten methodischen Zugang verfolgt.

2.1.5.1. *Forschungsstand und Herausforderungen der Medienkompetenzmessung*

Die Frage, wie Medienkompetenz bei Kindern messbar ist, ist nicht nur methodisch, sondern auch theoretisch herausfordernd. In einer aktuellen Übersichtsstudie fassen Swertz & Mohammadpourkachalami (2024) zentrale Erkenntnisse der internationalen Forschung zusammen und zeigen sowohl bestehende Möglichkeiten als auch grundlegende Defizite der Medienkompetenzmessung auf.

Ein zentrales Ergebnis lautet: Medienkompetenz ist messbar, und zwar in all ihren Teilaspekten (S. 73). Die Autor*innen machen deutlich, dass es sich dabei nicht nur um ein abstraktes Konzept handelt, sondern um ein tatsächlich beobachtbares und messbares Phänomen. Allerdings zeigt sich in der Forschungspraxis ein großes Ungleichgewicht zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung.

In vielen Studien werden nur einzelne Aspekte der Medienkompetenz als sogenannte Indikatoren gemessen. Eine vollständige, theoriegeleitete Messung aller Dimensionen ist die Ausnahme – und wenn sie versucht wird, mit großem Aufwand verbunden (S. 73f.). Um die Forschung dennoch durchführbar zu gestalten, greifen viele Studien auf vereinzelte Indikatoren zurück. Dabei fehlt jedoch oft eine sorgfältige Prüfung, ob diese Indikatoren tatsächlich theoretisch begründet und valide sind. In manchen Fällen basiert die Auswahl offenbar eher auf einem Alltagsverständnis von Medienkompetenz, wodurch der Bezug zur Theorie verloren geht (S. 74).

Ein weiteres Problem zeigt sich in der fehlenden Begründung von Operationalisierungen: In keiner der analysierten Studien wird erklärt, warum bestimmte Items gewählt wurden oder wie genau sie mit dem jeweiligen Kompetenzbegriff zusammenhängen (S. 78). Diese theoretische Leerstelle kann dazu führen, dass unbewusst Ideologien reproduziert werden, etwa durch einseitige inhaltliche Gewichtungen oder durch Anschluss an wirtschaftliche, religiöse oder politische Interessen (S. 79).

Auch die kreative Dimension von Medienkompetenz, also das Gestalten eigener medialer Inhalte, wird laut Swertz und Mohammadpourkachalami (2024) kaum berücksichtigt. Obwohl viele medienpädagogische Konzepte gerade diesen Aspekt betonen, wird er in kaum einer Studie systematisch erfasst (S. 83). Gründe dafür liegen vermutlich in der Schwierigkeit, die Qualität kreativer Arbeit valide zu bewerten, sowie im Aufwand, den eine performative oder prozessorientierte Erhebung mit sich bringt.

Kritisch betrachten die Autor*innen zudem die fehlende Einbindung kommunikationswissenschaftlicher Perspektiven, etwa zur Struktur von Mediensystemen, zur Medienökonomie oder zu Öffentlichkeitskonzepten. Obwohl diese Themen in vielen Theorien zur Medienkritik als wichtig beschreiben worden sind, werden sie in Testinstrumenten nur selten berücksichtigt (S. 77).

Trotz dieser Defizite zeigen viele Evaluationsstudien positive Effekte: Medienkompetenz kann vermittelt werden, und Interventionen führen häufig zu einem Zuwachs an Wissen, kritischem Denken und medienreflexiver Haltung (S. 80). Dennoch bleibt unklar, was genau gemessen wurde, da viele Tests auf Ad-hoc-Fragebögen beruhen, die weder validiert noch wiederholt eingesetzt wurden. Eine wiederholbare und theoriefundierte Medienkompetenzmessung ist somit bislang eher Ausnahme als Regel (S. 79–80).

2.1.5.2. *Medienkompetenz messen bei Grundschulkindern*

Nachdem zentrale Herausforderungen bei der Messung von Medienkompetenz benannt wurden, soll nun konkreter beleuchtet werden, wie sich Medienkompetenz – und im Besonderen medienkritische Fähigkeiten – bei Kindern im Grundschulalter überhaupt erfassen lässt. Zwei aktuelle Beiträge können hier als wegweisend gelten: Zum einen das Projekt *Digit.El*, (vgl. Theurer et al., 2024) das einen methodisch innovativen Versuch unternimmt, digitale Handlungskompetenzen bei Grundschulkindern empirisch zu erfassen. Zum anderen ein Fachbeitrag von Ernst und Seyferth-Zapf (2024), der aufzeigt, wie schwer es bisher ist, Medienkritikfähigkeit tatsächlich angemessen zu messen – und zugleich methodologische Impulse liefert, um diese Lücke zu verkleinern.

Das Projekt *Digit.El* wurde 2024 von Theurer, Jocham und Pohlmann-Rother vorgestellt und im Rahmen des „Forum Bildung Digitalisierung“ durchgeführt. Ziel war es, ein diagnostisches Instrument zu entwickeln, das digitale Kompetenzen von Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren empirisch erfasst – und zwar nicht über klassische Wissenstests, sondern auf eine Weise, die dem realen Medienhandeln von Kindern möglichst nahekommt (Theurer et al., 2024, S. 165). Damit orientiert sich die Studie klar an einem handlungsorientierten Kompetenzverständnis: Was Kinder wissen, soll sich nicht nur in richtigen Antworten zeigen, sondern in Entscheidungen, Einschätzungen, Reaktionen – also in ihrem Tun.

Genau deshalb ist der gewählte Zugang so spannend: Die Forscher*innen entschieden sich für ein Mixed-Methods-Design. Das bedeutet, dass quantitative Verfahren (in diesem Fall bildgestützte Multiple-Choice-Aufgaben und audiovisuelle Szenarien) mit qualitativen Methoden kombiniert wurden – konkret mit Gruppengesprächen, in denen Kinder ihr Denken, ihre Begründungen und ihr mediales Weltverständnis ausdrücken konnten (ebd., S. 172). Durch diesen Mix wurde nicht nur sichtbar, *was* Kinder antworten, sondern auch *warum* sie es tun – und wie sie sich mit anderen über digitale Inhalte verständigen.

Ein zentrales methodisches Anliegen war die Gestaltung der Items selbst. Die Forscher*innen entwickelten Aufgaben, die reale Situationen aus dem digitalen Alltag von Kindern simulieren, etwa Pop-up-Fenster, Messenger-Anfragen oder Nachrichtenbeiträge. Diese wurden nicht einfach als isolierte Wissensfragen formuliert, sondern so aufgebaut, dass sie Reflexion und Entscheidung einforderten – also z. B. wie ein Kind in einer bestimmten Situation handeln oder urteilen würde (ebd., S. 174). Dabei zeigte sich: Zwar verfügen viele Kinder über grundlegende Begriffe wie „Passwort“ oder „persönliche Daten“, wenden dieses Wissen aber in unbekannten oder mehrdeutigen Kontexten oft nicht stabil an (ebd., S. 179–180).

Die Forscher*innen betonen daher, wie bereits vorhin erwähnt, dass es nicht ausreicht Medienkompetenz nur durch bloße Wissensabfrage zu erschließen. Stattdessen braucht es Aufgabenformate, die die Reflexions- und Entscheidungskompetenz der Kinder herausfordern – und gleichzeitig kindgerecht und alltagsnah bleiben (ebd., S. 180, 186, 188). Der performative Aspekt, also das Zeigen von Medienkompetenz im konkreten Handeln, wird damit zum zentralen Bestandteil der Messung – und zugleich zur methodischen Herausforderung.

Der Beitrag von Ernst und Seyferth-Zapf (2024) verfolgt ein anderes Ziel: Er will nicht selbst messen, sondern reflektieren, wie Medienkritikfähigkeit – als eine der wichtigsten Dimensionen von Medienkompetenz – überhaupt sinnvoll empirisch erfasst werden kann. Dabei gehen die Autor*innen in zwei sogenannten „Streifzügen“ vor. Zuerst widmen sie sich den theoretischen Grundlagen von Medienkritikfähigkeit – also: Was genau verstehen verschiedene Modelle darunter? Welche Teilfähigkeiten (z. B. Analyse, Reflexion, Urteil) werden genannt, und wie hängen diese zusammen? (S. 49–55). Dann folgt der zweite Streifzug: eine Analyse existierender empirischer Studien, in denen versucht wurde, Medienkritikfähigkeit zu messen – mit all ihren Erfolgen, aber auch Schwächen (S. 56–62).

Die Analyse zeigt, dass in vielen Studien zwar versucht wird, Medienkritik zu messen, dabei aber häufig eine Lücke zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung besteht. Items werden, wie bereits bei Swertz & Mohammadpourkachalami (2024) erwähnt, oft ohne nachvollziehbare Verbindung zur Theorie gewählt oder greifen auf ein Alltagsverständnis von Medienkompetenz zurück, das den theoretischen Modellen nicht gerecht wird (Seyferth-Zapf, S. 57–58).

Gerade hier setzen die methodologischen Überlegungen des Beitrags an: Die Autor*innen betonen, wie entscheidend die Kohärenz zwischen Theorie und Messmodell ist – insbesondere,

wenn es darum geht, geeignete Items für quantitative Erhebungen zu entwickeln. Sie kritisieren, dass in vielen Fällen unklar bleibt, wie die eingesetzten Fragen eigentlich mit dem jeweiligen Kompetenzverständnis verknüpft sind. Deshalb plädieren sie für eine fundierte und nachvollziehbare Entwicklung von Items, die domänenspezifisch, theoriebasiert und lebensweltlich relevant sind (ebd., S. 63–64).

Besonders spannend ist, dass die Autor*innen auf dieser Basis zwei prototypische Messmodelle entwerfen: ein reflektives Modell, in dem die einzelnen Fähigkeiten (z. B. Urteilsfähigkeit) als Ausdruck eines übergeordneten Konstrukts verstanden werden (ebd., S. 65), und ein formatives Modell, bei dem das Konstrukt Medienkritikfähigkeit aus den verschiedenen Teilfähigkeiten zusammengesetzt ist (ebd., S. 66). Beide Modelle arbeiten mit einer Kombination aus verschiedenen Item Typen – darunter Wissensfragen, Selbsteinschätzungsaufgaben und performative Aufgaben. Als Beispiel dient ein Szenario zum Thema „Deep Fakes“, bei dem Kinder nicht nur beschreiben sollen, was ein Deep Fake ist, sondern auch zeigen, wie sie ein solches Bild erkennen und bewerten würden (ebd., S. 65–66).

Die Entwicklung dieser Modelle basiert dabei auf der Einsicht, dass Medienkritikfähigkeit sich nicht eindimensional messen lässt. Vielmehr braucht es differenzierte Instrumente, die sowohl prozessbezogene Aspekte (z. B. Reflexion, Aushandlung, Begründung) als auch konkrete Handlungen abbilden können. Für die Konstruktion von Items bedeutet das: Je nach Modell (reflektiv oder formativ) müssen unterschiedliche Kausalitätsannahmen getroffen und die Beziehung zwischen Konstrukten und Indikatoren systematisch durchdacht werden (ebd., S. 66–67).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Messung von Medienkompetenz bei Kindern methodisch wie theoretisch komplex bleibt. Viele Studien greifen auf verkürzte Indikatoren zurück oder lösen die kreative und kritisch-reflexive Dimension nur unzureichend ein. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies zweierlei: Erstens muss die Analyse von Medienkompetenz auf einer klaren theoretischen Grundlage aufbauen – in diesem Fall auf dem Modell von Dieter Baacke –, um die Gefahr unscharfer oder verkürzter Begriffsverwendungen zu vermeiden. Zweitens zeigt sich, dass für die Zielgruppe der 8- bis 12-Jährigen ein ausschließlich standardisiertes Testverfahren zu kurz greifen würde. Sinnvoll erscheint vielmehr eine Kombination aus festgelegten Items, die bestimmte Teilaspekte von Medienkompetenz abfragen, und offenen Verfahren, die den Kindern Raum geben, ihr Denken, ihre Reflexionen und ihr Handeln im Umgang mit Medien zum Ausdruck zu bringen.

Damit rückt die Frage in den Vordergrund, wie Lern- und Aneignungsprozesse überhaupt angestoßen werden – und hier spielt das Spiel eine zentrale Rolle. Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen zur Medienkompetenz wird im folgenden Kapitel die pädagogische Theorie des Spiels als ergänzende Perspektive eingeführt. Sie bietet einen wichtigen Zugang, um zu verstehen, wie Kinder im spielerischen Handeln Medienkompetenz erwerben können.

2.2. Pädagogische Theorie des Spiels

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, ob und inwiefern museale Lernräume – insbesondere im Kontext von Kindermuseen – durch spielerische Vermittlung zur Förderung von Medienkompetenz beitragen können. Um diese Form der Vermittlung angemessen zu analysieren, wird der Spielbegriff nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, sondern theoretisch fundiert. Denn Spiel ist weit mehr als bloße Freizeitgestaltung oder kindliches Vergnügen – es ist eine kulturell, anthropologisch und pädagogisch bedeutsame Praxis, die in verschiedenen geistes- und kulturwissenschaftlichen Traditionen reflektiert wurde.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Spiel offenbart dessen vielschichtige Bedeutung: Es erscheint als Ausdruck menschlicher Freiheit, als Form der symbolischen Welterzeugung und als soziales, mit Bedeutung aufgeladenes Regelwerk. Vier klassische Spieltheorien – von Friedrich Schiller, Johan Huizinga, Roger Caillois und Herbert Marcuse – ermöglichen es, den Spielbegriff in seiner Breite und Tiefe zu fassen. Ergänzend wird auf Hans Scheuerls pädagogische Perspektive Bezug genommen, die insbesondere für das Verständnis spielerischer Lernprozesse im Kindermuseum zentral ist.

Zentral bei Friedrich Schiller ist, wie bereits im vorherigen Kapitel kurz angesprochen, der Gedanke, dass der Mensch nicht allein durch Vernunft oder Natur zu seiner Bestimmung findet, sondern durch ein vermittelndes Prinzip: den Spieltrieb. In seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen beschreibt er eine anthropologische Grundspannung zwischen dem Stofftrieb – der sinnlichen, triebhaften Seite des Menschen – und dem Formtrieb, der nach Ordnung, Gesetz und Vernunft strebt (Briefe 10–13). Diese beiden Triebe stehen in einem Spannungsverhältnis, das nur durch den Spieltrieb aufgehoben werden kann. Dieser ermöglicht eine Balance zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, wodurch Freiheit als ästhetischer Zustand

erfahrbar wird: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Brief 15). Spiel ist bei Schiller also klar kein bloßer Zeitvertreib, sondern ein „freies Spiel der Kräfte“, das nicht von Notwendigkeit oder Zwang beherrscht wird (Briefe 14–16). Es steht zugleich für die Möglichkeit moralischer und politischer Bildung: Nur ein ästhetisch gebildeter Mensch sei fähig, eine freie und gerechte Gesellschaft mitzugestalten (Briefe 22–27).

Johan Huizinga knüpft hier an, verschiebt den Fokus jedoch stärker auf die kulturelle Dimension. In *Homo Ludens* (1949) argumentiert er, dass Spiel keine bloße Begleiterscheinung menschlicher Zivilisation sei, sondern deren ursprüngliche Triebkraft: „Kultur entsteht im Spiel, als Spiel“ (Huizinga, 1949, S. 28). Spiel sei älter als Kultur, da es auch im Tierreich vorkomme, und zeichne sich durch bestimmte Merkmale aus: Es ist freiwillig, zweckfrei, folgt eigenen Regeln, erzeugt eine symbolische Gegenwelt und besitzt trotz seines scheinbaren „Nicht-Ernstes“ einen hohen Ernstcharakter. In dieser „zweiten Welt“ des Spiels, die sich etwa in Ritualen, Wettkämpfen, Recht, Religion oder Kunst manifestiert, herrschen eigene Logiken und soziale Ordnung – es entsteht, was Huizinga den Spielkreis nennt.

Allerdings beschreibt Huizinga auch eine zunehmende Entleerung des Spiels in der Moderne: Bürokratisierung, Technokratie und Kommerzialisierung führten zu einer „Verernstlichung“ und Instrumentalisierung des Spiels, wodurch sein symbolischer Gehalt verloren gehe (Huizinga, 1949, S. 195ff.). Damit wird der ursprünglich freie Homo ludens zunehmend vom zweckrationalen Homo faber verdrängt – einer Figur, die für die moderne Arbeits-, Technik- und Effizienzlogik steht. Auch wenn Huizinga diesen Gegensatz nicht explizit systematisiert, lässt sich seine Diagnose kulturkritisch als Spannung zwischen kreativem Spiel und instrumenteller Vernunft verstehen.

Diese Kritik greift auch Herbert Marcuse in *Der eindimensionale Mensch* (1967) auf. Er beschreibt, wie ästhetische, kreative und subversive Potenziale in der spätmodernen Gesellschaft systematisch vereinnahmt und neutralisiert werden. Spiel werde nicht mehr als Raum der Freiheit erfahren, sondern funktionalisiert – angepasst an Konsum, Unterhaltung oder pädagogische Effizienz.

Eine weitere, analytisch differenzierende Perspektive auf das Spiel eröffnet Roger Caillois, der in *Les jeux et les hommes* (1958) eine systematische Typologie des Spiels vorlegt. Aufbauend

auf sechs allgemeinen Merkmalen (freiwillig, nicht ernst, unproduktiv, reglementiert oder fiktiv, begrenzt und andersartig; S. 23–24) unterscheidet er vier Grundformen:

- Agon (Wettkampf) – geregelter Wettbewerb, z. B. Schach oder Sport (S. 27–30)
- Alea (Zufall) – Schicksalsspiele wie Würfel oder Karten (S. 30–33)
- Mimicry (Nachahmung) – Rollenspiele, Theater, Puppenspiel (S. 33–36)
- Ilinx (Rausch) – Spiele der Erregung, etwa Karussell oder körperliche Grenzerfahrung (S. 36–40)

Diese Formen treten in der Praxis oft kombiniert auf. Ergänzend schlägt Caillois ein Kontinuum zwischen *Paidia* – dem freien, improvisierten Spiel – und *Ludus*, dem regelgeleiteten, strukturierten Spiel vor (S. 45–65). Diese Unterscheidung ist nützlich für Bildungskontexte, etwa wenn Kinder in offenen Werkstätten frei experimentieren (*Paidia*) oder bei einem Museumsquiz festen Regeln folgen (*Ludus*).

Während die genannten Ansätze anthropologische, kulturphilosophische und gesellschaftskritische Dimensionen beleuchten, hat Hans Scheuerl vor allem eine systematische pädagogische Bestimmung des Spiels entwickelt. In seiner Analyse (*Das Spiel*, 1990) beschreibt er sechs Strukturmerkmale, die das Wesen des Spiels ausmachen: Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit (S. 67–102). Diese Merkmale verdeutlichen, dass Spiel stets durch Eigenaktivität, symbolische Bedeutungsproduktion und situative Intensität geprägt ist – Faktoren, die für museale Lernprozesse besonders relevant sind.

Darüber hinaus unterscheidet Scheuerl drei Formen des Lernens im Zusammenhang mit Spiel: das „Spielen-Lernen“, das „Lernen im Spiel“ und das „spielende Lernen“. Für den Kontext dieser Arbeit sind vor allem die beiden letztgenannten Konzepte bedeutsam. Mit dem Begriff *Lernen im Spiel* beschreibt Scheuerl Lernsituationen, in denen Kinder während des Spielens quasi nebenbei lernen – etwa, wenn sie im Rollenspiel soziale Rollen, Sprache und Perspektivenübernahme erproben oder im Bewegungsspiel ihr räumliches Orientierungsvermögen verbessern. Lernen geschieht hier nicht durch direkte Instruktion, sondern durch die Anforderungen des Spiels selbst. Wichtig ist allerdings: Solches Lernen setzt voraus, dass Kinder aktiv beteiligt sind und sich bewusst auf das Spielgeschehen einlassen. Nur dann entstehen nachhaltige Prozesse, die über bloßes Nachahmen hinausgehen (ebd., S. 173).

Mit dem Begriff *spielendes Lernen* geht Scheuerl noch einen Schritt weiter. Hier erhält der Lernprozess selbst die Qualität eines Spiels: Er verläuft rhythmisch, leicht, mit Freude und innerem Fluss. Lernen wird nicht als mühsame Aneignung erfahren, sondern als neugierige und souveräne Auseinandersetzung mit Neuem. Diese Form setzt ein hohes Maß an Verständnis, Struktur und innerer Freiheit voraus und stellt für Scheuerl eine besonders reife Stufe des Lernens dar, in der Können, Motivation und Selbstständigkeit zusammenkommen (ebd., S. 176).

Die unterschiedlichen Spieltheorien verdeutlichen, dass Spiel weit mehr ist als kindliche Freizeitgestaltung. Bei Schiller erscheint es als Bedingung von Freiheit und moralischer Bildung, bei Huizinga als Ursprung kultureller Ordnungen, bei Marcuse als subversives Potenzial gegen gesellschaftliche Vereinnahmung und bei Caillois als vielfältige, regelgeleitete Praxis mit spezifischen Strukturen. Scheuerl schließlich verbindet diese Perspektiven mit einer pädagogischen Bestimmung, die zeigt, wie Spiel konkrete Lernprozesse ermöglicht. Sein Ansatz bildet damit eine Brücke zwischen Spiel- und Lerntheorie und liefert wertvolle Anhaltspunkte dafür, wie Lernen und Spiel in musealen Kontexten miteinander verflochten sein können.

2.3. Handlungsorientiertes Lernen

Die zuvor skizzierten Spieltheorien verdeutlichen, dass Spiel nicht nur als kulturelle Ausdrucksform, sondern auch als aktives, bedeutungstiftendes Handeln verstanden werden kann. Daraus lässt sich ein pädagogischer Zugang ableiten, der Lernen vor allem als erfahrungs- und handlungsbasierten Prozess begreift, wie er auch in der handlungsorientierten Medienpädagogik nach Baacke zum Ausdruck kommt.

Die Wurzeln dieses Verständnisses liegen im späten 19. Jahrhundert. Francis W. Parker entwickelte mit seiner sogenannten Quincy-Methode einen pädagogischen Ansatz, bei dem Kinder durch konkrete, lebensnahe Probleme lernen sollten, die im gemeinsamen Tun und Forschen gelöst werden (Parker, 1894).

Diese frühe Form des "Learning by Doing" prägte auch John Dewey, der Lernen als Denkprozess beschreibt, der durch das Erleben von Schwierigkeiten angeregt wird und durch aktive Erfahrung zur Reflexion führt (Dewey, 1963). George H. Mead wiederum betonte die

soziale Dimension von Bildung: Lernen sei ein interaktiver Prozess, bei dem das Subjekt seine Identität im Wechselspiel mit anderen herausbildet (Mead, 1934.).

Diese Ideen schlagen sich in der heutigen Konzeption vieler Kindermuseen nieder: Sie verstehen sich als reflexive Lernlandschaften, in denen Kinder durch sinnliche Wahrnehmung, Interaktion und selbstgewählte Fragestellungen Wissen aufbauen – nicht als Rezeption fertiger Inhalte, sondern als subjektive Aneignung (Oelkers, 2012, S. 65–66). Neue Medien und digitale Technologien erweitern diesen Zugang und eröffnen weitere Handlungsmöglichkeiten, ohne das körperlich-gestalterische Moment zu ersetzen (ebd.).

Gleichzeitig betont Oelkers, dass Learning by Doing kein Garant für erfolgreiches Lernen sei: Nicht jede Erfahrung führt zu Erkenntnis, und auch Überforderung, Scheitern oder Desorientierung sind Teil des Lernprozesses (ebd., S. 67–68). Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich besonders deutlich in der Diskussion um Partizipation. Georg Frangenberg (2012, S. 94) weist darauf hin, dass der Begriff seit den 1990er-Jahren inflationär gebraucht wurde, ohne stets inhaltlich fundiert zu sein. Er schlägt ein vierstufiges Modell vor, das die unterschiedlichen Grade der Beteiligung im Museum differenziert: von der reinen Rezeption (bloßes Wahrnehmen von Angeboten) über Interaktion (aktives, aber vorgegebenes Mitmachen), Kooperation (temporäre Mitgestaltung) bis hin zur Kollaboration, bei der Besucher*innen gleichberechtigt an der Entwicklung und Umsetzung von Inhalten beteiligt sind (Frangenberg, 2012, S. 94–97). Gerade Letzteres, so Frangenberg, verlangt von Institutionen nicht nur Offenheit, sondern auch die Bereitschaft, Kontrolle abzugeben und Verantwortung zu teilen – eine Herausforderung, die nicht immer eingelöst werden kann (ebd., S. 94).

2.3.1. Jean Piaget: Lernen als konstruktive Aneignung

Die zuvor beschriebenen Überlegungen zu partizipatorischem und erfahrungsbasiertem Lernen lassen sich nicht nur historisch, sondern auch entwicklungspsychologisch verankern. Um das theoretische Fundament weiter zu vertiefen, bietet sich ein Rückgriff auf eine der einflussreichsten Positionen des 20. Jahrhunderts an: Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (Piaget, 1973). Sein Ansatz wurde in Zusammenarbeit mit Bärbel Inhelder ausgearbeitet und bildet bis heute eine sehr wichtige Grundlage für das Verständnis kindlicher Lernprozesse in Bildungsinstitutionen.

Im Zentrum von Piagets Überlegungen steht die Vorstellung, dass kindliche Intelligenz nicht angeboren im Sinne eines festen Repertoires an Wissen ist, sondern sich durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt (ebd.). Lernen ist damit kein passiver Aufnahmeprozess, sondern ein konstruktiver Prozess, der eng an Handlung, Wahrnehmung und Erfahrung gebunden ist. Kinder sind – so Piagets Bild – kleine Forscher*innen, die durch Versuch, Irrtum, Wiederholung und Vergleich allmählich ihre Umwelt strukturieren.

Zwei zentrale Mechanismen treiben diesen Lernprozess an: Assimilation, also das Einordnen neuer Informationen in bereits bestehende Denkschemata, und Akkommodation, die Anpassung dieser Schemata an neue Erfahrungen. Beide Prozesse stehen in einem ständigen Wechselspiel und streben ein inneres Gleichgewicht an – ein Prinzip, das Piaget als Äquilibration bezeichnet (ebd.).

