



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 64, Nr. 3, 2026
doi: 10.21243/mi-26-03-24
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Medienkompetenzvermittlung im Museum. Ergebnisse der Messung der Effekte einer schulischen Exkursion

Vanessa Horn

Christian Swertz

Im Kindermuseum „FRida und freD“ der Stadt Graz wurde von März 2025 bis März 2026 die Ausstellung „Damals 1410“ gezeigt. Das Ziel der Ausstellung war die Vermittlung von Medienkompetenz an Kinder im Volksschulalter. Es wird die Frage untersucht, ob der Besuch einer Ausstellung zur Vermittlung von Medienkompetenz in einem Kindermuseum zu einer beobachtbaren Veränderung der selbst berichteten Medienkompetenz führt. Die Hypothese ist, dass ein einmaliger Besuch einer Ausstellung keinen Effekt hat. Der Effekt wurde bei acht Schulklassen und 142 Schülerinnen und Schülern mit einem Vorher-Nachher-Design gemessen. Es konnte ein Anstieg der selbst berichteten

ten Medienkompetenz beobachtet werden. Die Hypothese wurde falsifiziert. Es wird daher vorgeschlagen anzunehmen, dass ein einmaliger Besuch einer Ausstellung zur Vermittlung von Medienkompetenz einen Effekt auf die selbst berichtete Medienkompetenz von Volksschulkindern haben kann.

The exhibition "Back in 1410" was on display at the "FRida und freD" Children's Museum in Graz from March 2025 to March 2026. The aim of the exhibition was to teach media literacy to primary school-aged children. The study investigates whether visiting an exhibition designed to teach media literacy in a children's museum leads to an observable change in self-reported media literacy. The hypothesis is that a single visit to an exhibition has no effect. The effect was measured across eight school classes and 142 pupils using a pre-post design. An increase in self-reported media literacy was observed. The hypothesis was falsified. It is therefore proposed that a single visit to an exhibition designed to teach media literacy may have an effect on the self reported media literacy of primary school children.

1. Einleitung

Mit Medienbildung wird der transformative Prozess in der Bewegung zwischen Medien bezeichnet (Marotzki, 1990), in dem Subjekte ihre Selbstbestimmung in der Korrelation zur Fremdbestimmung vermittelt ihrer Immanenz in der Transzendenz (Meder, 2022) konstituieren. Der als Prozess bestimmte Begriff der Medienbildung umfasst den Begriff der Medienkompetenz, mit dem die räumliche Dimension von Medienbildung bezeichnet wird (Meder, 2017; Swertz et al., 2016). Mit dem Medienkompetenzbegriff wird der mediale Raum als dauerhaft fixierter Geltungsbe-

stand analysiert. Es geht um Wissen über Medien. Im Kontext von Schulen wird mit Medienkompetenz die Fachdidaktik der Wissenschaften der Medien (Swertz, 2013) im Blick auf die zu vermittelnden Wissensbestände bezeichnet.

Für die Ordnung dieser Wissensbestände wurden seit dem Vorschlag von Dieter Baacke (1997), der Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung unterscheidet, zahlreiche Vorschläge gemacht. Diese Vorschläge unterscheiden sich in der Ordnung und den damit verbundenen Schwerpunktsetzungen. So unterscheidet z. B. Schorb im Unterschied zu Baacke Wissen, Reflexion und Handeln (Schorb, 2017). Grundlegende systematische Differenzen finden sich jedoch kaum (Ganguin et al., 2020). So wird z. B. die Dimension „Medienkunde“ von Baacke sehr ähnlich bestimmt wie die Dimension Wissen durch Schorb.

Dass große Ähnlichkeiten im Verständnis von Medienkompetenz festgehalten werden können gilt auch dann, wenn neben der deutschsprachigen Diskussion die englischsprachige Diskussion berücksichtigt wird (Trültzsch-Wijnen, 2014). So argumentieren z. B. Kellner und Share, dass das Ziel der Medienkompetenzvermittlung erstens die Emanzipation aus bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen durch Reflexion und zweitens die Gestaltung von Medien und damit der Gesellschaft durch kreative Handlungen ist (Kellner & Share, 2019). Eine sehr ähnliche Argumentation findet sich bei Baacke (1997).

Hier wird die von Baacke vorgeschlagene Ordnung verwendet, weil die Anzahl der Dimensionen gut zum Umfang der intendierten Operationalisierung passt.

