



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 61, Nr. 3, 2023
doi: 10.21243/mi-03-23-07
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Ansätze kritisch-reflexiver Medienbildung in der Primarstufe

Günther Laimböck

Christine Roner

Thomas Stornig

Medienbildung in der Grundschule soll kritisch-reflexives Medienbewusstsein fokussieren. Auf dieser Annahme aufbauend stellt der Beitrag zwei Ansätze für das Medienlernen auf der Primarstufe vor: historisches Lernen als Aspekt von Medienbildung und medienpraktische Arbeit als Annäherung an Medien- bzw. Journalismuskompetenz. Bereits Grundschulkindern sollen fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten entwickeln, um Chancen und Risiken digitaler Medien kompetent wahrnehmen zu können. Daher gilt es eine reflektierte Auseinandersetzung mit Medieninhalten zu fördern. Arbeitsweisen der Historiker:innen und Journalist:innen kennenzulernen trägt zum Verständnis bei, wie Me-

diensysteme funktionieren, medial vermittelte Botschaften entstehen und vermittelt Einsichten über deren Konstruktcharakter. Für Schulen gibt es vielfältige Möglichkeiten kritisch-reflexive Medienkompetenzen zu fördern, ein Auftrag, der angesichts deren geringer Berücksichtigung in der Digitalen Grundbildung jedenfalls zu stärken ist.

Media education in primary schools should focus on fostering critical and reflective media awareness. Building on this assumption, the article introduces two approaches for media education at the primary level: historical learning as an aspect of media education and practical media work as an approach to media and journalism competence. Even elementary school children should develop well-founded knowledge and skills to competently perceive the opportunities and risks of digital media. Therefore, it is important to promote a thoughtful engagement with media content. Learning about the methods used by historians as well as journalists contributes to understanding how media systems function, how media-mediated messages are created, and provides insights into their constructed nature. There are various ways for schools to promote critical and reflective media competencies, a task that needs to be strengthened, especially regarding their limited consideration in digital basic education.

1. Einleitung

Im digitalen Zeitalter findet der Gedanke, dass (digitale) Medienbildung bereits im Kindergarten und in der Grundschule systematisch erfolgen sollten, reichlich Zustimmung. Nach dem neuen österreichischen Lehrplan für Volksschulen (2023) bieten digitale Medien einerseits „Chancen zur Entwicklung von Weltoffenheit

und zur Weiterentwicklung der Demokratie“ andererseits bergen sie aber auch die Gefahr der Manipulation. Medienbildung habe daher die Aufgabe, dass Kinder „Chancen und Risiken in Relation setzen [zu] können.“ Dass auch Eltern der digitalen Medienwelt ambivalent gegenüberstehen und für eine kompetente Begegnung mit deren Erscheinungen und Entwicklungen vor allem (schulische) Bildungsmaßnahmen einfordern, zeigen aktuelle Studien.¹ Etwa 50 % der Eltern erlauben es ihren Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren das Internet auch ohne Aufsicht zu nutzen. Daran zeigt sich, dass viele Kinder bereits tagtäglich mit digitalen Medien konfrontiert sind (KIM-Studie 2022). Doch wie kann es gelingen, dass Kinder bereits im Grundschulalter entsprechend fundierte Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln, um sowohl Chancen als auch Risiken digitaler Medien kompetent wahrzunehmen?

Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass hierfür abseits von Anwenderkenntnissen zur Nutzung neuer Technologien vor allem ein kritisch-reflexives Medienbewusstsein nötig ist. Aufbauend auf dieser Annahme werden zwei entsprechende Ansätze zur Umsetzung vorgestellt: historisches Lernen als Aspekt von Medienbildung und medienpraktische Arbeit als Annäherung an Medien- bzw. Journalismuskompetenz.

Hierfür werden zunächst in Kapitel 2 Aufgaben für eine kritisch-reflexive Medienbildung in der Primarstufe diskutiert. Diese wird einerseits im Sachunterricht verortet, da dieser sich wegen seiner vielperspektivischen Zugangsweisen hierfür besonders eignet, an-

dererseits stellen Medien immer auch ein Thema anderer Fachgegenstände dar (z. B. Sprachenunterricht, Kunst und Gestaltung), was für eine fächerübergreifende Behandlung spricht. Im nächsten Schritt wird in Kapitel 3 dargelegt, dass für einen reflektierten Umgang mit Medien im digitalen Zeitalter vor allem der historische Kompetenzbereich des Sachunterrichts von Bedeutung ist. Die kritische Auseinandersetzung mit historischen Quellen und Darstellungen kann, so lautet die Argumentation, für die Genese und Analyse aktueller Medieninhalte sensibilisieren. Schließlich stellt der Beitrag in Kapitel 4 ein Praxisbeispiel und zwar ein medienpädagogisches Projekt mit Grundschulkindern vor, in dem diese den professionellen journalistischen Arbeitsprozess – von der Recherche bis zum fertigen Text – in kindgerechter Form durchlaufen und reflektieren. Der Beitrag endet in Kapitel 5 mit einer Zusammenfassung und der damit verbundenen Forderung für die Weiterentwicklung der Medienkompetenz an den Grundschulen.

2. Aufgaben kritisch-reflexiver Medienbildung in der Primarstufe

Medienbildung wird als Begriff unterschiedlich verstanden und es bestehen Auffassungsunterschiede über ihre Aufgaben. Breite Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass Medienbildung auf eine mündige und kritische Nutzung medialer Angebote und die Entwicklung von Medienkompetenzen abzielt (Hug/Kohn/Missomelius 2016) und sie unterschiedliche Zielgruppen bei einer (reflexi-

ven) Verwendung und Gestaltung von Medien unterstützen will (Tulodziecki 2011). Im Kontext des Digitalen fokussiert Medienbildung insbesondere

auf eine entwicklungs- und zukunfts offene Bildung, welche es im Sinne der Partizipation ermöglicht, aktiv gestaltend und mitbestimmend an Fragen gesellschaftlicher Technologisierungsprozesse beteiligt zu sein. (Missomelius/Barberi 2017: 3)

Medienkompetenz als Zieldimension von Medienbildung umfasst nach allgemeiner Interpretation verschiedene Teilbereiche. Eine der bekanntesten Systematiken stammt von Dieter Baacke, der Medienkompetenz in vier Dimensionen unterteilt: *Medien-Kritik* (Fähigkeit eigenes Medienhandeln zu reflektieren), *Medien-Kunde* (Wissen über Mediensysteme), *Medien-Nutzung* (Fähigkeit zur Nutzung von Medien) und *Medien-Gestaltung* (kreative Weiterentwicklung von Medien) (Baacke 1996: 119). Wenn nun die Anforderung lautet, dass Medienkompetenz durch Medienbildung auf der Primarstufe verstärkt gefördert werden soll, dann gilt es doch zu präzisieren, welche spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten im Grundschulalter zu entwickeln sind und welche Bildungsmaßnahmen hierzu beitragen.

Seit Längerem beschäftigen sich Fachdidaktiken unterschiedlicher Fachgegenstände mit der Nutzung digitaler Medien durch Grundschüler:innen und ihren möglichen Effekten für das Lernen (Brandt/Bröll/Dausend 2022; Brandt/Dausend 2017; Peschel/Irion 2016). Im Vergleich dazu scheint in den Grundschuldidaktiken der Aspekt der kritischen Reflexion von Medien(-systemen) und ihren

Auswirkungen auf Individuen und Gesellschaft einen geringeren Stellenwert einzunehmen.

In Bezug auf diesen Kernbereich von Medienbildung ist in der Primarstufe vor allem der Sachunterricht gefragt, da es eine elementare Aufgabe dieses Gegenstands ist, Grundschulkindern bei der Erschließung der Welt zu begleiten (GDSU 2013). Der Sachunterricht integriert verschiedene gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Perspektiven (Lehrplan Sachunterricht 2023), die später auf der Sekundarstufe in einzelne Fachgegenstände aufgesplittet werden. Ziel des Sachunterrichts ist es, bedeutsame gesellschaftliche Phänomene multiperspektivisch zu erfassen und zum Lerngegenstand zu machen. Dies ist insbesondere für die Medienbildung relevant, weil es somit möglich wird, vielfältige diesbezüglich relevante Aspekte zu integrieren: naturwissenschaftliche und technische Grundlagen von Medien und (digitaler) Kommunikation, soziologisch-politisch-historisches Wissen über deren gesellschaftliche Bedingungen, Wirkungen und Veränderungen, ökonomisch-ökologische Zusammenhänge z. B. Rohstoff-, Produktions- und Mobilitätsfragen und die Auseinandersetzung mit gesundheitlichen oder ethisch-moralischen Belangen (vgl. Gervé 2017).