Besonders bedeutsam für das Verständnis von Lernprozessen im Kindermuseum bei der Zielgruppe von 8 bis 12 Jahren ist die sogenannte konkret-operationale Stufe (Piaget & Inhelder, 1975.), die typischerweise zwischen dem 7. und 11. Lebensjahr liegt. In dieser Entwicklungsphase beginnt das Kind, logische Operationen durchzuführen, allerdings noch stark gebunden an konkrete Handlungen und Anschauung. Es versteht nun Konzepte wie Reversibilität (z. B. dass eine Handlung rückgängig gemacht werden kann), Invarianz (z. B. dass die Menge Wasser gleich bleibt, auch wenn sich das Gefäß verändert), und kann beginnen, Perspektiven anderer einzunehmen (ebd.).

Für das museale Lernen bedeutet das: Kinder in diesem Alter brauchen reale Gegenstände, sichtbare Veränderungen, körperliches Tun und wiederholbare Versuche. Lernen geschieht über Sehen, Vergleichen, Handeln, Verändern – nicht über abstrakte Erklärungen. Das konkret-operationale Denken ist daher besonders anschlussfähig an kuratorische Konzepte, die auf Interaktion, Materialerfahrung und Handlung setzen.

Piagets Theorie unterstützt damit das Anliegen der Kindermuseen, nicht bloß Information bereitzustellen, sondern Bedingungen zu schaffen, unter denen sich Kinder durch aktives Tun und Denken ihre Umwelt sinnstiftend aneignen können. Die Ausstellung wird somit zum Erfahrungsraum, in dem sich kognitive Entwicklung vollzieht – nicht weil Inhalte vermittelt werden, sondern weil Kinder diese Inhalte handelnd rekonstruieren.

2.3.2. John Dewey: Bildung als Erfahrungsprozess

Die Vorstellung des Kindes als aktives Subjekt seines Lernens, wie sie in Piagets entwicklungspsychologischem Ansatz angelegt ist, erfährt eine bildungsphilosophische Entsprechung in den Überlegungen John Deweys.

Auch Oelkers (2012) greift Deweys Gedanken zur Bedeutung des Erfahrungslernens im Kontext von Kindermuseen auf und verweist auf dessen bis heute prägende Wirkung auf moderne Bildungskonzepte.

Dewey erweitert die psychologisch fundierte Perspektive Piagets um eine gesellschafts- und bildungstheoretische Dimension: Lernen ist nicht nur ein kognitiver Aufbauprozess, sondern immer auch eine soziale, kulturelle und demokratische Praxis. Zentral für Deweys Verständnis von Bildung ist die Idee, dass Lernen auf der aktiven Auseinandersetzung mit bedeutsamen Erfahrungen beruht. Bildung soll nicht in der bloßen Vermittlung von Wissen bestehen, sondern Erfahrungsräume eröffnen, die zum Denken anregen und Reflexion ermöglichen (vgl. Dewey, 1963). Er kritisiert die traditionelle Form schulischer Erziehung, die auf autoritären Strukturen, passiver Stoffvermittlung und der Reduktion des Kindes auf ein reines Objekt des Unterrichts beruht. Dem setzt er ein progressives Bildungskonzept entgegen, das das Kind als Subjekt ernst nimmt und dessen Lernprozesse durch aktives Handeln, Neugier und eigenständige Auseinandersetzung geprägt sind.

Dabei hebt Dewey zwei grundlegende Prinzipien hervor: Kontinuität und Interaktion (ebd.). Neue Erfahrungen sollen nicht isoliert bleiben, sondern sich organisch an vorherige Lernprozesse anschließen (Kontinuität). Lernen geschieht durch die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt – durch Handeln, Beobachten, Rückmelden und Neubewerten (Interaktion). Insofern ist Lernen immer situiert, individuell und sozial zugleich.

Doch Erfahrung allein genügt für Dewey nicht: Erst die Reflexion über das Erlebte macht Lernen im bildenden Sinne möglich. Diese Reflexion befähigt das Subjekt, aus Erfahrung Bedeutung zu gewinnen und sein Denken weiterzuentwickeln.

Gerade dieser Aspekt ist entscheidend für museale Lernprozesse: Nur wenn das, was gesehen, berührt oder ausprobiert wird, auch zum Nachdenken anregt, kann sich ein echter Bildungsprozess entfalten (ebd.).

Darüber hinaus versteht Dewey Bildung als Beitrag zur Entwicklung demokratischer Persönlichkeiten. Lernen soll Menschen dazu befähigen, sich aktiv und reflektiert in gesellschaftliche Prozesse einzubringen. Kooperation, Perspektivübernahme und soziale Verantwortung gehören deshalb zu den zentralen Zielen seines Bildungsverständnisses.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass handlungsorientiertes Lernen auf einem Bildungsverständnis beruht, das Erfahrung, Handlung und Reflexion miteinander verknüpft. Diese Grundprinzipien bilden zugleich den Kern medienpädagogischer Ansätze, die – bei Baacke – davon ausgehen, dass Medienkompetenz nicht durch Belehrung, sondern durch aktives Tun, Experimentieren und kommunikatives Handeln entsteht. In diesem Sinne wird Spiel in der vorliegenden Arbeit als eine Form des medienpädagogischen Lernens verstanden: Es schafft Räume, in denen Kinder Bedeutungen aushandeln, Medien aktiv gestalten und ihre Erfahrungen reflexiv verarbeiten können. Entscheidend ist dabei die Freiwilligkeit des Spiels, die intrinsische Motivation und Selbststeuerung ermöglicht und damit ein wesentliches Gegenmodell zu instruktiven Lernformen darstellt. Diese Verbindung von Freiwilligkeit, Aktivität und Reflexion ist auch für museale Lernprozesse zentral – sie bildet die theoretische Grundlage für das folgende Kapitel zur Museumspädagogik.

2.4. Museumspädagogik

Das Lernen im Museum unterscheidet sich grundlegend vom schulischen Kontext. Während Schule oft auf kognitiv-abstrakte Prozesse setzt, versteht die Museumspädagogik Lernen als subjektbezogenen, erfahrungsgeleiteten Prozess, der in kulturelle und soziale Kontexte eingebettet ist (vgl. de Witt, 2000). Besonders im Kindesalter zeigen sich Bildungsprozesse vor allem durch aktives Tun, Wahrnehmung und konkrete Erfahrungen. Piaget (1973) betont, dass Kinder im Grundschulalter nur dann logisch denken und Zusammenhänge verstehen können, wenn sie Handlungen und Anschauungen selbst erleben. Auch Dewey (1963) hebt hervor, dass Lernen auf bedeutsamen Erfahrungen beruhen müsse, die zum Denken anregen und in soziale Interaktionen eingebettet sind.

Daran knüpft Tulodziecki (1992) an, wenn er Medienerziehung als aktiven, kontextbezogenen Lernprozess versteht, der an die Lebenswelt der Lernenden anschließt und sowohl Gestaltung als auch Reflexion einschließt. Diese Grundidee greift die Museumspädagogik auf, indem sie didaktisch strukturierte Vermittlungsangebote entwickelt, die sowohl dialogische als auch

mediale Formen der Auseinandersetzung umfassen (vgl. Jacobs, 1995, zitiert nach Brodel, 2006, S. 9). Besonders sichtbar wird diese Verbindung im Konzept der Kindermuseen.

2.4.1. Historische Entwicklung der Kindermuseen

Um die heutige Rolle der Kindermuseen zu verstehen, lohnt ein Blick auf ihre historische Entwicklung. Sie entstanden als Antwort auf tiefgreifende Veränderungen in der Bildungslandschaft, in der Lernprozesse stärker an die Lebenswelt der Kinder rückgebunden werden mussten. Ihr Anspruch, Lernen mit allen Sinnen, handlungsorientiert und erfahrungsbasiert zu gestalten, richtete sich nicht nur an Kinder, sondern auch an Eltern und Lehrpersonen, die nach alternativen Lernorten jenseits der Schule suchten (Leonard, 2012a, S. 11).

Ein zentrales Element ist dabei die Verbindung von reflektierter Mediennutzung mit einer kritisch-gestaltenden Auseinandersetzung mit medialen Inhalten. Kindermuseen sind daher nicht einfach Ausstellungsräume für Kinder, sondern stehen paradigmatisch für einen besucherzentrierten Wandel im musealen Selbstverständnis. Ursprünglich nicht aus der europäischen Sammlungstradition hervorgegangen, sondern in der Neuen Museologie verortet, stellen sie das Kind als aktiv Lernendes in den Mittelpunkt (König, 2016, S. 148). Vermittlung wird damit zum Kern musealer Praxis und nicht zur nachgelagerten Aufgabe.

Das prägnanteste Beispiel für diesen Wandel ist die 1963 eröffnete Ausstellung „What’s inside?“ im Boston Children’s Museum unter Michael Spock. Dort konnten Kinder alltägliche Gegenstände wie Bälle, Autos oder Straßenteile erkunden und buchstäblich in verborgene Strukturen ihrer Umwelt eintauchen. Spock sprach von „direct-experienced interactivity“ – also Lernen durch unmittelbares, sinnliches Erfahren –, das später als „hands on learning“ weltweit rezipiert wurde (König, 2016, S. 149).

Auch im deutschsprachigen Raum lassen sich historische Vorläufer finden. Bereits Alfred Lichtwark (Hamburger Kunsthalle) oder Oskar von Miller (Deutsches Museum, München) entwickelten Konzepte erfahrungsbezogenen Lernens, die vom Reformpädagogen Georg Kerschensteiner und den Ideen John Deweys beeinflusst waren (Brodel, 2006, S. 7–8). Während der NS-Zeit wurden diese Bestrebungen unterbrochen, doch nach dem Zweiten Weltkrieg führte die „Museumskrise“ der 1960er-Jahre zu einer erneuten Hinwendung zu Vermittlungsformaten. Mit der Gründung der Fachgruppe „Schule und Museum“ (1970) wurde

die Arbeit zunächst stark schulorientiert. Erst ab den 1980er- und 1990er-Jahren entstanden eigenständige Kindermuseen. Im Zentrum standen nun freiwillige und handlungsorientierte Lernprozesse (König, 2016, S. 150f).

2.4.2. Rahmenbedingungen und Ansätze des Lernens im Museum

Die historische Entwicklung der Kindermuseen zeigt, dass Lernen im Museum von spezifischen didaktischen Rahmenbedingungen geprägt ist. Es unterscheidet sich grundlegend vom schulischen Wissenserwerb, da es in der Regel freiwillig, erfahrungsbezogen und situativ stattfindet (König, 2016).

Ergänzend dazu unterscheiden Gibbs und Sani (2007, S. 18–21) vier grundlegende museale Vermittlungsansätze: den instruktiv-didaktischen, den aktiven bzw. entdeckenden, den konstruktivistischen und den gesellschaftskritischen. Während instruktive Ansätze stark auf Expertenwissen und Wissensvermittlung setzen, betonen die konstruktivistischen und gesellschaftskritischen Konzepte die Eigenaktivität, Kontextgebundenheit und Reflexionsfähigkeit der Lernenden. Kindermuseen lassen sich in dieser Typologie vor allem dem aktiven und konstruktivistischen Lernen zuordnen, da sie auf Selbsttätigkeit, Sinneserfahrung und partizipative Wissenskonstruktion ausgerichtet sind.

In den letzten Jahrzehnten wurde das Konzept des Kindermuseums zudem um digitale und mediale Zugänge erweitert. Während Technologien wie Spielkonsolen und Computer das Interaktionsverhalten veränderten, reagierten viele Museen mit neuen Formen der Vermittlung, die analoge und digitale Erfahrungsräume miteinander verbinden. Kindermuseen greifen diese Entwicklungen auf und kombinieren das Leitmotiv „Lernen mit allen Sinnen“ mit gestalterischen, ästhetischen und reflexiven Lernformen (Leonard, 2012a, S. 11).

In diesem Zusammenhang betonen Fankhänel und Gröschke (2024, S. 5), dass ein vertieftes Verständnis digitaler Medien insbesondere dann entsteht, wenn Lernende selbst gestalterisch tätig werden. Entscheidend ist nicht nur das Verstehen, sondern das aktive Tun: „[...] selbst Produzent*in der umgebenden (digital-analogen) Welt zu werden [...] steht dabei im Fokus“ (ebd.). Museen, die solche Formen ästhetischer Aneignung ermöglichen, leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer reflexiven und gestaltungsorientierten Haltung gegenüber Medien und gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Fankhänel und Gröschke machen damit deutlich, dass museales Lernen immer auch ästhetisch-gestalterische Prozesse umfasst. Daran schließen Überlegungen an, die sich stärker auf die institutionelle und kuratorische Umsetzung solcher Lernformen richten. Besonders aufschlussreich sind dabei drei kuratorische Leitprinzipien, die den gegenwärtigen Perspektivwechsel im Verständnis von Museum und Bildung aufzeigen:

1. **Vom Objekt zum Subjekt** – klassische Exponate werden durch interaktive Formate ersetzt, die den Kindern eigene Zugänge ermöglichen (Leonard, 2012a, S. 9).
2. **Museale Räume als ästhetisch-aktive Lernlandschaften** – Räume werden selbst zu Lernmedien, die Bewegung, Perspektivwechsel und sinnliche Aneignung fördern (Schmidt-Thomsen, 2012, S. 113–117).
3. **Partizipation und Bedeutungsproduktion** – Ausstellungen entstehen nicht nur für, sondern mit den Besucher*innen. Kinder werden an der Herstellung von Bedeutung beteiligt, wodurch museale Lernräume offen und emergent werden (Frangenberg, 2012, S. 98; Staupe, 2012, S. 70–76).

Diese Prinzipien zeigen, dass Kurator*innen zunehmend als pädagogische Gestalter*innen agieren. Sie entwickeln Erfahrungsräume, die Lernen durch Eigenaktivität, Interaktion und Reflexion ermöglichen und damit das Verständnis musealer Bildung nachhaltig erweitern.

2.4.3. Lernergebnisse im Museum

Nachdem im vorherigen Kapitel zentrale Rahmenbedingungen und Aufgaben von Kindermuseen herausgearbeitet wurden, stellt sich nun die Frage, wie sich erkennen lässt, ob eine Ausstellung tatsächlich Lernprozesse angestoßen hat. Haben die Besucher*innen etwas Neues gelernt? Wurden Denkprozesse angeregt oder Sichtweisen erweitert?

Eine eindeutige Antwort darauf ist kaum möglich. Lernen im Museum ist ein individueller, oft stiller und vielschichtiger Prozess. Das europäische Handbuch *Museen und lebenslanges Lernen*, herausgegeben von Gibbs und Sani (2007), betont, dass sich museales Lernen nicht immer vorhersehbar vollzieht oder eindeutig messen lässt. Museen sind daher gefordert, mit dieser Offenheit bewusst und reflektiert umzugehen (Gibbs & Sani, 2007, S. 30). Anstelle standardisierter Tests plädieren die Autor*innen für Evaluationsformen, die die Vielfalt individueller Lernerfahrungen ernst nehmen und deren Komplexität nicht durch vereinfachende Messverfahren reduzieren.

Gerade weil museales Lernen meist freiwillig, erfahrungsbezogen und kontextabhängig verläuft, bleibt oft unklar, was genau als neues Wissen oder als Entwicklung mitgenommen wurde. In vielen Fällen ist das Vorwissen der Besucher*innen nicht bekannt, was eine objektive Bewertung zusätzlich erschwert. Lernziele sind häufig offen formuliert, und die individuellen Lernwege vielfältig. Entsprechend äußern sich Lernergebnisse oft in großen Veränderungen – etwa in neuen Sichtweisen, vertieftem Interesse oder veränderten Einstellungen (ebd., S. 30).

Wie bereits im Kapitel zur pädagogischen Theorie des Spiels ausgeführt, hat Scheuerl (1990) gezeigt, dass Lernprozesse im Spiel sowohl beiläufig („Lernen im Spiel“) als auch in Form einer spielerischen Haltung („spielendes Lernen“) entstehen können. Diese Einsicht verdeutlicht, dass auch museales Lernen häufig indirekt und schwer messbar verläuft, zugleich aber tiefgreifende Entwicklungen anstoßen kann.

Angesichts der eingeschränkten Messbarkeit musealer Lernprozesse wurden für Institutionen, die nachvollziehbare Lernerfolge dokumentieren möchten – sei es in Form von Wissen, Fähigkeiten oder Verständnis – unterschiedliche Bewertungsansätze entwickelt. Ein Beispiel dafür ist der Leitfaden *Partnerships for Learning* von Woolf (1999), auf den im Handbuch von Gibbs und Sani (2007) Bezug genommen wird. In diesem Zusammenhang werden folgende Dimensionen als mögliche Ergebnisse musealen Lernens genannt: Zuwachs an fachlichem Wissen, Förderung kognitiver, sozialer oder emotionaler Kompetenzen, Veränderungen in Wahrnehmung und Haltung sowie Impulse zur weiterführenden Auseinandersetzung mit einem Thema.

Darüber hinaus haben sich die sogenannten generischen Lernergebnisse etabliert, die typische Wirkungsbereiche musealen Lernens in sechs Kategorien bündeln: Wissen und Verstehen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Einstellungen und Werte, Freude, Inspiration und Kreativität, Verhalten und Partizipation sowie Identitätsentwicklung und Selbstvertrauen (Gibbs & Sani, 2007, S. 31).

Vergleicht man diese Kategorien mit den in der Medienpädagogik diskutierten Modellen, lassen sich deutliche Parallelen erkennen. Wie bereits im Kapitel zum Medienkompetenzbegriff gezeigt wurde, ergänzen sich die Modelle von Baacke (1996) und Tulodziecki (1992) darin, dass beide kognitive, reflexive und handlungsorientierte Dimensionen des Lernens betonen. Baackes Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung beschreiben ähnliche Wirkungsfelder wie Tulodzieckis Aufgabenfelder. Auch die von Scheuerl

(1990) beschriebenen Formen des „Lernens im Spiel“ und „spielenden Lernens“ weisen darauf hin, dass Lernergebnisse nicht nur kognitiv, sondern ebenso kreativ, emotional und partizipativ gefasst werden müssen.

Aus dieser Bündelung ergibt sich ein Arbeitsverständnis von Lernergebnissen, das sich wie folgt verdichten lässt:

1. **Kognitives Verstehen:** neues oder vertieftes Sach- und Orientierungswissen (vgl. Baacke: Medienkunde; Tulodziecki: Medienbotschaften verstehen und bewerten bzw. Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten).
2. **Praktische Handlungsfähigkeit:** Fertigkeiten im Umgang mit Medienangeboten und reflektierte Nutzungsentscheidungen (vgl. Baacke: Mediennutzung; vgl. Tulodziecki: Medienangebote auswählen und nutzen).
3. **Kritisch-reflexive Urteilsbildung:** Analyse und Bewertung medialer Inhalte einschließlich normativer Bezüge (vgl. Baacke: Medienkritik; Tulodziecki: Medienbotschaften verstehen und bewerten bzw. Bedingungen der Medienproduktion durchschauen).
4. **Gestalterische und kreative Ausdrucksfähigkeit:** Eigenproduktionen und kreative Beiträge als Ausdruck aktiver Teilhabe (vgl. Baacke: Mediengestaltung; vgl. Tulodziecki: Medienbeiträge gestalten und verbreiten).
5. **Partizipation und Selbstverortung:** Beteiligung, Weiterbeschäftigung und Stärkung von Identität/Selbstvertrauen (vgl. Gibbs & Sani 2007; Scheuerl 1990).

Diese Kategorien sind nicht als eigenständiges Analyseraster zu verstehen, sondern als Zwischenebene und hilfreiche Interpretationsfolie, die verdeutlicht, wie museale Lernergebnisse anschlussfähig zum Medienkompetenzmodell nach Baacke beschrieben werden können.

2.4.4. Kindermuseen im Spannungsfeld

Trotz ihrer vielfältigen Potenziale stehen Kindermuseen auch im Fokus kritischer Reflexionen. Verschiedene Autor*innen weisen auf Spannungsfelder hin, die insbesondere dort entstehen, wo der Anspruch auf Offenheit, Kreativität und Selbstbestimmung mit institutionellen oder gesellschaftlichen Vorgaben kollidiert. Häufig wird darauf hingewiesen, dass die kindliche Perspektive eingeschränkt bleibt – sei es durch Überinszenierung, pädagogische Steuerung oder ökonomische Vereinnahmung (Leonard, 2012c; van den Berg & Rieger-Ladich, 2012).

So zeigen sowohl Leonard (2012c) als auch van den Berg und Rieger-Ladich (2012), dass die Eigenlogik kindlicher Weltzugänge häufig zugunsten kuratorischer Intentionen eingeschränkt wird – wenn auch auf unterschiedliche Weise. Leonard kritisiert, dass moderne Ausstellungsgestaltungen durch digitale Mittel wie Displays oder Animationen eine trügerische Objektivität erzeugen (Leonard, 2012, S. 36). Indem Inhalte visuell reduziert und eindeutig präsentiert werden, verschwinden Ambivalenz und Deutungsvielfalt. Lernende erhalten kaum die Gelegenheit, Dinge selbst infrage zu stellen oder alternative Perspektiven zu entwickeln. Stattdessen entsteht ein konsumierbares, scheinbar transparentes Wissensangebot. Sie plädiert daher für eine museale Praxis, die auf Mehrdeutigkeit, Narrativität und bedeutungsoffene Objekte setzt (ebd., S. 38).

Eine ähnliche Problematik formulieren van den Berg und Rieger-Ladich (2012), wenn sie darauf hinweisen, dass Kinder in vielen Kindermuseen durch Rollenspiele in symbolische Erwachsenenrollen gedrängt werden. Die Inszenierungen laden nicht zum eigenständigen Weltverstehen ein, sondern spiegeln stereotype oder funktionalisierte Bilder der Erwachsenenwelt. Die kindliche Perspektive wird dadurch nicht erweitert, sondern unterwandert – das Kind soll nachahmen, nicht neugierig deuten (ebd., S. 49–50). Auch hier wird deutlich: Ob durch überinszenierte Eindeutigkeit (vgl. Leonard, 2012) oder durch Rollenfixierung (vgl. van den Berg & Rieger-Ladich, 2012) – in beiden Fällen bleibt die genuine Perspektive des Kindes unterrepräsentiert.

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt betrifft den Begriff der Kreativität. Van den Berg und Rieger-Ladich (2012, S. 49) beobachten, dass Kreativität in vielen museumspädagogischen Konzepten nicht mehr als freier Ausdruck, sondern als wirtschaftlich anschlussfähige Fähigkeit behandelt wird. Kreatives Tun soll nicht zur Selbstentfaltung führen, sondern auf den Bildungs- und Arbeitsmarkt vorbereiten. Dies steht in enger Verbindung zur soziologischen Analyse von Andreas Reckwitz.

In einem Gespräch mit Andreas Reckwitz beschreibt Yvonne Leonard (2012b) das sogenannte „Kreativitätsdispositiv“ – ein gesellschaftliches Erwartungsmuster, dem zufolge alle Menschen dazu angehalten sind, kontinuierlich kreativ zu sein. Kreativität gilt dabei nicht länger als exklusives Merkmal weniger Individuen, sondern wird zum allgemeinen Normideal, das sämtliche Lebensbereiche durchdringt. In Schule, Freizeit und Beruf wird von allen erwartet, dass sie innovativ, spontan und selbstverantwortlich handeln (Leonard, 2012b, S. 52). Wer dieser Erwartung nicht entspricht, wird schnell als defizitär wahrgenommen. Dadurch wandelt

sich Kreativität von einem Ausdruck des Eigenen zu einer gesellschaftlich geforderten Leistung – zu einer paradoxen Norm der Abweichung, die selbst das Unkonventionelle zur Pflicht erhebt (ebd., S. 55–56). Für Kinder bedeutet das, dass sie frühzeitig lernen sollen, kreativ zu sein – allerdings nicht um ihrer selbst willen, sondern um den Anforderungen einer „kreativen Gesellschaft“ zu genügen.

Diese Kritik korrespondiert direkt mit den Beobachtungen von van den Berg und Rieger-Ladich: Museen, die sich als kreative Lernorte verstehen, laufen Gefahr, Kinder nicht zu stärken, sondern sie in ein gesellschaftlich erwünschtes Kreativitätsbild zu drängen. Der Anspruch auf Offenheit schlägt in Steuerung um – und die vermeintlich progressive Idee des „spielerischen Lernens“ kann zu einem neuen Anpassungsdruck führen.

Auch Oelkers (2012, S. 67–68) warnt vor einer allzu idealisierten Vorstellung vom Lernen durch Handeln. Zwar sei „Learning by Doing“ ein wichtiges Prinzip in Kindermuseen, doch es berge Risiken: Nicht jeder Lernprozess sei erfolgreich, nicht jedes Tun sinnvoll, nicht jedes Ergebnis sichtbar. Lernen ist ein offener, auch scheiternder Prozess – das müsse in musealen Settings mitgedacht werden.

Zusammenfassend zeigt sich: Kindermuseen können nur dann als reflexive Bildungsräume verstanden werden, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen. Sie müssen Mehrdeutigkeit statt Eindeutigkeit zulassen (Leonard, 2012c), kindliche Eigenperspektiven stärken (van den Berg & Rieger-Ladich, 2012), Kreativität nicht funktional verengen (Leonard/Reckwitz, 2012b) und handlungsorientiertes Lernen auch als offenen, manchmal scheiternden Prozess anlegen (Oelkers, 2012). Werden diese Bedingungen nicht erfüllt, droht der Anspruch auf Offenheit und Partizipation ins Gegenteil umzuschlagen.

Gerade darin liegt der Bezug zu den vorangegangenen theoretischen Überlegungen: Medienkompetenz – verstanden im Sinne von Baacke (1996)– entfaltet sich durch kritische Reflexion, aktives Tun und kreative Gestaltung. Ebenso zeigen die Spiel- und Lerntheorien von Schiller, Dewey und Scheuerl, dass Kinder Wissen vor allem dann erwerben, wenn sie handelnd, sinnlich und reflektiert mit ihrer Umwelt interagieren. Kindermuseen bilden damit einen besonderen Erfahrungsraum, in dem sich diese theoretischen Dimensionen überschneiden: Hier kann Lernen zugleich spielerisch, handlungsorientiert und medienpädagogisch wirksam werden.

Ausgehend von diesen theoretischen Grundlagen und der beschriebenen Forschungslücke richtet sich die folgende Untersuchung darauf, ob und inwiefern die spielerisch-handlungsorientierte Ausstellung *Damals 1410* zur Förderung von Medienkompetenz beiträgt.

Auf dieser Basis werden nun Forschungsfrage und Hypothesen formuliert.

