



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 61, Nr. 4, 2023
doi: 10.21243/mi-04-23-20
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Medienkritik und pädagogisches Handeln
im Unterrichtsfach
Digitale Grundbildung.
Die Vermittlung von Medienkompetenz
aus der Perspektive
eines Lehrenden

Pia Eichstetter

Florian Rainer

Die Einführung des Fachs Digitale Grundbildung als verpflichtendes Schulfach im österreichischen Lehrplan ab dem Schuljahr 2022/2023 (BMBWF 2023) hat zu einer verstärkten Diskussion über Medienkompetenz und medienkritisches Handeln geführt. Der vorliegende Forschungsbericht beleuchtet die Themen Medi-

*enkritik und pädagogisches Handeln im Rahmen des Fachs Digitale Grundbildung aus der Perspektive eines Lehrers der Sekundarstufe I in Österreich. In dieser explorativen Vorstudie wurde untersucht, wie die Lehrkraft das Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke in der Unterrichtsplanung integriert. Die Ergebnisse aus einem Leitfadeninterview sowie einer deduktiv-strukturierenden Inhaltsanalyse zeigen, dass sich die vier Dimensionen und Subdimensionen der Medienkompetenz in den Planungen wiederfinden. Die Lehrkraft betont die Bedeutung der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde und integriert Aspekte der Medienkritik. Die Integration von Medienkritik zeigt, dass die Lehrkraft die Schüler*innen dazu ermutigt, eine kritische Perspektive auf Medieninhalte zu entwickeln. Dennoch betont die Studie die Notwendigkeit einer kontinuierlichen pädagogischen Weiterentwicklung, insbesondere in Bezug auf eine vertiefte Medienkritik.*

The introduction of the subject Digitale Grundbildung as a mandatory school subject in the Austrian curriculum starting from the academic year 2022/2023 (BMBWF 2023) has sparked increased discussions on media literacy and critical media practices. This research report examines the topics of media criticism and pedagogical actions within the context of the subject Digitale Grundbildung, from the perspective of a secondary school teacher in Austria. In this exploratory preliminary study, the investigation focused on how the teacher integrates Dieter Baacke's media competence model into lesson planning. The results, derived from a guided interview and a deductive-structuring content analysis, illustrate the presence of the four dimensions and sub-dimensions of media competence in the lesson plans. The teacher emphasizes the significance of instrumental-qualificatory media education and integrates aspects of media criticism. The incorporation of media criticism demonstrates that the teacher encourages students to develop a critical per-

spective on media content. However, the study underscores the need for ongoing pedagogical development, especially concerning a more in-depth exploration of media criticism.

1. Einleitung

Mit dem Medium und dem Kommunikationsprozess wählen Subjekte spezifische Zeichentypen und Handlungsräume, wodurch sie ihre Ausdrucks- und Interpretationsmöglichkeiten sowie die Reichweite ihrer kommunikativen Akte mitbestimmen. Durch die fortschreitende und alltägliche Verwendung digitaler Technologien werden die Möglichkeiten der Darstellung, Kommunikation und Interaktion mit Zeichen in Räumen verändert. Diese Veränderungen können in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen nachgezeichnet werden, einschließlich der bildungsbezogenen Handlungsfelder (McElvany et al. 2018). Mit digitalen Technologien sind z. B. vielfältige Informationen, Interaktionen und Lernmöglichkeiten in verschiedenen Kontexten zugänglich. Digitale Technologien – als spezifische, mediale Formen – können demnach als Anlässe für Bildungsprozesse verstanden werden. Somit ist es möglich, mit einer Analyse der Verwendung von Computertechnologie auch die Konstitution von Wissen in Bildungsprozessen und die damit verbundenen Bedingungen zu reflektieren (Meder 2004).

Eine Möglichkeit der Reflexion von Medien und Wissen ist die Medienkritik, die als eine Dimension von Medienkompetenz (Baacke 2007) beschrieben wird. Zur Medienkritik gehört etwa die Kritik an der Selbstbeschreibung gegenwärtiger westlicher Gesellschaften als Medien- und Informationsgesellschaften sowie als kapita-

listische Gesellschaften (Schröter/Heilmann 2016). Als problematische Medienentwicklungen können die erhöhte Aufmerksamkeitserregung durch Emotionalisierung und Personalisierung oder die Kommerzialisierung sozialer Netzwerke analysiert werden. Die pädagogische Aufgabe liegt nun darin, den nachfolgenden Generationen Möglichkeiten für die kritische Entwicklung ihrer Orientierungen, ihrer Wissensfelder sowie der Urteils- und Handlungsfähigkeit anzubieten und Ihnen Impulse für eine selbst-reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Medienerfahrungen und Medienwelten zu geben.