Als Orte zur Vermittlung von Medienkompetenz werden häufig Familien (Eggert et al., 2021), Jugendzentren (Heller et al., 2020) und Schulen (Himpsl-Gutermann et al., 2020) diskutiert. Eher selten thematisiert werden Museen. Zwar gibt es zahlreiche Berichte über die Verwendung von Medien und insbesondere von digitalen Medien in Museen (Russo et al., 2009) und Ansätze zur Analyse von Museen als Medien (Swertz, 2016). Ansätze und Analysen zur Vermittlung von Medienkompetenz im Interesse des Schaffens von Anlässen für Medienbildungsprozesse liegen bisher aber kaum vor.

Ein Anlass für die Vermittlung von Medienkompetenz in einem Museum entstand für die Kuratorinnen und Kuratoren des Kindermuseums „FRida & freD“ in Graz durch die Analyse von Erfahrungen mit Veränderungen im Verhalten der Besucherinnen und Besucher zwischen 2002 und 2022 (Ehtreiber et al., 2023). Die Vermutung, dass diese Veränderungen im Zusammenhang mit dem in diesem Zeitraum veränderten Mediennutzungsverhalten der Besucherinnen und Besucher verstanden werden müssen, wurde für die Kuratorinnen und Kuratoren zum Anlass, eine Ausstellung zur Vermittlung von Medienkompetenz für 8-14-jährige zu gestalten. Damit stellte sich die Frage, ob mit der Vermittlung von Medienkompetenz in dieser Altersgruppe im Rahmen eines Museumsbesuchs beobachtbare Veränderungen der Medienkom-

petenz erreicht werden können. Angesichts der in Messungen nach Interventionen häufig berichteten geringen Veränderungen (Swertz & Mohammadpourkachalami, 2024) ist die Hypothese, dass sich nach einem einmaligen Museumsbesuch von ca. 90 Minuten Dauer keine Veränderungen nachweisen lassen.

1.1 Kindermuseen

Das erste Kindermuseum wurde 1899 in New York eröffnet. Etwas weitere Verbreitung erfuhr die Idee dann durch die Etablierung des Komitees für Kindermuseen im Zuge der Etablierung des Internationalen Museumsbundes (ICOM). Eine breitere Entwicklung ist allerdings erst seit den 1990er-Jahren zu beobachten (König, 2002). Im Zuge dieser Entwicklung erfolgte 1996 die Gründung des europäischen Netzwerks der Kindermuseen (<https://hands-on-international.net/about/>).

Die Mitglieder dieses Netzwerks verwenden in den von Ihnen kuratierten Ausstellungen das Prinzip des Hands-on/Minds-on/Hearts-on (3Hs), das oft mit der von Dewey vorgeschlagenen projektorientierten Methode (Dewey, 1916) und der konstruktivistisch orientierten Perspektive in der Didaktik (Reich, 2006) verbunden wird. Zwar wird die Verbindung zum Dreisatz „Kopf-Hand-Herz“ von Pestalozzi seltener hergestellt; ein Bezug auf die damit verbundenen didaktischen Prinzipien ist in einschlägigen Arbeiten jedoch durchaus zu erkennen (König, 2002). Dieses Modell wurde in den letzten Jahren um die Dimension des „Social-on“ erweitert und als TMSR-Modell – Thinking, Making, Sharing und Reflecting (An et al., 2022) – reformuliert.

Von den Kuratorinnen und Kuratoren des hier betrachteten Kinder- und Jugendmuseums in Graz wird die konstruktivistische Didaktik in Verbindung mit dem zum TMSR-Modell erweiterten 3Hs-Ansatz über die Leitsätze des europäischen Netzwerks der Kindermuseen zur Grundlage ihrer Arbeit gemacht (Lenzberger, 2023). Nach diesen Grundsätzen verstehen die Kuratorinnen und Kuratoren Kindermuseen mit den Begriffen

Cultural Gateways, Education Labs, Holistic Education, Education for Humanity, Intergenerational with Children in the Centre, Polyphonic, Participatory und Inclusive; Digitally Aware and Active, Dynamic and Evolving (ebd.: 19).

Damit wird insbesondere die Besucherinnen- und Besucherorientierung betont. Die Kuratorinnen und Kuratoren arbeiten weniger sammlungsorientiert, sondern entlang der Bedürfnisse und Interessen der Besucherinnen und Besucher. Ausgangspunkt der kuratorischen Tätigkeit sind daher nicht die in einer Sammlung repräsentierten Gegenstände, sondern die Lebenswelten der Besucherinnen und Besucher. Daher werden die im Kindermuseum ausgestellten Objekte nicht aus einer Sammlung ausgewählt, sondern zum Zwecke der Wissensvermittlung gestaltet. Das gilt auch für die Ausstellung „Damals 1410“, die Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist.