Die zentrale Forschungsfrage lautet daher : „Inwiefern tragen die handlungsorientierten und spielerischen Elemente der Ausstellung *Damals 1410* im Rahmen eines Schulausflugs zur Förderung der Medienkompetenz von Kindern bei?“

Zur vertieften Untersuchung dieser Frage werden folgende Subfragen berücksichtigt:

- Inwiefern wird in der Ausstellung „*Damals 1410*“ die Medienkompetenz nach dem Verständnis von Dieter Baacke (1997) angeregt?
- Können die von den Kurator*innen intendierten Ziele der Medienkompetenzförderung durch die Ausstellung erreicht werden?
- Regt die spielerisch-inszenierte Gestaltung der Ausstellung Kinder dazu an, medienbezogene Inhalte aktiv handelnd zu erkunden?
- Erleben die Kinder die Ausstellung als unterhaltsames Spiel oder erkennen sie darin auch einen Lernort mit pädagogischer Intention?

Auf Grundlage dieser Subfragen werden im Folgenden drei Hypothesen formuliert, die empirisch überprüft werden:

H1:

Die spielerisch-handlungsorientierte Gestaltung der Ausstellung „Damals 1410“ trägt dazu bei, dass Kinder ihre Medienkompetenz stärken, indem sie Inhalte durch eigenes Tun und Erleben verarbeiten.

Diese Hypothese richtet den Blick auf die kindliche Aneignung. Sie geht davon aus, dass gerade die Möglichkeit zum spielerischen Handeln erfahrungsbasiertes Lernen unterstützt. Anhand von Aussagen der Kinder zu ihren Handlungen, zu erinnerten Aktivitäten oder zu Bezügen zum Alltag wird überprüft, inwiefern die spielerische Auseinandersetzung tatsächlich zu einer Stärkung medienkompetenzrelevanter Fähigkeiten beigetragen hat.

H2:

Die Ausstellung „Damals 1410“ trägt zur Vermittlung zentraler Aspekte der Medienkompetenz nach Baacke bei.

Diese Hypothese bezieht sich auf die theoretische Dimension von Medienkompetenz. Geprüft wird, inwiefern die in der Ausstellung behandelten Themen und Aktivitäten den Dimensionen von Baackes Modell – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – entsprechen und ob Kinder dabei Ansätze kritischer oder reflektierter Medienaneignung zeigen.

H3: *Die Ausstellung „Damals 1410“ trägt dazu bei, die von den Kurator*innen intendierten Ziele der Medienkompetenzförderung zu erreichen.*

Diese Hypothese nimmt die pädagogisch-kuratorische Perspektive in den Blick. Sie untersucht, ob die im Ausstellungskonzept formulierten Zielsetzungen im Erleben und in den Äußerungen der Kinder tatsächlich sichtbar werden.

Um die formulierten Hypothesen zu prüfen und die Forschungsfrage empirisch zu beantworten, wird im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen erläutert.

3. METHODOLOGIE

3.1. Forschungsdesign und methodischer Zugang

Die vorliegende Studie basiert auf einem Mixed-Methods-Forschungsdesign, das sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsstrategien miteinander kombiniert (Kelle, 2022), um die medienbezogenen Lernprozesse von Kindern im Rahmen eines Ausstellungsbesuchs differenziert zu erfassen. Die Wahl dieses Forschungsansatzes erlaubt es, die jeweiligen Stärken beider methodischer Zugänge zu nutzen und ihre Schwächen auszugleichen (Kelle, 2022, S.168). Während qualitative Verfahren besonders geeignet sind, um subjektive Sinnzuschreibungen, situative Deutungen und soziale Interaktionen im Ausstellungssetting zu erfassen, bieten quantitative Verfahren die Möglichkeit, solche subjektiven Einschätzungen systematisch zu strukturieren und vergleichbar zu machen (Alyssa L. Grecu und Matthias Völcker, 2018, S. 235).

Mixed Methods meint in dieser Arbeit, in Anlehnung an Schreier & Odag, (2020), die bewusste und systematische Kombination qualitativer und quantitativer Methoden zur Beantwortung einer gemeinsamen Forschungsfrage. Dabei geht es nicht um ein bloßes Nebeneinander

verschiedener Verfahren, sondern um ihre Integration mit dem Ziel, unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand zusammenzuführen und wechselseitig zu ergänzen (Schreier & Odag, 2020, S. 165). Die Daten aus Fragebögen, Gruppeninterviews, Lehrpersoneninterviews und Beobachtungen werden zunächst jeweils methodenspezifisch ausgewertet. Im Anschluss werden sie triangulativ miteinander in Beziehung gesetzt.

Grundlegend für diese Vorgehensweise ist das triangulative Erkenntnisinteresse. Wie Flick (2020, S. 189) hervorhebt, erfährt der Triangulationsansatz im deutschen Sprachraum besondere Aufmerksamkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Triangulation wird hier verstanden als das gezielte Zusammenspiel unterschiedlicher Perspektiven und Datentypen zur Erweiterung der Einsicht in komplexe Bildungsprozesse (ebd.). Flick definiert Triangulation als „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand“ (Flick, 2020, S. 189) und betont, dass diese Perspektiven sowohl in den Methoden als auch in den theoretischen Zugängen sichtbar werden. In dieser Arbeit wird Triangulation auf mehreren Ebenen umgesetzt (Flick, 2020): methodisch (standardisierter Vor-/Nach-Fragebogen, leitfadengestützte Kurz-Interviews, teilnehmende Beobachtung), datenbezogen (Aussagen von Schüler*innen, Lehrpersonen und Feldnotizen) sowie theoretisch (medienpädagogische Modelle nach Baacke, pädagogische Spieltheorie, Museumspädagogik). Die Integration folgt einem erklärend-sequenziellen Muster (QUAN→QUAL): Zunächst werden quantitative Befunde berichtet, anschließend werden sie durch qualitative Daten bestätigt, erklärt oder relativiert (Kelle, 2022, S. 172 f.)

3.2. Erhebungsdesign

3.2.1. Quantitativer Teil

Im Rahmen der Studie wurden zwei standardisierte Fragebögen als zentrale quantitative Erhebungsinstrumente eingesetzt, die als Pre- und Post-Test vor und nach dem Besuch der Ausstellung „Damals 1410“ von den teilnehmenden Schüler*innen ausgefüllt wurden. Ziel war es, mögliche Veränderungen im medienbezogenen Wissen und in der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf zentrale Aspekte der Medienkompetenz zu erfassen. Das Pre-Post-Design erlaubt es, Differenzen in der Selbsteinschätzung vor und nach der pädagogischen Intervention zu analysieren, wodurch auf mögliche Lernzuwächse oder stabile Wissensbestände geschlossen werden kann (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Bei der Operationalisierung der Fragebögen wurde auf zentrale Empfehlungen zur Befragung von Kindern im Alter zwischen 8 und 12 Jahren Rücksicht genommen. So weisen Heinen und König (2014) darauf hin, dass Kinder dieser Altersgruppe eine eingeschränkte Konzentrationsspanne aufweisen und komplexe, abstrakte oder mehrdeutige Fragen schlechter verarbeiten können. Deshalb wurden die Fragen möglichst einfach, konkret und kurz formuliert, auf Fremdwörter sowie verschachtelte Satzstrukturen wurde verzichtet (vgl. Heinen & König, 2014). Zudem wurde darauf geachtet, dass sich alle Aussagen auf den direkten Lebensbereich der Kinder beziehen, da sich nur in diesem Bereich valide Antworten erwarten lassen (vgl. Heinen & König, 2014, S. 779).

Empfohlen wird für diese Altersgruppe eine maximale Bearbeitungszeit von fünf Minuten (Arendt & Rössler, 2009, zit. nach Heinen & König, 2014, S. 779), weshalb auch die Anzahl der Items entsprechend begrenzt wurde. Es kamen ausschließlich Aussagen zum Einsatz, die für Kinder zwischen 8 und 13 Jahren verständlich und erfahrbar sind, beispielsweise zur eigenen Mediennutzung, zur Wahrnehmung von Influencer*innen oder zur Einschätzung von Falschnachrichten.

Die Antwortmöglichkeiten wurden als einfache dreistufige Skala („Ja“, „Nein“, „Weiß nicht“) gestaltet. Auch wenn mehrstufige Likert-Skalen differenziertere Einschätzungen erlauben, zeigt die Forschung, dass Kinder im Grundschulalter besonders gut mit drei Antwortoptionen umgehen können (vgl. Heinen & König, 2014, S. 779). Zudem wurde bewusst auf Matrix- oder Rankingfragen verzichtet, da diese nachweislich eine höhere kognitive Belastung darstellen und die Datenqualität beeinträchtigen können (ebd.).

Die Fragebögen wurden im Rahmen eines kooperativen Gruppenprozesses gemeinsam mit anderen Forschenden der Projektgruppe operationalisiert. Da mehrere Beteiligte unterschiedliche forschungsleitende Interessen einbrachten, wurden die Items in gemeinsamer Diskussion so gestaltet, dass sie verschiedene thematische Zugänge abbilden, aber dennoch ein konsistentes Instrument darstellen. Die Items wurden theoriegeleitet entwickelt und lassen sich vier thematischen Skalen zuordnen:

1. Medienkompetenz nach Baacke

Ein zentrales Ziel der Untersuchung besteht darin, Veränderungen in der Medienkompetenz der Schüler*innen in Anlehnung an das bekannte Vier-Dimensionen-Modell von Dieter Baacke zu

erfassen. Dabei wurde für jede Dimension mindestens ein Item formuliert, das entsprechende Kompetenzausprägungen sichtbar machen soll:

- **Medienkritik**
 - *„Ich kann erklären, wie mit dem Verkauf meiner Aufmerksamkeit Geld verdient wird.“*
 - *„Ich habe mit meinen Eltern über mein Lieblingsvideo gesprochen.“*
- **Medienkunde**
 - *„Ich weiß, wie ein Mensch auf einem Foto wirkt, das mit einem Filter verändert wurde.“*
- **Mediennutzung**
 - *„Ich überlege mir, wie lange ich eine App benutzen möchte, bevor ich sie starte.“*
- **Mediengestaltung**
 - *„Ich weiß, wie ich im Internet politische Fragen diskutieren kann.“*
 - *„Ich weiß, wie ich Videos, Hörgeschichten oder Texte selbst machen und im Internet teilen kann.“*

Diese Items ermöglichen es, Kompetenzen im Sinne von reflexivem Medienverständnis, handlungsbezogener Mediennutzung, gestalterischer Kreativität sowie analytischer Urteilsbildung zu beobachten und potenzielle Veränderungen durch den Ausstellungsbesuch sichtbar zu machen.

2. Qualitäts- und Erfolgskriterien der Ausstellung

Ein weiterer Teil der Items geht auf Kriterien zurück, die im Rahmen der Konzeption der Ausstellung „Damals 1410“ von den Kurator*innen formuliert wurden. Sie umfassen gestalterisch-didaktische Zielsetzungen der Ausstellungsgestaltung sowie zentrale Merkmale erfolgreicher Vermittlung:

- *„Ich finde Datenschutz, Fake News und Influencer*innen interessant.“*
- *„Ich habe die meisten Stationen durchgespielt.“*
- *„Ich habe manche Stationen nicht verstanden.“*
- *„Ich habe in der Ausstellung manchmal etwas mit anderen zusammen gemacht.“*
- *„Ich habe etwas über das Mittelalter gelernt.“*
- *„Ich kann mich selbst im Internet darstellen.“*

Diese Items sollen erfassen, inwieweit zentrale Gestaltungsziele – etwa Interaktivität, Verständlichkeit und thematische Relevanz – aus Sicht der Kinder eingelöst wurden.

3. Vermittlungsziele der Ausstellung zur Medienkompetenz

Auf Grundlage der von den Kurator*innen formulierten pädagogischen Ziele wurden weitere Items entwickelt, die spezifischen inhaltlichen Aspekten der Stationen aufgreifen. Die Stationen decken neun Themenfelder ab, darunter Fake News, Influencer-Kultur, Datensicherheit, Programmieren und Social Media. Entsprechend dazu wurden folgende Items formuliert:

- *„Ich überprüfe Internetquellen, bevor ich etwas nachmache.“*
- *„Mit manchen Nachrichten im Internet werden falsche Ängste gemacht.“*
- *„Ich möchte gerne als Influencer:in arbeiten und Trends setzen.“*
- *„Es ist mir wichtig, im Internet besser auszusehen als andere.“*
- *„Man kann im Internet mehr machen, wenn man mehr Geld hat.“*
- *„Ich weiß, wie Aufgaben mit Programmen gelöst werden können.“*
- *„Ich lese allgemeine Geschäftsbedingungen, bevor ich ihnen zustimme.“*
- *„Ich werde dauernd überwacht und kontrolliert, wenn mein Handy online ist.“*

Diese Items zielen darauf, die inhaltliche Wirksamkeit der Ausstellung „Damals 1410“ zu überprüfen, insbesondere in Hinblick auf jene Themenfelder, die in den Stationen durch spielerische und handlungsorientierte Szenarien vermittelt werden.

4. Besuchserlebnis

Zwei Items wurden formuliert, um die subjektive Erfahrung der Schüler*innen im Hinblick auf ihren Museumsbesuch einzufangen:

- *„Die Ausstellung war lustig und unterhaltsam.“*
- *„Ich habe in der Ausstellung viel gelernt.“*
- *„Ich lerne lieber im Internet als in Ausstellungen.“*

Diese Aussagen dienen der Einschätzung des allgemeinen Erlebens und der subjektiven Relevanz des Ausstellungsbesuchs.

Es handelt sich dabei um die Items des Fragebogens vor dem Ausstellungsbesuch; die Items nach dem Besuch sind inhaltlich identisch, wurden jedoch teilweise sprachlich angepasst (z. B. Zeitform oder Bezug auf Erlebtes). Beide Fragebögen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Die Fragebögen wurden mit dem Tool LimeSurvey erstellt und so aufbereitet, dass sie für den postalischen Versand geeignet sind. Das Layout wurde kindgerecht gestaltet und klar strukturiert, um eine reibungslose Bearbeitung in Papierform zu ermöglichen – ein Aspekt, der insbesondere bei jüngeren Kindern wichtig ist, da unübersichtliche oder überladene Designs die Orientierung erschweren (vgl. Klöckner & Friedrichs, 2014).

Die Durchführung der Befragung wurde von den jeweiligen Lehrpersonen übernommen, an die die Fragebögen im Vorfeld postalisch versendet wurden. Die Lehrpersonen führten die Erhebung mit ihren Klassen eigenständig durch – jeweils einmal vor und einmal nach dem Besuch der Ausstellung. Dabei wurden sie gebeten, die Fragen gemeinsam mit den Kindern durchzugehen, Unklarheiten zu klären und schwierige Begriffe zu erläutern, um ein einheitliches Verständnis sicherzustellen. Der genaue Ort und Zeitpunkt der Durchführung variierte je nach organisatorischem Ablauf der Schulklassen, erfolgte jedoch jeweils in zeitlicher Nähe zum Museumsbesuch.

3.2.2. Qualitativer Teil

3.2.2.1. *Gruppeninterviews*

Im Rahmen des Mixed-Methods-Designs dieser Studie ergänzt die qualitative Erhebung die quantitativen Ergebnisse, um tiefere Einblicke in subjektive Wahrnehmungen und Deutungsmuster der Schüler*innen zu gewinnen. Neben den standardisierten Fragebögen wurden auch Gruppeninterviews mit den teilnehmenden Schulklassen durchgeführt, die sich zuvor die Ausstellung „Damals 1410“ angesehen hatten. Die Durchführung dieser Interviews bot sich an, da im Konzept der Ausstellung ohnehin eine pädagogisch begleitete Reflexionsphase vorgesehen war. In der Vorbereitung hatte sich zudem gezeigt, dass die vom Museumspersonal verwendeten Reflexionsfragen inhaltlich stark mit den Leitfadenfragen dieser Studie übereinstimmten. Daher erklärten sich die Fachpersonen bereit, den vorliegenden Interviewleitfaden zu übernehmen, wodurch die Erhebung ohne zeitliche Zusatzbelastung in den regulären Ablauf des Klassenbesuchs integriert werden konnte.

Bei den interviewten Gruppen handelte es sich um dieselben Schulklassen, die auch die Pre- und Post-Fragebögen ausgefüllt hatten. Jede Gruppe bestand aus etwa 15-25 Schüler*innen im Alter von 8 bis 12 Jahren. Eine Aufteilung in kleinere Gruppen war aus organisatorischen Gründen nicht realisierbar, da die Interviews direkt im Anschluss an den Ausstellungsbesuch stattfanden – in einer Phase, die im Rahmenkonzept der Ausstellung bereits als Reflexionszeit vorgesehen war. Diese strukturelle Vorgabe wurde genutzt, um die Befragung nahtlos in das Besuchererlebnis zu integrieren.

Es handelte sich dabei um sogenannte Realgruppen (vgl. Vogl, 2014, S. 584), da die Schüler*innen sich bereits aus dem Schulalltag kannten. Dies ermöglichte eine realistische Gesprächsatmosphäre mit hoher externer Validität, birgt jedoch auch die Herausforderung gruppeninterner Rollen- und Statusdynamiken, die die Offenheit einzelner Äußerungen potenziell einschränken können.

Die Interviews wurden durch museumspädagogisches Fachpersonal durchgeführt, das mit der Ausstellung vertraut war und als Moderator*innen fungierte. Zudem waren die Lehrpersonen der jeweiligen Gruppen anwesend, um einen vertrauten und sicheren Rahmen zu gewährleisten.

Die Durchführung orientierte sich an einem leitfadengestützten Vorgehen mit fünf offenen Fragen, das den Moderator*innen eine inhaltliche Orientierung bot, gleichzeitig jedoch flexibel handhabbar war. Dieses nicht-rigide Vorgehen entspricht dem von Lamnek (2005, zit. nach Vogl, 2014, S. 584) beschriebenen Qualitätsmerkmal von Gruppendiskussionen. Der Leitfaden zielte darauf ab, zentrale Aspekte wie das Erleben der Ausstellung, die Einschätzung ihrer Interaktivität sowie mögliche Transferwirkungen auf den Alltag der Schüler*innen zu erfassen. Der Interviewleitfaden (Anhang 5) lautete wie folgt:

1. Was war das Spannendste oder Überraschendste in der Ausstellung für euch?
2. Habt ihr in der Ausstellung irgendetwas ausprobiert oder gesteuert? Und habt ihr dabei auch etwas gelernt oder war das für euch eher einfach nur ein Spiel?
3. Werdet ihr nach der Ausstellung irgendetwas anders machen als vorher – z. B. im Internet, mit Apps oder beim Teilen von Sachen?
4. Habt ihr euch beim Spielen mal gefragt, was das mit euch oder eurem echten Leben zu tun hat – zum Beispiel mit eurem Handy oder wie ihr euch online zeigt?

Die Gestaltung dieses Leitfadens orientierte sich an methodologischen Überlegungen von Helfferich (2014), wonach die Balance zwischen Offenheit und Struktur zentral ist. Das Prinzip

„so offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ war leitend bei der Formulierung der Fragen. Ziel war es, den Kindern Raum für freie Äußerungen zu geben, gleichzeitig aber relevante thematische Ankerpunkte zu setzen, um einen Bezug zur Forschungsfrage zu gewährleisten (Helfferich, 2014, S. 566).

Besonderes Augenmerk wurde dabei auf eine kindgerechte, sprachlich zugängliche Formulierung der Leitfragen gelegt, um der heterogenen Altersgruppe von 8 bis 12 Jahren gerecht zu werden. Bei der Gestaltung wurde darauf geachtet, dass die Fragen grundsätzlich anschlussfähig formuliert sind, ohne die Kinder sprachlich zu überfordern. Zwar enthalten die Leitfragen unterschiedlich komplexe kognitive Anforderungen, doch belegt Vogl (2021, S. 146–147), dass Kinder im späten Grundschulalter zunehmend in der Lage sind, hypothetische Überlegungen anzustellen, Zusammenhänge herzustellen und eigene Sichtweisen argumentativ zu entwickeln. Daher wurde bewusst eine zunehmende kognitive Tiefe in der Frageabfolge angelegt:

Die erste Frage („Was war das Spannendste oder Überraschendste in der Ausstellung für euch?“) ist bewusst niedrigschwellig gehalten, da sie auf eine emotionale Erinnerung zielt und damit einen leichten Gesprächseinstieg ermöglicht. Die zweite Frage („Habt ihr in der Ausstellung irgendetwas ausprobiert oder gesteuert? ...“) adressiert bereits eine inhaltlich stärkere Verknüpfung zwischen Handlung und Reflexion und enthält zwei Fragemodule.

Die dritte Frage („Werdet ihr nach der Ausstellung irgendetwas anders machen als vorher ...“) ist hypothetischer Natur. Auch wenn Vogl (2021, S. 146) auf mögliche Schwierigkeiten bei Zukunftsfragen verweist, erlaubt die konkrete Einbettung in den persönlichen Alltag (z. B. „mit Apps“, „beim Teilen von Sachen“) eine kindgerechte Anschlussfähigkeit. Die vierte Frage schließlich fordert eine metakognitive Reflexion über mediale Selbstdarstellung und digitales Verhalten – ein Thema, das für ältere Kinder dieser Altersgruppe zunehmend relevant ist (ebd.). Auch wenn sie sprachlich etwas anspruchsvoller ist, wurde sie bewusst beibehalten, um differenziertere Äußerungen zur Relevanz digitaler Praktiken zu provozieren.

Die Fragen orientieren sich damit an Vogls (2021, S. 144–147) Empfehlung, Interviews mit Kindern sowohl dialogisch und alltagsnah zu gestalten als auch den kognitiven Entwicklungsstand ernst zu nehmen und nicht zu unterschätzen. Wichtig war dabei, Begriffe zu vermeiden, die zu abstrakt oder theorielastig sind, und stattdessen auf konkrete Handlungs- und Erlebensdimensionen zurückzugreifen. Die gewählte Struktur sollte ermöglichen, dass sich

Kinder zunächst erinnernd und beschreibend äußern, bevor sie schrittweise zu tiefergehenden Bewertungen und Reflexionen angeregt werden.

Die erhobenen Aussagen wurden digital aufgezeichnet und nachträglich transkribiert.

3.2.2.2. *Einzelinterviews*

Ergänzend zu den Gruppeninterviews mit den Schüler*innen wurde im Rahmen dieses Mixed-Methods-Designs ein weiteres qualitatives Erhebungsinstrument eingesetzt: halbstandardisierte Einzelinterviews mit Lehrpersonen. Diese Entscheidung basiert auf dem methodologischen Prinzip, das kindliche Aussagen durch weitere Perspektiven ergänzt und vertieft werden sollten. Denn wie Vogl (2021, S. 147) betont, ist zwar davon auszugehen, dass Kinder Expert*innen ihrer eigenen Eindrücke, Bedürfnisse und Erfahrungen sind, doch ist „etwas zu wissen“ nicht gleichbedeutend damit, „es auch sprachlich ausdrücken zu können“. Gerade weil sich Kinder nicht immer explizit artikulieren können, ist es forschungsmethodisch sinnvoll, zusätzliche Datenquellen wie erwachsene Begleitpersonen heranzuziehen, um die Beobachtungen und Reflexionen über kindliches Verhalten in der Ausstellung in den Gesamtbefund einzubeziehen.

Die befragten Lehrpersonen waren dabei nicht identisch mit jenen, deren Schulklassen an den Gruppeninterviews und Fragebögen teilgenommen hatten. Aufgrund logistischer Einschränkungen – insbesondere mangelnder Zeit und organisatorischer Hürden bei der Einholung von Einverständniserklärungen (Anhang 6) – war es nicht immer möglich, Lehrpersonen der besuchten Klassen auch für ein Interview zu gewinnen. Stattdessen wurden gezielt anwesende Lehrpersonen angesprochen, die bereit waren, über ihre Beobachtungen Auskunft zu geben. Dadurch konnte dennoch eine Begleitperspektive aus der unmittelbaren Ausstellungssituation erhoben werden. Die meisten Interviews wurden direkt vor Ort in der Ausstellung geführt, eines wurde telefonisch nachgeholt. Der Großteil der Interviews wurde von derselben Interviewerin durchgeführt, ein kleiner Teil jedoch auch durch weitere Mitglieder des Forschungsteams.

Der eingesetzte Leitfaden bot eine verbindliche Orientierung in Bezug auf zentrale Themen, ließ jedoch ausreichend Spielraum für spontane Nachfragen oder thematische Vertiefungen zu. Diese Offenheit erwies sich als besonders fruchtbar: In mehreren Fällen entwickelten sich aus den Antworten der Lehrpersonen weiterführende Gesprächsdynamiken, durch die neue Perspektiven erschlossen werden konnten, die im ursprünglichen Leitfaden nicht antizipiert waren.

Für den vorliegenden Leitfaden wurde das von Helfferich beschriebene vierstufige Verfahren angewendet, das sich mit der SPSS Formel (ebd., S.567) zusammenfassen lässt. Die Fragen wurden daher zunächst als grobe Impulse gesammelt, geprüft und im Sinne eines kohärenten Gesprächsflusses gebündelt und sortiert. Dieser systematische Zugang ermöglichte es, sowohl konkrete Beobachtungen als auch reflexive Einschätzungen zu erfassen, ohne die Lehrpersonen mit stark standardisierten Vorgaben einzuschränken (ebd.)

Somit gliederte sich der Leitfaden in sechs Hauptfragen, die sich auf die Wahrnehmung der Ausstellung durch die Kinder, mögliche Lerneffekte, motivationsfördernde Aspekte, Reflexionsprozesse sowie die Gründe für die Teilnahme an der Ausstellung bezogen. Die Fragen wurden so formuliert, dass sie sowohl zu konkreten Beobachtungen als auch zu übergreifenden Einschätzungen einluden. (Leitfaden im Anhang 4.)

Ziel dieser Interviewform war es, über die Perspektive der Lehrpersonen zusätzliche Hinweise zur Wirksamkeit der Ausstellung zu gewinnen, insbesondere in Hinblick auf implizite Lerneffekte, soziale Dynamiken in der Gruppe und mögliche Unterschiede zwischen intendierter Wirkung und tatsächlicher Rezeption. Im Sinne einer triangulativen Methodologie konnten die Lehrpersoneninterviews somit wertvolle Beiträge zur Validierung und Kontextualisierung der quantitativen und kindzentrierten qualitativen Daten liefern.