Durch die Verankerung des Fachs *Digitale Grundbildung* seit dem Schuljahr 2022/2023 als Pflichtgegenstand im österreichischen Lehrplan (BMBWF 2023) erfährt der Diskurs um Medienkompetenz und medienkritisches Handeln neue Aufmerksamkeit. Bereits im Schuljahr 2017/2018 wurde mit einem Pilotprojekt der *Digitalen Grundbildung* an einzelnen Schulen begonnen, darauffolgend die *Verbindliche Übung* und seit dem Schuljahr 2022/2023 das Fach für die Sekundarstufe I verpflichtend eingeführt. Der dafür entworfene Lehrplan (BGBl. II Nr. 267, 2022) wird inzwischen an allen österreichischen Schulen unterrichtet:

Die Digitale Grundbildung wird in der 5. bis 8. Schulstufe mit jeweils mindestens einer fixen Stunde im Stundenplan umgesetzt, somit ergibt sich eine Zahl von insgesamt mindestens 4 Jahreswochenstunden im Verlauf der Sekundarstufe I. (BMBWF 2023)

Bisher gibt es noch wenig begleitende empirische Forschungen zur Implementierung des Fachs. Erste Evaluationen konzentrieren

sich auf spezifische Aspekte der Pilotphase sowie der verbindlichen Übung (Swertz 2018; Hörmann et al. 2021).

In der hier präsentierten ersten Untersuchung der Unterrichtsplanung und -gestaltung im nun verbindlichen Fach wird auf das Modell der Medienkompetenz von Dieter Baacke (2007) Bezug genommen. Diese Forschungsarbeit hat zum Ziel, zu untersuchen, ob und auf welche Weise Lehrkräfte in Österreich das Modell der Medienkompetenzvermittlung in der digitalen Grundbildung umsetzen. Dafür wird aus forschungspraktischen Gründen die Unterrichtsplanung in den Mittelpunkt gerückt. Diese Forschung fand im Rahmen eines Masterseminars der Universität Wien statt und soll als explorative Vorarbeit für weitere Erhebungen dienen. Es ist wichtig zu betonen, dass aus diesen Ergebnissen keine Verallgemeinerungen abgeleitet werden können. Dennoch lassen sich Tendenzen im Hinblick auf Medienkompetenz und das Verständnis von Medienkritik aufzeigen, die durch zusätzliche Forschungsarbeiten weiter ergänzt werden können.

Die Hypothese ist, dass sich die vier Dimensionen der Medienkompetenz in der Unterrichtsplanung, von der eine Lehrkraft des Faches *Digitale Grundbildung* berichtet, aufzeigen lassen. Daraus leitet sich die folgende forschungsleitende Frage ab:

Inwiefern wird die Vermittlung von Medienkompetenz nach Baacke in der Unterrichtsplanung von einer Lehrkraft im Fach ‚Digitale Grundbildung‘ berücksichtigt?

Der theoretische Rahmen besteht aus den vier Dimensionen der Medienkompetenz: Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestal-

tung und Medienkunde (Baacke 2007). Die explorative Studie orientiert sich am qualitativen Forschungsparadigma, welches auf einem Leitfadeninterview mit einem Lehrer im Fach *Digitale Grundbildung* in Österreich basiert. Das Interview wurde aufgezeichnet, transkribiert und anschließend mittels deduktiv-strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Zunächst wird im vorliegenden Forschungsbericht der theoretische Rahmen vorgestellt. Daraufhin wird das forschungsmethodische Vorgehen erläutert und die Ergebnisse dargestellt und interpretiert.

2. Pädagogisches Handeln als Förderung von Medienkompetenz

Die vorliegende Forschung stützt sich auf den Medienkompetenzbegriff nach Dieter Baacke (2007), der auch vom österreichischen Bildungsministerium im Grundsatzterlass Medienerziehung (2014) als „Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen“ (BMBF 2014) gesetzt wird. Medienkompetenz wird von Baacke in vier Dimensionen unterteilt: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Die Dimension der *Medienkritik* bezieht sich auf „problematische gesellschaftliche Prozesse“ (Baacke 2007), auf eine kritische Reflexion als Anwendung des analytischen Wissens auf sich selbst sowie auf eine ethische Ebene. Die Dimension der *Medienkunde* meint das Wissen über Mediensysteme. Medienkunde umfasst dabei einerseits „informatives“ Wissen, also Faktenwissen zu und über Medien, und andererseits ei-

ne „instrumentell-qualifikatorische Dimension“ (ebd.) als Bedienungs- und Anwendungswissen. Die dritte Dimension der Medienkompetenz ist die *Mediennutzung*. Diese kann rezeptiv oder interaktiv sein. Rezeptive Mediennutzung beschreibt eine kompetente, empfangende Mediennutzung. Im Gegensatz dazu kann bei der interaktiven Mediennutzung reagiert bzw. geantwortet werden. Darunter werden beispielsweise die Nutzung von Chatforen oder Computerspielen verstanden (ebd.). Auch der Mediengestaltungsbegriff wird in zwei Dimensionen aufgeteilt. *Mediengestaltung* kann innovativ oder kreativ erfolgen. Die erste Unterdimension bezieht sich auf „Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik“ bei der Mediengestaltung (ebd.). Die kreative Mediengestaltung hingegen beschreibt eine ästhetische Gestaltung als kompetentes Medienhandeln. Die Orientierung der ästhetischen Gestaltung geht dabei über das bestehende Mediensystem, über das Immergleiche hinaus. Das setzt Kritik voraus.