Abseits des Sachunterrichts ist die Auseinandersetzung mit Medien insbesondere im Sprachunterricht und in den Kreativfächern zu verorten. In einem Fach wie Deutsch, das auf die Auseinandersetzung mit Texten, Sprache und Erzählungen fokussiert, bilden Medien als Träger von Texten und Bedeutungen eine zentrale

Grundlage. Im künstlerisch-kreativen Unterricht geht es immer um Ausdrucksformen, die medial verbreitet und anschließend von Rezipient:innen aufgenommen und beurteilt werden. Weitere andere Fächer können ihren spezifischen Beitrag zur Medienbildung liefern und diese Vielfalt an fachlichen Perspektiven scheint insgesamt auch eine sehr gute Voraussetzung für die Entwicklung von fächerübergreifendem Unterricht zu Medienfragen.

Eine verstärkte und in Bezug auf die fachliche Verortung vielperspektivische Beachtung der Medienbildung weist der neue österreichische Lehrplan für Volksschulen (2023) auf. Neu ist, dass der Lehrplan die ehemaligen *Unterrichtsprinzipien* und nunmehr *Übergreifenden Themen* so wie in diesem Fall die *Medienbildung* explizit ausweist. Darüber hinaus werden Aspekte der Medienbildung im Bereich der einzelnen Fachgegenstände nun in größerem Umfang betont. Um die spezifischen Ziele der Medienbildung (kommunikatives Handeln reflektiert wahrnehmen [...], Kriterien der Mediengestaltung erkennen und benennen, Medienprodukte vergleichend analysieren, Medieninhalte und Mediengestaltungen kritisch bewerten und eigene Medienbeiträge gestalten [...]) zu erreichen, nimmt der neue Lehrplan den Großteil der schulischen Gegenstände in die Pflicht. Im Bereich des Sachunterrichts werden spezifische Aspekte der Medienbildung in den verschiedenen fachlich ausgerichteten *Kompetenzbereichen* verankert (z. B. „den Umgang mit analogen und digitalen Informationen und Medien kritisch reflektieren“). Auf der 1. Schulstufe gibt es zudem einen thematischen *Anwendungsbereich* „Medien und Kommunikation“.

Wichtige Aspekte der Medienbildung sollen auch im Deutschunterricht thematisiert werden. Hier sei etwa der *Anwendungsbereich* der 4. Schulstufe

Reflektieren von Medienerfahrungen [...], Vergleichen von Merkmalen und Wirkungen von Medien und Erkennen von Potenzial, Risiken und Gefahren im Umgang mit digitalen Medien

genannt. Im Fachgegenstand Kunst und Gestaltung ist auf der 3. und 4. Schulstufe die Auseinandersetzung mit Wahrnehmungs- und Informationsquellen sowie mit Werbemedien vorgesehen (Lehrplan 2023). Vergleichbare Bezüge zu Aspekten der Medienbildung finden sich im Lehrplan auch zu den meisten anderen Fachgegenständen.

Zusätzlich zu den Lehrplänen existiert im österreichischen Schulsystem mit dem *Grundsatzterlass Medienbildung* eine weitere Bildungsvorgabe zur Auseinandersetzung mit Medien. Dieser verankert Medienbildung als schulische Querschnittsaufgabe für alle Schularten und Gegenstände. Auch im *Übergreifenden Thema Politische Bildung* liegt der Fokus u. a. auf der Entwicklung von Methoden- (u. a. Informationsgewinnung), Urteils- (Bewertung von Informationen), Handlungs- (u. a. Artikulation von Interessen und Meinungen) und Sachkompetenzen (u. a. Konzeptwissen zur politischen Kommunikation) (Krammer/Kühberger/Windischbauer 2008). Nach dem *Grundsatzterlass Politische Bildung* (2015: 3) sollen Schüler:innen

ein kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer und der medialen Darstellung von Inhalten und [...] einen (verant-

wortungs)bewussten Umgang insbesondere auch mit neuen Medien

erlernen. In diesem Punkt zeigen sich fließende Übergänge zwischen Politischer Bildung und Medienbildung.

Wenn auch die Medienbildung für die Primarstufe mit dem neuen österreichischen Lehrplan verstärkte Beachtung erhält, stellt sich die Frage, inwieweit deren Verständnis und Funktion für die Umsetzung durch Lehrpersonen in der Praxis der österreichischen Volksschulen ausreichend präzisiert wurde. Diese Zweifel beruhen unter anderem auf den Erfahrungen mit der Einführung eines neuen Fachgegenstands *Digitale Grundbildung* für die Sekundarstufe I in Österreich und dem Prozess der Lehrplanentwicklung. Hierbei wurde ersichtlich, dass große Auffassungsunterschiede über das Selbstverständnis und die fachlichen Ziele des neuen Gegenstands bestehen, die teils mit bestimmten politisch-ökonomischen Interessen und Erwartungshaltungen zusammenhängen. Der ursprüngliche, deutlich vom Frankfurt-Dreieck (Brinda et al. 2019) inspirierte Lehrplanentwurf für die Digitale Grundbildung versuchte gleichermaßen *technisch-mediale (T)*, *gesellschaftlich-kulturelle (G)* und *interaktionsbezogene (I) Perspektiven* abzudecken und damit Anforderungen von Informatik, Medienpädagogik und Medienwissenschaften zu berücksichtigen. Nach einem relativ intransparenten Überarbeitungsprozess wurde der Lehrplan mit starker Unterstützung der österreichischen Wirtschaftsverbände Wirtschaftskammer und Industriellenvereinigung einseitig verändert, sodass am Ende informatische und IT-

Anwendungskompetenzen den fachlichen Kern Digitaler Grundbildung bilden. Die Aufgabe einer kritischen Reflexion vielfältiger gesellschaftlicher Auswirkungen als wesentlicher Aspekt der Medienbildung trat hingegen in den Hintergrund (Reitmair-Juárez/Stornig im Erscheinen).

Ein vergleichsweise einseitiges Verständnis des digitalen Lernens und vor allem des Medienkompetenzbegriffs ist freilich kein österreichisches Unikat, sondern wie Bernd Schorb (2009: 50) pointiert festhält,

vor allem dort [präsent], wo sich Ökonomie und Politik seiner bedienen, [und die Medienkompetenz] häufig auf die Fertigkeit reduziert [wird], den technischen Vorgaben der Medien als digitalen Maschinen adäquat zu folgen [...].

Dahingehend hat auch Felicitas Macgilchrist (2017) ein derart einseitiges Verständnis für das Strategiepapier der deutschen Kulturministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) nachgewiesen. Auch dort werden Schüler:innen vornehmlich als Nutzer:innen und Produzent:innen und nur am Rande als kritisch-reflexive und selbstbestimmte Subjekte und Gestalter:innen der digitalen Systeme verstanden. Vor dem Hintergrund dieser problematischen Entwicklungen gilt es, Aufgaben für eine (digitale) Medienbildung der Primarstufe zu präzisieren. Es ist nämlich nicht zu erwarten, dass mit einer auf ökonomische Verwertbarkeit reduzierten rein funktionalen Auffassung von Medienbildung und -kompetenz den Herausforderungen unserer digitalisierten Mediengesellschaft beizukommen ist.

Vertreter:innen der Sachunterrichtsdidaktik betonen in Bezug auf die Medienbildung häufig die beiden Dimensionen des *Lernens mit digitalen Medien* sowie des *Lernens über digitale Medien* (Gervé/Peschel 2013; Gervé et al. 2023; Peschel 2016). Nach Friedrich Gervé und Kolleg:innen (2023: 33) gehe es darum, „Kinder darin zu unterstützen, ihre durch Digitalisierung (mit)geprägte Welt zu verstehen und mitzugestalten.“ Medienbildung in der Grundschule hat demzufolge nicht nur die Anwendung von Medien und neuen Technologien, sondern freilich immer auch die Reflexion kultureller und gesellschaftlicher Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Nur dann sei ein mündiger, souveräner Umgang mit einer neuen *Kultur der Digitalität* (Stalder 2017) möglich. Im Unterschied zu anderen Gegenständen, die Medien bloß als Werkzeuge verstünden, sei es vor allem der Sachunterricht, der auch eine kritisch-reflexive Beschäftigung leisten will. Dabei erfolgt der wichtige Befund, dass es nicht das Ziel ist, Lernende für die Anwendung von Geräten oder Apps zu qualifizieren, sondern dass diese immer auch als Beteiligte und Akteur:innen der neuen Digitalität verstanden werden müssen (Gervé et al. 2023). Wie der Politikdidaktiker Werner Friedrichs (2021) zeigt, übersteigt Digitalisierung die Idee einer Modernisierung von Technologien, deren verantwortungsvolle Nutzung Schüler:innen lernen sollen. Vielmehr führe Digitalisierung zu einer spezifischen Form der Subjektivierung, die es im Unterricht kritisch zu reflektieren gelte.