3.2.2.3. Beobachtungen

Ein weiteres Erhebungsinstrument, das im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzt wurde, ist die teils teilnehmende Beobachtung während des Ausstellungsbesuchs (Thierbach und Petschick, 2014, S.856). Diese Methode wurde ergänzend zu den Fragebögen und Interviews gewählt, um Zugang zu Aspekten des Ausstellungserlebens zu gewinnen, von den Kindern möglicherweise nicht explizit benannt oder sprachlich ausgedrückt werden konnten. Wie Thierbach und Petschick (2014, S. 855) betonen, ist vieles von dem, was Personen nicht verbalisieren können oder was nicht explizit abgefragt werden kann, dennoch erfahrbare – „da man als Beobachter*in Zeuge davon wird“.

In diesem Sinne ermöglicht die Beobachtung eine Annäherung an die impliziten Handlungs- und Interaktionsmuster, die sich im konkreten Ausstellungskontext zeigen – etwa die Art und Weise, wie Kinder mit Exponaten umgehen, wie sie miteinander und mit den begleitenden Lehrpersonen interagieren oder wie sich ihr Engagement in bestimmten Spielsituationen verändert. Auch konnte beobachtet werden, ob und wie Unterstützung von Lehrpersonen in

Anspruch genommen wurde, ob Schwierigkeiten beim Verständnis einzelner Stationen auftraten oder welche inhaltlichen Schwerpunkte das Interesse der Kinder besonders weckten.

Die Beobachtungen fanden im Rahmen von vier Schulklassenbesuchen statt. Pro Besuch wurde jeweils circa 40 Minuten am Stück beobachtet, um einer Überlastung der Wahrnehmung vorzubeugen. Thierbach und Petschick (2014, S. 861) weisen darauf hin, dass konzentriertes Beobachten eine anstrengende Tätigkeit darstellt und dass erfahrungsgemäß nicht mehr als drei bis vier Stunden am Stück sinnvoll sind, da Konzentration und Erinnerungsfähigkeit mit der Zeit nachlassen.

Die Beobachtung wurde nicht im Sinne eines systematischen, standardisierten Beobachtungsplans durchgeführt, sondern orientierte sich an den Prinzipien der qualitativ orientierten, offenen, teilnehmenden Beobachtung, wie sie u. a. Thierbach und Petschick (2014) sowie Bortz und Döring (2006) beschreiben. Methodologisch handelt es sich um eine schwach systematische, künstliche Fremdbeobachtung im Feld des Kindermuseums (vgl. Thierbach & Petschick, 2014, S. 857).

Die Rolle der Forscherin entsprach dabei einer „teilnehmenden Beobachterin“ im Sinne von Gold (1958, zit. nach Thierbach & Petschick, 2014, S. 856), genauer: der Position der „Beobachtenden als Teilnehmende“. Die Beobachterin blieb im Hintergrund, nahm jedoch situativ Kontakt zu den Kindern auf, etwa durch spontane Fragen oder Unterstützung, wenn Unsicherheiten bei der Nutzung einzelner Stationen auftraten. Diese Form der Beobachtung impliziert, dass man sich nicht ausschließlich auf die fünf Sinne verlässt, sondern gezielt mit den Akteur*innen in Kontakt treten kann, ohne die Beobachtungssituation künstlich zu stören (Thierbach & Petschick, 2014, S. 860).

In Einzelfällen wurde die Forscherin von Kindern angesprochen, die wissen wollten, wer sie sei, warum sie anwesend war und ob sie bei einzelnen Stationen helfen könne. In solchen Fällen wurde, wie von Thierbach und Petschick (2014, S. 860) empfohlen, offen und ehrlich geantwortet, solange dies den Forschungsprozess nicht beeinträchtigte.

Die Beobachtungen wurden in Form eines Protokolls festgehalten. Die unmittelbare Notiznahme während der Feldaufenthalte wurde gewählt, da dies laut Thierbach und Petschick (2014, S. 862) die Festhaltung von Eindrücken und wichtigen Situationen in ihrer Unmittelbarkeit erleichtert. Die anschließende Ausarbeitung diente der Kontextualisierung und Strukturierung der Beobachtungen.

Die ausführliche Verschriftlichung erfolgte jeweils unmittelbar nach dem Beobachtungstag, um Erinnerungsverluste zu vermeiden. Dabei wurde – wie von den Autorinnen vorgeschlagen – im Präsens geschrieben, um die Anschaulichkeit zu erhöhen und die Nähe zum beobachteten Geschehen zu wahren. Eigene Einschätzungen und Deutungen wurden klar als subjektive Reflexionen gekennzeichnet, etwa durch Formulierungen wie „es wirkte so, als ob...“ oder durch kursive Hervorhebung. Auch atmosphärische Eindrücke und Kontextinformationen wurden aufgenommen, da diese laut Thierbach und Petschick (2014, S. 861–864) zentral für ein tieferes Verständnis des Feldes sind. Die Anonymisierung der beteiligten Personen erfolgte konsequent unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Aspekte (ebd., S. 865).

Ziel der Beobachtung war es, ein vertieftes Verständnis für das Verhalten der Kinder im Ausstellungskontext zu entwickeln – insbesondere im Hinblick auf solche Momente, die sich nicht in Interviews oder Fragebögen rekonstruieren lassen, wie spontane Reaktionen, nonverbale Kommunikation, situative Irritationen oder Interaktionsmuster im Umgang mit Exponaten und Lehrpersonen.

3.2.3. Zielgruppe und Rekrutierungsweg

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde im Vorfeld zwischen dem Projektleiter Prof. Dr. Swertz und dem Kindermuseum vereinbart, dass mindestens zehn Schulklassen an der Studie teilnehmen sowie zusätzlich etwa zehn Lehrpersonen für Einzelinterviews gewonnen werden sollten.

Die Zielgruppe der Erhebung waren Schüler*innen im Alter von 8 bis 12 Jahren, die im Rahmen eines Schulausflugs mit ihrer Klasse die Ausstellung ‚Damals 1410‘ im Kindermuseum besuchten. Ergänzend wurden die jeweiligen Begleitpersonen – in der Regel Lehrpersonen – als zweite Zielgruppe für die qualitativen Einzelinterviews angesprochen. Um möglichst vielfältige Perspektiven auf den Ausstellungsbesuch und die Reaktionen der Kinder zu erhalten, wurden darauf geachtet Lehrpersonen zu befragen, die Schulklassen mit Kindern unterschiedlichen Alters innerhalb des vorgesehenen Spektrums von 8 bis 12 Jahren begleiteten. So konnten verschiedene Erfahrungswerte aus unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kinder berücksichtigt werden.

Die Rekrutierung der Schulklassen sowie der Lehrpersonen erfolgte in enger Kooperation mit dem Museum, da die Kontaktdaten der Lehrpersonen aus Datenschutzgründen nicht direkt an das Forschungsteam übermittelt werden durften. Das Museum informierte die betreffenden

Lehrpersonen über das Forschungsprojekt und holte zunächst deren grundsätzliche Bereitschaft zur Teilnahme ein. Bei Zustimmung wurden die Kontaktdaten an das Forschungsteam weitergeleitet, das dann in direktem Austausch mit den Lehrpersonen die organisatorischen Abläufe klärte und die Unterlagen (Fragebögen, Einverständniserklärungen, Informationsschreiben) postalisch übermittelte.

Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Da es sich bei den beteiligten Kindern um minderjährige Personen handelte, war eine unterzeichnete Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten zwingend erforderlich. Diese Einverständniserklärung bildete die Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie, insbesondere auch für die audioaufgezeichneten Gruppeninterviews. In einigen Fällen war es organisatorisch jedoch nicht möglich, die Einverständniserklärungen rechtzeitig einzuholen, sodass nicht alle ursprünglich zugesagten Klassen berücksichtigt werden konnten. Letztlich nahmen acht Gruppen im vorgesehenen Zeitraum an der Erhebung teil.

Die Einzelinterviews mit Lehrpersonen wurden mit dem Ziel durchgeführt, insgesamt etwa zehn Lehrpersonen zu befragen. Dazu versuchte das Forschungsteam, an den Tagen, an denen es selbst vor Ort im Museum war, Lehrpersonen für Interviews zu gewinnen. Allerdings handelte es sich bei den interviewten Personen nicht immer um jene Lehrpersonen, deren Schulklassen auch an der restlichen Erhebung (Fragebögen, Gruppeninterviews) teilnahmen. Insgesamt konnten zehn Interviews durchgeführt werden, neun davon direkt im Museum und eines in Form eines Online-Gesprächs. Die Durchführung der Interviews war nicht auf eine Person beschränkt. Die Mehrheit der Gespräche wurde von der Verfasserin der Arbeit selbst geführt, einige wurden jedoch auch von dem Projektleiter Prof. Dr. Swertz übernommen.

3.2.4. Stichprobengröße

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Studie umfasst prinzipiell alle Schüler*innen im Alter von 8 bis 12 Jahren, die im Rahmen eines Schulbesuchs potenziell die Ausstellung „Damals 1410“ im Kindermuseum besuchen könnten. Da es sich um eine offene und nicht eindeutig abgrenzbare Population handelt, ist eine statistische Vollerhebung nicht möglich (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 395). Daher ist es angemessen, mit einer anfallenden Stichprobe zu arbeiten, bestehend aus jenen Schulklassen, die im Erhebungszeitraum (Juni 2025) tatsächlich die Ausstellung besuchten und zugleich ihre Teilnahmebereitschaft erklärten (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 71).

Die konkrete Stichprobengröße beläuft sich auf 8 Schulklassen mit insgesamt etwa 150 Schüler*innen sowie auf zehn Lehrpersonen, die für Einzelinterviews zur Verfügung standen. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte gezielt, unter Berücksichtigung organisatorischer Machbarkeit sowie der Altersstruktur der Kinder.

Es ist wichtig zu betonen, dass es sich bei dieser Stichprobe nicht um eine repräsentative Auswahl handelt, weshalb keine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse im statistischen Sinne gegeben ist. Die qualitativen Einblicke, insbesondere aus den Lehrpersoneninterviews, sind vielmehr als fallbezogene Perspektiven zu verstehen, die exemplarische, aber nicht generalisierbare Aussagen erlauben. Die Studie folgt damit dem Prinzip der theoretischen Sättigung und der qualitativen Relevanz einzelner Fälle (vgl. Akremi, 2014, S. 278), wobei der Fokus auf der inhaltlichen Tiefe, nicht auf der Breite der Erhebung liegt.

3.2.5. Zeitlicher und organisatorischer Ablauf der Erhebung im Museum

Fragebögen:

Die Fragebögen wurden im Vorfeld postalisch an die teilnehmenden Schulklassen übermittelt und den verantwortlichen Lehrpersonen zur Weitergabe übergeben. Die Schüler*innen füllten den ersten Fragebogen im schulischen Kontext vor dem Besuch der Ausstellung aus, der zweite wurde – ebenfalls unter Anleitung der jeweiligen Lehrperson – im Anschluss an den Ausstellungsbesuch erneut in der Schule bearbeitet. Die ausgefüllten Fragebögen wurden anschließend entweder eingescannt und digital erfasst oder händisch ausgewertet.

Gruppeninterviews:

Die Gruppeninterviews fanden direkt im Anschluss an den Ausstellungsbesuch im Rahmen der pädagogischen Nachbesprechung statt, die im regulären Ablauf der Ausstellung ohnehin vorgesehen war. Die Schulklassen mussten somit weder länger vor Ort bleiben noch ihren Zeitplan anpassen. Die Durchführung der Interviews übernahmen museumspädagogische Mitarbeiter*innen, die anstelle des üblichen Reflexionsgesprächs den vom Forschungsteam bereitgestellten Interviewleitfaden nutzten. Die Fragen wurden dabei offen in die Gruppe gestellt, wobei ein Aufnahmegerät im Kreis herumgereicht wurde, sodass möglichst viele Schüler*innen Gelegenheit zur Äußerung hatten. Die Interviews fanden in einem Nebenraum der Ausstellung statt, was trotz räumlicher Abtrennung eine gewisse Geräuschkulisse mit sich brachte. Die Gesprächsdauer betrug im Durchschnitt etwa zehn Minuten. Während der gesamten Durchführung war stets mindestens eine Lehrperson als Begleitperson anwesend.

Einzelinterviews mit Lehrpersonen:

Die Einzelinterviews mit Lehrpersonen wurden flexibel gestaltet und fanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt – entweder während der Ausstellungszeit, nachdem die Lehrperson selbst Gelegenheit hatte, die Stationen zu erkunden, oder während der Nachbesprechung. Die Interviews wurden an den Tagen durchgeführt, an denen das Forschungsteam im Museum präsent war. Als Interviewort stand ein ruhiger Büroraum zur Verfügung, alternativ wählten einige Lehrpersonen bewusst eine räumliche Nähe zur Schüler*innengruppe, um deren Beaufsichtigung weiterhin gewährleisten zu können. Die Dauer der Gespräche variierte stark und lag zwischen etwa drei und zwölf Minuten, abhängig von der Gesprächsbereitschaft und der zeitlichen Verfügbarkeit der jeweiligen Person. In der Regel begleiteten zwei Lehrpersonen jede Schulklasse, sodass während des Interviews stets eine andere Aufsichtsperson verfügbar war. Zusätzlich waren auch immer Mitarbeiter*innen des Museums anwesend, wodurch die Aufsicht der Kinder zu jedem Zeitpunkt gesichert war.

Beobachtungen:

Der genaue Ablauf sowie die methodische Einordnung der Beobachtungen werden ausführlich in Kapitel 3.2.2.3 beschrieben.

3.3. Ergebnisse

3.3.1. Auswertung der Fragebogendaten

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte in Form eines Pre-Post-Vergleichs, also durch den Vergleich der Antworten vor und nach dem Ausstellungsbesuch. Ziel war es, Veränderungen im Bereich der Medienkompetenz sowie in der Wahrnehmung der spielerischen Vermittlung sichtbar zu machen. Die Datenauswertung erfolgte mit einem deskriptiven Verfahren.

Die deskriptive Analyse ist für diese Arbeit besonders gut geeignet, da es sich um eine Untersuchung mit einer konkreten Stichprobe handelt, bei der es nicht um generalisierbare Aussagen über eine Grundgesamtheit geht, sondern um die Erfassung von Tendenzen innerhalb der untersuchten Gruppe. Häufigkeitsverteilungen, Dispersion, Kreuztabellen und einfache Merkmalszusammenhänge geben laut Bortz & Döring (2006, S. 371) einen ersten Gesamteindruck über das Datenmaterial. Auf diese Weise lassen sich Unterschiede und mögliche Zusammenhänge sichtbar machen sowie Hypothesen prüfen (ebd.).

Zunächst wurden die Antwortdaten aus LimeSurvey exportiert und die Antworten aus dem Vorher- und Nachherfragebogen (Anhang 2 und 3) nebeneinander in eine gemeinsame Tabelle überführt. Für jede Variable wurde dabei ein neuer, sprechender Variablenname vergeben, um eine bessere inhaltliche Orientierung und Lesbarkeit zu gewährleisten. Die Benennung erfolgte für die vier Skalen, wie sie zuvor im Kapitel 3.2.1. definiert wurden:

1. Medienkompetenz nach Baacke
2. Medienkompetenz im Kontext der Ausstellungsplanung
3. Besuchererlebnis
4. Qualitätskriterien der Ausstellung

Zusätzlich wurden die Items innerhalb jeder Skala systematisch durchnummeriert und jeweils mit dem Zusatz „vor“ oder „nach“ versehen, um die Zuordnung zwischen Vorher- und Nachher-Erhebung klar nachvollziehbar zu machen. Diese Schritt war erforderlich, da sich die Reihenfolge und teilweise auch die Formulierung der Items zwischen den beiden Fragebögen nicht vollständig deckten.

Zur Vorbereitung der quantitativen Analyse wurde mit Kodierungen gearbeitet, wie sie auch bei Bortz und Döring (2006) als bewährte Methode beschrieben werden. Alle „Ja“-Antworten wurden mit dem Wert 1, alle „Nein“- und „Weiß nicht“-Antworten mit dem Wert 0 codiert. Diese Kodierung diente der Vereinfachung der Auswertung und der einheitlichen Interpretation der Häufigkeiten und Zustimmungsraten.

So ließ sich die Zustimmungsraten zu den einzelnen Items auf intuitive Weise berechnen und vergleichend darstellen. Wie Bortz und Döring (2006, S. 511–513) erläutern, kann die Kodierung nominaler Merkmale insbesondere bei explorativen Auswertungen hilfreich sein, da sie einfache Merkmalszusammenhänge sichtbar macht und die Vergleichbarkeit zwischen Gruppen oder Zeitpunkten erleichtert.

Anschließend wurden relative Häufigkeiten berechnet, indem alle „Ja“-Antworten (1) pro Skala bzw. Itemgruppe summiert und durch die Gesamtanzahl der Fälle ($n = 140$) geteilt wurden. Auf diese Weise entstanden Prozentwerte, die es ermöglichen, Veränderungen zwischen Vorher- und Nachhererhebung differenziert darzustellen.

Darüber hinaus wurde ergänzend eine Kreuztabelle erstellt, um den Zusammenhang zwischen der Zustimmung zur Aussage ‚Die Ausstellung hat Spaß gemacht‘ und der Einschätzung ‚Ich habe viel gelernt‘ sichtbar zu machen.

Ziel dieser Vorgehensweise war es nicht, Aussagen über eine Grundgesamtheit zu treffen, sondern Trends, Tendenzen und lernrelevante Veränderungen innerhalb der erhobenen Stichprobe sichtbar zu machen. Die deskriptive Herangehensweise erlaubt es, die Wahrnehmung der Ausstellung entlang der gewählten Skalen systematisch zu untersuchen und mit den ursprünglichen Forschungshypothesen in Verbindung zu bringen – insbesondere im Hinblick auf die Frage, ob sich Kinder durch spielerisch aufbereitete Ausstellungsformate mit medienrelevanten Themen auseinandersetzen und dadurch aus ihrer Sicht Medienkompetenz erwerben bzw. ausbauen.

3.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Auswertung der Gruppeninterviews, der Einzelinterviews und der Beobachtungen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring gewählt. Diese Methode ermöglicht es, umfangreiches sprachliches Material systematisch, theoriegeleitet und zugleich interpretativ auszuwerten, wobei sowohl deduktive als auch induktive Kategorienbildungsstrategien zur Anwendung kommen können (Mayring, 2020, S. 496; Mayring & Fenzl, 2014, S. 543).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zielt auf eine regelgeleitete, theoriegestützte Auswertung sprachlicher Daten. Dabei wird das Material systematisch nach Kategorien durchsucht, die aus theoretischen Konzepten und forschungsleitenden Fragestellungen abgeleitet wurden, um relevante Textstellen im Sinne der Forschungsfrage zu identifizieren (Mayring, 2020, S. 498–499). Für dieses Forschungsvorhaben wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse mit deduktiver Kategorienanwendung gewählt, wobei der Kodierleitfaden auf Grundlage einschlägiger Theorien sowie der formulierten Hypothesen eigenständig entwickelt wurde (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544).

Diese Form der Analyse eignet sich besonders für Forschungsdesigns, bei denen konkrete Fragestellungen mit Bezug auf theoretische Konzepte im Zentrum stehen – wie es bei dieser Arbeit der Fall ist: Es sollte untersucht werden, inwiefern Aspekte von Medienkompetenz sowie pädagogischen Vermittlungsstrategien im Museum von den befragten Kindern und Begleitpersonen aufgegriffen werden.

In Anlehnung an die Struktur der vier Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke (1997) sowie weitere theoretische Konzepte zur Spieltheorie oder der Museumspädagogik (vgl. Leonard, 2012; Scheuerl, 1979; Dewey, 1916), wurde ein deduktiver Kodierleitfaden mit acht Hauptkategorien erstellt : Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung, Handlungsorientiertes Lernen, Spielwahrnehmung, Transfer und Reflexion sowie Lernort Museum.

Der Kodierleitfaden enthält zu jeder Kategorie:

- eine Definition,
- konkrete Ankerbeispiele aus dem Material,
- sowie Kodierregeln und Abgrenzungen, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu sichern (Mayring & Fenzl, 2014, S. 548f.).

Während der Analyse wurde zunächst das deduktiv entwickelte Kategoriensystem pilotartig angewendet, um die inhaltliche Passung und Trennschärfe der einzelnen Kategorien zu überprüfen. Dieser erste Durchgang diente dazu, die Praxistauglichkeit der Kategorien zu testen, wie es auch Mayring (2022, S. 849) empfiehlt: Erst nach solchen Rückkoppelungsschleifen kann von einer bewährten, verlässlichen Methodik ausgegangen werden. In Anlehnung an Schritt 8 der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2022, S. 509) wurde das Kategoriensystem daraufhin überarbeitet, indem einzelne Kategorien sprachlich geschärft, inhaltlich angepasst oder neu geordnet wurden.

Im weiteren Verlauf der Analyse zeigte sich, dass sich nicht alle relevanten Phänomene mit den ursprünglich deduktiven Kategorien vollständig abbilden ließen. Daher wurde zusätzlich ein induktives Vorgehen integriert: Neue Kategorien wurden direkt aus dem Material heraus entwickelt und in den Kodierleitfaden aufgenommen. Dieses flexible Vorgehen entspricht dem von Mayring empfohlenen offenen und reflexiven Umgang mit Kategorien im Rahmen eines zirkulären Analyseprozesses (vgl. Mayring, 2020, S. 498f.). Der vollständige Kodierleitfaden befindet sich im Anhang 1.

Die Analyse wurde mithilfe eines qualitativen Auswertungstools (Taguette) durchgeführt. Jede Textstelle wurde entsprechend dem Kodierleitfaden einer oder mehreren Kategorien zugeordnet. In einem finalen Analyseschritt wurden die Häufigkeit, Verteilung und inhaltliche Qualität der Kategorien betrachtet, um auf Muster, Differenzen oder emergente Bedeutungsgehalte im Sinne der Forschungsfrage zu schließen.

3.4. Forschungsethik

Der Antrag wurde durch den Projektleiter Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz bei der Ethikkommission eingereicht, unter dessen Leitung die Begleitforschung zur Ausstellung „Damals 1410“ im Kindermuseum Graz als universitätsinternes Projekt durchgeführt wird. Am 26. März 2025 bestätigte die Ethikkommission (Anhang 7), dass keine ethischen Einwände gegen die Umsetzung der Studie bestehen, sofern diese gemäß den eingereichten Unterlagen durchgeführt wird.

Diese Teilstudie umfasst qualitative und quantitative Interviews mit Schulklassen und Lehrpersonen. Da ein Teil der Teilnehmenden minderjährig ist, wurde im Vorfeld eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten eingeholt (siehe Anhang). Diese informiert über den freiwilligen Charakter der Teilnahme, das jederzeitige Widerrufsrecht und die Anonymität der Erhebung. Es wird klargestellt, dass sowohl der Fragebogen als auch die Gruppeninterviews anonym sind, eine Identifizierung einzelner Kinder nicht möglich ist und die Daten ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Die Eltern konnten zudem eine E-Mail-Adresse hinterlassen, um nach Abschluss des Projekts die Gesamtauswertung zu erhalten. Bei einigen Schulklassen war es zeitlich jedoch nicht möglich, alle Einverständniserklärungen rechtzeitig einzusammeln, sodass diese Klassen nicht an der Untersuchung teilgenommen haben.

Die Gruppeninterviews mit den Schüler*innen sowie die Interviews mit den Lehrpersonen wurden mit Tonband aufgezeichnet, um eine präzise Transkription zu ermöglichen. Sämtliche Aufnahmen werden nach Abschluss des Projekts vollständig gelöscht. Bei den Lehrpersonen erfolgte die Einholung des Einverständnisses mündlich, dokumentiert durch die Tonbandaufnahme. Auch hier wurde über den Untersuchungszweck, den vertraulichen Umgang mit personenbezogenen Angaben sowie das Entfernen potenziell identifizierender Nennungen in der Transkription informiert.

Die Umsetzung der Studie orientiert sich an den zentralen Prinzipien der Forschungsethik, wie sie Kiegelmann (2020) beschreibt. Dazu zählen insbesondere die informierte Einwilligung als bewusste und nachvollziehbare Zustimmung auf Basis vollständiger Information (S. 232), die Freiwilligkeit der Teilnahme unter Berücksichtigung möglicher Einflussfaktoren wie Gruppendruck oder hierarchische Abhängigkeiten (S. 233) sowie die Antizipation und

größtmögliche Vermeidung potenzieller Schadenrisiken (S. 234 f.). Da es sich um die Befragung einer teilweise vulnerablen Gruppe handelt, steht das Wohl der Teilnehmenden im Vordergrund, wie es Kiegelmann als Grundprinzip einer verantwortungsvollen Forschungsbeziehung hervorhebt (S. 231).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist der Schutz der Anonymität und Vertraulichkeit. Kiegelmann weist darauf hin, dass in qualitativer Forschung vollständige Anonymität schwer zu gewährleisten ist, da auch scheinbar nebensächliche Details Rückschlüsse auf Personen zulassen können (S. 235). Deshalb werden in dieser Studie identifizierende Elemente konsequent aus den Transkripten entfernt und Daten nur in pseudonymisierter oder anonymisierter Form verarbeitet.

Darüber hinaus folgt die Studie dem Ansatz der *Prozessethik*, der nicht allein auf einmalige Zustimmung zu Beginn setzt, sondern auf die kontinuierliche Reflexion und Anpassung ethischer Entscheidungen während des gesamten Forschungsprozesses (S. 237). Dies schließt ein, auf unvorhergesehene Situationen reagieren zu können und Entscheidungswege klar zu dokumentieren.

Alle Daten werden gemäß DSGVO verschlüsselt gespeichert, nur den unmittelbar an der Studie beteiligten Forschenden zugänglich gemacht und nach Projektabschluss gelöscht. Damit wird ein hoher Standard an Vertraulichkeit und Datenschutz gewährleistet, der sowohl den rechtlichen Vorgaben als auch den forschungsethischen Anforderungen entspricht.

Nachdem die methodologischen Grundlagen und ethischen Rahmenbedingungen der Studie dargelegt wurden, richtet sich der Blick nun auf das konkrete Forschungsfeld, in dem die Untersuchung umgesetzt wurde.

4. METHODE

4.1. Kindermuseum FRida & freD

Das Forschungsfeld dieser Arbeit bildet das Kindermuseum FRida & freD in Graz, das als Lern- und Erfahrungsort eine zentrale Rolle für die Untersuchung der spielerischen Vermittlung von Medienkompetenz einnimmt. Das Kindermuseum FRida & freD versteht sich als prozessorientierte Bildungseinrichtung, die Kindern die Möglichkeit geben möchte, „die Welt in ihrer Vielfalt kennenzulernen und in ihrer Komplexität besser zu verstehen“ (FRida & freD,

2025a, S. 5). Ziel ist es, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen.