Der Begriff der Medienkritik wird in dieser Arbeit akzentuiert, da Kritik als ein Prinzip von Bildung begriffen werden kann (Klafki 1991), mit dem die Bewegung der Subjekte zwischen Medien und den jeweiligen Medienkulturen erklärt werden kann (Swertz 2021). Wesentlich ist es, mit der Kritik kommunizierte Ansprüche zu reflektieren. Das benötigt Vorstellungskraft für das Mögliche und Anlässe für ebensolche Bildungsprozesse. Dabei

gilt es kulturelle und ideologische Lagerungen in scheinbar neutralen technologischen Anordnungen zu berücksichtigen, die auf

die Eingebundenheit medialer Strukturen in gesamtgesellschaftliche Interessens- und Machtkonstellationen verweisen. (Dander 2017)

Angesichts totalitärer Ideologien (Nationalismus, Rassismus, Fundamentalismus, Kapitalismus) ist es dabei zentral, die Analysen auch selbstkritisch auf sich selbst und das eigene pädagogische Handeln zu wenden. Durch „radikale Kontextualisierung medialer Konstellationen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene die Kritik von Herrschaft in all ihren Formen zu ermöglichen“ (ebd.), also Emanzipation, ist die zentrale pädagogische Handlungsaufforderung, auf der das Konzept der Medienkompetenz basiert. Dafür müssen theoretisch-analytische Methoden bereitgestellt werden, die auf problematische gesellschaftliche Phänomene gerichtet werden. Demzufolge steht nicht einfach die Anwendung bestimmter Mediengeräte im Vordergrund, sondern vielmehr das kritische Verständnis ihrer Funktions- und Produktionsweisen in Bezug auf Kommunikation sowie der Repräsentation sozialer Wirklichkeiten.

Medienkritik kann in diesem Sinne als übergeordnete Kategorie der Medienkompetenz (Aufenanger 2006) verstanden werden, mit der die Selbstbestimmung unter den Bedingungen der Fremdbestimmung (Swertz 2007) betont wird. Selbstbestimmung und Gestaltung stehen dabei in Korrelation. Das umfasst nicht nur das Wissen über Medien und die Fähigkeit, Medien zu nutzen, sondern auch die Kommunikation über Medien sowie die Durchsetzung von Interessen (Habermas 1985). Insbesondere sollte

dies auf die konkrete Praxis und den täglichen Umgang der Mediennutzer*innen ausgerichtet werden.

Medienkritik ist im Lehrplan der Digitalen Grundbildung durch den Bezug des Lehrplans auf das *Frankfurt Dreieck* (2019), einer Weiterentwicklung der *Dagstuhl-Erklärung* (2016), enthalten. Die Lehrinhalte sollen aus drei Perspektiven betrachtet werden: von der technologisch-medialen Seite, der gesellschaftlich-kulturellen Seite und der Interaktionsseite:

Diesen Perspektiven sind jeweils die Prozesse Analyse, Reflexion und Gestaltung zugeordnet, die Lernende mit dem Ziel der Befähigung zur Partizipation an der durch Digitalisierung geprägten Welt und am digitalen Wandel jeweils durchlaufen sollen. (Brinda et al. 2020)

Analyse und Reflexion spielen in der Medienkritik als Dimension der Medienkompetenz nach Baacke ebenfalls eine zentrale Rolle. Auch die Gestaltung findet sich zentral im Medienkompetenzbegriff wieder.

Allerdings wurde vielfältige Kritik am Lehrplan geübt, da die Medienkritik entgegen der im Frankfurt Dreieck zum Ausdruck gebrachten Intention weniger akzentuiert wird als die Medientechnik. Der Lehrplan als institutionalisiertes Medium ist natürlich auch selbst ein Medium, mit dem Interessen, Wahrheiten und unterschiedliche Auffassungen von Kritik durchgesetzt werden. Soziale, menschenrechtliche und ökologische Aspekte kommen im Lehrplan vor; die kritische Reflexion der Digitalisierung fällt aber eher knapp aus. Im Lehrplan manifestiert sich somit ein öffentli-

cher Diskurs über Medien in der institutionalisierten Form der schulischen Medienpädagogik, die wiederum als Ausdruck der medialen Aspekte gesellschaftlicher Verhältnisse interpretiert werden kann (Bourdieu 1993; Fend 2009). Es wird angenommen, dass diese Strukturen in einem Interview mit einer Lehrperson, die sich in diesem Feld bewegt, zum Ausdruck gebracht werden.