Zentrale Aufgaben einer solchen kritisch-reflexiven Medienbildung umfassen in diesem Kontext die Fähigkeit zur kritischen

Analyse von Medien(-systemen) und ihren Folgen für die Gesellschaft und das eigene Leben. Das schließt Grundkenntnisse über verschiedene Medien und ihre Spezifika, Wirkungen auf die Rezipient:innen sowie Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation, aber auch von politisch-ökonomischen Abhängigkeiten mit ein. Dass in einer immer stärker digitalisierten Welt und einem *Überwachungskapitalismus* (Zuboff 2018) insbesondere die Beschäftigung mit digitalen Daten, Algorithmen und gesellschaftlichen Folgen eine Rolle zu spielen hat, liegt hierbei auf der Hand (Gervé et al. 2023; Irion/Peschel/Schmuck 2023). Allerdings, so plädiert dieser Beitrag, erscheinen für das Verständnis, was Medien und Medienschaffende sind und tun, wie ihre medialen Erzeugnisse entstehen, wie sie unser Leben und unsere Weltsicht prägen, vor allem die Arbeit mit digitalen und analogen Daten, klassische Recherche von Informationen und Quellenkritik sowie medienpraktische Arbeit etc. wichtig. Nur dann kann es gelingen, alle die von Baacke (1996) genannten Dimensionen der Medienkompetenz anzusprechen. Aufgabe des Unterrichts muss es nun sein, didaktische Zugänge und Beispiele aus der Lebenswelt der Schüler:innen zu finden, die im oben genannten Sinne einerseits an ihren Verständnis- und Erfahrungshorizont anknüpfbar sind und ihnen andererseits die Relevanz für ihr eigenes Dasein aufzeigen.

Zwei solche Ansätze werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt, dessen gemeinsamer Fokus ein kritisches Verständnis der Herstellung und Verbreitung von medial vermittelten Botschaften ist.

Ein solches Verständnis medialer Konstruktion könnte sowohl durch die Dekonstruktion geschichtlicher Darstellungen und die Rekonstruktion historischer Quellen im Zuge des historischen Lernens in der Primarstufe als auch durch die Produktion und Reflexion eigener journalistischer Beiträge in der fächerübergreifenden Projektarbeit befördert werden.

3. Historisches Lernen als wesentliches Element für die Förderung von Medienkompetenz

Historisches Lernen in der Grundschule kann einen bedeutenden Beitrag leisten, indem es die kognitive Fähigkeit junger Schüler:innen gezielt fördert, eine differenzierte Auseinandersetzung mit diversen Medieninhalten, insbesondere durch Medienkritik (Baacke 1996), zu vollziehen. Zentral beim historischen Lernen ist nämlich die Arbeit mit Quellen.

Kinder, aber auch manche Erwachsene haben nach Monika Fenn (2016) oft die Vorstellung, dass Historiker:innen lediglich Daten und Fakten aus Quellen über die Vergangenheit aufschreiben, was dann als unbestreitbare Wahrheit gilt. Wenn Kinder selbst versuchen, die Vergangenheit anhand von Quellen zu rekonstruieren, füllen sie Lücken oft mit eigenen Ideen aus, ohne diese als Annahmen zu kennzeichnen. In Wirklichkeit besteht die Arbeit von Historiker:innen jedoch nicht nur darin, Fakten zu sammeln, sondern vor allem darin, diese Fakten zu interpretieren. Historiker:innen rekonstruieren den möglichen Bedeutungszusammenhang zwischen den Quellen und beachten den zeitlichen Kontext.

Sie können nur spekulieren, wie die Vergangenheit möglicherweise war, weshalb sie eine Art „methodisch geregelte Fiktion“ (Fenn 2016: 196) praktizieren.

Ein direkter Zugang zur historischen Realität ist nicht möglich, auch nicht durch Zeugnisse aus der Vergangenheit. Die Geschichte existiert nicht an sich, sondern lediglich als „mentale Re-Präsentation“, als „Bewusstseinsinhalt“ (Hasberg 2004: 531) derer, die sich mit Vergangenheit auseinandersetzen. Der Weg, diesen „Bewusstseinsinhalt“ anderen mitzuteilen, ist historisches Geschichtenerzählen. Dies verbindet zwei zeitliche unterschiedliche Ereignisse zu einer sinnvollen Einheit, beispielsweise durch eine Geschichte, die die Veränderungen zwischen den beiden Zeitpunkten beschreibt oder erklärt (vgl. ebd.; Pandel 2010).

Historische Erzählungen sind immer das Produkt einer Auswahl bestimmter Tatsachen, Ereignisse oder Personen aus der unendlichen Zahl von historischen „Fakten“, die durch die Sicht der Erzähler:innen bestimmt werden (*Selektivität*). Dadurch entsteht in der Erzählung nicht „die“ Geschichte, sondern das, was sich mit anderen Vor-, Nach- und Parallelgeschichten (*Partialität*) verbinden können muss. Insgesamt werden historische Erzählungen „gemacht“, das heißt durch die Auswahl und Verknüpfung einzelner Aspekte, der Setzung von Anfang und Ende von Erzähler:innen konstruiert (*Konstruktivität*) (vgl. Pandel 2010). Somit ist die historische Narration einerseits Strukturprinzip und andererseits auch zentrale Darstellungsform von Geschichte (vgl. ebd.; Hasberg 2004).

Kinder sollen erfahren und erkennen, wie das Wissen über die Vergangenheit auf dem Recherchieren bzw. Finden und auf einer regelgeleitenden Analyse von Quellen basiert. Indem sie Schritte der Arbeit von Historiker:innen selbst unternehmen, erkennen sie, dass die Rekonstruktion der Vergangenheit oft Lücken aufweist und daher begrenzt und vorübergehend ist (vgl. Becher/Gläser 2016). Dieser Konstruktionscharakter von Geschichte „erschließt sich durch die Historische Methode“ (GDSU 2013: 57). Der historische Gedankenprozess beginnt mit einer Frage, die durch eine methodische Herangehensweise beantwortet wird. Dabei werden Quellen recherchiert, sorgfältig analysiert und interpretiert, um schließlich eine historische Erzählung zu erstellen. Die grundlegende Methode zu dieser Vorgehensweise ist die *Rekonstruktion*, während die *Dekonstruktion* die kritische Analyse einer bereits vorhandenen Darstellung (Erzählung anderer) umfasst. Die Antworten, die auf diese Weise gewonnen werden, sollen letztendlich zur Orientierung in der von der Geschichte geprägten Welt beitragen (vgl. Schreiber et al. 2007).

Becher und Gläser (2015) unterscheiden acht Teilkompetenzen historischer Methodenkompetenz, die einerseits die Vielschichtigkeit von Quellenarbeit veranschaulichen und Lehrpersonen unterstützen, Kinder Schritt für Schritt an den historischen Erkenntnisprozess heranzuführen. Die ersten beiden Teilkompetenzen zur begrifflichen Bestimmung von Quellen und Quellenarten und ihren Funktionen bilden dabei die Grundlage (vgl. Krösche 2021a).