Im Zentrum steht ein freier und gleichzeitig strukturierter Raum, der den Kindern ermöglicht, sich gemäß ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten (ebd.). Dabei wird bewusst ein inklusives Museumskonzept verfolgt, das unterschiedliche Altersgruppen und Lebensrealitäten einbezieht.

Die Inhalte der Ausstellungen entstehen auf Grundlage wissenschaftlicher Recherchen und folgen dem Prinzip „Hands On – Minds On“ (ebd.). Es geht nicht darum, vorgefertigte Abläufe zu vermitteln, sondern sinnliche, tiefergehende Erfahrungen zu ermöglichen. Kinder sollen die Themenwelten in ihrem eigenen Rhythmus und ohne Zeitdruck erleben und mit allen Sinnen entdecken können.

FRida & freD versteht sich als ein Ort des kreativen Austauschs, an dem Kinder herausgefordert werden, eigene Ideen zu entwickeln und diese aktiv umzusetzen. Die Zusammenarbeit mit Grazer Kulturinstitutionen sowie die Einbettung in ein Netzwerk europäischer Kindermuseen stärken dabei den fachlichen Austausch und die Weiterentwicklung der Konzeption (ebd., S. 6).

Als junges, innovatives und kreatives Museum legt FRida & freD besonderen Wert auf Qualität und auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung. Es möchte „ständig in Bewegung sein und bewegen“ (ebd.).

In seiner Vision formuliert das Museum das Ziel, alle Grazer Kinder und ihre Familien zu erreichen, sie zum Besuch zu motivieren und sie langfristig an das Haus zu binden – sowohl als Einzelbesucher*innen als auch in Gruppen. Darüber hinaus strebt FRida & freD an, sich „als anerkannte Institution innerhalb der europäischen Museumslandschaft“ zu etablieren und Kindern und Familien durch seine pädagogische Arbeit „einen sichereren Platz in unserer Welt einzuräumen“ (ebd., S. 7).

Auf dieser Grundlage entstand die Ausstellung *Damals 1410*, die als zentrales Untersuchungsfeld dieser Arbeit dient. Sie verbindet historische Themen mit digitalen Medien und verfolgt das Ziel, spielerisches Lernen mit einer reflektierten Auseinandersetzung über Medien zu verknüpfen. Im pädagogischen Handbuch des Museums wird die Grundidee der Ausstellung wie folgt beschrieben:

*„Vor der Kulisse des Mittelalters tauchen Kinder und Erwachsene im Rollenspiel in ein digitales-analoges Spielabenteuer ein, erkennen die jeweiligen Potentiale von Analogem und Digitalem, haben sowohl Freude am analogen Tun mit ihren Händen, sind aber auch aktive Nutzer*innen/Gestalter*innen digitaler Medien und erlangen so Medienkompetenz.“ (FRida & freD, 2025a, S. 9)*

Darüber hinaus benennt das Museum eine Vielzahl von Zielen, die den Rahmen der Ausstellung strukturieren:

*„Die Ausstellung soll Kinder im Gruppenverband, mit der Familie oder als Individualbesucher*innen:*

- hinsichtlich der Mediennutzung/Medienkompetenz sensibilisieren und sie zur Reflexion anregen.*
- dazu befähigen, Chancen und Gefahren der Mediennutzen zu erkennen.*
- Spaß und Freude bereiten.*
- einladen, analoge und digitale Aktivitäten durchzuführen.*
- in eine mittelalterliche Kulisse versetzen, damit sie während des Ausstellungserlebnisses Wissen über das Mittelalter erlangen.*
- die Möglichkeit zu Spiel und ästhetischer Erfahrung geben.*
- für kooperatives Lernen und gemeinsames Eintauchen begeistern.*
- einen Rahmen bieten, in eine Spielhandlung/eine andere Welt einzutauchen und Teil davon zu werden.*
- im geschützten Raum die Möglichkeit geben, sich in ihrer medialen Kompetenz auszuprobieren.*
- einen Rahmen bieten, in dem Information mit Handlung verknüpft ist.“ (ebd.)*

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Ausstellung nicht nur medienpädagogisch motiviert ist, sondern zugleich stark auf ästhetische und spielerische Zugänge setzt. Der gesamte Vermittlungsrahmen ist so gestaltet, dass Lernen nicht belehrend, sondern inszeniert, sinnlich und narrativ erfolgt. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an: Sie interessiert sich dafür, inwiefern diese spielerisch-inszenierte Vermittlungsform tatsächlich dazu geeignet ist, Kinder für Medienkompetenz zu sensibilisieren und sie zur Reflexion anzuregen.

Um diese Ziele zu erreichen, nutzt die Ausstellung verschiedene spielmechanische Elemente, die nach dem Prinzip der Gamification gestaltet sind und den Lernprozess auf spielerische Weise strukturieren.

Die Ausstellung *Damals 1410* ist als interaktives Rollenspiel konzipiert, das sich an den Prinzipien gängiger digitaler Spiele orientiert. Im Zentrum steht eine narrative Rahmung: In einem einleitenden Film reisen die Kinder gemeinsam mit einer erfinderischen Ratte in einer Zeitmaschine 600 Jahre zurück ins Mittelalter – ins Jahr 1410. Nach der Zeitreise verliert die Maschine ihre Energie, wodurch die Ausgangssituation für das Spielgeschehen geschaffen wird: Die Kinder erhalten den Auftrag, die mittelalterliche Stadt zu erkunden, Aufgaben zu lösen und durch ihr Handeln Energie zu sammeln, um die Rückkehr in die Gegenwart zu ermöglichen.

Diese narrative Einführung dient nicht nur der thematischen Einstimmung, sondern bildet auch die medienpädagogische Grundlage für den Ausstellungsbesuch: Der Einstieg ins Spiel aktiviert die Kinder emotional, motiviert zur aktiven Auseinandersetzung mit der Spielwelt und führt die Figur der Ratte als durchgehende Begleiterin ein. Die Geschichte greift bekannte Strukturen digitaler Spiele auf und macht das Ziel des Ausstellungsbesuchs unmittelbar nachvollziehbar.

Die Besucher*innen erhalten zu Beginn eine digitale Spielkarte, mit der sie sich an den einzelnen Stationen einloggen, ihren Spielfortschritt verfolgen und gesammelte Abzeichen einsehen können. Jede erfolgreich absolvierte Aufgabe wird mit einem Abzeichen belohnt, das einem bestimmten Kompetenzbereich zugeordnet ist. Welche inhaltlichen Themen hinter den Abzeichen stehen und wie sie im Einzelnen mit Medienkompetenz verknüpft sind, wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

Das Spielsystem nutzt zentrale Elemente der Gamification: ein klares Ziel, ein Belohnungssystem, kontinuierliches Feedback, eine visuelle Orientierung sowie eine erzählerische Einbettung mit wiedererkennbaren Charakteren. Zusätzliche Motivationsanreize wie sogenannte „Mitcoins“, die an bestimmten Stationen gesammelt und eingesetzt werden können, stärken die Dynamik des Spiels. Im Unterschied zu klassischen Bildungsspielen stehen die Lerninhalte dabei nicht im Vordergrund, sondern sind in die Spielmechanik eingebettet. Die Vermittlung medienpädagogischer Inhalte erfolgt implizit über Handlungen, Entscheidungen und Reflexionsanlässe, die durch die Ratte angestoßen werden. Ziel ist es, die Kinder durch ein

Flow-Erleben in eine vertiefte Auseinandersetzung mit Themen der Medienkompetenz zu bringen und sie zu einem aktiven, selbstwirksamen und reflexiven Lernen anzuregen (FRida & freD, 2025a, S. 11-14).

Darüber hinaus orientiert sich die Ausstellung an kuratorisch definierten Qualitäts- und Erfolgskriterien, die für die Spielgestaltung leitend sind. Diese umfassen unter anderem einen klaren Spielbeginn mit Wiedererkennungswert an allen Stationen, eine einfache und funktionierende Spielmechanik sowie eine verständliche Aufgabenstruktur mit möglichst geringer Lesebelastung. Der Spielfluss soll durch Freude, Interaktion und ein produktives Verhältnis von Herausforderung und Fehlerfreundlichkeit gewährleistet werden. Zentral ist zudem die physische Verortung des Spiels im Raum, die Förderung kooperativer Erfahrungen und die Sichtbarkeit von Fortschritt, etwa durch Badges oder Mitcoins. Lerninhalte werden am Ende jeder Station reflektiert und in ein erkennbares Medienkompetenzfeld eingeordnet (vgl. Hollingshaus, 2025, unveröffentlicht).

4.2. Medienkompetenz als pädagogisches Ziel der Ausstellung

Auf inhaltlicher Ebene ist die Medienkompetenzvermittlung in der Ausstellung in neun konkrete Themenfelder unterteilt, die sich an der Lebensrealität und den digitalen Erfahrungen von Kindern orientieren. Diese thematischen Schwerpunkte greifen aktuelle Herausforderungen des Medienalltags auf und bilden die Grundlage für die Ausgestaltung der einzelnen Stationen:

1. AGB/Datenschutz
2. Werbung/Spam
3. Selbstwirksamkeit/Kooperation
4. Influencer*in sein
5. Soziale Kommunikation
6. Infoquelle/Fake News
7. Selbstdarstellung
8. Programmierung
9. In-App-Käufe

Zu den jeweiligen Vermittlungsbereichen gibt es Symbole:

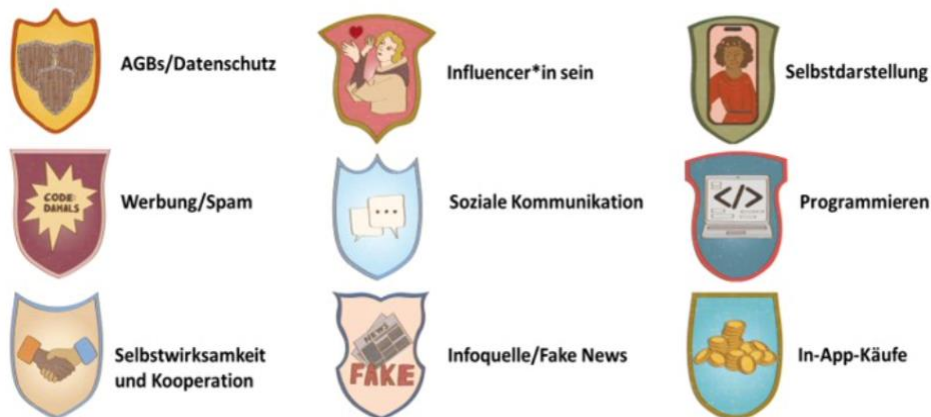


Abbildung 2: Abbildung aus FRida & freD, 2025a, S. 10)

Ziel ist es, dass sich jedes Kind im Laufe des Ausstellungsbesuchs mindestens einmal mit jedem dieser neun Bereiche auseinandersetzt. Die Spielmechanik erkennt dabei automatisch, welche Inhalte bereits bearbeitet wurden, sodass sich die individuelle Auseinandersetzung mit Medienkompetenz systematisch erfassen lässt. Zur besseren Orientierung sind den einzelnen Themenfeldern visuelle Symbole zugeordnet, die an den Stationen auftauchen und den Fortschritt sichtbar machen (FRida & freD, 2025a, S. 10)

Begleitet werden sie dabei von der Figur einer Ratte, die als wiederkehrender Charakter durch die Ausstellung führt. Sie dient nicht nur der Orientierung, sondern ist auch erzählerisches Mittel, um Reflexionen anzustoßen. Ihre Kommentare, Beobachtungen und Hinweise sind bewusst niederschwellig, spielerisch und ohne belehrenden Ton gehalten, um Kinder zum Nachdenken zu ermutigen, ohne mit dem erhobenen Zeigefinger zu belehren.

4.3. Theoretische Einordnung anhand des Modells von Dieter Baacke

Im pädagogischen Entwurf zur Ausstellung „*Damals 1410*“ – einem unveröffentlichten Konzeptpapier, das während der Entwicklungsphase der Ausstellung entstand – wird Medienkompetenz als zentrales Bildungsziel formuliert und in Anlehnung an das Modell von Dieter Baacke (1996) beschrieben (FRida & freD, 2025b, S. 2). Dieses Modell begreift Medienkompetenz als mehrdimensionales Konzept, das die Bereiche Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung umfasst. Die nachfolgende Einordnung der Ausstellungsinhalte orientiert sich an diesen vier Dimensionen und stellt somit eine theoriegeleitete Interpretation des pädagogischen Konzepts dar. Sie dient dazu, die im Handbuch beschriebenen Themenfelder analytisch mit Baackes Modell in Beziehung zu setzen

und aufzuzeigen, inwiefern sich die Zielsetzungen der Ausstellung mit dessen medienpädagogischen Kategorien überschneiden.

Medienkritik: umfasst die Fähigkeit, sich kritisch mit Medieninhalten und ihrer Nutzung auseinanderzusetzen. Kinder werden dabei angeregt, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und grundlegende Fragen zu stellen – etwa: Warum ist Instagram kostenlos? Welche Mechanismen stecken hinter einem Like auf TikTok? Inwiefern können bestimmte Plattformen gezielt Abhängigkeiten erzeugen? Die Ausstellung eröffnet damit Räume für eine kritische Selbstbeobachtung im digitalen Kontext.

Medienkunde: zielt auf den Erwerb von Wissen über digitale Medien ab. Dazu gehören beispielsweise Kenntnisse über Künstliche Intelligenz, Altersfreigaben auf Plattformen oder das Erkennen von Falschinformationen. Auch das Verständnis zentraler Begriffe wie „Fake News“ oder der Einblick in einfache Programmiervorgänge fällt in diesen Bereich.

Mediennutzung: bezieht sich auf die praktische Handhabung von digitalen Anwendungen. Kinder lernen, Apps und Programme aktiv zu bedienen – beispielsweise wie man sich in eine Anwendung einloggt, Nachrichten verschickt oder eine Anwendung sicher nutzt. Gleichzeitig beinhaltet dieser Aspekt auch eine reflektierende Komponente: Wie häufig nutze ich bestimmte Apps? Welche Funktionen verwende ich an und warum?

Mediengestaltung: schließlich meint die kreative und selbstbestimmte Produktion medialer Inhalte. Dies kann das Fotografieren, Filmen, Schneiden und Teilen von Inhalten umfassen. Während das bloße Konsumieren von Videos eher der Mediennutzung zugeordnet wird, geht es bei der Mediengestaltung um aktives Handeln. In der Ausstellung haben Kinder die Möglichkeit, selbst als Mediengestalter*innen tätig zu werden und ihre Produktionen anschließend zu reflektieren.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, in welcher Weise die pädagogischen Vermittlungsziele der Ausstellung mit den vier Dimensionen von Medienkompetenz in Beziehung gesetzt werden können. Diese Einordnung folgt den Angaben des pädagogischen Handbuchs (FRida & freD, 2025a; FRida & freD, 2025b, S. 2), wurde jedoch dort, wo keine eindeutige Zuordnung vorgenommen wurde, um eine theoriegeleitete Interpretation ergänzt.

Themenfeld (Vermittlungsziel)	Stationen	Inhalt/Aufgabe	Medienkompetenz- dimension (nach Baacke)	Didaktisches Ziel
AGBs/Datenschutz	Stadt betreten	Einloggen mit QR-Code, Stadtgesetze (AGBs) rasch akzeptieren, spätere Reflexion über Zustimmungen möglich.	Medienkunde, Medienkritik	Bewusstsein für unbedachte Zustimmung zu AGBs schärfen, Datenschutz- und Entscheidungsfragen reflektieren.
AGBs/Datenschutz	Schutzamulett gestalten	Individuelles Schutzamulett mit Namen oder Initialen gestalten und gemeinsam mit Zugangskarte tragen.	Mediengestaltung	Identifikation mit Spielfigur und Spielwelt stärken, Einstieg ins narrative Rollenspiel fördern
AGBs/Datenschutz	Foto machen	Eigenes Foto aufnehmen, Einsatz als biometrisches Passwort reflektieren, Zustimmung zur Nutzung widerrufbar.	Medienkritik, Medienkunde	Kritisches Bewusstsein für Umgang mit biometrischen Daten und Bildrechten entwickeln.
Werbung/Spam	Pferd versorgen	Pferd pflegen, dabei personalisierte Werbung zu verwendeten Gegenständen erleben.	Medienkritik, Medienkunde	Funktionsweise personalisierter Werbung verstehen, Zustimmung bewusst hinterfragen.
Werbung/Spam	Preis gewinnen	Teilnahme an einem scheinbaren Gewinnspiel durch Datenpreisgabe, folgt enttäuschende Auflösung.	Medienkritik, Medienkunde	Sensibilisierung für Datenhandel im Internet und Täuschungsmechanismen hinter Online-Gewinnspielen.
Selbstwirksamkeit und Kooperation	Tanzen	Tanzvideo aufnehmen, posten oder löschen, Sichtbarkeit reflektieren.	Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung	Reflexion über öffentliche Selbstdarstellung, Entscheidungskompetenz fördern.
Selbstwirksamkeit und Kooperation	Feuer löschen	Feuer löschen durch gemeinsames Einscannen an mehreren Stationen – nur als Gruppe lösbar.	Mediennutzung	Kooperatives Handeln fördern, Verknüpfung von analogem und digitalem Handeln erlebbar machen.
Selbstwirksamkeit und Kooperation	Stadttor bauen	Gemeinsam ein Tor aus analogen Steinen bauen – nur im Team möglich.	Mediennutzung	Kooperation stärken, Zusammenspiel von analogem Handeln und digitaler Aufgabe erproben.
Influencer*in sein	Töpfern und	Produkt töpfern, digital inszenieren und	Mediengestaltung,	Vermarktungsstrategien reflektieren,

	verkaufen	im Online-Shop verkaufen.	Medienkritik	Rolle von Influencer*innen und Werbung verstehen.
Influencer*in sein	Schmieden und influencen	Schürze bewerben durch selbst produzierten Werbespot im Influencer-Stil.	Mediengestaltung, Medienkritik	Rolle von Influencer*innen kritisch nachvollziehen, Werbestrategien erkennen und anwenden.
Soziale Kommunikation	Sprachnachricht aufnehmen	Eigene Sprachnachricht aufnehmen, KI verändert Stimme – Zustimmung kann widerrufen werden.	Medienkunde, Medienkritik	Verständnis für KI und Audio-Manipulation fördern, Datenschutz und Zustimmung reflektieren.
Soziale Kommunikation	Karren fahren	Mit analogem Karren fahren, Standort wird digital erkannt – Zustimmung zur Ortung kann angepasst werden.	Medienkritik, Medienkunde	Vor- und Nachteile von Standorterkennung erkennen, reflektierter Umgang mit Daten.
Soziale Kommunikation	Schreiben mit Gänsefeder	Brief mit Gänsefeder schreiben, während die Ratte parallel digital kommuniziert.	Medienkritik	Reflexion über Geschwindigkeit digitaler Kommunikation und Grenzen von Multitasking.
Infoquelle/Fake News	Heilmittel herstellen	Heilmittel nach Online-Rezept mischen – Wirkung bleibt aus, Information wird hinterfragt.	Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung	Kritischer Umgang mit Online-Informationen, Bewertung digitaler Quellen.
Infoquelle/Fake News	Musikinstrumente erkennen	Instrumente per Online-Recherche (Mittelpedia) den Musikern zuordnen und akustisch überprüfen.	Medienkunde, Mediennutzung	Internet als gezieltes Recherche-Werkzeug kennenlernen, Informationssuche anwenden.
Infoquelle/Fake News	Drachen jagen	Mit Armbrust vermeintlichen Drachen vertreiben – entpuppt sich als harmlose Taube.	Medienkritik	Sensibilisierung für Fake News und massenhaft verbreitete Falschhalte.
Infoquelle/Fake News	Burg entwerfen	Burg zeichnen, einscannen und durch KI in ein Bild umwandeln lassen.	Mediengestaltung, Medienkunde, Medienkritik	Funktionsweise von KI verstehen, Datenbasis und Ergebnis kritisch reflektieren.
Selbstdarstellung	Jonglieren für Likes	Video beim Jonglieren aufnehmen, Likes durch andere Besucher*innen erhalten.	Medienkritik, Mediengestaltung	Selbstwert unabhängig von Likes reflektieren, Wirkung von Social Media hinterfragen.

Selbstdarstellung	Foto-Filter aufdecken	Filter auf Bildern von Figuren sichtbar machen und wegwischen, eigene Filter anwenden.	Mediengestaltung, Medienkritik	Verfremdung durch Bildbearbeitung erkennen, kritischer Blick auf inszenierte Selbstdarstellung.
Programmieren	Truhe öffnen	Reihenfolge von Anweisungen digital ordnen und analog an der Truhe ausführen.	Mediengestaltung	Grundprinzipien des Programmierens verstehen, Verknüpfung von analogem und digitalem Handeln.
Programmieren	Mühle reparieren	Analoge und digitale Mühlenteile richtig zusammensetzen, um Funktion wiederherzustellen.	Mediengestaltung	Verständnis für logisches Denken und Programmieren mit analogen und digitalen Komponenten.
Programmieren	Ordnung schaffen	Stände per Programmierschritten durch ein Labyrinth führen und korrekt zuordnen.	Mediengestaltung, Mediennutzung	Logik und Problemlösekompetenz durch visuelles Programmieren stärken.
In-App Käufe	Münze prägen	Münze aus Metallfolie prägen und als Zahlungsmittel im Spiel nutzen.	Mediennutzung, Medienkritik	Bewusstsein für reale Kosten hinter In-App-Käufen fördern.
In-App Käufe	Wappen gestalten	Digitales Wappen gestalten, Sonderoptionen nur mit zusätzlicher Münze (analogem „Geld“) verfügbar.	Medienkritik, Mediennutzung	In-App-Käufe kritisch reflektieren, Zusammenhang zwischen Bezahlung und Status erkennen.

Tabelle 1: Übersicht der Stationen, Aufgaben und didaktischen Zielen (eigene Darstellung)

5. ERGEBNISSE

Die Ergebnisdarstellung folgt den vier Skalen der Operationalisierung in folgender Reihenfolge: Besuchserlebnis, Qualitäts- und Erfolgskriterien nach Ausstellungsplanung, Medienkompetenz nach Baacke sowie Medienkompetenz nach Ausstellungsplanung. Diese Abfolge führt von Motivation und Zugangsbedingungen zu den Kompetenzveränderungen.

Die Auswertung orientiert sich, wie bereits erwähnt, am Ansatz der methodischen Triangulation (Flick, 2020). Um die Ergebnisse möglichst differenziert darzustellen, werden die quantitativen und qualitativen Befunde jeweils gemeinsam pro Skala präsentiert. Dieses Vorgehen ermöglicht es, numerische Trends unmittelbar durch Beobachtungen und Interviewaussagen zu ergänzen und damit die Ergebnisse sowohl in ihrer Breite als auch in ihrer Tiefe zu erfassen. Darüber hinaus werden Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den Datentypen herausgearbeitet, um ein umfassendes Bild der Wahrnehmungen und Erfahrungen der Teilnehmenden zu gewinnen.

5.1. Besuchserlebnis

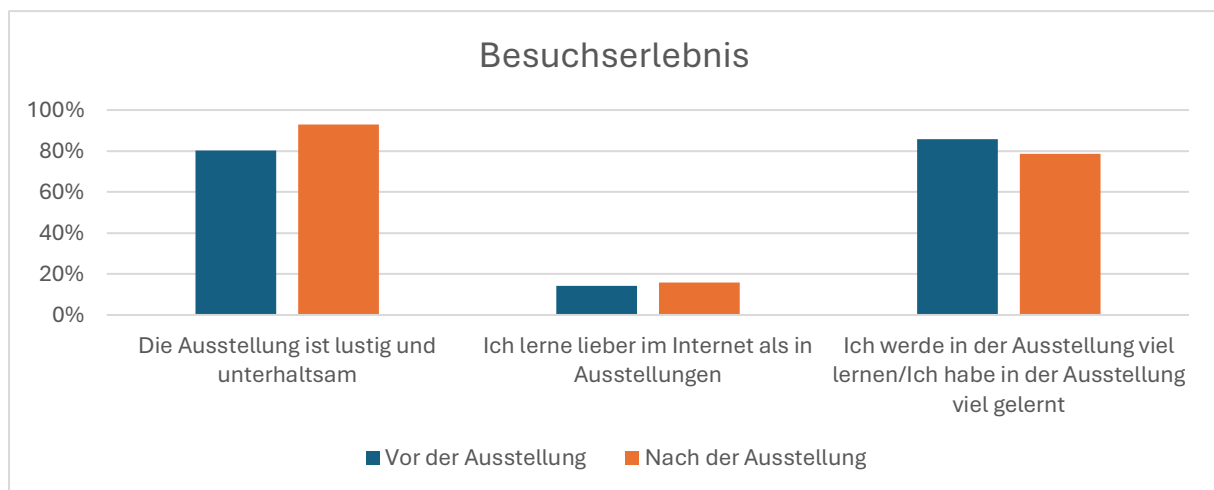


Abbildung 2: Besuchserlebnis (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse zur Skala „Besuchserlebnis“ zeichnen ein insgesamt sehr positives Bild. Bereits vor dem Besuch gaben 80,3 % der Schüler*innen an, dass die Ausstellung lustig und unterhaltsam sei; nach dem Besuch stieg dieser Wert auf 92,9 %. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass das Ausstellungserlebnis die positiven Erwartungen der Kinder insgesamt noch übertroffen hat. In den Interviews äußerten sich viele Kinder begeistert: „Mir hat’s richtig, richtig gut gefallen“ oder „Ich hätte nicht erwartet, dass es so realistisch ist“. Besonders interaktive und realitätsnahe Elemente wie das Löschen eines Feuers oder das Drehen eines

Zahnrad wurden hervorgehoben. Auch die Überraschung, nicht nur vor Bildschirmen zu agieren, sondern physisch aktiv zu werden, fand wiederholt Erwähnung. Aus Sicht der Lehrpersonen zeigte sich die hohe Motivation ebenfalls deutlich. Eine Lehrkraft beschrieb die Kinder als „total dabei“ und betonte, dass es ihnen „getaugt“ habe. Besonders motivierend sei der Einstieg mit den personalisierten Karten gewesen, die den Zugang zu den Stationen eröffneten. Beobachtungen im Feld stützen diesen Befund: Die Kinder begannen ohne Zögern mit den Aktivitäten, einzelne verloren jedoch schnell die Geduld, wenn sie an einer Station nicht weiterkamen oder die Aufgabe nicht verstanden.