3. Methode

Für die vorliegende Arbeit wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines leitfadengestützten Interviews (Strubing 2018). Der verwendete Leitfaden folgt dem Prinzip so offen wie möglich und so strukturiert wie nötig zu sein (Helfferich 2011). Die Auswertung wurde auf Grundlage der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring (2015) durchgeführt.

Einstieg: Zu Beginn würde uns ihre Ausbildung und Berufslaufbahn interessieren. Wie sind sie Lehrer*in der Digitalen Grundbildung geworden? Welche Klassenstufen unterrichten Sie?

Allgemeinere Fragen zur Unterrichtsplanung: Wie bereits erwähnt, interessiert uns vor allem die Unterrichtsplanung. Das Schulfach ist ja noch neu, daher würde mich Folgendes interessieren: Können Sie uns etwas über Ihre Unterrichtsplanung im Fach *Digitale Grundbildung* erzählen? Wie planen Sie Ihre Unterrichtseinheiten? Was sind die Themenschwerpunkte in ihrer Planung für die jeweiligen Schulstufen? Welche Rolle spielt der Lehrplan für Sie? Auf welche Unterrichtsmaterialien greifen Sie zurück? (z. B. Schulbü-

cher?) Welche unterschiedlichen Themen planen Sie in einem Schuljahr zu unterrichten?

Überleitung zum Thema Medienkompetenz: 1. Wenn der Begriff Medienkompetenz bereits zur Sprache kommt: Wie definieren Sie den Begriff Medienkompetenz? 2. Wenn der Begriff Medienkompetenz nicht zur Sprache kommt: Welche Rolle spielt Medienkompetenz in ihrer Planung? Wie definieren Sie den Begriff Medienkompetenz?

Fragen zu den Dimensionen der Medienkompetenz: Falls die einzelnen Dimensionen angeschnitten werden, wird an dieser Stelle weiter nachgefragt. Ansonsten werden konkretere Fragen gestellt.

Medienkritik

Wie unterstützen Sie Schüler*innen dabei, Medieninhalte kritisch zu hinterfragen und zu analysieren? (Kritische Auseinandersetzung)

Analytische Dimension: Welche Rolle spielt die Frage nach dem Einfluss von Medien auf Gesellschaft in ihrem Unterricht? Wie sieht das konkret in der Planung aus? (z. B. Manipulation, Chancen und Risiken)

Reflexive Dimension: Welche Rolle spielt der Einfluss von Medien auf die Individuen in Ihrem Unterricht? Wie sieht das konkret in der Planung aus? (z. B. Quellenkritik)

Ethische Dimension: Welche Rolle spielen ethische Probleme in Ihrem Unterricht? Also beispielsweise, Cybermobbing, Fake News oder Hate Speech? Wie sieht das konkret in der Planung aus?

Medienkunde

Welche Rolle spielt die Vermittlung von Funktionsweisen von verschiedenen Medien? Inwiefern planen Sie, „klassisches“ Wissen über Medien zu vermitteln? Inwiefern ist es Ihrer Meinung nach wichtig, dass Schüler*innen die verschiedenen Arten von (digitalen) Medien kennen und verstehen?

Mediennutzung

Wie planen Sie, Medien zu nutzen (einseitig/interaktiv)? Inwiefern spielen Onlineinteraktionen wie Diskussionen in Foren oder auf Social-Media-Plattformen eine Rolle in Ihrem Unterricht? Findet eine eigene Partizipation der Schüler*innen Platz in ihrer Planung?

Mediengestaltung

Planen Sie ein, dass die Schüler*innen eigene Mediensysteme verändern oder entwickeln können (z. B. Programmieren von Chatbots)? Wie wichtig ist es, dass Schüler*innen in der Lage sind, digitale Medien selbstständig zu gestalten und zu produzieren? Wie unterstützen Sie Schüler*innen dabei, digitale Medien zu gestalten und zu produzieren?

Das Interview wurde im April 2023 mit einem Lehrer für *Digitale Grundbildung* an einer AHS geführt und dauerte 26 Minuten.

Für die Analyse wurde eine inhaltliche Strukturierung in deduktiver Herangehensweise gewählt. Die Hauptkategorien und Subkategorien wurden auf Basis der Dimensionen und Unterdimensionen des Medienkompetenzbegriffs nach Baacke (2007) gewählt.