Wegen der Besonderheiten von Kindermuseen und wegen des Interesses der Kuratorinnen und Kuratoren des Museums, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, wurde in dieser Untersuchung nicht nur die Medienkompetenz nach Baacke, sondern

auch das Verständnis von Medienkompetenz, dass die Kuratorinnen und Kuratoren verwendet haben, sowie die von den Kuratorinnen und Kuratoren definierten Erfolgs- und Qualitätskriterien und das Besuchserlebnis als zu messende Konstrukte verwendet.

1.2 Die Ausstellung „Damals 1410“

Die Ausstellung „Damals 1410“ im Grazer Kindermuseum „FRida & freD“ wurde von den Kuratorinnen und Kuratoren des Grazer Museums in Kooperation mit dem Jungen Museum Frankfurt entwickelt und ist als interaktives Rollenspiel konzipiert. Die Besuchsdauer liegt wegen der für Volksschulen machbaren Zeitfenster bei etwa 90 Minuten (Pappone, 2025). Als Rahmenerzählung dient das Mittelalter, in das die Besucherinnen und Besucher mithilfe digital-analoger Spiele eintauchten (FRida & freD, 2025). Dabei verfolgen die Kuratorinnen und Kuratoren das Ziel, Freude am Analogen und die aktive Nutzung digitaler Medien zu verbinden. Gleichzeitig solle ein Medienkompetenzerwerb stattfinden, indem für Chancen und Gefahren der Mediennutzung durch die Verbindung von Spiel, Ästhetik, kooperativem Lernen und Wissen über das Mittelalter sensibilisiert wird (ebd.).

Das Narrativ wird präsentiert durch eine zeitreisende „Erfinder-ratte“. Die Besucherinnen und Besucher werden auf eine virtuelle Zeitreise ins Jahr 1410 geschickt, in dem die Zeitmaschine nach der Hinreise keine Energie mehr hat. Für die Rückreise muss Energie in Form von Abzeichen gesammelt werden. Dazu erhalten die Besucherinnen und Besucher den Auftrag, die mittelalterliche Stadt zu erkunden, Aufgaben zu lösen und den Bewohnerinnen

und Bewohnern zu helfen. Die Abzeichen werden dann in Energie umgewandelt, um die Zeitmaschine wieder aufzuladen (ebd.).

Zu Beginn schauen sich die Schülerinnen und Schüler, die die Ausstellung im Rahmen eines Schulausflugs besuchen, einen Einführungsfilm an. Alle erhalten dann eine persönliche Spielkarte mit QR-Code zum Einloggen an den Stationen, Einsicht in den Spielstand und den Stadtplan. An den einzelnen Stationen können Abzeichen zu neun Medienkompetenzthemen gesammelt werden. Zudem gibt es zusätzliche Sammelelemente, die sogenannten „Mitcoins“, die im Ausstellungsverlauf verdient und später eingesetzt werden können (ebd., S. 11). Die Spieldynamik orientiert sich an digitalen Spielen wobei nicht die Bildungsinhalte, sondern das Erleben im Vordergrund steht. Das Wissen soll im Nachhinein durch eigenständige Reflexion bewusst werden. Nach dem Besuch können die Daten zuhause per QR-Code noch einmal eingesehen werden (ebd.).

Der Besuch der Schulklassen wird nach dem Einführungsfilm mit einer Einstimmungsrunde fortgesetzt, in der die Besucherinnen und Besucher die Ausstellung frei und ohne festgelegte Reihenfolge oder Stationszwang erkunden. Vorher werden die Smartphones der Teilnehmenden in Handylockern verstaut (ebd, S. 13). Folgende Themen werden in Form von Stationen präsentiert: AGB/Datenschutz, Werbung/Spam, Selbstwirksamkeit/Kooperation, Influencerin und Influencer sein, soziale Kommunikation, Informationsquellen/Fake News, Selbstdarstellung, Programmieren und In-App-Käufe (ebd.). Während die Stationen gespielt werden,

stehen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Museum zur Verfügung, um bei Bedarf die Schülerinnen und Schüler bei der inhaltlichen Erarbeitung zu unterstützen. Zum Schluss wird in einer gemeinsamen Abschlussrunde der Besuch der Ausstellung reflektiert.