<i>Teilkompetenzen historischer Methodenkompetenz</i>	<i>Kenntnisse und Funktionen</i>
<i>Was ist eine Quelle?</i>	<i>Begriffliche und funktionelle Benennung/Erschließung I:</i> Quellen in ihrer Funktion benennen und erschließen
<i>Quellenarten</i>	<i>Begriffliche und funktionelle Benennung/Erschließung II:</i> Quellenarten benennen, Quellen in ihren Unterschieden in Form und Funktionen erkennen, benennen und erläutern
<i>Historischer Kontext</i>	<i>Berücksichtigung der historischen Rahmenbedingungen:</i> (miteinander verglichene) Quellen in einen historischen Kontext einbetten
<i>Quellenkritik</i>	<i>Berücksichtigung der Perspektivität:</i> Quellen kritisch-(konstruktiv) betrachten und einordnen
<i>Informationsentnahme</i>	<i>Berücksichtigung der Relevanz:</i> Quellen im Hinblick auf die Klärung der (eigenen) historischen Fragen (relevante) Informationen entnehmen und diese einordnen
<i>Recherche über Quellen</i>	<i>Informationen über die Quelle(n) recherchieren:</i> Zu jeweils (bestimmten) Quellen weitere Informationen (auch aus anderen Quellen) recherchieren
<i>Quellensuche</i>	<i>Suche von Quellen mit und ohne Hilfestellungen:</i> Geeignete Quellen suchen und finden, um (eigene) historische Fragen zu beantworten
<i>Quellenvergleich</i>	<i>Vergleich innerhalb einer Quellenart/zwischen verschiedenen Quellenarten:</i> Quellen miteinander (kontrastierend) vergleichen

Tabelle 1: Teilkompetenzen historischer Methodenkompetenz (nach Becher/Gläser 2015: 8 [CC-BY-SA])

Mit Hilfe der Teilkompetenz der Quellenkritik, sollen die Schüler:innen zur Erkenntnis gelangen, dass die *Rekonstruktion* der Vergangenheit auf Basis einer Quelle perspektivisch ist. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen, verschiedene Quellen zu demselben Thema zu vergleichen, denn nur so kann eine kritische Auseinandersetzung mit wechselnden Perspektiven gelingen (vgl. Krösche 2021a). Margarita Limòn (2001) empfiehlt für das historische Lernen, einen bedeutungsvollen kognitiven Konflikt zu erzeugen, indem zum Beispiel konträre Quellen präsentiert werden. Lernumgebungen, die zum dialogischen Interagieren, Argumentieren und kooperativen Arbeiten anregen, unterstützen den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Quellen. Interventionsstudien (vgl. Fenn 2018) im historischen Lernbereich zeigen, dass konfliktreiche Lernsituationen und die Nutzung von authentischen, problemhaltigen Quellen das historische Denken unterstützen können, wie auch aus einer Studie von Monika Fenn (2018) hervorgeht:

In den Interventionsklassen wurden die Schüler:innen als Geschichtsforscher:innen in Tandems versetzt, um eigene und vorgegebene Fragen mithilfe von Quellen zu beantworten. Die Quellen wurden arrangiert, um Widersprüche und Probleme aufzuzeigen. Die Auswertung erfolgte in einem strukturierten Gespräch, das auf die Arbeit von Historiker:innen Bezug nahm. Die Themenwahl orientierte sich an Lebensweltbezügen der Schüler:innen und historischen Ereignissen. Die spezielle Unterrichtsform führte zu einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung, die das histori-

sche Denken und die kritische Auseinandersetzung mit Quellen förderte. Die Schüler:innen äußerten sich zu verschiedenen epistemologischen Basiskonzepten und dem *Konstruktcharakter* von Geschichte. Sie erkannten den unterschiedlichen Erkenntniswert von Quellen und das Prinzip der *Partialität*. Auch verstanden sie, dass einige Fragen nicht beantwortet werden können und Quellen verschiedene Informationen enthalten können. Die Intervention verbesserte das Verständnis für den *Konstruktcharakter* historischer Narrationen und den Aussagecharakter verschiedener Quellengattungen. Die Schüler:innen hinterfragten die Vorstellung einer abbildgenauen Spiegelung der gewesenen Realität in Quellen und erkannten, dass Quellen auch falsche Informationen enthalten können. Die Intervention trug dazu bei, dass die Schüler:innen ein besseres Verständnis für die Komplexität und Vielfalt historischer Quellen und deren Interpretation entwickeln konnten.

Im Sachunterricht sollen Schüler:innen befähigt werden, historische Fragen zu stellen, die eine Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herstellen und somit das historische Denken aktivieren. Schüler:innen sollen lernen, zwischen allgemeinen und historischen Fragen zu unterscheiden, um gezielt historisches Denken zu entwickeln (vgl. Kühberger 2016).

Historische Fragestellungen sind äußerst vielfältig und decken unterschiedliche Aspekte ab. Einige konzentrieren sich auf genaue Daten, Fakten und konkrete Ereignisse, während andere komplexe Zusammenhänge erforschen (vgl. Michalik 2016):

Inhaltsbezogene historische Fragen

- Fragen zur Genese von Dingen und Sachverhalten (Wer hat die Schule erfunden?)
- Fragen, die dazu dienen, gegenwärtigen Phänomenen in der Vergangenheit nachzuspüren und Erklärungen für Vorhandenes zu finden (Wie kommt es, dass bei uns alle Kinder in die Schule gehen müssen?)
- Fragen zu Ursache-Wirkungszusammenhängen (Warum wurde Geld erfunden?)
- Fragen nach den Erfahrungen vergangener Menschen (Wie war es, im Mittelalter ein Mädchen/ein Junge zu sein?)
- Fragen nach den Wertvorstellungen vergangener Menschen (Was war in vorindustrieller Zeit für ein Bauernkind schön und besonders wertvoll?)
- Fragen nach Zeitpunkten, Daten und Fakten (Seit wann gibt es Computer?)

Verfahrensbezogene historische Fragen

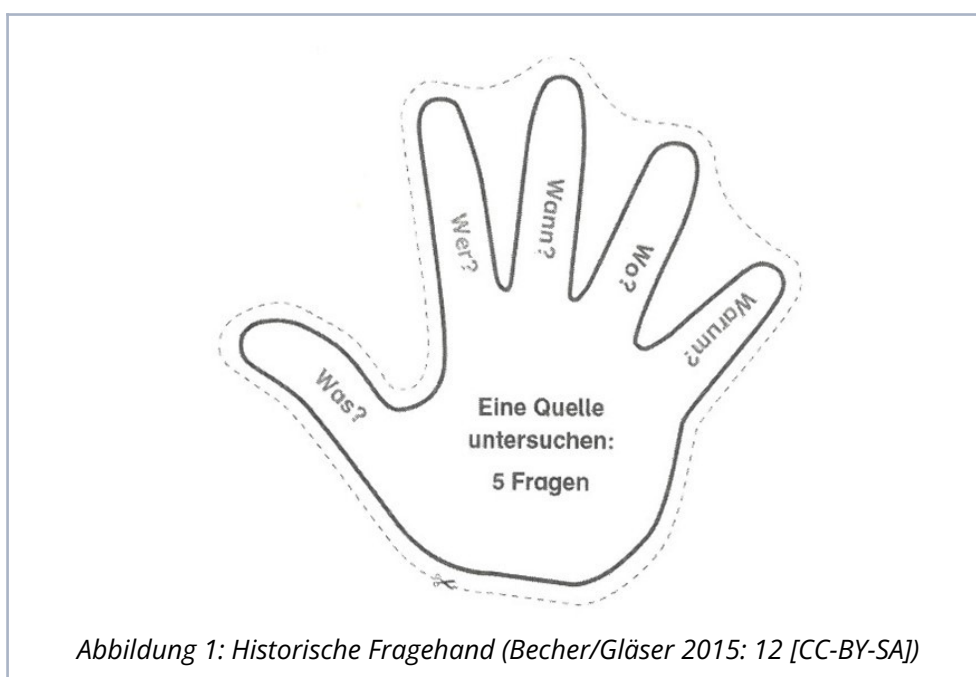
- Fragen zur Erschließung von historischen Quellen (Was ist das? Woher kommt es?)
- Fragen zur Befragung von Zeitzeugen (Wie haben Sie die Einführung des Handys erlebt?)
- Fragen zum Hinterfragen von Geschichtserzählungen und -deutungen (Werden Fakten oder Vermutungen präsentiert?)

Erkenntnistheoretische und philosophische Fragen

- Erkenntnistheoretische Fragen (Was können wir über Vergangenheit wissen?)
- Philosophische Fragen, die auf Sinn und Bedeutung von Geschichte und Geschichtsschreibung abzielen oder sich auf Grundsätzliches beziehen (Wozu dient eigentlich Geschichte?)
- Fragen nach Sinn und Bedeutung historischer Überlieferung/Erinnerung (Wozu dienen Denkmäler?)