4. Ergebnisse

Folgendes Kategoriensystem wurde erstellt:

<i>Hauptkategorien</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Definition</i>	<i>Ankerbeispiel</i>	<i>Kodierregel</i>
<i>Medienkritik (1)</i>	Analytische Medienkritik (A)	Medienkritisches Hinterfragen von gesellschaftlichen Prozessen	„Und im Zuge dessen habe ich mit ihnen halt auch irgendwie so darüber gesprochen, was das politisch bedeuten kann, wenn halt eine Seite eines politischen Spektrums eine Fake News ver- öffentlicht über die andere Seite.“	Alle Aussagen, welche sich auf das kritische Hinterfragen von (problematischen) gesellschaftlichen Prozessen beziehen.
	Reflexive Medienkritik (B)	Reflexive Anwendung des Wissens auf das eigene Handeln	„Im Social Media, in den Netzwerken ist es ja teilweise so, dass du in dieser Bubble dann gefangen bist	Alle Aussagen, in denen betont wird, dass das analytische Wissen (MKr1) auf die Individuen bezogen wird

			<p>von deiner, deiner politischen Perspektive halt. Und dann, in dieser Bubble wird dann quasi nie geäußert, dass das vielleicht Fake ist, dieser Beitrag oder so, sondern da wird das einfach für bare Münze genommen.“</p>	
	Ethische Medienkritik (C)	Befassen mit ethischen Problemen	<p>„Noch ein Beispiel. Wie das ökologisch aussieht, wenn jetzt, wo viel Stromverbrauch, einfach der Stromverbrauch so extrem steigt dadurch, dass alles digital wird, wie das halt die Welt verändert. Genau solche Sachen. Ökologischer Fußabdruck.“</p>	<p>Alle Aussagen die bezüglich der Planung über die Behandlung ethischer Probleme im Unterricht geäußert wurden.</p>

<p><i>Medienkunde</i> (2)</p>	<p>Informative Medienkunde (D)</p>	<p>Faktenwissen zu und über Medien</p>	<p>„Also die Geschichte von von digitalen Geräten allgemein. Was ist der Unterschied zwischen analogen und digitalen Sachen? Spielt alles eine Rolle. Also das ist sehr wichtig und soll ganz am Anfang immer meiner Meinung nach behandelt werden, weil dann verstehen sie auch, was der Unterschied von einer digitalen Uhr zu einer analogen ist. Und das ist schon interessant, weil dann kann man eben weitergehen.“</p>	<p>Alle Aussagen, welche sich auf die Vermittlung von klassischen Wissen über Medien beziehen.</p>
-----------------------------------	--	--	---	--

	Instrumentell-qualifikatorische Medienkunde (E)	Wissen über Anwendung und Bedienung von Medien	„Und da, im Zuge dessen habe ich es auch Ihnen beigebracht, wie Sie einen Link, den Sie in einem Chat halt finden, was das bedeutet, dass man den anklicken kann, dass man da ins Internet kommt und dass das eine verlinkte Webseite ist usw.“	Alle Aussagen, welche sich auf die Vermittlung von Wissen über konkrete Anwendung von Medien beziehen.
<i>Mediennutzung (3)</i>	Rezeptive Mediennutzung (F)	Anwendende Mediennutzung (einseitig)	„Und da gibt es Tutorialvideos, die ich Ihnen gegeben habe.“	Alle Aussagen, welche sich auf eine anwendende Nutzung von Medien beziehen.
	Interaktive Mediennutzung (G)	Interaktive Mediennutzung (antwortend)	„In den meisten Stunden gebe ich den Kindern über Microsoft Teams eine Aufgabe“	Alle Aussagen, welche sich auf eine interaktive Nutzung von Medien beziehen.

<i>Medien- gestaltung</i> (4)	Innovative Medien- gestaltung (H)	Verändern und Weiterentwickeln von Mediensystemen	„Wenn Sie in der Dritten sind, können sie auch schon was dazu programmieren“	Alle Aussagen, welche sich auf eine Verände- rung und Weite- rentwicklung eines Mediensystems beziehen (Innerhalb des Mediensystems).
	Kreative Mediengestal- tung (I)	Ästhetische mediale Gestaltung	„Sie müssen ein Video drehen, Sie müssen ein Plakat entwerfen, also ein digitales Plakat entwerfen.“	Alle Aussagen, welche sich auf die ästhetische Gestaltung von Medien beziehen (außerhalb des Mediensystems).

Tabelle 1: Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Zur Kategorie der *analytischen Medienkritik (A)* fielen hauptsächlich Aussagen zu Fake News. Dabei fokussiert die Lehrkraft in ihrem Unterricht besonders das Erkennen von seriösen Quellen und das Erkennen von Fake News. Auch welche Auswirkungen die Verbreitung von Fake News für die Politik haben, soll im Unterricht behandelt werden. Dazu plant der Lehrer mit den Schüler*innen gemeinsam Kriterien zur Einstufung von Fake News zu besprechen (vgl. Lehrer01 Z. 84–85, 108–113, 122–125, 135–141, 114–116).

Eine *reflexive Medienkritik (B)* soll im Unterricht durch eine Reflexion des Umstands, dass den Schüler*innen immer auf ihre Interessen zugeschnittene Beiträge angezeigt werden, erfolgen. Der Lehrende benutzt hierbei den Begriff „Bubble“ (Lehrer01 125ff.)

und will über die Auswirkungen einer solchen Bubble reflektieren. Er führt dabei das Beispiel an, dass die Schüler*innen durch die Bubble Fake News möglicherweise nicht als Fake News erkennen (vgl. Lehrer01 Z. 125–132). Darüber hinaus soll der Umgang mit Social Media und die Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken im Unterricht reflektiert werden (vgl. Lehrer01 Z. 278).