Bei der Frage, ob sie lieber im Internet als in Ausstellungen lernen, zeigte sich mit 14,1 % vor der Ausstellung und 15,7 % danach nur ein sehr geringer Anteil, der diese Präferenz äußerte. Damit wird deutlich, dass das Lernen in der Ausstellung auch im Vergleich zu digitalen Formaten als attraktiv wahrgenommen wurde. In den Interviews wurde dieser Punkt kaum direkt thematisiert, doch die Begeisterung für das spielerische Setting legt nahe, dass viele Kinder die Ausstellung als attraktive Lernumgebung wahrnahmen. Lehrpersonen bestätigten diesen Eindruck indirekt, indem sie die Abwechslung zum Unterricht und den motivierenden Spielcharakter betonten.

Hinsichtlich des Lernertrags gaben vor der Ausstellung 85,9 % der Kinder an, viel lernen zu wollen; nach dem Besuch bestätigten 78,6 %, tatsächlich viel gelernt zu haben. Damit lagen die Erwartungen etwas über dem retrospektiv wahrgenommenen Lernerfolg. In den Interviews spiegelte sich diese Spannweite: Manche Kinder sagten „Es war eher ein Spiel“, andere betonten, trotz des spielerischen Charakters etwas gelernt zu haben. Lehrpersonen formulierten ähnliche Beobachtungen. Eine Lehrkraft erklärte: „Ich glaube, das Spielerische steht im Vordergrund, aber im Gespräch danach wird vielen klar, dass sie auch etwas gelernt haben.“ Beobachtungen stützen diese Sichtweise: Lernmomente waren besonders dort erkennbar, wo Kinder gezielt angeregt wurden, etwa an der AGB-Station, an der sie bewusst Regeln abwählten, sobald persönliche Daten betroffen waren.

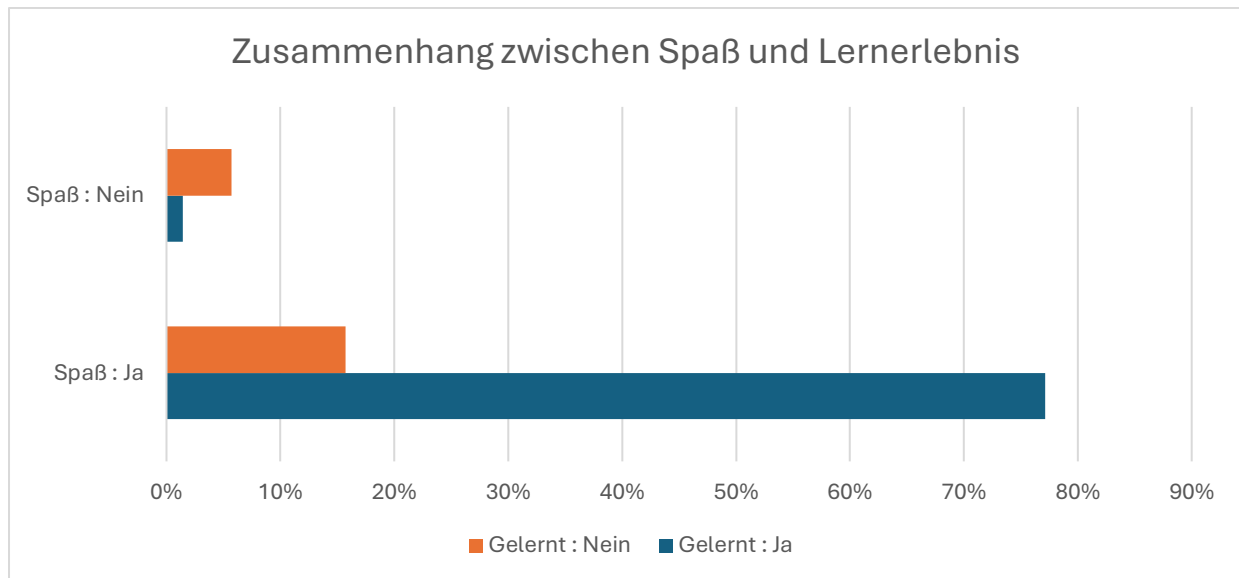


Abbildung 3: Zusammenhang zwischen Spaß und Lernerlebnis (eigene Darstellung)

Besonders aufschlussreich ist der Zusammenhang von Spaß und Lernerlebnis. Die Kreuztabelle verdeutlicht, dass 77 % der Kinder, die Spaß hatten, zugleich angaben, etwas gelernt zu haben. 15,7 % hatten Spaß, ohne daraus einen Lernertrag mitzunehmen. Umgekehrt berichteten nur 1,4 % derjenigen, die keinen Spaß hatten, dennoch etwas gelernt zu haben, während 5,7 % angaben, weder Spaß noch Lerneffekt erlebt zu haben. Die Ergebnisse legen nahe, dass positive Emotionen und wahrgenommener Lernerfolg eng miteinander verbunden sind: Kinder, die Freude an der Ausstellung hatten, schätzten ihren eigenen Lernertrag deutlich höher ein als jene, die wenig Spaß empfanden. Dieses Muster wird auch durch qualitative Daten gestützt: Einige Kinder sagten „Mir hat es gefallen und ich habe auch etwas gelernt“, während Lehrpersonen darauf hinwiesen, dass Reflexion häufig erst im Nachgespräch entstehe. Beobachtungen zeigen zudem, dass die Verbindung von Spaß und Lernen vor allem an Stationen gelang, die intuitive Aha-Erlebnisse ermöglichten, wie beim Gewinnspiel, das von einigen sofort als Spam erkannt wurde, während andere es primär als Unterhaltung erlebten.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse zur Skala „Besuchserlebnis“, dass die Ausstellung in hohem Maß als lustig und unterhaltsam erlebt wurde. Der Lernertrag wurde von einer Mehrheit bestätigt, blieb jedoch etwas hinter den hohen Erwartungen zurück. Auffällig ist, dass Spaß und Lernen eng zusammenhängen – ein Befund, der sich auch in späteren Skalen wiederholt.

5.2. Qualitäts- und Erfolgskriterien

Die Skala „Qualitäts- und Erfolgskriterien nach Ausstellungsplanung“ erfasst, ob zentrale didaktische und kuratorische Zielsetzungen der Ausstellung aus Sicht der Kinder eingelöst wurden. Dazu gehören das thematische Interesse, die Verständlichkeit und Nutzbarkeit der Stationen sowie Aspekte wie Kooperation und Selbstdarstellung. Ein wichtiger Hinweis betrifft die Einschätzungen zu Altersunterschieden: Da im Fragebogen kein Altersmerkmal erhoben wurde, stammen solche Differenzierungen ausschließlich aus den Aussagen von Lehrpersonen, die mehrere Klassen unterschiedlichen Alters begleiteten.

Beim themenbezogenen Interesse zeigte sich, dass 52,1 % der Kinder im Vorher-Fragebogen Datenschutz, Fake News und Influencer*innen interessant fanden; nach dem Besuch stieg dieser Anteil auf 58,6 %. Damit ist ein leichter Anstieg des thematischen Interesses erkennbar, was darauf hindeutet, dass die Ausstellung einzelne Kinder stärker für diese Themen sensibilisieren konnte. Dieser Anteil ist insgesamt dennoch vergleichsweise gering und steht in deutlichem Kontrast zu den Lehrpersonen, die diese Themen wiederholt als „heiß begehrt“ beschrieben. In den Interviews zeigten sich große Unterschiede im Vorwissen: Einige Kinder berichteten von Erfahrungen durch Geschwister oder Mitschüler*innen, während andere kaum eigene Bezüge nannten. Lehrpersonen hoben diese Heterogenität hervor – sie reiche von souveränen Mediennutzer*innen bis hin zu Kindern, die „sehr blauäugig“ agierten. Beobachtungen bestätigen dies, da manche Kinder sehr selbstsicher auftraten, während andere bereits beim Einstieg Unterstützung benötigten.

Die Nutzung und Verständlichkeit der Stationen war hoch: 69 % gaben an, die meisten Stationen durchgespielt zu haben. Gleichzeitig berichteten 39 %, dass sie manche Stationen nicht verstanden hätten. In Interviews sagten Kinder, dass Texte übersprungen oder Anweisungen nicht vollständig gelesen wurden. Lehrpersonen bestätigten dies und betonten, dass vor allem jüngere Kinder beim Lesen und Verstehen Begleitung benötigten, während ältere sich schneller zurechtfinden. Beobachtungen unterstreichen diese Einschätzungen: Jüngere Kinder mussten häufiger an die Aufgaben herangeführt werden, während ältere zügiger in einen inhaltlichen Bezug fanden.

Der Lernertrag im historischen Bereich war hoch: 75 % der Kinder gaben an, Neues über das Mittelalter gelernt zu haben. In den Interviews nannten sie konkrete Beispiele wie „Wir haben die alte Schrift gelernt“ oder „Ich habe gelernt, wie man so eine Kutsche steuert“. Lehrpersonen sahen hier die Stärke des handlungsorientierten Zugangs. Zugleich betonten einige, dass

jüngere Kinder Inhalte eher spielerisch aufnehmen, während ältere nach ihrem Eindruck eher in der Lage waren, Zusammenhänge zu erkennen. Beobachtungen zeigen ein ähnliches Muster, etwa wenn Kinder beim Schreiben in alter Schrift den spielerischen Zugang genossen, während andere nachfragten, wie dies historisch einzuordnen sei.

Auch kooperative Erfahrungen wurden positiv bewertet: 71 % der Kinder berichteten, in der Ausstellung gemeinsam aktiv gewesen zu sein, beispielsweise beim Aufbau der Stadtmauer oder beim Feuerlöschen. Schüler*innen erinnerten diese Momente als besonders eindrücklich. Lehrpersonen betonten, dass solche Situationen Lerngelegenheiten für Teamarbeit eröffneten. Beobachtungen bestätigen dies: Beim plötzlichen Ausbruch eines Feuers in einer Station wurde gemeinsames Handeln sichtbar und führte zu einem Aha-Moment, der auch die Lernbotschaft verdeutlichte.

Im Bereich Selbstdarstellung zeigte sich ein Anstieg von 27 % vor der Ausstellung auf 39 % danach. In den Interviews berichteten Kinder, dass sie durch Stationen zu Filtern oder Fotos stärker über Inszenierung nachdachten: „Ich will mich nicht mehr mit anderen vergleichen“ oder „Man soll nicht immer glauben, was man im Internet sieht.“ Lehrpersonen sahen hierin wichtige Anstöße, merkten jedoch an, dass gerade jüngere Kinder die Tragweite digitaler Sichtbarkeit oft nicht erfassen.

Zusammenfassend verdeutlichen die Qualitäts- und Erfolgskriterien, dass die Ausstellung ihre zentralen Ziele weitgehend erreichte: Die meisten Kinder arbeiteten motiviert, setzten sich mit historischen Inhalten auseinander und machten kooperative Erfahrungen. Gleichzeitig traten Grenzen zutage – Unterschiede im Vorwissen, Verständnisschwierigkeiten durch Textlastigkeit und eine begrenzte Tiefe bei der Reflexion über Selbstdarstellung.

5.3. Medienkompetenz nach Baacke

Die Skala zur Medienkompetenz nach Baacke zeigt insgesamt einen Anstieg von rund 42,5 % auf knapp 47 % und damit einen Zuwachs von fast fünf Prozent. Dieser Wert liegt niedriger als bei der Skala nach Ausstellungsplanung, verweist jedoch auf einen leichten Kompetenzzuwachs über alle Dimensionen hinweg. Die vier Dimensionen – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – dienen als theoretisch fundiertes Raster zur Erfassung medienbezogener Kompetenzen. In allen Bereichen zeigen sich Zuwächse, die in den qualitativen Aussagen jedoch sehr unterschiedlich nuanciert werden.

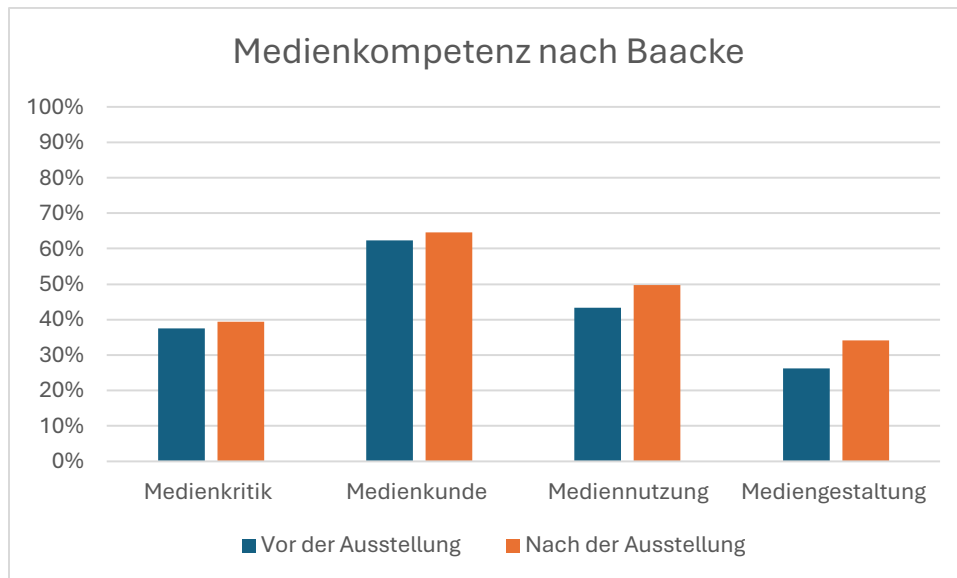


Abbildung 4: Medienkompetenz nach Baacke (eigene Darstellung)

Medienkritik

Der quantitative Zuwachs in dieser Dimension war gering (von 37,6 % auf 39,4 %). Kinder nannten in den Interviews Stationen wie das „Unicorn-Gewinnspiel“, wobei sie vor allem den Fake-Charakter erkannten. Ein vertieftes Verständnis ökonomischer Mechanismen oder Werbelogiken blieb jedoch aus. Lehrpersonen bestätigten diesen Eindruck: Aus ihrer Sicht merkten die Kinder zwar, „dass es ein Scherz war“, sie hätten den Werbekontext aber nicht durchschaut. Auch Beobachtungen zeigten, dass die Stationen spielerisch erlebt wurden und ein Transfer auf ökonomische Strukturen kaum stattfand. Damit deckt sich dieser Befund mit den Ergebnissen zu den Qualitäts- und Erfolgskriterien, wo Werbung und Spam zwar punktuell erkannt wurden, die Auseinandersetzung aber oberflächlich blieb.

Medienkunde

Mit etwa 62,5 % Zustimmung vor der Ausstellung und 64,5 % danach zeigte diese Dimension das höchste Ausgangsniveau. In den Interviews beschrieben Kinder, dass sie durch Stationen zu Filtern und Falschinformationen neue Einsichten gewannen: „Dass Menschen mit Filtern ganz anders ausschauen als ohne“ oder „Man soll nicht immer glauben, was man im Internet sieht oder liest“. Lehrpersonen bewerteten diese Erfahrungen positiv, da sie Kinder zu kritischer Betrachtung anregten, auch wenn der quantitative Zuwachs gering blieb. Beobachtungen im Feld deuteten darauf hin, dass gerade Stationen mit visuellen Beispielen (z. B. Filter) leicht verstanden wurden und spontane Reaktionen auslösten.

Mediennutzung

Diese Dimension verzeichnete mit einem Anstieg von 43,3 % auf knapp 50 % einen der deutlichsten Zuwächse. Die quantitativen Daten deuten darauf hin, dass Kinder ihr Verhalten im Umgang mit Apps und Internet stärker reflektierten. In den Interviews beschrieben viele konkrete Vorsätze, die sich in zwei Schwerpunkte gliedern lassen. Der erste betrifft den sorgfältigen Umgang mit Texten und Bedingungen: „Ich werde jetzt, bevor ich auf Akzeptieren drücke, alle Texte durchlesen.“ Der zweite Schwerpunkt liegt auf einem vorsichtigeren Umgang mit eigener Sichtbarkeit im Netz: „Ich würde, bevor ich etwas schicke, nochmal überlegen, ob ich das wirklich will“ oder „Ich würde es lieber vermeiden, mich richtig im Internet zu zeigen, weil mich sonst viele Leute sehen, die ich nicht kenne.“ Andere erklärten, ihr Verhalten nicht ändern zu müssen, da sie nach eigener Aussage schon zuvor vorsichtig gehandelt hätten.

Lehrpersonen bestätigten diese Beobachtungen, insbesondere an der „Stadtregeln“-Station, wo Kinder sensibel reagierten, sobald Stimme, Foto oder Standort betroffen waren. Sie wiesen jedoch darauf hin, dass eine vertiefte Reflexion meist erst im Nachgespräch sichtbar wurde. Beobachtungen unterstreichen dies: An der AGB-Station wählten Kinder aktiv Regeln ab, sobald persönliche Daten angesprochen waren, während andere Texte übersprangen oder unreflektiert auf „akzeptieren“ klickten. Dieser Befund verweist auf die Bedeutung pädagogischer Begleitung, wie sie auch in den Ergebnissen zum Besuchserlebnis sichtbar wurde, wo Lehrpersonen betonten, dass Lerngewinne häufig erst im Gespräch nach der Ausstellung klar werden.

Mediengestaltung

Mediengestaltung verzeichnete den größten relativen Zuwachs (von 26 % auf 34 %). Hier standen weniger Reflexion als vielmehr praktisches Ausprobieren und kreative Produktion im Vordergrund. Kinder nannten vielfältige Lernerfahrungen, etwa beim Erstellen von Fotos oder Videos oder beim Bewerben von Produkten. Aussagen wie „Ich habe gelernt, wie man ein Fotoshooting macht“ oder „Ich habe gelernt, etwas zu verkaufen“ verdeutlichen den direkten Praxisbezug. Einzelne Kinder reflektierten zudem über Anforderungen an Content-Creator: „Es würde mich erstaunen, wie kreativ Influencer sein müssen, um sich immer wieder neue Sachen auszudenken.“ Lehrpersonen bestätigten, dass viele Kinder bereits Vorerfahrungen im kreativen Umgang mit Medien hatten – Mädchen eher im Kontext von TikTok, Buben stärker

im Gaming. Sie merkten jedoch an, dass jüngere Kinder die Produktion oft rein spielerisch erlebten, ohne die Tragweite eines Veröffentlichens im Netz zu bedenken. Beobachtungen stützen dies: Kinder gingen mit großem Enthusiasmus an die kreativen Stationen heran, stellten aber nur vereinzelt Nachfragen („Wie geht das mit dem Posten am Handy?“), die auf ein tieferes Interesse an technischen Hintergründen hindeuteten. Ähnliche Muster zeigen sich auch bei den Qualitäts- und Erfolgskriterien, wo Selbstdarstellung zwar häufiger genannt wurde, die Reflexion aber meist oberflächlich blieb.

Die Ergebnisse nach Baacke verdeutlichen, dass die Ausstellung vor allem in handlungsnahen Dimensionen – Mediennutzung und Mediengestaltung – Impulse setzte. Medienkritik blieb dagegen oberflächlich, während Medienkunde bestehendes Wissen bestätigte, aber kaum erweiterte. Der stärkste Zugewinn liegt damit nicht in abstrakter Reflexion, sondern im konkreten Handeln und Erproben. Gleichzeitig betonten Lehrpersonen, dass tiefergehende Lernprozesse meist erst durch begleitende Gespräche entstehen – ein Befund, der sich auch in den anderen Skalen widerspiegelt. Insgesamt zeigt die Baacke-Skala, dass die Ausstellung eher praxisorientierte Kompetenzen förderte, während jene Reflexionen, die Baacke im Sinne von Medienkritik besonders betont, nur in Ansätzen sichtbar wurden.

5.4. Medienkompetenz nach Ausstellungsplanung

Die Skala „Medienkompetenz nach Ausstellungsplanung“ zeigt insgesamt einen Anstieg von 32,8 % auf 38,6 %, also ein Plus von knapp sechs Prozent. Damit liegt der Zuwachs etwas höher als bei der Skala nach Baacke. Besonders auffällig sind Veränderungen in Bereichen, die mit konkreten Alltagssituationen verbunden sind, während abstraktere Themen kaum Verschiebungen zeigen.

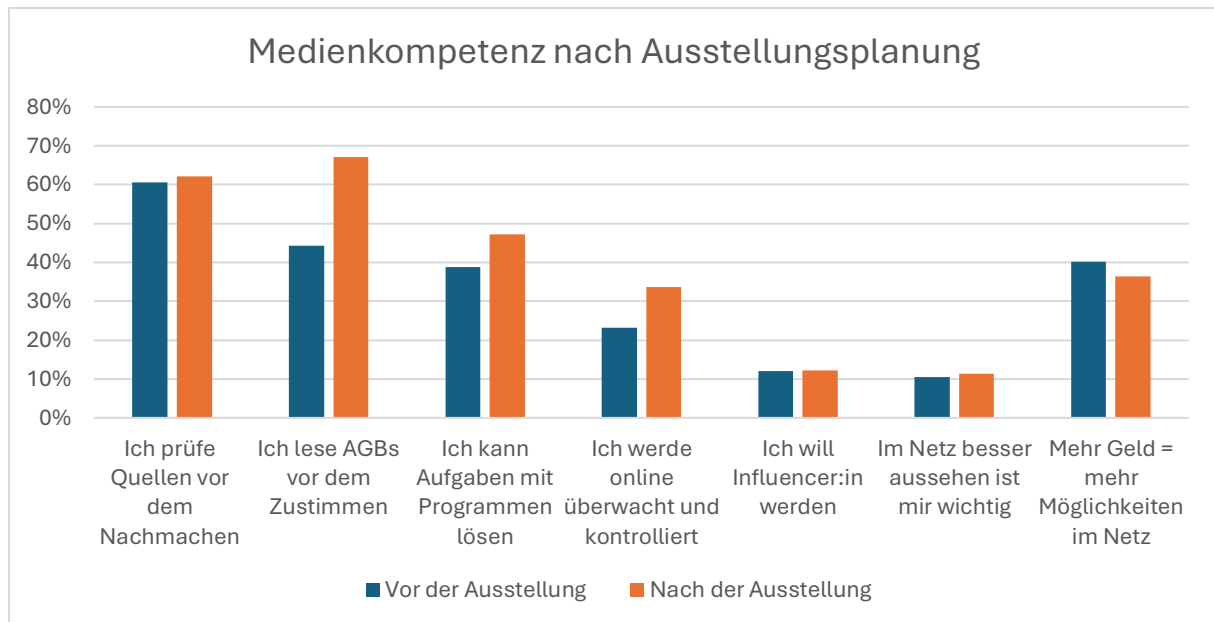


Abbildung 5: Medienkompetenz nach Ausstellungsplanung (eigene Darstellung)

AGB und Datenschutz

Am deutlichsten stieg das Item „Ich lese AGBs vor dem Zustimmung“ – von 44,4 % auf 67,1 %. In den Interviews erklärten Kinder, dass sie künftig genauer hinschauen wollen: „Ich habe gelernt, dass man sich alles zuerst durchlesen sollte, bevor man es akzeptiert.“ Lehrpersonen bestätigten dies und beschrieben, dass Kinder an der Station „Stadtregeln“ gezielt Regeln abwählten, sobald sensible Daten wie Stimme oder Standort betroffen waren. Auch Beobachtungen belegen dieses Muster: Viele Kinder reagierten aktiv, sobald sie mit konkreten Daten konfrontiert wurden. Damit zeigt sich hier ein klarer Transfer, wie er auch schon in der Dimension Mediennutzung nach Baacke sichtbar wurde.

Programmieren

Das Item „Ich kann Aufgaben mit Programmen lösen“ stieg von 38,7 % auf 47,1 %. In den qualitativen Daten wurde dieser Bereich jedoch kaum aufgegriffen. Einzelne Kinder äußerten, dass ihnen die Station „Truhe öffnen“ Spaß gemacht habe, und Lehrpersonen berichteten punktuell von geweckter Neugier. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Programmieren wurde in den Interviews oder Beobachtungen jedoch nicht sichtbar.

Überwachung und Kontrolle

Auch das Item „Ich werde online überwacht und kontrolliert“ zeigte einen deutlichen Anstieg von 23,2 % auf 33,6 %. Kinder berichteten, dass sie nun vorsichtiger mit Standortfreigaben umgehen würden. Lehrpersonen beschrieben, dass Schüler*innen an Stationen wie dem „Karrefahren“ oder den „Stadtregeln“ bewusst ablehnten, Stimme oder Standort preiszugeben. Beobachtungen dokumentierten solche Reaktionen ebenfalls, wenngleich nicht flächendeckend. Damit wird ein ähnliches Muster sichtbar wie bereits im Besuchererlebnis, wo Spaß zwar im Vordergrund stand, einzelne Kinder aber doch zentrale Botschaften erkannten.

Quellenkritik und Fake News

Das Item „Ich prüfe Quellen vor dem Nachmachen“ blieb nahezu stabil (60,6 % auf 62,1 %). In den Interviews berichteten Kinder jedoch, dass sie an Stationen wie den Fake-News-Übungen Aha-Momente hatten („Ich werde genau schauen, was bei diesen Bewertungen steht“). Lehrpersonen betonten ebenfalls, dass diese Einsichten häufig erst im Nachgespräch deutlich wurden. In den Beobachtungen hingegen fanden sich dazu keine weiteren Hinweise. Der geringe quantitative Zuwachs bestätigt damit den Befund, dass Reflexionen zu Fake News zwar punktuell stattfinden, aber nur eingeschränkt in die Selbsteinschätzung übertragen werden.

Selbstdarstellung

Bei den Items „Ich will Influencer*in werden“ (11,9 % → 12,1 %) und „Im Netz besser aussehen ist mir wichtig“ (10,6 % → 11,4 %) blieb die Veränderung marginal. In den Interviews äußerten Kinder zwar, dass sie durch Filterstationen stärker über Vergleiche nachdachten („Ich will mich nicht mehr mit anderen vergleichen“), doch spiegelte sich dies nicht in den Zahlen wider. Lehrpersonen sahen hier zwar wertvolle Anstöße, hielten die Tiefe der Reflexion jedoch für begrenzt. Beobachtungen bestätigten dies, da Kinder zwar spielerisch mit Bildern und Filtern umgingen, ohne diesen Prozess nachhaltig zu reflektieren. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen zur Mediengestaltung nach Baacke, wo der Fokus ebenfalls auf dem kreativen Tun, nicht aber auf der langfristigen Reflexion lag.