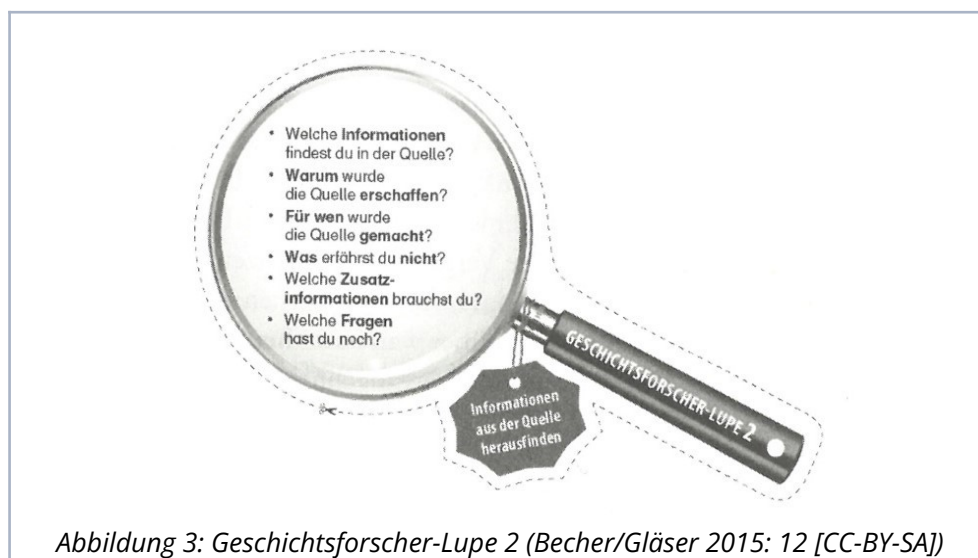
Infokasten 1: Fragearten (nach Michalik 2016: 17f, gekürzt)

Für den Sachunterricht, vor allem für die Arbeit mit Quellen, stehen zwei grundlegende unterstützende Materialien zur Verfügung: die „Historische Fragehand“ für den Anfangsunterricht und drei „Geschichtsforscher-Lupen“, die darauf aufbauend eingesetzt werden können (Becher/Gläser 2015: 12f). Die Förderung der historischen Fragekompetenz erfordert bei Kindern im Anfangsunterricht Unterstützung und die „Historische Fragehand“ bietet eine konkrete Möglichkeit, sie dabei zu unterstützen, eigene Fragen zu entwickeln (vgl. Becher/Gläser 2016).

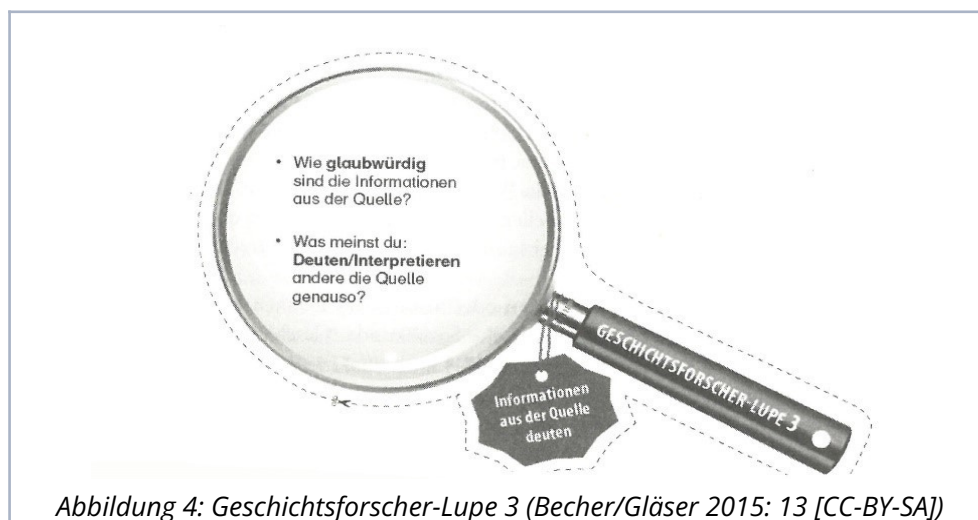


Der Fokus liegt hier vor allem auf dem zeitlichen Kontext, dem so genannten Wissen über die Quelle. Die Schüler:innen können die Quellenanalyse anhand ihrer eigenen Fragen durchführen, jedoch fehlt in der „Historischen Fragehand“ eine explizite Einbindung

der Quellenkritik. Nachdem die Schüler:innen erste Erfahrungen mit verschiedenen Quellen gesammelt und eigene Fragestellungen entwickelt haben, kann die Arbeit mit weiteren Quellen beginnen. Hier empfiehlt sich die Verwendung einer „Geschichtsforscher-Lupe“ (vgl. Becher/Gläser 2016).



Die „Geschichtsforscher-Lupen“ können einzeln oder in einem Set verwendet werden, wobei sie aufeinander aufbauen. Die erste Lupe konzentriert sich auf das Sammeln von Informationen über die Quelle und knüpft somit gezielt an die Vorerfahrungen der Schüler:innen mit der „Historischen Fragehand“ an, während weitere Teilkompetenzen der Methodenkompetenz in den folgenden Lupen erarbeitet werden können. Die zweite „Lupe“ erkundet Fragen zu den „Informationen aus der Quelle“, insbesondere die Aspekte, die nicht explizit genannt werden, was den Schüler:innen verdeutlicht, dass Quelleninterpretation ihre Grenzen hat und zusätzliche Informationen benötigt werden, wofür gezielte Unterstützung für die Kinder wichtig ist (vgl. Becher/Gläser 2016).



Die dritte „Lupe“ ermöglicht die Interpretation der Quelle, inklusive Fragen zur Glaubwürdigkeit und möglichen alternativen Deutungen, um grundsätzliche Aspekte der Quellenarbeit zu hinterfragen und ihre Grenzen zu erkennen. Die zentralen Fragen aus

der letzten Lupe verdeutlichen, dass Quellen im Unterricht nicht nur zur sachlichen Klärung dienen sollen, sondern Schüler:innen auch das Verständnis vermitteln, wie unser Wissen über die Vergangenheit entsteht und welche Grenzen es hat (vgl. Becher & Gläser 2016).

Durch einen methodisch reflektierten Umgang mit Quellen erlangen Kinder Wissen über die Entstehung historischer Kenntnisse und verstehen den speziellen Charakter von Geschichte als vergangene Realität, die nur als Rekonstruktion existiert. Im Sachunterricht ist es wichtig, den Schüler:innen methodische Fähigkeiten beizubringen, um die Vergangenheit eigenständig zu erforschen und ein Verständnis für die Konstruktion von Wirklichkeit sowie einen kritischen Umgang mit Informationen zu entwickeln. Kinder lernen, dass historische Quellen eine bestimmte Perspektive widerspiegeln und daher kritisch hinterfragt werden müssen. Dadurch werden sie sensibilisiert, auch die Herkunft und Perspektive aktueller Texte und Darstellungen zu hinterfragen. Die Arbeit mit Quellen trägt zur Entwicklung von Medienkompetenz bei, da sie den medialen Charakter von Texten und Bildern transparent macht und die Notwendigkeit, Wissen zu hinterfragen und zu überprüfen (vgl. Michalik 2017).

Geschichte in der Primarstufe in Österreich ist ein Teil des Sachunterrichts mit seinen vielen Bezugsfächern. Lehrpersonen haben aus einem breiten thematischen Feld eine adäquate und didaktisch begründete Auswahl zu treffen (vgl. Krösche 2021b):

Darin sollten das Vermitteln und Fördern frühen historischen Denkens durch domänenspezifische Zugänge wie die Arbeit mit Quellen einen festen Platz haben (ebenda: 145),

denn aktuelle empirische Studien (Becher/Gläser 2018; Zabold 2020) zeigen, dass Kinder bereits in der Schuleingangsphase über Voraussetzungen verfügen, die eine Förderung der Fähigkeit zum historischen Denken ermöglichen.

Diesbezüglich könnte nun mit dem neuen österreichischen Lehrplan (Lehrplan Sachunterricht 2023) eine Basis geschaffen worden sein, die für die Zukunft kompetenzorientiertes historisches Lernen und damit auch Quellenarbeit in der Grundschule erwarten lassen, was sich in weiterer Folge auch auf die Medienkompetenz der Kinder günstig auswirken würde. So zielt der Kompetenzerwerb darauf ab, die historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz zu fördern. Dies soll durch die Untersuchung ausgewählter Quellen geschehen, um vergangene Ereignisse zu rekonstruieren und Darstellungen über die Vergangenheit zu analysieren und zu dekonstruieren.