Zwei Themen sind bezüglich *ethischer Medienkritik (C)* erwähnt worden. Einerseits sollen Verhaltensregeln in den sozialen Medien und Onlinegruppen Teil des Unterrichts sein (vgl. Lehrer01 Z. 61–62, 63–64), andererseits sollen auch die ökologischen Auswirkungen der Digitalisierung auf den Stromverbrauch sowie die Umwelt im Unterricht behandelt werden (vgl. Lehrer01, Z. 65–69, 276–278).

Informative Medienkunde (D) soll in mehreren Aspekten eine Rolle im Unterricht spielen. Neben dem Lehren von Mediengeschichte (vgl. Lehrer01, Z. 271) und dem Unterschied zwischen analogen und digitalen Medien (vgl. Lehrer01, Z. 271–276), soll auch die Bedeutung von Farbcodes (vgl. Lehrer01 Z. 225–227) behandelt werden. Auch rechtliche Informationen werden behandelt. Im Unterricht wurde auch benannt, welche Fotos online geteilt werden dürfen und was das Lizenzrecht beinhaltet (vgl. Lehrer01, Z. 62–62, 279–281).

Instrumentell-qualifikatorische Medienkunde (E) soll einerseits durch das Lehren der Funktionsweisen von Programmen wie Word, Excel oder PowerPoint (vgl. Lehrer01, Z. 51–54) vermittelt werden. Auch die Verwendung von Suchmaschinen für eigene Zwecke (vgl.

Lehrer01, Z. 83–84, 161–164, 92–97) und die Verwendung von Computern für die Zwecke anderer Schulfächer sollen behandelt werden.

Generell betont der Lehrer das Lehren am Computer selbst, um so eine gewisse „Intuition“ für die Verwendung eines Computers zu bekommen (vgl. Lehrer Z. 77–78). Auch das Computerschreiben (10-Finger-System) soll Teil des Unterrichts sein (vgl. Lehrer01 Z. 180–182). Die Bedeutung und Verwendung von Hyperlinks soll ebenfalls behandelt werden (vgl. Lehrer Z. 180–182).

Eine *rezeptive Mediennutzung (F)* soll mittels Beamer (vgl. Lehrer01 Z. 114–116, 187–189) und der Nutzung von Videos (vgl. Lehrer01 Z. 182–183) stattfinden. Eine *interaktive Mediennutzung (G)* ist mit der Nutzung von Microsoft Teams (vgl. Lehrer01 Z. 176–177) geplant. Durch Programmieren im Unterricht soll die *innovative Mediengestaltung (H)* gefördert werden (vgl. Lehrer01 Z. 193–194, 239–239, 248–250). Platz für *kreative Mediengestaltung (I)* im Unterricht wird durch Videodrehs (vgl. Lehrer01 Z. 191) oder das Entwerfen von Werbung als digitales Plakat/Poster (vgl. Lehrer01 Z. 210–211) geschaffen. Die Schüler*innen sollen selbst Videos und Bilder digital gestalten können (vgl. Lehrer01, Z. 216–218).

5. Diskussion

Der Kategorie *Medienkritik* konnten insgesamt 12 Paraphrasen zugeordnet werden. Der thematische Fokus lag insbesondere bei „Fake News“ (vgl. Lehrer01 Z. 108–113, 122–125, 135–141, 114–116, 125–132). Auffallend bei der Kategorie *Medienkritik* ist, dass

Lehrer01 auf die Frage, inwiefern ethische Probleme (C) wie beispielsweise Cybermobbing oder Hate Speech Teil der Unterrichtsplanung sind, immer mit Aussagen antwortete, welche der analytischen Kategorie (A) zuzuordnen sind (vgl. Lehrer01 Z. 117–122). Er folgt damit derzeit in Massenmedien thematisierten Problemen und bringt damit die Medialität gesellschaftlicher Verhältnisse zum Ausdruck.

Auch der Kategorie *Medienkunde* konnten einige Paraphrasen zugeordnet werden. Die Lehrkraft betonte dabei immer wieder die Bedeutung einer instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde, also das Wissen darüber, Geräte selbst bedienen zu können und diese für die eigenen Zwecke nutzen zu können:

Also Medienkompetenz heißt für mich einfach, dass sie gut genug sich auskennen können, um sich selber was im Internet beizubringen. Das ist gerade so, weil eigentlich, seit es das Internet gibt, hat man keine Ausrede mehr, wenn man gut genug sich im Internet zurechtfindet, dass man irgendwas nicht sich selbst was beibringt, weil man findet alles im Internet. Und wenn sie das können und man ihnen die Tools gibt, dass sie das auch schaffen. (Lehrer01 Z. 92–97)

Er möchte seinen Schüler*innen das Handwerkszeug beibringen und das Wissen lehren, dass sie benötigen, um in Zukunft selbstständig das Internet entsprechend nutzen können. Dieses Zitat, aber auch die Tatsache, dass dieser Kategorie die meisten Paraphrasen zugeordnet wurden, zeigt, dass Medienkunde eine tragende Rolle in der Unterrichtsplanung der Lehrkraft spielt. Nicht

erwähnt wird dabei eine Vermittlung der Strukturen des Mediensystems.