Sozioökonomische Aspekte

Das Item „Mehr Geld = mehr Möglichkeiten im Netz“ zeigte sogar einen leichten Rückgang von 40,1 % auf 36,4 %. Da dieser Aspekt in den qualitativen Daten weder von Kindern noch von Lehrpersonen thematisiert wurde, bleibt der Befund ohne weitere Deutung.

Die Ergebnisse nach Ausstellungsplanung verdeutlichen, dass die größten Effekte in alltagspraktischen Bereichen lagen – insbesondere beim AGB-Lesen und beim sensiblen Umgang mit Daten. Andere Themen, wie Fake News oder Programmieren, lieferten zwar qualitative Hinweise, blieben quantitativ aber weitgehend stabil. Aspekte wie Selbstdarstellung oder ökonomische Bedingungen zeigten keine nennenswerten Veränderungen. Insgesamt macht die Skala deutlich, dass die Ausstellung vor allem dort wirksam wurde, wo Kinder direkt mit Entscheidungen konfrontiert waren, die sich unmittelbar auf ihre digitale Praxis übertragen ließen.

Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß durch die spielerische Vermittlungsform der Ausstellung tatsächlich Medienkompetenz gefördert werden kann. In der folgenden Diskussion werden die Ergebnisse im Kontext bestehender theoretischer Ansätze betrachtet, es wird erörtert, welche Faktoren eine erfolgreiche Vermittlung begünstigen oder hemmen und inwieweit der museale Rahmen als geeigneter Lernort für diese Zielsetzung gelten kann.

6. DISKUSSION

6.1. Diskussion

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage, ob und in welchem Umfang die spielerische Vermittlungsform der Ausstellung *Damals 1410* zur Förderung von Medienkompetenz bei Schüler*innen beitragen kann. Dabei stand nicht nur die reine Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern auch die Frage, ob interaktive, handlungsorientierte Lernumgebungen in einem musealen Kontext Kinder sowohl für medienrelevante Themen sensibilisieren als auch deren Fähigkeiten im kritischen, reflektierten und kreativen Umgang mit digitalen Medien erweitern können.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass es sich um Schulklassen handelte, die die Ausstellung im Rahmen einer pädagogischen Exkursion besuchten. Die Erfahrungen der Kinder entstanden

somit nicht in einem gänzlich freien Kontext, sondern waren durch schulische Abläufe, Gruppendynamiken und die begleitende Rolle der Lehrpersonen geprägt. Dies eröffnete Chancen für kollektives Lernen und Nachbereitung, setzte der individuellen Vertiefung jedoch auch Grenzen.

Diskussion zu H1

Mit der ersten Hypothese wurde vermutet, dass die spielerisch-handlungsorientierte Gestaltung der Ausstellung *Damals 1410* dazu beiträgt, dass Kinder ihre Medienkompetenz stärken, indem sie Inhalte im Zuge eigenen Tuns erarbeiten.

Die Ergebnisse der Skalen *Besuchserlebnis* und *Qualitäts- und Erfolgskriterien* zeigen, dass die Ausstellung von den Kindern als sehr positiv wahrgenommen wurde. Bereits vor dem Besuch erwarteten 80,3 % der Kinder, dass die Ausstellung unterhaltsam sei; nach dem Besuch bestätigten 92,9 % diesen Eindruck. Dieser hohe Anteil verweist nicht nur auf ein positives emotionales Erleben, sondern kann auch als Ausdruck gelungener Aktivierung verstanden werden – denn in der Ausstellung ist „Unterhaltung“ eng mit aktivem Mitmachen verknüpft. Die Lehrpersonen beschrieben die Kinder als engagiert und aktiv, wobei insbesondere die personalisierten Karten oder die Vielfalt der Stationen als klare Motivatoren wirkten. Diese Beobachtungen entsprechen den Merkmalen des Spiels, wie sie Huizinga (1949) und Scheuerl (1990) beschrieben haben: Freiwilligkeit, Gegenwärtigkeit und der „Als-ob“-Rahmen schaffen einen Zugang, der Kinder zum Mitmachen einlädt. Auch Schiller (1795) betonte mit seinem Konzept des „Spieltriebs“, dass das Spiel eine besondere Bildungsqualität besitzt, indem es sinnliche Erfahrung (Sinnentrieb) und rationale Reflexion (Formtrieb) verbindet.

Das aktive Tun stand im Zentrum des Ausstellungserlebens. Vor der Ausstellung gaben 85,9 % der Kinder an, viel lernen zu wollen; nach dem Besuch bestätigten 78,6 %, tatsächlich etwas gelernt zu haben. Damit blieb der wahrgenommene Lernertrag etwas hinter den Erwartungen zurück, was jedoch darauf hinweist, dass Lernen als aktiver, erfahrungsbezogener Prozess verstanden wird. Ein weiterer Befund zeigt, dass positive Emotionen diesen Prozess begünstigen: 77 % der Kinder, die Freude an den Aktivitäten hatten, berichteten auch von einem Lernertrag. Freude oder Spaß sind damit kein Garant für Lernen, scheinen aber die Bereitschaft zu fördern, sich aktiv auf Inhalte einzulassen. In einem nächsten Schritt wird deutlich, dass erst die nachträgliche Reflexion den Erfahrungen Bildungswert verleiht. Dies bestätigt Deweys (1963) Annahme, dass Erfahrung erst durch Nachdenken über das eigene Handeln zur

bewussten Erkenntnis führt. Lehrpersonen beschrieben ebenfalls, dass viele Lernprozesse erst im Nachgespräch sichtbar wurden.

Die Nutzung der Stationen zeigt, dass aktives Tun allein nicht zwangsläufig zu einem vertieften Verständnis führte. 69 % der Kinder gaben an, die meisten Stationen ausprobiert zu haben, und 71 % handelten gemeinsam, beispielsweise beim Feuerlöschen oder Aufbau der Stadtmauer. Gleichzeitig berichteten 39 %, manche Stationen nicht vollständig verstanden zu haben. Ein direkter Zusammenhang zwischen Aktivität und Verstehen lässt sich auf Basis dieser Daten zwar nicht belegen, die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass bloße Aktivität nicht immer zu kognitiver Durchdringung führt. Hier zeigt sich Piagets & Inhelders (1975) Hinweis auf die Bedeutung anschaulicher und konkret erfahrbare Aufgaben in der konkret-operationalen Stufe. Textlastige Anleitungen oder technische Probleme stellten für einige Kinder erkennbare Barrieren dar.

Gleichzeitig belegen die qualitativen Daten, dass an bestimmten Stationen Reflexionsprozesse angestoßen wurden. Kinder beschrieben, dass sie beim „Preis gewinnen“ Betrugsmuster erkannten, bei der Heilmittelproduktion manipulierte Bewertungen problematisierten oder beim Ochsenfahren den Zusammenhang zur Standortfreigabe verstanden. Auch an der AGB-Station zeigten sich bewusste Entscheidungen im Umgang mit persönlichen Daten. Solche Aha-Momente lassen sich im Sinne von Piaget als Akkommodation deuten, bei der bestehende Schemata angepasst werden mussten, um neue Anforderungen zu bewältigen.

Eine weitere Dimension eröffnet der Ansatz der ästhetischen Medienbildung. Kinder beschrieben die physischen und multisensorischen Aufgaben – etwa das Armbrustschießen, Karre fahren oder Feuer löschen – als besonders eindrücklich. Tramp (2024) und Hudelist (2024) betonen, dass ästhetische Medienbildung nicht nur kognitive, sondern auch sinnliche und emotionale Erfahrungen umfasst. In diesem Sinn hat die Ausstellung Lernprozesse nicht nur kognitiv, sondern auch ästhetisch-subjektiv angeregt. Dass Kinder die Erfahrungen teilweise auch umdeuteten – etwa indem sie nach einer Videostation Lust bekamen, selbst Inhalte zu posten – verweist auf die Offenheit ästhetischer Bildungsprozesse.

Fazit H1:

Die Hypothese muss nicht verworfen werden und kann daher beibehalten werden. Die spielerisch-handlungsorientierte Gestaltung der Ausstellung bot zahlreiche Anlässe zum aktiven Tun und ermöglichte es den Kindern, Inhalte durch eigenes Erleben zu verarbeiten und

teilweise zu reflektieren. Zugleich blieb die Tiefe des Verständnisses abhängig von Alter, Lesekompetenz und pädagogischer Rahmung. Ohne die Begleitung der Lehrpersonen dominierte häufig der Spielcharakter. Erst im Zusammenspiel mit einer didaktischen Nachbereitung entfaltet das Spiel sein volles Potenzial.

Diskussion zu H2

Mit der zweiten Hypothese wurde überprüft, ob die Ausstellung „*Damals 1410*“ zur Vermittlung zentraler Aspekte der Medienkompetenz nach Baacke (1997) beiträgt. Während H1 auf das handlungsorientierte Lernen fokussierte, richtet sich hier der Blick auf die inhaltliche Ebene der Medienkompetenzförderung. Im Zentrum steht die Frage, welche Dimensionen des Modells – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – durch die Ausstellung tatsächlich angeregt wurden.

Die Ergebnisse der Skala *Medienkompetenz nach Baacke* zeigen einen Gesamtanstieg von 42,5 % auf 47 % und damit einen Zuwachs von knapp fünf Prozent. Besonders deutlich verbesserten sich die Werte in den Dimensionen Mediennutzung (von 43,3 % auf 50 %) und Mediengestaltung (von 26 % auf 34 %), während Medienkunde (62,5 % → 64,5 %) und Medienkritik (37,6 % → 39,4 %) nahezu stabil blieben. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Ausstellung vor allem dort Lernprozesse anregte, wo Kinder praktisch handeln und unmittelbare Entscheidungen treffen konnten. Stationen wie die „AGB-Regeln“ oder das „Unicorn-Gewinnspiel“ ermöglichten situatives Erleben und führten bei vielen Kindern zu Aha-Momenten.

In den qualitativen Daten zeigte sich jedoch, dass diese Lernprozesse primär performativer Natur blieben. Kinder handelten und gestalteten aktiv, reflektierten ihre Erfahrungen jedoch nur punktuell. Kritische oder strukturelle Dimensionen – etwa ein Verständnis ökonomischer Interessen oder digitaler Machtverhältnisse – wurden kaum thematisiert. Medienkritik im Sinne Baackes blieb damit oberflächlich. Lehrpersonen beschrieben ähnliche Beobachtungen: Kinder erkannten zwar Manipulationen oder Täuschungen, konnten diese aber selten in größere Zusammenhänge einordnen.

Die Befunde bestätigen, dass die Ausstellung überwiegend handlungsorientierte und alltagsnahe Kompetenzen stärkte. Reflexive und kritische Fähigkeiten, die auf einer tieferen Bewusstseinsbildung beruhen, benötigen hingegen mehr Zeit und pädagogische Begleitung.

Fazit H2:

Die Hypothese kann beibehalten werden. Die Ausstellung „*Damals 1410*“ trug zur Vermittlung zentraler Aspekte der Medienkompetenz nach Baacke bei, wobei deutliche Zuwächse in den Dimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung erkennbar sind. Medienkritik und Medienkunde wurden hingegen weniger stark gefördert. Insgesamt zeigt sich ein Schwerpunkt auf praktischen, erfahrungsbasierten Lernprozessen, während abstraktere Reflexionen lediglich in Ansätzen sichtbar wurden.

Diskussion zu H3

Mit der dritten Hypothese wurde untersucht, ob die Ausstellung „*Damals 1410*“ dazu beiträgt, die von den Kurator*innen intendierten Ziele der Medienkompetenzförderung zu erreichen. Im ursprünglichen pädagogischen Entwurf, der während der Entwicklungsphase der Ausstellung entstand, war noch vorgesehen, sich am Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke (1996) zu orientieren. Medienkompetenz wurde dort als zentrales Bildungsziel definiert und in vier Dimensionen gefasst: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (FRida & freD, 2025a).

In der später veröffentlichten Fassung des pädagogischen Handbuchs verschob sich der Fokus jedoch auf konkrete, stärker handlungsorientierte Ziele, die bereits vorhin im Methodenkapitel ausführlich dargestellt wurden. Hier wurde betont, dass Kinder für Chancen und Risiken der Mediennutzung sensibilisiert, zur Reflexion angeregt und zugleich zum spielerischen, analogen wie digitalen Handeln eingeladen werden sollen. Zudem sollten sie in eine mittelalterliche Kulisse eintauchen, kooperativ agieren, ästhetische Erfahrungen machen und Medienhandeln in einem geschützten Rahmen erproben können (FRida & freD, 2025a).

Diese inhaltliche Neuausrichtung spiegelte sich auch in der Struktur der Ausstellung wider, die in neun Themenfeldern umgesetzt wurde: AGB/Datenschutz, Werbung/Spam, Selbstwirksamkeit und Kooperation, Influencer*in sein, soziale Kommunikation, Infoquelle/Fake News, Selbstdarstellung, Programmierung sowie In-App-Käufe. Damit wurde Medienkompetenz nicht mehr als abstraktes Konzept verstanden, sondern als konkretes, erfahrungsbasiertes Lernziel, das spielerisch und alltagsnah vermittelt werden sollte.

Die Ergebnisse der Skala *Medienkompetenz nach Ausstellungsplanung* zeigen, dass diese Ziele teilweise erreicht wurden. Der Gesamtwert stieg von 32,8 % auf 38,6 %, also um knapp sechs

Prozent. Besonders deutliche Zuwächse zeigten sich bei Datenschutz und AGB-Lesen (von 44,4 % auf 67,1 %) sowie im Bereich Überwachung und Kontrolle (23,2 % → 33,6 %). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Ausstellung bei vielen Kindern ein erhöhtes Bewusstsein für datenschutzrelevante Themen sowie erste Reflexionsimpulse im Umgang mit persönlichen Informationen anstoßen konnte. Lehrpersonen bestätigten, dass die Kinder an diesen Stationen sensibel reagierten und eigenständig Entscheidungen trafen, sobald persönliche Daten betroffen waren.

Weniger stark zeigten sich Veränderungen in den Bereichen Fake News und Selbstdarstellung. Zwar berichteten einzelne Kinder über Aha-Momente („Ich will mich nicht mehr mit anderen vergleichen“), doch spiegelten sich solche Reflexionen nur begrenzt in den quantitativen Daten wider. Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass die Themen teilweise kognitiv anspruchsvoll waren und ohne Nachbereitung schwer zu vertiefen blieben.

Fazit H3:

Die Hypothese kann beibehalten werden. Die Ausstellung „*Damals 1410*“ erreichte wesentliche Ziele der Kurator*innen, insbesondere die Sensibilisierung für Datenschutz, die Förderung spielerischer Handlungsfähigkeit und die Verbindung von Information und Erfahrung. Gleichzeitig zeigt sich, dass das ursprünglich intendierte Medienkompetenzverständnis – orientiert an Baacke – in der späteren Umsetzung angepasst wurde. Medienkritik und Mediengestaltung traten zugunsten alltagsnaher, präventiver und handlungsorientierter Lernziele in den Hintergrund.

Der Zuwachs der Medienkompetenz nach Ausstellungsplanung fiel mit rund sechs Prozent etwas höher aus als jener nach Baacke, der bei etwa 4,5 Prozent lag. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass nicht alle Dimensionen des Baacke-Modells gleichermaßen in die Ausstellung integriert wurden. Während Mediennutzung und Mediengestaltung durch interaktive Stationen unmittelbar erfahrbar waren, blieben Medienkritik und Medienkunde im Hintergrund. Die Förderung beschränkte sich somit überwiegend auf handlungsnah und performative Lernprozesse, ohne tiefere Reflexion über Wirkung, Verantwortung oder mediale Strukturen anzuregen.

Der Vergleich verdeutlicht, dass die Ausstellung konzeptionell stärker handlungsorientiert und präventionsbezogen ausgerichtet war. In theoretischer Hinsicht lässt sich dieses Ergebnis als

Spannungsfeld zwischen performativem Handeln und präventiver Schutzlogik deuten, innerhalb dessen reflexive Medienkritik weitgehend unberührt blieb.

6.2. Reflexion von Grenzen und Herausforderungen

Begrenzter Erhebungszeitraum und Stichprobenbias

Ein methodisch bedeutsamer Aspekt der vorliegenden Studie ist der stark begrenzte Erhebungszeitraum, der auf das Schuljahresende Juni 2025 fiel. Dadurch konnten ausschließlich jene Schulklassen einbezogen werden, die im Rahmen einer Exkursion zu diesem Zeitpunkt die Ausstellung besuchten und gleichzeitig zur Teilnahme bereit waren. Diese Vorgehensweise entspricht einer anfallenden Stichprobe, was zu einer eingeschränkten Generalisierbarkeit der Ergebnisse führen kann (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 71).

Zusätzlich waren die Interviews mit den Lehrpersonen nicht an die Kinderinterviews gekoppelt, sondern fanden teilweise separat statt. Dies könnte zu heterogenen Gesprächskontexten führen und eine systematische Vergleichbarkeit erschweren.

Gesprächsführung und Moderation: Abweichung vom idealtypischen Gruppengespräch

Ziel der Gruppengespräche mit Schüler*innen war es kollektive Orientierungen und gemeinsame Bedeutungszuschreibungen zu rekonstruieren. Dieses Vorhaben setzt voraus, dass die Gesprächssituation nicht zu stark durch formale Vorgaben strukturiert ist, sondern dialogisch und möglichst offen gestaltet wird. Vogl (2014) unterstreicht, dass Gruppendiskussionen idealerweise eine natürliche Gesprächssituation erzeugen, in der sich soziale Aushandlungsprozesse beobachten lassen (vgl. Vogl, 2014, S. 582).

Die tatsächliche Durchführung wich hiervon jedoch ab: Die meisten Interviews wurden von einer externen Museumspädagogin moderiert, die sich streng an den Leitfaden hielt und kaum auf kindliche Beiträge einging. Die Gesprächsführung war somit eher „fragend-abfragend“ als dialogisch – ein Vorgehen, das laut Kühn und Koschel (2011, zitiert nach Vogl, 2014, S. 584) zu den typischen Fehlern bei Gruppendiskussionen zählt. Weitere problematische Aspekte waren die Verwicklung in Einzelgespräche sowie die einseitige Fokussierung auf die Moderation anstelle der inhaltlichen Aussagekraft der Beiträge.

Dabei spielt die Rolle der Moderator*in eine zentrale Funktion im Gelingen qualitativer Gruppeninterviews. Sie muss keine Expert*in im Fachgebiet sein, sollte jedoch über

ausreichende Sachkenntnis und Sensibilität verfügen, um Gesprächsdynamiken zu erkennen und zu steuern (vgl. Vogl, 2014, S. 584f.). Die unzureichende Gesprächskompetenz war folglich ein methodischer Mangel, der die Validität der Ergebnisse beeinträchtigte.

Gruppeneffekte und soziale Erwünschtheit

Die erhobenen Daten zeigen in mehrfacher Hinsicht typische gruppendynamische Effekte, die insbesondere in Gruppengesprächen mit Kindern bedeutsam sind. So trat in mehreren Fällen ein Konformitätsbias auf: Sobald ein Kind eine Aktivität (z. B. das Armbrustschießen) positiv bewertete, stimmten viele weitere Kinder dieser Bewertung zu, ohne neue Inhalte einzubringen. Diese Art der gegenseitigen Beeinflussung ist laut Vogl (2014) kein Störfaktor im klassischen Sinn, sondern konstitutiver Bestandteil gruppendynamischer Prozesse (vgl. ebd., S. 582). Sie kann jedoch, wenn dominante Meinungsführer*innen nicht moderativ gebremst werden, zu überzeichneten Gruppenmeinungen führen (ebd.).

Verstärkt wurde dieser Effekt durch die Gruppengröße: Die Gruppendiskussionen überschritten teils deutlich die von Vogl empfohlenen 6–12 Teilnehmer*innen (vgl. ebd., S. 584). Dies erschwert nicht nur die Moderation, sondern auch die individuelle Artikulation, wodurch weniger differenzierte Daten entstehen können.

Ein weiterer Einflussfaktor war die Anwesenheit von Lehrpersonen während der Interviews und auch beim Ausfüllen der Fragebögen. Die Literatur weist darauf hin, dass Kinder in solchen Settings tendenziell sozial erwünscht antworten, insbesondere wenn Autoritätspersonen präsent sind (vgl. Vogl, 2021, S. 147). Auch dies kann die Authentizität der Aussagen verzerren.

Altersspezifische Merkmale kindlicher Kommunikation

Die Forschung mit Kindern erfordert eine besondere Sensibilität gegenüber entwicklungspsychologischen Merkmalen. Vogl (2021) betont, dass Kinder zwar Dinge Wissen aber nicht immer in der Lage sind, dieses Wissen auch mitteilen zu können (vgl. Vogl, 2021, S. 147).

Auch Alterseffekte spielen eine Rolle: Jüngere Kinder neigen eher zu einer Ja-Sage-Tendenz oder geben Antworten, obwohl sie die Frage nicht vollständig verstanden haben. Ältere Kinder

hingegen möchten sich oft in einem guten Licht darstellen und achten stärker auf das Bild, das sie von sich vermitteln (ebd.).

Institutionelle und situative Rahmenbedingungen

Schließlich wirkten sich auch die situativen Umstände im Museum negativ auf die Erhebungsbedingungen aus. Die akustische Umgebung war durch Lärmpegel und Hintergrundgeräusche herausfordernd, was die Konzentration der Schüler*innen einschränkte. Hinzu kam, dass einige Lehrpersonen während dem Einzelinterview gleichzeitig ihre Gruppen beaufsichtigen mussten, was zu Ablenkung, Unruhe und vereinzelt sogar zu emotionalen Reaktionen bei den Schüler*innen führte.

Going Native

Der Aspekt der forschungsreflexiven Haltung spielte im Zusammenhang mit den Beobachtungen eine wichtige Rolle. Thierbach und Petschick (2014, S. 856) verweisen auf die Gefahr des sogenannten „Going Native“, also einer zu starken Identifikation mit dem Feld. Eine vollständige Distanzierung war im museumspädagogischen Umfeld nicht immer möglich, da die Forscherin phasenweise in Interaktion mit den Kindern trat. Auch wenn keine systematische Selbstreflexion durchgeführt wurde, wurde dieser Einfluss im Nachgang kritisch bedacht und als potenzielle Grenze der Beobachtungsmethode anerkannt.

7. FAZIT UND AUSBLICK

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautete, ob die Ausstellung *Damals 1410* im Rahmen eines Schulbesuchs zur Förderung von Medienkompetenz beitragen kann. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausstellung – trotz der kurzen Interventionsdauer von rund 90 Minuten – deutliche sensibilisierende Impulse setzte und Kinder dazu anregte, ihr eigenes Medienhandeln zu reflektieren. Sie diente weniger als Ort systematischer Wissensvermittlung, sondern vielmehr als Raum für Erfahrung, spielerisches Lernen und kritische Auseinandersetzung mit medialen Themen.

Im Unterschied zum klassischen Unterricht, der stärker wissenszentriert und curricular orientiert ist, eröffnete die Ausstellung einen Erfahrungsraum, in dem Kinder handelnd, spielerisch und sinnlich in medienbezogene Themen eintauchen konnten. Gerade dieser ästhetische Zugang erwies sich als besondere Stärke: Kinder erlebten Inhalte körperlich und emotional, was Aufmerksamkeit weckte und Erinnerungsanker schuf. Damit wurde deutlich,

dass Museen andere Lernformen ermöglichen als Schule – nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung. Lehrpersonen beschrieben die Ausstellung folgerichtig als wertvolle Bereicherung, aber nicht als hinreichendes Instrument zur vertieften Kompetenzentwicklung.

Gleichzeitig zeigt die Studie die Grenzen dieses Formats. Erstens blieb die Dimension der Medienkritik nach Baacke weitgehend unberührt, da die Ausstellung zwar alltagsnahe und handlungsorientierte Lerngelegenheiten bot, jedoch kaum Anlässe zur vertieften Reflexion über ökonomische, gesellschaftliche oder strukturelle Aspekte medialer Kommunikation eröffnete. Dadurch verschob sich der Fokus von kritischer Analyse hin zu präventivem Bewusstsein und praktischer Anwendung. Zweitens waren die Effekte stark abhängig von der Rahmung durch Lehrpersonen: Ohne pädagogische Nachbereitung bestand die Gefahr, dass Erlebnisse auf der Ebene des Spielerischen verharren. Drittens verweist auch die Forschung zur Messbarkeit von Medienkompetenz darauf, dass quantitative Indikatoren nur Ausschnitte erfassen und kreative oder prozessuale Dimensionen unterrepräsentiert bleiben (vgl. Swertz & Mohammadpourkachalami, 2024; Ernst & Seyferth-Zapf, 2024).

Für zukünftige Forschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, museale Lernprozesse stärker longitudinal zu betrachten, um nachhaltige Effekte besser einschätzen zu können. Besonders lohnend erscheint es, die Kooperation zwischen Schule und Museum systematisch zu erforschen: Welche Formen der Vor- und Nachbereitung führen tatsächlich zu einer Vertiefung der im Museum angestoßenen Reflexionen? Ebenso wäre es sinnvoll, Ausstellungen mit gezielter medienpädagogischer Expertise zu entwickeln, um neben alltagsnahen Aspekten auch komplexere Dimensionen wie Medienkritik oder ethische Urteilsbildung zu adressieren. Schließlich könnte auch ein Vergleich zwischen schulischen Formaten und musealen Erfahrungsräumen aufzeigen, wie unterschiedliche Lernumgebungen sich gegenseitig ergänzen und bereichern.