4. Praxisbeispiel „Jungreporter:innen“-Workshop: medienpraktische Arbeit als Annäherung an Medien- bzw. Journalismuskompetenz

Für die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung im Umgang mit Medien im Allgemeinen und die Herausbildung von Journalismuskompetenz im Besonderen eignet sich eine Heranführung von Kindern im Grundschulalter an journalistisches Arbeiten, das

in Form von fächerübergreifender Projektarbeit in der Schule und so nah wie möglich am professionellen journalistischen Arbeitsprozess orientiert durchgeführt werden kann. Dabei werden außerdem eine Reihe von Kompetenzen v. a. aus den Fächern Sachunterricht, Deutsch, Kunst und Gestaltung sowie aus den *Übergreifenden Themen* „Medienbildung“ und „Politische Bildung“ des neuen Lehrplans für die Volksschulen (2023) in unkomplizierter und spannender Weise gefördert. Eine gute Ausgangsbasis kann bereits in Kindergärten geschaffen werden.²

Als Modell für ein entsprechendes fächerübergreifendes Projekt in der Grundschule könnte ein medienpädagogisches Angebot dienen, das im Rahmen der Jungen Uni mit Titel „Coole Stories – Schreiben und Fotografieren für die Medien“ an der PH Tirol im September 2021, 2022 und 2023 für Kinder (vorwiegend im Alter von 9 und 10 Jahren) unter der Leitung von Christine Roner angeboten wurde.

Im Rahmen des dreistündigen Workshops durchlaufen die Kinder alle journalistischen Arbeitsschritte von der Recherche bis zur Finalisierung eines Artikels mit Schlagzeile und Pressefoto. Ziel des Workshops liegt vordergründig darin, Kinder an das journalistische Arbeiten, Arbeits(um-)felder und (ethische) Prinzipien journalistischer Arbeit heranzuführen und sie dabei Freude und Selbstwirksamkeit erleben zu lassen sowie das Vertrauen in den Journalismus zu stärken. Als Resultat des Workshops sollen auch ihre Fähigkeit zur Quellenkritik bzw. die Beurteilungsfähigkeit medialer Beiträge (im Sinne einer grundlegenden Einordnung und

Unterscheidung informativer und werblicher Beiträge wie auch zwischen Fiktion bzw. Fake News und Information) sowie das Verständnis für die Konstruktion eines Ausschnitts von Wirklichkeit, einer Medienrealität und damit verbunden auch kritisches Denken gesteigert werden.

Die Stärkung von Medien- und insbesondere Journalismuskompetenz ist v. a. deshalb relevant, weil Kinder zwar einerseits ständig mit Werbung und redaktionellen Inhalten konfrontiert sind, diese aber oft nicht klar unterscheiden können. Dies gilt grundsätzlich, verstärkt sich aber je jünger Kinder sind sowie bei Werbeformen, die sich redaktionellen Inhalten annähern und umgekehrt, ebenso wie bei Online-Werbung (vgl. Dreyer et al. 2014; Öiat 2018). „Kinder im Volksschulalter können noch nicht sicher Werbung von anderen Inhalten unterscheiden“ (Öiat 2018: 177). Durch ihre mangelnde Unterscheidungsfähigkeit können sie sich ihrer nicht entziehen, was sie besonders beeinflussbar und verletzlich macht. Bei Kindern zeigt sich außerdem häufig ein intuitiv größeres Vertrauen in Social-Media-Beiträge, insbesondere durch Influencer:innen, die als authentischer und daher verlässlicher erlebt werden (Öiat 2018: 6). An diesem Punkt besteht großer Aufklärungsbedarf, der auch demokratiepolitisch relevant ist. Die Vermittlung von Journalismuskompetenz sowie das eigene medienpraktische Arbeiten kann diesen Tendenzen begegnen.

Der Ablauf des Workshops orientiert sich an den journalistischen Arbeitsschritten. In einer Einführung in die Welt des Journalismus werden gemeinsam Begriffe wie „Reporter:in“, „Journalist:in“, „Re-

dakteur:in“ oder „Redaktion“ erarbeitet. Beleuchtet werden Ziele, Aufgaben und Arbeitsweisen von Journalist:innen (z. B. Recherche, Interviews, Fotografieren) ebenso wie (ethische) Grundprinzipien und Regeln journalistischer Arbeit (etwa der Ehrenkodex, Meinungsfreiheit, Redaktionsgeheimnis oder die Sorgfaltspflicht). Die Einführung endet mit kurzen Inputs zur (sprachlichen) Gestaltung journalistischer Texte und von Pressefotos.

Daraufhin beginnt die praktische Arbeit: In einer Vor-Ort-Recherche, einem Rundgang durch die PH Tirol, entdecken die Kinder erste spannende Orte und Themen, die sie eventuell aufgreifen können. So führte der Rundgang bisher etwa zu Achatschnecken und Wachteln, die im Rahmen eines Nachhaltigkeitsprojekts an der Hochschule untergebracht waren. Andere Stationen waren eine Migrationsausstellung oder die Praxisschulen mit ihren Direktor:innen.

Nach der Vor-Ort-Recherche folgt eine Redaktionssitzung unter Leitung der „Chefredakteurin“ (Workshopleiterin). Dabei werden die besuchten Schauplätze vertiefend nachbesprochen und darüber hinaus Mitarbeiter:innen als mögliche Interviewpartner:innen für die Recherche und Berichterstattung vorgestellt (etwa ein Experte zu Verschwörungstheorien oder eine Mitarbeiterin mit Hunden als Co-Pädagog:innen). Die Kinder nennen anschließend das Thema, über das sie gerne berichten möchten. Ausschlaggebend im Rahmen der Redaktionssitzung ist es, dass die Kinder die Erfahrung machen, selbstbestimmt nach ihren Interessen (und unter Berücksichtigung der Leser:inneninteressen) ihre Themen

auswählen zu können – es darf keinen Eingriff und keine Einflussnahme auf die Kinder in diesem Entscheidungsprozess geben. Die Relevanz der freien Berichterstattung wird den Kindern mit Hinweis auf Punkt 4 des Ehrenkodex des österreichischen Presserats „Einflussnahmen“ auch vermittelt. Dies bedeutet nicht, dass eine kritische Besprechung der gewählten Themen und möglicher Perspektiven sowie Fotomotive fehlt, wodurch sich die Themeninteressen der Kinder präzisieren oder auch verschieben können. Nach der Festlegung ihrer Themen und Perspektiven arbeiten die Jungreporter:innen allein oder zu zweit ihre Interviewfragen aus. Für Fragen und Feedbacks steht die „Chefredakteurin“ zur Verfügung.

Als nächsten Schritt vereinbaren die Kinder selbständig Interviewtermine mit entsprechenden Mitarbeiter:innen der PH Tirol, die über eine mögliche Kontaktaufnahme vorinformiert wurden, führen die Interviews durch und machen Fotos. Zurück in der „Redaktion“ verfassen sie ihre Berichte und wählen zwei passende Pressefotos aus. Auch während des Schreibens ist die „Chefredakteurin“ für Fragen und Unterstützung vor Ort. Der fertige Artikel kommt zum Lektorat und zur Korrektur an die Workshopleiterin. Abschließend findet eine Feedback-Runde statt und die Teilnehmer:innen erhalten Unterlagen wie Handouts mit zentralen Begriffen, journalistischen Arbeitsprinzipien, Anregungen zum Schreiben und Fotografieren sowie Lektürehinweise.

Allen Kindern gelang es im Rahmen des Workshops, den „Redaktionsschluss“ einzuhalten und ihre Presseartikel und Fotos zeitge-

recht abzugeben, so dass eine Workshop-Zeitung mit allen Artikeln erstellt werden konnte. Diese erschien bisher jeweils ein paar Tage nach dem Workshop unter dem Namen „Coole Stories“ in Print und Farbe in einer kleinen Auflage.

Der Workshop im Jahr 2021 wurde zusätzlich im Rahmen der Pressearbeit der PH Tirol zur Jungen Uni an Tiroler Medien kommuniziert. Daraus hervor gingen vier Artikel in regionalen Printmedien (siehe Literaturverzeichnis). Diese Rückbindung der Arbeiten aus den Workshops an die professionelle journalistische Realität zeigt den Kindern auf eine weitere Weise die Relevanz ihres Tuns, nicht nur für professionelle Journalist:innen, sondern auch für die Gesellschaft. Es macht außerdem deutlich, dass Journalist:innen ihren Nachwuchs schätzen und fördern.

Die Erfahrung zeigt, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorwissen in die Workshops kommen – manche schreiben bereits selbst, manche haben Eltern, die im Journalismus tätig sind, manche hatten bisher keine Berührungspunkte mit diesem Feld. Kinder mit mehr Vorwissen werden im Workshop als Ressource zur Erarbeitung der Themen durch die Gruppe wahrgenommen und teilen ihr Wissen mit den anderen Kindern. Aufgefallen ist, dass Kinder (und zwar jene mit mehr ebenso wie jene mit weniger Vorwissen) oft mit der Vorstellung in den Workshop kommen, in den folgenden Stunden lediglich Themen, die sie interessieren, in Google oder Lexika nachzuschlagen und wie in einem Aufsatz zu verarbeiten. Ihnen ist nicht bewusst, dass journalistisches Arbeiten die Recherche einerseits natürlich in Ar-

chiven, dem Internet etc. – wie sie es auch aus der Schule kennen – umfasst, andererseits aber notwendig auch das Befragen und Aufsuchen authentischer, angemessener Quellen (Interviewpartner:innen, Schauplätze und Objekte vor Ort) bedeutet, dass diese Form der Anbindung an die reale, gegenwärtige Welt konstitutiv für Journalismus ist.