Zur *Mediennutzung* fanden sich weniger Paraphrasen, obwohl die Lehrkraft im Interview auch an mehreren Stellen betonte, dass es ihr sehr wichtig sei, dass die Schüler*innen im Unterricht mit den Geräten selbst arbeiten. Diese Zitate konnten aber weder der rezeptiven noch interaktiven Nutzung zugeordnet werden, weil das Arbeiten am Computer eine zu unspezifische Aussage darstellte. Betrachtet man die Kategorie *Mediengestaltung*, zeigt sich eine gleiche Verteilung der Paraphrasen auf die beiden Subkategorien (kreativ, innovativ). Die Lehrkraft hob hervor, dass Projekte zur Mediengestaltung eher am Ende des Schuljahres gemacht werden (vgl. Lehrer01 Z. 220–224).

Im Unterricht zu *Digitaler Grundbildung* finden sich damit alle Dimensionen der Medienkompetenz wieder. Die Inhalte sowie der Prozess der Wissensproduktion für die Lernenden wird durch die Lehrenden strukturiert, deren Methoden in den Aus- und Fortbildungen erarbeitet und ihnen über die Lehrpläne sowie didaktischen Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. Es ist demnach wichtig, dass Formen der Kritik, die in Bezug auf *Digitale Grundbildung* geübt werden, nicht als Einzelkritik an Lehrpersonen verstanden werden.

Fake News zu erkennen, ist ein zentrales Thema in der gesellschaftlichen Diskussion, und das zeigt sich auch in den Ergebnissen. Wenn im Unterricht die Frage nach Fake News gestellt wird, ist es dann – im Umkehrschluss – auch möglich, richtige News zu

erkennen und zu benennen? Und was sind richtige News? Das ist insofern schwierig zu bearbeiten, da News als Unterrichtsgegenstand nicht auf einer reflexiven Metaebene (Hegemonie) berücksichtigt werden. Das ist nicht überraschend, denn dieses Konzept und diese Dimension von Medienkritik kann kaum gelehrt werden, wenn es die Lehrer*innen nicht gelernt haben. Kellner & Share (2019), Buckingham (2019) und Baacke (2007) haben dafür Konzepte vorgelegt, die wissenschaftlich rezipiert werden und theoretisch fundiert sind. Diese Formen der Kritik finden sich im Interview nicht wieder.

Kritik scheint eher im Sinne der öffentlichen (nicht aber einer wissenschaftlichen) Diskussion von Kritik verstanden zu werden. Die Lehrperson zeigt ein Kritikverständnis, das normativ als Kompetenz abgeleitet wird aus den Gegebenheiten der Medienlandschaft und dominiert wird von Printmedien. Daher ist zu vermuten, dass in der Gestaltung der Dimension der Medienkritik möglicherweise ein medialer Habitus der Lehrperson zum Ausdruck gebracht wird (Kommer 2010; Mutsch 2012). Ein solcher Erklärungsansatz könnte womöglich zeigen, dass das Verständnis von Medienkompetenz bei Lehrer*innen vorrangig durch etablierte, professionell gestaltete und in großen Organisationen produzierte Massenmedien bestimmt wird (insbesondere von Tageszeitungen). Mit dieser Brille können auch digitale Technologien perspektiviert werden, ohne dass berücksichtigt wird, dass mit jedem Massenmedium spezifische Bedingungen erzeugt werden, welche

Diskurse prägen und inhaltliche Gestaltungen filtern (Chomsky 1997).

Die Diskussion um Fake News ist dabei insofern interessant, als darin unterschiedliche Interessen wie politische Meinungen und perspektivische Wahrnehmungen sowie Wahrheitsorganisationen von Sachverhalten jeweils mit den eigenen Wertvorstellungen bewertet werden. Eine reine Faktenorientierung in Weltauffassungen anzunehmen wäre verkürzt und illusorisch (Apel 1973); mit einer methodisch-didaktischen Form der Kritik könnten die perspektivischen Weltauffassungen jedoch distanziert und reflektiert werden (Baacke 1975; Kellner/Share 2019). Damit könnten auch die Veränderungen in den vermachteten Strukturen des kommerzialisierten Medienmarktes in den Blick genommen werden. Das konnte aber nicht beobachtet werden.