Die Stationen haben bestimmte Vermittlungsziele. Zum Thema AGB/Datenschutz sollen am Stadttor die Stadtgesetze – eine lange Liste an Regeln – als eine Analogie zu AGB's im Internet akzeptiert werden (ebd., S. 15f.). Die Ratte drängt dabei bewusst zur schnellen Zustimmung, ohne dass wirklich Zeit zum Lesen bleibt. Unter den Regeln sind auch Datenschutzklauseln wie Standortfreigaben oder die Nutzung von Fotos und Videos. Die Zustimmung hat Folgen an weiteren Stationen.

Beim Versorgen eines Pferdes geht es um das Thema Werbung und Spam, indem auf dem Bildschirm Werbung auftaucht, die genau zu den gerade benutzten Gegenständen passt. Bei einer weiteren Station müssen die Besucherinnen und Besucher bei einem vermeintlichen Gewinnspiel etwas basteln und dafür (fiktive) persönliche Daten preisgeben, dem Account folgen und andere verlinken, nur um dann zu erfahren, dass es den Gewinn – ein Einhorn – gar nicht gibt und der Vorgang nur der Werbung dient. Das soll zeigen, wie Unternehmen Daten und Aufmerksamkeit als Währung benutzen (ebd., S. 19 ff.).

Das Thema Selbstwirksamkeit und Kooperation wird in Form eines Feuerereignisses vermittelt, indem alle anwesenden Besucherinnen und Besucher dazu aufgefordert sind, gemeinsam Wasser

vom Brunnen zu den „brennenden“ Stationen zu bringen. Diese Aufgabe ist nur in Teamarbeit lösbar. Auch beim Bau eines Stadtors müssen sich mindestens drei Kinder zusammentun, um aus großen Bausteinen etwas zu errichten. Hierbei wird Gemeinschaftsleistung statt Konkurrenzdenken, das bei vielen digitalen Spielen Normalität ist, gefördert (ebd., S. 22 ff.).

An einer Töpferstation gestalten die Teilnehmenden ein eigenes Produkt und stellen es anschließend möglichst ansprechend in einem virtuellen Shop aus, um es dort zu verkaufen. Außerdem schlüpfen die Kinder an einer weiteren Station in die Influencerinnen- und Influencerrolle, wenn sie eine Gewandspange schmieden müssen. Dafür drehen sie ein kurzes Werbevideo mit Rabattcodes für die Schürze, die sie während der Arbeit tragen. Beide Stationen machen erlebbar, wie Influencerinnen und Influencer über Produktplatzierung und Eigenwerbung Geld verdienen (ebd., S. 26 ff.).

Um soziale Kommunikation zu thematisieren, werden die Besucherinnen und Besucher gebeten, ihre Meinung zu einem Gerücht einzusprechen. Eine KI veränderte dann die Stimme und verbreitet damit Falschmeldungen. Eine weitere Station zu diesem Thema fordert die Kinder auf mit einer Kutsche Ware auszuliefern. Durch eine Standortverfolgung wird es ihnen ermöglicht, den genauen Lieferort auszumachen, wobei sie zugleich erleben, dass sie dadurch ständig kontrolliert werden. Um den Unterschied zwischen analoger und digitaler Kommunikation hervorzuheben, thematisiert die letzte Station zu diesem Thema, wie lang-

sam analoge Kommunikation im Vergleich zur Digitalen ist. Während die Kinder mit einer Gänsefeder schreiben müssen, verschickt die Ratte gleichzeitig zahlreiche digitale Nachrichten. (ebd., S. 29 ff.)

Ein weiteres zentrales Themenfeld der Ausstellung sind Informationsquellen und Fake News. Hier müssen die Teilnehmenden Heilmittel für die kranke Ratte mixen und Rezepte suchen. Der Denkanstoß ist dabei die Verlässlichkeit von Suchergebnissen, da nicht das erstbeste online gefundene Rezept unbedingt passend ist. Im Kontrast dazu gibt es eine andere Station, an der eine fiktive Suchmaschine gezielt zur korrekten Beantwortung genutzt werden soll, damit deutlich wird, dass das Internet ein nützliches Rechercheinstrument sein kann. An einer weiteren Station zu diesem Thema muss auf vermeintliche Drachen geschossen werden, die sich dann als harmlose Dinge – wie ein Hut oder Papier – entpuppen. Dies dient als eine Metapher für aufgebauschte Gerüchte und Fake News. Die letzte Station zu diesem Thema dient der Darstellung von KI generierten Inhalten und ihren Grenzen: Bei einem Burgenentwurf zeichnen die Teilnehmenden eine Skizze, die per KI in Text und dann in ein Bild umgewandelt wird, das stark von der Skizze und der historischen Realität abweicht. (ebd., S. 34 ff.)