Ausschlaggebend für den Erfolg des Workshops und die Erfüllung der gesetzten Ziele ist aus Sicht der Workshopleiterin die Vorbereitung und Konzeption spannender Themen, die tatsächlich vor Ort recherchiert werden können. Bisher zeigte sich auch deutlich das besondere Interesse, das aus der Authentizität der Themen, dem Reiz der Begegnung mit echten Expert:innen oder Vertreter:innen ihres Berufs und der Originalität der Ergebnisse bei den Kindern hervorgerufen wird.

In Hinblick auf die geförderten Kompetenzen durch den Workshop werden einerseits wissenschaftliche Kompetenzmodelle, andererseits der Volksschullehrplan berücksichtigt. Unmittelbar fördert der Jungreporter:innen-Workshop Journalismuskompetenzen nach Beiler et al. (2023), die diese basierend auf Baacke (1996), Habermas (1971) und Schorb (2005, 2017) sowie auf dem „Demokratiekompetenz“-Modell nach Audigier (2000) definieren. Journalismuskompetenz ist enger gefasst als „Medienkompetenz“ und „Kommunikative Kompetenz“, aber breiter als „News Literacy“ und „Nachrichtenkompetenz“ (Beiler et al. 2020; Beiler et al. 2023: 315–319). Die kognitive Dimension umfasst im Wesentlichen die Aspekte des Wissens über Mediensystem, „Medienorga-

nisationen, redaktionelle Routinen und journalistische Produkte sowie über die Berufsausübenden“ (Beiler et al. 2023: 318). Die affektive Dimension beinhaltet Emotionen und Bindungen an Werte, wie Freiheitsrechte oder „Wertschätzung für den Journalismus und seine Funktionen in einer Demokratie“ (ebd.). Die sozialpraktische Dimension meint u. a. Kompetenzen wie das Einbringen von Themen in den Journalismus (Beiler et al. 2023: 319). Langfristig unterstützt Journalismuskompetenz auch die Fähigkeit der Quellenkritik und der Lesefähigkeit journalistischer Inhalte unter Berücksichtigung der Komplexität des Journalismus, die mitunter – wie auch in der Corona-Zeit deutlich wurde – zu „Kurzschlüssen in der Bewertung und Erklärung bestimmter Phänomene verleitet“ (Beiler et al. 2023: 315). In Hinblick auf das Medienkompetenzmodell nach Baacke (1996) wird durch den Jungreporter:innen-Workshop insbesondere die Dimension der Mediengestaltung, aber auch der Medienkunde und Medienkritik gefördert (s. o.).

Bezogen auf den Lehrplan an den Volksschulen werden in erster Linie v. a. Medienkompetenzen wie sie im *Übergreifenden Thema* „Medienbildung“ der neuen Volksschullehrpläne ab 2023/24 vorgesehen sind und im Grundsatzterlass Medienerziehung (2012) beschrieben werden (in den Zielen 3.1 Aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen, 3.3 Kommunikation mit und durch Medien sowie 3.5 Eigene Medienschöpfungen) gestärkt. Im Fach Sachunterricht werden Kompetenzen ebenso wie in Deutsch, Kunst und

Gestaltung sowie dem *Übergreifenden Thema* „Politische Bildung“ gefördert.

Der Workshop ist als Projekt sicherlich auch im fächerübergreifenden Unterricht an Volksschulen sinnvoll und mit viel Freude für alle Beteiligten umsetzbar. Entscheidend und ausschlaggebend für den Erfolg ist – wie auch die größte Herausforderung –, attraktive, authentische und immer auch lebensweltliche Themen rund um die Schule, die Gemeinde oder die Stadt vorzubereiten. In Betracht kommen neben interessanten Eltern- und Lehrer:innen-Persönlichkeiten, Expert:innen, Kulturschaffende oder Sportler:innen aus der umliegenden Gemeinde bzw. Stadt, die man für Interviewtermine an die Schule einladen kann. Selbstverständlich könnte das Projekt auch klassen- oder schulstufenübergreifend organisiert werden und weitere Ideen mit Video und Audio umzusetzen. Auch Projekte mit Medienschaffenden an Schulen können vielversprechend sein, wie Beiler et al. (2020: 466) berichten.

Als wichtige Akteur:innen bzw. „Multiplikator:innen für die Vermittlung von Journalismuskompetenz“ (Beiler et al. 2023: 315) gelten Lehrpersonen, weshalb eine Stärkung medien- und journalismuskompetenter Schulen auch die Vermittlung dieser Fähigkeiten in der Lehramtsausbildung impliziert.

5. Fazit

Es ist von großer Bedeutung, dass Kinder bereits im Grundschulalter fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten entwickeln, um die Chancen und Risiken digitaler Medien kompetent wahrnehmen

zu können. Eine einseitige Betonung von technisch-instrumentellen Kompetenzen reicht nicht aus, um den Herausforderungen einer digitalisierten Mediengesellschaft gerecht zu werden. Es bedarf einer ganzheitlichen, kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Medieninhalten und deren Konstruktion. Sowohl der Ansatz des historischen Lernens als auch medienpraktische Projekte (u. a. im Bereich der Journalismuskompetenzen) ermöglichen eine reflektierte Auseinandersetzung mit Medieninhalten und tragen zur Entwicklung einer kritischen Medienkompetenz bei.

Das Kennenlernen von Arbeitsweisen der Historiker:innen und Journalist:innen trägt nicht nur zum Verständnis bei, wie Mediensysteme arbeiten und medial vermittelte Botschaften entstehen, sondern ermöglicht auch Einsichten über deren Konstruktcharakter. Die Verbindung zwischen historischem Lernen und Medienbildung liegt in der Arbeit mit Quellen, die in beiden Bereichen eine zentrale Rolle spielen. Die Fähigkeit, Quellen kritisch zu hinterfragen und unterschiedliche Perspektiven zu erkennen, hat auch direkte Auswirkungen auf die Medienkompetenz der Kinder ebenso wie die praktische (journalistische) Medienarbeit. Die heutige Informationsgesellschaft ist geprägt von einer Flut an Informationen, die oft unzureichend überprüft und verifiziert werden. Fake News und Fehlinformationen können leicht verbreitet werden und potenziell große Auswirkungen auf die öffentliche Meinung haben. Indem Kinder lernen, historische Quellen zu analysieren und selbst mit gegenwärtigen (journalistischen) Quellen zu arbeiten, entwickeln sie die Fähigkeit, auch in der modernen Medien-

landschaft Quellen zu prüfen und seriöse von manipulativen Informationen zu unterscheiden. Dies trägt dazu bei, die Verbreitung von Fehlinformationen einzudämmen und die Resilienz gegenüber manipulativen Inhalten zu stärken.

Wie in dem Beitrag dargestellt werden konnte, gibt es für Schulen vielfältige Möglichkeiten zur Förderung der kritisch-reflexiven Medienkompetenzen, die angesichts ihres Fehlens in der Digitalen Grundbildung, jedenfalls zu stärken sind.

Anmerkungen

- 1 Die KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest untersucht die Medienwelt von 6- bis 13-jährigen Kindern in Deutschland. Sie liefert charakteristische Ergebnisse, die die Merkmale heutiger Kindheiten widerspiegeln und die zentrale Bedeutung von Medien für kindliche Kulturen verdeutlichen.
- 2 Ansprechende und gut umsetzbare Beispiele für die frühkindliche Medienbildung finden sich auf der Webseite der filmothek der Jugend NRW. Beschrieben werden dabei etwa eine Film-Collage, die den Alltag im Kindergarten in Bild und Interviews dokumentiert oder das Fotografieren von Lieblingsorten.

Literatur

Audigier, François (2000): Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship, Strassbourg: Council for Cultural Co-Operation (CDCC), online unter: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf (letzter Zugriff: 20.08.2023).

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: von Rein, Antje (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), 112–124.

Becher, Andrea/Gläser, Eva (2016): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien, in: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit/Hartinger, Andreas (Hg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40–52.