6. Ausblick

Die explorative Forschung bestätigt die Eingangshypothese, dass sich die vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Dieter Baacke in der Unterrichtsplanung der Lehrkraft aufzeigen lassen. Zu allen (Sub-)Dimensionen konnten Aussagen der Lehrkraft gefunden und zugeordnet werden. Die Lehrkraft selbst betonte explizit die Bedeutung der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde. Daher ist es auch nicht überraschend, dass dieser Kategorie die meisten Paraphrasen zugeordnet werden konnten. Das Wissen zu vermitteln, wie Computer funktionieren und wie die Schüler*innen diese für die eigenen Zwecke nutzen können,

macht einen wichtigen Teil der Unterrichtsplanung aus. Die Dimension der Medienkritik wird berücksichtigt, wenn auch nicht in einem wissenschaftlichen Verständnis.

Es ist klar, dass die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können. Es wurde jedoch ein erster Hinweis für einen Bedarf nach Weiterbildungen der Weiterbildner*innen (insbesondere im Blick auf das Verständnis von Medienkritik), Fortbildungen, begleitende Forschung sowie konstruktive Kritik gefunden. Diese Forschung kann somit als eine Vorarbeit für weitere Erhebungen verstanden werden. Der Lehrplan hat eine starke Fokussierung auf Technologie zur Folge, die im Kontext von Microsoft365 und Google Gsuite gelehrt werden. Eine kritische Reflexion dieser Praktiken im Hinblick auf ihre Vereinbarkeit mit den Zieldimensionen des Lehrplans (Hug/Madritsch 2020; Swertz 2022) konnte nicht beobachtet werden.

Literatur

Apel, Karl Otto (1973): Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Aufenanger, Stefan (2006): Medienkritik. Alte und neue Medien unter der Lupe, in: Computer + Unterricht 64, 6–9.

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik, Tübingen: Max Niemeyer.

Baacke, Dieter (1975): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa.

Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Buckingham, David (2019): The Media Education Manifesto, Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass, online unter: https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/download/2012_04.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Digitale Grundbildung, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html> (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Brinda, Torsten/Brüggen, Niels/Diethelm, Ira/Knaus, Thomas/Kommer, Sven/Kopf, Christine/Missomelius, Petra/Leschke, Rainer/Tilemann, Friederike/Weich, Andreas (2020): Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell, in: Knaus, Thomas/Merz, Olga (Hg.): Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen, München: kopaed, 157–167.

Chomsky, Noam (1997): What Makes Mainstream Media Mainstream?, online unter: <https://znetwork.org/zmagazine/what-makes-mainstream-media-mainstream-by-noam-chomsky/> (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Dander, Valentin (2017 «Wie <medienkritisch> ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer

<Disziplin>», in: MedienPädagogik 29, 105–138, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/471> (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: VS Springer.

Habermas, Jürgen (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten, Wiesbaden: VS.

Hörmann, Corinna/Hinterplattner, Sara/Sabitzer, Barbara (2021): „SARS-COVID-19 – Eine Chance für die Bildungslandschaft? Untersuchung zur Umsetzung der ‚Digitalen Grundbildung‘ während des Lockdowns“, in: MEDIENIMPULSE 59 (3), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/6298> (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Hug, Theo/Madritsch, Reinhold (2020): Globale Bildungsindustrie – Erkundungen zum Stand der Dinge in Österreich, in: MEDIENIMPULSE 58 (4), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/4320> (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2019): The Critical Media Literacy Guide. Engaging Media and Transforming Education, Leiden: Brill.

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2. Aufl., Weinheim: Beltz.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Leverkusen: BudrichUniPress.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz.

McElvany, Nele/Schwabe, Franziska/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz (2018): Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen, Münster/New York: Waxmann.

Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern, Dissertation, Wien, online unter: http://othes.univie.ac.at/23971/1/2012-10-18_0104284.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Ort, Nina/Thor, Patrick/Babin, Anna-Maria (2017): »...nobody knows exactly what's going on.« Drei Thesen und eine Schlussfolgerung zum Phänomen des ›Postfaktischen‹, in: MueSem – Münchner Semiotik (Ausgabe 2017), online unter: <http://tinyurl.com/3fwhvjnn> (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Schröter, Jens/Heilmann, Till A. (2016): Zum Bonner Programm einer neo-kritischen Medienwissenschaft, in: Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften, 16 (2), 7–36.

Strubing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung, Berlin: Walter de Gruyter.

Swertz, Christian (2007): Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik, in: Hartwich, Dietmar David/Swertz, Christian/Witsch, Monika: Mit-Spieler, Königshausen und Neumann: Würzburg, 213–222.

Swertz, Christian (2018): Digitale Grundbildung im Pilotversuch: Beobachtungen einer entstehenden Praxis, in: MEDIENIMPULSE, 56(3), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1279> (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Swertz, Christian (2021): Bildung, Verantwortung und digitale Daten, in: MEDIENIMPULSE (5)3, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/6352> (letzter Zugriff: 20.12.2023).

Swertz, Christian (2022): Bildung, Verantwortung und digitale Technologien, in: Diebel-Fischer, Hermann/Helmig, Lutz/Tischler, Maya (Hg.): Technik und Verantwortung im Zeitalter der Digitalisierung, Universität Rostock: Rostock, 45–70.