Abschließend lässt sich festhalten: Die Ausstellung sensibilisiert und motiviert, doch Medienkompetenz im umfassenden Sinn entsteht erst im Zusammenspiel von musealem Erlebnis, pädagogischer Reflexion und schulischer Vertiefung.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Akremit, L. (2022). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.265-282). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_26
- Baacke, D. (1970). *Massenkommunikation und Erziehung*. Grenzakademie Sankelmark.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch*, 20(7/8), 4–10.
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Berg, K., & Rieger-Ladich, M. (2012). Rhetorik des Kreativen: Beobachtungen zum Kindermuseum. In Y. Leonard (Hrsg.), *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 39–50). transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/transcript.9783839420782.39>
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer Medizin Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., & Weich, A. (2020). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In T. Knaus & O. Merz (Hrsg.), *Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* (S. 157–167). kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:22117>
- Brodel, K. M. (2006). Museumspädagogik in Kindermuseen und Jugendmuseen. In B. Bedey (Hrsg.), *Museumspädagogik in Kindermuseen*. Diplomica Verlag.
- Bundesgesetzblatt II Nr. 163/2023. (2023). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen (Änderung)*. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_163/BGBLA_2023_II_163.pdf
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Gallimard.
- De Witt, C. (2000). Medienbildung für die Netz-Generation. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1(Medienkompetenz), 1–12. <https://doi.org/10.21240/mpaed/01/2000.03.17.X>
- Dewey, J. (1963). *Experience and education* (1st Collier Books ed.). Collier-Macmillan. (Originalwerk publiziert in 1938)

- Ernst, J., & Seyferth-Zapf, C. (2024). Die Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen erforschen: Empirische Zugänge und methodologische Herausforderungen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 57(Medienkompetenz messen), 47–74. <https://doi.org/10.21240/mpaed/57/2024.03.24.X>
- Flick, U. (2020). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 185–197). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_23
- Frangenberg, G. (2012). Partizipation in Ausstellungen für Kinder und Jugendliche. In Y. Leonard (Hrsg.), *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 93–102). transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/transcript.9783839420782.93>
- Frankhänel, F., & Gröschke, S. (2024). Digitale Bildung und Vermittlung in Museen: Trends, Praxis und Vision. *Kulturelle Bildung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/digitale-bildung-vermittlung-museen-trends-praxis-vision>
- FRida & freD. (2025a). *Pädagogisches Handbuch zur Ausstellung „Damals 1410“*. Graz: FRida & freD – Das Grazer Kindermuseum.
- FRida & freD. (2025b). *MeKo Real. Ausstellung – in Bearbeitung. Stand 08.05.2025* [unveröffentlichtes internes Dokument]. FRida & freD – Das Grazer Kindermuseum.
- Fromme, J., Biermann, J., & Kiefer, M. (2014). Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In H. Ganguin & R. Sander (Hrsg.), *Medien und Kinder: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (2., aktualisierte Aufl., S. 59–74). Leipziger Universitätsverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_4
- Ganguin, S., & Sander, U. (2006). Medienaneignung, Kindheit und pädagogische Herausforderung. In S. Ganguin & U. Sander (Hrsg.), *Sensation, Skurrilität und Tabus in den Medien* (S. 9–18). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-16221-90c6a9e36b.pdf>
- Gemkow, J. (2023). Zur Geschichte der Medienkompetenz. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur politischen Bildung (Izpb)*, 355, 6–10. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung/medienkompetenz-355/>
- Gesellschaft der Freunde der Staatlichen Museen zu Berlin (GDSU). (2020). Leitfaden Bildung und Vermittlung im Museum gestalten. Deutscher Museumsbund. <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2020/12/dmb-leitfaden-bildung-u-vermittlung-web-bfrei-20201201-002.pdf>
- Gibbs, K., & Sani, M. (Hrsg.). (2007). *Museen und lebenslanges Lernen: Ein europäisches Handbuch* (N. Röck, Übers., erw. dt. Ausg.). Deutscher Museumsbund e.V./Universität Hildesheim.
- Grecu, A.L., Völcker, M. (2018). Mixed Methods. In: Maier, M., Keßler, C., Deppe, U., Leuthold-Wergin, A., Sandring, S. (eds) *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, vol. 68 (S.229-246). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_13

- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (8. Aufl.). Klinkhardt.
- Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Luchterhand.
- Habermas, J. (2022). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Suhrkamp.
- Heinen, J., & König, S. (2014). Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 775–780). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_58
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_44
- Hoffmann, B. (2022). Bewahrpädagogische Strömung der Medienpädagogik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl., S. 25–33). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_3
- Hollingshaus, L. (2025). *Operationalisierungstext zur Ausstellung „Damals 1410“* [unveröffentlichtes internes Dokument]. FRida & freD – Das Grazer Kindermuseum
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2006). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente* (16. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 1944)
- Hudelist, A. (2024). Der Homo Ludens in der digitalen Medienbildung: Ästhetik, Bildung und Digitalisierung. *Medienimpulse*, 62(2), 19 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-24-22>
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Rowohlt.
- Jennings, G. (2012). Reflexionen zur Entwicklung partizipativer Ausstellungen zum Thema Spiel. In Y. Leonard (Hrsg.), *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 79–92). transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/transcript.9783839420782.79>
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509–523. <https://doi.org/10.1086/268109>
- Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 163–177). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_9
- Kiegelmann, M. (2020). Forschungsethik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227–246). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_28

- Klößner, J., & Friedrichs, J. (2014). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 675–686). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_49
- König, G. (2016). Kindermuseen. In M. Walz (Hrsg.), *Handbuch Museum* (S. 148–151). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05184-4_33
- Leonard, Y. (2012a). Einleitung. In Y. Leonard (Hrsg.), *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 9–22). transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/transcript.9783839420782.intro>
- Leonard, Y. (2012b). Kreativität – Erläuterungen zu einem unscharfen Anforderungsprofil der Gegenwartskultur. Ein Gespräch mit Andreas Reckwitz. In Y. Leonard (Hrsg.), *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 51–56). transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/transcript.9783839420782.51>
- Leonard, Y. (2012c). Den Blick verändern: Kuratorische Methoden in Kindermuseen. In Y. Leonard (Hrsg.), *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 25–38). transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/transcript.9783839420782.25>
- Marcuse, H. (1967). *Der eindimensionale Mensch*. Luchterhand.
- Marotzki, W., & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In A. von Rein, A. Schiefner-Rohs & C. Wulf (Hrsg.), *Pädagogik und Soziale Arbeit: Ein Handbuch* (S. 100–109). Springer VS. <https://doi.org/10.25656/01:8339>
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 495–511). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_52
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- MINTSCHULE Österreich. (2025). *MINT-Gütesiegel*. MINT-Schule.at. <https://www.mintschule.at/>
- Negt, O., & Kluge, A. (1972). *Öffentlichkeit und Erfahrung: Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Suhrkamp.
- Neuss, N. (2000). Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1(Medienkompetenz), 1–14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/01/2000.03.18.X>
- Nickel, J., & Ganguin, S. (2023). Medienkompetenz und Schule. *Informationen zur politischen Bildung*, 355(2), 29–35. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/BPB_IzpB_355_Medienkompetenz_02082023.pdf

- Oelkers, J. (2012). Learning by Doing: Ein pragmatischer Blick auf Lernen, Erfahrung und Identität. In Y. Leonard (Hrsg.), *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 57–68). transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/transcript.9783839420782.57>
- Parker, F. W. (1894). *Talks on pedagogics: An outline of the theory of concentration*. New York: E. L. Kellogg.
- Piaget, J. (1973). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1975). *Die Psychologie des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Savran-Wellscheid, A., & Laven, R. (2024). Kunst und Gestaltung in Verknüpfung mit Medienbildung: Die gestalterische Tätigkeit im STEA+M-Unterricht in der Primarstufe. *Medienimpulse*, 62(2), 43 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-24-14>
- Scheuerl, H. (1990). *Das Spiel. Band 1: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen* (11., überarb. Neuausg.). Beltz.
- Schiller, F. (1795). Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In *Die Horen*.
- Schmidt-Thomsen, H. (2008). Zwischen Wolkenkuckucksheim und Raumlabor: Von Kindern und Räumen zum Lernen. In H. Thomsen (Hrsg.), *Kindermuseen – Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 113–121). transcript Verlag.
- Schorb, B. (1998). Stichwort: Medienpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(1), 7–22. <https://doi.org/10.25656/01:4497>
- Schreier, M., & Odağ, Ö. (2020). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.159–184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_22
- Schwarz, A. (2024). Postdigitale Subjekte in der Schule – Herausforderungen für die Medienbildung. *Medienimpulse*, 62(2), 1–20. <https://doi.org/10.21243/mi-02-24-4>
- Staupe, G. (2012). Sehen, Lernen, Wissen – TO SEE IS TO KNOW?: Ausstellungen als Wissens- und Erfahrungsräume. In Y. Leonard (Hrsg.), *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps* (S. 69–78). transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/transcript.9783839420782.69>
- Süss, D., Lampert, C., & Wijnen, C. W. (2013). Medienpädagogik. In K. Beck, W. Schweiger & T. Petersen (Hrsg.), *Medien und Kommunikation: Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft* (S. 121–143). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19045-7_5
- Swertz, C. (2016). Museen aus medienpädagogischer Perspektive. In B. Decristoforo, S. Hopmann, T. Katschnig & C. Swertz (Hrsg.), *Hands On im Technischen Museum Wien: Konzeption und Evaluation der Mitmachausstellung „In Bewegung“*. New Academic Press.

Swertz, C. (2021). Bildung, Verantwortung und digitale Technologie. *Medienimpulse*, 59(3), 1–39. <https://doi.org/10.21243/mi-03-21-12>

Swertz, C., & Mohammadpourkachalami, K. (2024). Die Messung von Medienkompetenz: Ein vollständiger Literature Review. *Medienimpulse*, 62(2), 112 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-24-04>

Swertz, Christian (1999): Computer als Spielzeug, in: *Spektrum Freizeit* (2), 112-120.

Theurer, C., Jocham, T., & Pohlmann-Rother, S. (2024). Digitalkompetenzen von Grundschulkindern: Unfassbar und vermessen?! *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 57(Medienkompetenz messen), 165–195. <https://doi.org/10.21240/mpaed/57/2024.04.30.X>

Thierbach, C., Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.855-866). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_66

Tramp, D. (2024). Ästhetik als Indikator und Wegweiser: Von der Kritik am Kompetenzbegriff zur praxeologischen Medienbildung. *Medienimpulse*, 62(2), 1–26. <https://doi.org/10.21243/mi-02-24-20>

Tulodziecki, G. (1992). *Medienerziehung in Schule und Unterricht* (2., neubearb. Aufl.). Klinkhardt.

Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In: Baur, N., Blasius, J. (eds) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.581-586). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_41

Vogl, S. (2021). Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2., durchges. Aufl., S. 142–157). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22252>

Walden, T. (2022). Medienpädagogik in der NS-Zeit. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 13–24). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_2

9. ANHANG

Anhang 1 : Kodierleitfaden	102
Anhang 2: Fragebogen vor der Ausstellung	103
Anhang 3: Fragebogen nach der Ausstellung	104
Anhang 4: Leitfaden für das Einzelinterview	105
Anhang 5: Leitfaden für das Gruppeninterview	106
Anhang 6: Einverständniserklärung für die Eltern	107
Anhang 7: Beschluss der Ethikkommission	108

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln / Abgrenzung
MEDIENKOMPETENZ			
Medienkritik	Reflexion über Risiken, Wirkmechanismen und Einfluss medialer Inhalte auf sich oder andere (vgl. Baacke, 1997).	/	Kodiert werden Aussagen oder Verhaltensweisen, die eine kritische Haltung gegenüber medialen Inhalten, Funktionen oder Strukturen erkennen lassen.
Mediennutzung	Praktischer Umgang mit digitalen Medienangeboten (vgl. Baacke, 1997).	<i>„Ich habe gelernt, dass man zuerst den Text durchlesen sollte, bevor man etwas herunterlädt.“</i>	Nur kodieren, wenn konkretes Handeln oder Nutzung beschrieben wird. Keine bloße Erwähnung von Apps.
Mediengestaltung	Produktive Handlungen mit Medien – Erstellen oder Verändern medialer Inhalte (vgl. Baacke, 1997).	<i>„Ich habe gelernt, wie man ein Fotoshooting macht.“</i>	Alles, was mit dem Erstellen, Verändern oder Gestalten zu tun hat. Zuschauen oder Konsumieren zählt hier nicht.
Medienkunde	Faktenwissen über Medien, Begriffe, Systeme und technische Funktionsweisen (vgl. Baacke, 1997).	<i>„Ich will mich nicht mehr mit anderen Leuten vergleichen – vor allem nicht, weil sie mit Filtern ganz anders aussehen.“</i>	Kodieren, wenn Kinder Faktenwissen, Begriffe oder technische Funktionsweisen von Medien benennen.

Vorwissen und Vorbereitung (induktiv)	Erwähnungen, dass Kinder bereits vor dem Museumsbesuch Erfahrungen mit Medien oder der Ausstellung gesammelt haben.	<i>Von Schüler*innen, die „viel wissen“ und souverän mit digitalen Medien umgehen, bis hin zu solchen, die „sehr blauäugig“ agieren.</i>	Bezug auf bereits vorhandenes Medienwissen oder vorbereitende Aktivitäten.
<i>SPAß/ERLEBNIS/UNTERHALTUNG</i>			
Wahrnehmung der Stationen (induktiv)	Aussagen, die verdeutlichen, wie Kinder einzelne Stationen der Ausstellung wahrgenommen haben, insbesondere ob sie sich bei den Funktionen zurechtfinden, diese verstehen und selbst ausprobieren konnten.	<i>„Die, die sich schnell zurechtfinden, probieren mehr aus.“</i>	Kodieren, wenn Kinder oder Lehrpersonen beschreiben, wie verständlich, zugänglich oder attraktiv einzelne Stationen waren.
Motivation für die Ausstellung	Aussagen, die Gründe oder Anreize für die Teilnahme an der Ausstellung benennen und aufzeigen, was die Kinder zum Mitmachen bewegt oder begeistert.	<i>„Ich hätte nicht erwartet, dass es so realistisch ist“</i>	Gründe oder Anreize für Teilnahme oder Engagement beschrieben werden (z. B. Neugier, Realismus, Abwechslung).
<i>LERNEN</i>			
Spielen vs. Lernen	Wahrnehmung der Ausstellung als Spiel vs. Lernumgebung (vgl. Scheuerl, 1979 ; Huizinga, 1938)	<i>„Ich glaube, das Spielerische steht im Vordergrund, aber im Gespräch danach wird vielen klar, dass sie auch etwas gelernt haben.“</i>	Aussagen, die explizit das Spannungsfeld zwischen Spiel und Lernen thematisieren oder beides miteinander verknüpfen.
Handlungsorientiertes Lernen	Lernen durch aktives Tun, selbstgesteuerte Erkundung und Problemlösung (vgl. Dewey, 1916 ; Piaget, 1973).	<i>„Ich habe das Unicorn-Gewinnspiel probiert und daraus gelernt, dass ich nicht an alle Scams glauben soll.“</i>	Wenn Kinder etwas ausprobieren, sich selbst organisieren oder eine Aufgabe aktiv lösen. Nur passives Zuschauen zählt

			nicht.
Transfer und Reflexion	Reflexion über das eigene Medienverhalten und Übertrag auf den Alltag.	<i>„Ich werde vorsichtiger sein mit meinem Handy, was ich runterlade und was nicht“</i>	Gemeint sind alle Momente, in denen ein Kind das eigene Medienverhalten reflektiert oder auf den Alltag bezieht. Auch kleine Bemerkungen wie „Das kenne ich von mir“ oder „Ich mach das auch so“ zählen.
Lernort Museum (induktiv)	Wahrnehmung des Museums als Lernort. Theoretischer Bezug: Leonard (2012), Oelkers (2012).	<i>„Das Setting, dass es ins Mittelalter verlegt worden ist, ist eigentlich ganz spannend, weil es da nicht so diesen didaktischen, moralischen Zeigefinger irgendwie hat.“</i>	Hier passt alles rein, was zeigt, wie das Museum als Lernort erlebt wird.
Vergleich mit Schule (induktiv)	Aussagen von Lehrpersonen, in denen die Ausstellungserfahrung mit schulischen Lernformen oder Unterricht verglichen wird.	<i>„der Klassiker, Frontalunterricht ist trotzdem notwendig, damit einfach Dinge richtig erarbeitet werden. Aber die spielerische Form ist sicher eine super Ergänzung für die Schülerinnen und Schüler, besonders bei uns an der Ganztagschule am Nachmittag“</i>	/

Anhang 1 : Kodierleitfaden



A1. Bitte fülle diesen Fragebogen vor dem Besuch der Ausstellung aus, wenn es für Dich in Ordnung ist, an der Umfrage teilzunehmen. Vielen Dank!			
	Ja	Nein	weiß nicht
Meine Eltern oder meine Lehrer:innen haben mir schon etwas über Datenschutz, Falschnachrichten oder Influencer:innen erzählt.	☐	☐	☐
Die Ausstellung ist sicher lustig und unterhaltsam.	☐	☐	☐
Ich finde Datenschutz, Falschnachrichten und Influencer*innen interessant.	☐	☐	☐
Ich lerne lieber, wenn ich dabei etwas spielen oder ausprobieren kann.	☐	☐	☐
Ich möchte gerne als Influencer:in arbeiten und Trends setzen.	☐	☐	☐
Ich überlege mir, wie lange ich eine App benutzen möchte, bevor ich sie starte.	☐	☐	☐
Ich weiß, wie ein Mensch auf einem Foto wirkt, das mit einem Filter verändert wurde.	☐	☐	☐
Ich lerne lieber im Internet als in Ausstellungen.	☐	☐	☐
Ich habe mit meinen Eltern über mein Lieblingsvideo gesprochen.	☐	☐	☐
Ich weiß, wie ich im Internet politische Fragen diskutieren kann.	☐	☐	☐
Ich kann erklären, wie mit dem Verkauf meiner Aufmerksamkeit Geld verdient wird.	☐	☐	☐
Mit manchen Nachrichten im Internet werden falsche Ängste gemacht.	☐	☐	☐
Ich kann mich selbst im Internet darstellen.	☐	☐	☐
Ich weiß, wie Aufgaben mit Programmen gelöst werden können.	☐	☐	☐
Ich lese allgemeine Geschäftsbedingungen, bevor ich ihnen zustimme.	☐	☐	☐
Ich weiß, wie ich Videos, Hörgeschichten oder Texte selbst machen und im Internet teilen kann.	☐	☐	☐
Ich werde dauernd überwacht und kontrolliert, wenn mein Handy online ist.	☐	☐	☐
Ich überprüfe Internetquellen, bevor ich etwas nachmache.	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, im Internet besser auszusehen als andere.	☐	☐	☐
Man kann im Internet mehr machen, wenn man mehr Geld hat.	☐	☐	☐
Ich möchte in der Ausstellung viel lernen.	☐	☐	☐



A1. Bitte fülle diesen Fragebogen nach dem Besuch der Ausstellung aus, wenn es für Dich in Ordnung ist, an der Umfrage teilzunehmen. Vielen Dank!			
	Ja	Nein	weiß nicht
Die Ausstellung war lustig und unterhaltsam.	☐	☐	☐
Ich finde Datenschutz, Falschnachrichten und Influencer*innen interessant.	☐	☐	☐
Ich habe manche Stationen nicht verstanden.	☐	☐	☐
Ich möchte gerne als Influencer:in arbeiten und Trends setzen.	☐	☐	☐
Ich weiß, wie ein Mensch auf einem Foto wirkt, das mit einem Filter verändert wurde.	☐	☐	☐
Ich lerne lieber im Internet als in Ausstellungen	☐	☐	☐
Ich werde mit meinen Eltern über mein Lieblingsvideo sprechen.	☐	☐	☐
Ich weiß, wie ich im Internet politische Fragen diskutieren kann.	☐	☐	☐
Ich kann erklären, wie mit dem Verkauf meiner Aufmerksamkeit Geld verdient wird.	☐	☐	☐
Ich werde mir überlegen, wie lange ich eine App benutzen möchte, bevor ich sie starte.	☐	☐	☐
Ich habe die meisten Stationen durchgespielt.	☐	☐	☐
Mit manchen Nachrichten im Internet werden falsche Ängste gemacht.	☐	☐	☐
Ich kann mich selbst im Internet darstellen.	☐	☐	☐
Ich weiß, wie Aufgaben mit Programmen gelöst werden können.	☐	☐	☐
Ich werde allgemeine Geschäftsbedingungen lesen, bevor ich ihnen zustimme.	☐	☐	☐
Ich weiß, wie ich Videos, Hörgeschichten oder Texte selbst machen und im Internet teilen kann.	☐	☐	☐
Ich werde dauernd überwacht und kontrolliert, wenn mein Handy online ist.	☐	☐	☐
Ich habe in der Ausstellung manchmal etwas mit anderen zusammen gemacht.	☐	☐	☐
Ich werde Internetquellen überprüfen, bevor ich etwas nachmache.	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, im Internet besser auszusehen als andere.	☐	☐	☐
Ich habe etwas über das Mittelalter gelernt.	☐	☐	☐
Man kann im Internet mehr machen, wenn man mehr Geld hat.	☐	☐	☐
Ich habe in der Ausstellung viel gelernt.	☐	☐	☐

Leitfaden für die Lehrperson

- 1) Wie haben die Kinder Ihrer Meinung nach auf die Ausstellung reagiert?**
 - a. Glauben Sie, dass den Kindern bewusst war, dass die Ausstellung nicht nur zum Spielen gedacht war, sondern auch zum Lernen?
 - b. Hatten Sie den Eindruck, dass die Kinder eher gespielt haben oder auch etwas gelernt haben? (besonders im Hinblick auf Themen wie Datenschutz, soziale Medien oder Fake News)

- 2) Wie bewerten Sie die spielerische Form der Ausstellung insgesamt?**
 - a. Glauben Sie, dass das Ausprobieren und die aktive Teilnahme den Kindern geholfen haben, bestimmte Konzepte besser zu verstehen?

- 3) Hatten Sie den Eindruck, dass die Kinder durch die Ausstellung über ihr eigenes Verhalten in digitalen Medien nachgedacht haben?**
 - a. Zum Beispiel über persönliche Daten oder wie sie sich im Netz darstellen?

- 4) Wirkte es auf Sie so, als wären die Kinder durch die Ausstellung motivierter oder interessierter als im regulären Unterricht?**

- 5) Können Sie mir kurz sagen, was Sie dazu motiviert hat, die Ausstellung „Damals 1410“ mit Ihrer Klasse zu besuchen?**

- 6) Gibt es sonst noch etwas, das Sie zur Ausstellung oder zur Reaktion Ihrer Schüler*innen sagen möchten?**

Leitfaden für die Gruppeninterviews

1. Was war das Spannendste oder Überraschendste in der Ausstellung für euch?
2. Habt ihr in der Ausstellung irgendetwas ausprobiert oder gesteuert? Und habt ihr dabei auch etwas gelernt oder war das für euch eher einfach nur ein Spiel?
3. Werdet ihr nach der Ausstellung irgendetwas anders macht als vorher – z. B. im Internet, mit Apps oder beim Teilen von Sachen?
4. Habt ihr euch beim Spielen mal gefragt, was das mit euch oder eurem echten Leben zu tun hat – zum Beispiel mit eurem Handy oder wie ihr euch online zeigt?

Studie zur Ausstellung „Damals 1410“

Einverständniserklärung

Liebe Eltern,

im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie zur Ausstellung „Damals 1410“, die Ihr Kind im Zuge eines Schulbesuchs besuchen wird, möchten wir Ihr Kind in zwei unterschiedlichen Formen um eine freiwillige Teilnahme bitten:

1. Ausfüllen eines **anonymen Fragebogens** – vor und nach dem Besuch der Ausstellung
2. Teilnahme an einem kurzen **anonymen Gruppeninterview** im Anschluss an die Ausstellung, bei dem die Aussagen der Kinder aufgenommen werden. Die Audiodaten dienen ausschließlich der wissenschaftlichen Auswertung. Eine Identifizierung einzelner Kinder ist nicht möglich.

Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig und jederzeit widerrufbar. Ihr Kind kann die Teilnahme ablehnen, auch wenn Sie einverstanden sind. Wir freuen uns, wenn Sie unsere Forschung mit ihrem Einverständnis unterstützen. Vielen Dank!

Bitte kreuzen Sie an, wozu Sie Ihr Einverständnis geben möchten:

- ☐ Ja, ich bin einverstanden, dass mein Kind am **anonymen Fragebogen** vor und nach dem Ausstellungsbesuch teilnimmt.
- ☐ Ja, ich bin einverstanden, dass mein Kind am **anonymen Gruppeninterview** mit Tonaufnahme im Rahmen der Nachbesprechung teilnimmt.

Kind: _____

ErziehungsberechtigteR: _____

Die Daten werden anonymisiert erhoben. Eine Verbindung der Daten mit ihrem Kind ist ausgeschlossen. Daher können wir Ihnen keine Informationen zu den Antworten Ihres Kindes oder der Klasse übermitteln. Wir senden Ihnen aber gerne einen Bericht zur Gesamtauswertung zu, wenn Sie hier ihre E-Mailadresse angeben:

E-Mail: _____

Die anonymen Daten werden auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen erhoben und verarbeitet. Die erhobenen Daten werden von uns nach Abschluss des Projekts gelöscht. Wenn Sie Fragen zu den Daten oder zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gerne an Univ. Prof. Dr. Christian Swertz (christian.swertz@univie.ac.at), Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien. Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (dsb@dsb.gv.at).

Datum: _____

Unterschrift: _____

Beschluss der Ethikkommission

Decision of the Ethics Committee



Antragsteller*in / Applicant: [REDACTED]

Bearbeitungsnummer / Reference Number: **01304**

Projekttitel / Title of Project: **Begleitforschung zur Ausstellung „Damals 1410“ im Kindermuseum Graz**

Die Stellungnahme der Ethikkommission erfolgt aufgrund folgender eingereichter Unterlagen / The decision of the Ethics Committee is based on the following documents:

06.02.2025

- 1410_Antragsformular_Ethikkommission
- Damals1410_Einverstaendniserklaerung
- Damals1410_EinverstaendniserklaerungLehrende
- Damals1410_Elterninformationsblatt
- Damals1410_FragebogenLernendeNach
- Damals1410_FragebogenLernendeVor
- Damals1410_InterviewleitfadenLehrende
- Damals1410_InterviewleitfadenLernende
- Damals1410_projektbeschreibung

26.03.2025

- Re_ Ethikkommission - Antrag 01304 - Auflage

Die Kommission fasst folgenden Beschluss (mit X markiert) / The Ethics Committee has made the following decision (marked with an X):

☒ Zustimmung: Es besteht kein ethischer Einwand gegen die Durchführung der Studien. / Consent: There is no ethical objection to conduct the study as proposed.

☐ Negative Beurteilung: Der Antrag wird von der Ethikkommission abgelehnt. / Negative evaluation: The proposal is rejected by the Ethics Committee.

Inhaltliche Abänderungen müssen der Ethikkommission vorgelegt werden. / Amendments to the content must be presented to the Ethics Committee.

Unterschrift / Signature

Datum / Date

26.03.2025

Vorsitzender der Ethikkommission
Univ.-Prof. MMag. DDr. Martin Voracek