Becher, Andrea/Gläser, Eva (2015): Mit historischen Quellen Geschichte begreifen lernen. Historische Methodenkompetenz vermitteln, in: Grundschule Sachunterricht, 67, 7–9, 12–13.

Beiler, Markus/Krüger, Uwe/Pfeiffer, Juliane (2020): Journalismusausbildung breiter denken! Journalismuskompetenz in Zeiten von Digitalisierung und Vertrauenserosion, in: Köhler, Tanja (Hg.): Fake News, Framing, Fact-Checking. Nachrichten im digitalen Zeitalter. Ein Handbuch, Bielefeld: transcript, 447–476.

Beiler, Markus/Krüger, Uwe/Menner, Sophie/Pfeiffer, Juliane (2023): Mit Journalismuskompetenz den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken. Ein Modell für die Lehramtsausbildung und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden, in: MedienPädagogik 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 311–338, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.12.X> (letzter Zugriff: 20.08.2023).

Brandt, Birgit/Bröll, Leena/Dausend, Henriette (Hg.) (2022): Digitales Lernen in der Grundschule III. Fachdidaktiken in der Diskussion, Münster/New York: Waxmann.

Brandt, Birgit/Dausend, Henriette (Hg.) (2018): Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen, Münster/New York: Waxmann.

Brinda, Torsten/Brüggen, Niels/Diethelm, Ira/Knaus, Thomas/Kommer, Sven/Kopf, Christina/Missomelius, Petra/Leschke, Rainer/Tilemann, Friederike/Weich, Andreas (2019): Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell, online unter: <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf> (letzter Zugriff: 20.08.2023).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über den Lehrplan für die Volksschule (Volksschullehrplan-Verordnung 2023). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, II (1), online unter: <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html> (letzter Zugriff: 20.08.2023).

Dreyer, Stephan/Lampert, Claudia/Schulze, Anne (2014): Kinder und Onlinewerbung. Erscheinungsformen von Werbung im Internet, ihre Wahrnehmung durch Kinder und ihr regulatorischer Kontext. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 75.

Fenn, Monika (2016): „Das war so. – Ich habe mir das so gedacht.“ – Erweiterung der Vorstellungen von Kindern über Fakten und Fiktion bei der Rekonstruktion von Vergangenheit, in: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit/Hartinger, Andreas (Hg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 196–211.

Fenn, Monika (2018): Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie, in: Fenn, Monika (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte

und Perspektiven empirischer Forschung. Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 7, Frankfurt am Main: Wochenschau, 146–199.

filmtheke der Jugend NRW, online unter: <https://www.filmtheke-nrw.de/publikationen/klicken-gestalten-entdecken/> (letzter Zugriff: 20.08.2023).

Friedrichs, Werner (2021): Electric Voting Man. Ausblicke auf post-humanistische politische Bildungen in der augmented democracy, in: Möller, Lara/Lange, Dirk (Hg.): Augmented Democracy in der Politischen Bildung: Neue Herausforderungen der Digitalisierung, Wiesbaden: Springer, 7–29.

Gervé, Friedrich (2017): Welt erschließen: zum didaktischen Ort digitaler Medien im Sachunterricht, in: Haushalt in Bildung & Forschung 6, Nr. 2, 36–51.

Gervé, Friedrich/Peschel, Markus (2013): Medien im Sachunterricht, in: Gläser, Eva/Schönknecht, Gudrun (Hg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren, Frankfurt am Main: Grundschulverband, 58–77.

Gervé, Friedrich/Peschel, Markus/Haider, Michael/Gryl, Inga/Schmeinck, Daniela/Brämer, Martin (2023): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven eines Sachunterrichts mit und über Medien, in: Schmeinck, Daniela/Michalik, Kerstin/Goll, Thomas (Hg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32–47.

GDSU (Hg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grundsatzterlass Politische Bildung (2015): GZ BMBF-33.466/0029-I/6/2015, Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtech-

nologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, 101–141.

Hajszan, Michaela/Bäck Gabriele (2020): Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen, Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Hasberg, Wolfgang (2004): Geschichte in Geschichten, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried: Ars una, 529–547.

Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius, Petra (2016): Editorial, in: Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius, Petra (Hg.): MEDIEN – WISSEN – BILDUNG. Medienbildung wozu?, Innsbruck: Innsbruck University Press, 9–14.

Irion, Thomas/Peschel, Markus/Schmeick Daniela (2023): Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen?, in: Irion, Thomas/Peschel, Markus/Schmeick Daniela (Hg.): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele, Frankfurt am Main: Grundschulverband, 18–42.

Krösche, Heike (2021a): Historische Methodenkompetenz durch erste Auseinandersetzung mit (Sach-)Quellen fördern, in: Erziehung und Unterricht, 171 (7-8), Wien: ÖBV, 652–659.

Krösche, Heike (2021b): Das Vermitteln und Fördern frühen historischen Denkens im Spannungsfeld von curricularen Vorgaben und Professionalisierungsprozessen im Primarstufenlehramt, in: Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven, Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 151–171.

Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (2008): Die durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompe-

tenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Kühberger, Christoph (2016): Historische Fragekompetenz in der Primarstufe, in: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit/Hartinger, Andreas (Hg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–39.

Limón, Margarita (2001): On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change. A critical appraisal, in: Learning and Instruction, 4-5/2001, 357–380.

Macgilchrist, Felicitas (2017): Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship“, in: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, 145–188.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022): KIM-Studie 2022 [PDF], online unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf (letzter Zugriff: 20.08.2023).

Michalik, Kerstin (2016): Historisches Lernen – Fragekompetenz, in: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit/Hartinger, Andreas (Hg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–26.

Michalik, Kerstin (2017): Arbeit mit historischen Quellen, in: Reeken, Dietmar von (Hg.): Kinder. Sachen. Welten: Dimensionen des Sachunterrichts, Bd. 3: Handbuch Methoden im Sachunterricht (4. aktualisierte Neuauflage), Baltmannsweiler: Schneider, 233–242.

Öiat (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation) (2018): Kinder im Visier von Influencer-Marketing. Auf You-

Tube, Instagram und Snapchat. Studie, online unter: https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Studien/Kinder_im_Visier_von_Influencermarketing.pdf (letzter Zugriff: 20.08.2023).

Pandel, Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Peschel, Markus (2016): Medienlernen im Sachunterricht – Lernen mit Medien und Lernen über Medien, in: Peschel, Markus/Irion, Thomas (Hg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0 – Grundlagen – Konzepte – Perspektiven, Frankfurt am Main: Grundschulverband, 33–49.

Reitmair-Juárez, Susanne/Stornig, Thomas (im Erscheinen): Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe I in Österreich: Potenziale und Leerstellen aus Sicht der Politischen Bildung, in: Heil, Matthias et al. (Hg.): Politische Bildung und die Herausforderung „digitaler Souveränität“ im 21. Jahrhundert, Frankfurt am Main: Wochenschau.

Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. vollständig neu konzipierte Auflage, München: kopaed, 257–262.

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?, in: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 53, Nr. 5, 50–56.

Schorb, Bernd (2017): „Medienkompetenz“, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 6. neu verfasste Auflage, München: kopaed, 254–262.

Schreiber, Waltraud/Körper, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sybilla/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (2007): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Struk-

turmodell (Basisbeitrag), in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: Ars Una, 17–53.

Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp.

Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung Themenheft Nr. 20, 11–39.

Zabold, Stefanie (2020): Vor dem ersten Geschichtsunterricht. Zur empirischen Erschließung des historischen Denkens junger Schülerinnen und Lerner, Frankfurt am Main: Wochenschau.

Zuboff, Shoshana (2018): Das Zeitalter des Überwachungs-kapitalismus, Frankfurt am Main/New York: Campus.

Medienberichte zum Projekt „Jungreporter:innen“:

Stadtblatt Innsbruck online, vom 3.9.2021: „Spannende Workshops für „Junge Uni“ der PHT“, online unter: https://www.meinbezirk.at/innsbruck/c-lokales/spannende-workshops-fuer-junge-uni-der-pht_a4858840 (letzter Zugriff: 15.08.2023).

Rundschau Reutte online, vom 16.09.2021: „Workshop für Jungreporter. Daniel Pilz interviewte Wolfgang Sieberer“ sowie Printausgabe vom 16.09.2021, online unter: <https://www.rundschau.at/ePaper/epaper.php?id=65863180> (letzter Zugriff: 15.08.2023).

Reuttener, 01.10.2021: „A guate G’schicht“

Yolo Schüler#innenmagazin, 29.09.2021: „Jungreporter unterwegs“