Der thematische Schwerpunkt Selbstdarstellung soll Kinder dazu anregen zu reflektieren, ob die eigene Meinung wichtiger ist als fremde Zustimmung. Außerdem wird auf die Wirkung von Filtern in Bildern aufmerksam gemacht. Beide Stationen thematisieren

die Diskrepanz zwischen Selbstbild, Fremdwahrnehmung und digital inszenierter Realität. An den dazugehörigen Stationen nehmen die Kinder ein Video auf oder spielen mit einer Art Fotoapp, in der die Stadtbewohnerinnen und -bewohner auf Bildern deutlich attraktiver dargestellt werden, als sie in echt aussehen (ebd., S. 39 ff.). Damit sich die Besucherinnen und Besucher mit dem Thema Programmieren auseinandersetzen, sollen durcheinandergeratene Anleitungsschritte in die richtige Reihenfolge gebracht werden, um ein Schloss zu öffnen. Außerdem sollen bei einer stillstehenden Mühle Bauteile richtig kombiniert werden damit sie wieder funktioniert. Die dritte Aufgabe zu diesem Thema ist ein Labyrinthrätsel, bei dem die Kinder mittels Pfeilbefehlen vier Figuren zu ihren Zielpunkten steuern sollen, ohne dass sich deren Wege kreuzen oder Hindernisse im Weg stehen (ebd., S. 42 ff.).

Zuletzt thematisieren Stationen der Ausstellung das Vermittlungsziel In-App-Käufe. Dabei prägen sich die teilnehmenden Kinder und Jugendliche selbst eine Münze aus Metallfolie. Mit dem im Verlauf der Ausstellung gesammelten „Mitcoins“ und den geprägten Münzen können sie anschließend ihr digitales Wappen aufwerten. Teure Extras lassen sich aber nur mit den selbst hergestellten Münzen freischalten. Dieses Vorgehen verdeutlicht kindgerecht, dass digitale Zusatzkäufe in Apps echtes Geld kosten, auch wenn das im Spiel oft verschleiert wird (ebd., S. 45 ff.).

2. Methode

2.1 Datenerhebung

Die Datengrundlage bildet eine anfallende Stichprobe, die im Juni 2025 gegen Ende des Schuljahres im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitforschung zur Ausstellung „Damals 1410“ erhoben wurde. Die Erhebung wurde von Laura Pappone unter der Leitung von Christian Swertz und mit Unterstützung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Museums koordiniert. Die Stichprobe umfasste acht Schulklassen mit insgesamt 142 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 8 und 12 Jahren. Die Auswahl erfolgte unter Berücksichtigung organisatorischer Machbarkeit und der Altersstruktur, wobei die Klassen die Ausstellung im Rahmen einer Schulfahrt besuchten.

Die Untersuchung wurde von der Ethikkommission der Universität geprüft und freigegeben. Alle Daten wurden anonym erhoben; für die Teilnahme der Kinder liegen schriftliche Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten vor. Die Kinder wurden im Zuge der Datenerhebung um ihr mündliches Einverständnis gebeten, wobei die Option der Nichtteilnahme deutlich betont wurde. Die Grundlage dieses Beitrags bilden die quantitativen Daten der als Mixed-Methods-Studie angelegten Untersuchung.

Im Unterschied zu der im Folgenden verwendeten Kodierung werden die Antworten in der Studie von Pappone (2025) anders kodiert. Pappone kodiert die Antwortmöglichkeiten „Nein“ und „Weiß nicht“ gleichermaßen als „0“ und interpretiert beide Ant-

worten damit als gleichbedeutend. Spätere Analysen haben allerdings gezeigt, dass die Befragten die Option „Weiß nicht“ durch die präsentierte Reihenfolge der Optionen mit „Weiß nicht“ als letzter Angabe vermutlich öfters anders interpretiert haben. Dadurch wird die bisherige Interpretation der Daten an einigen Stellen unklar. Hier werden die Antworten daher getrennt betrachtet und dazu einzeln kodiert.

Das Pre-Post-Design ermöglicht dabei den Vergleich der Selbsteinschätzung vor und nach der medienpädagogischen Intervention. Der Pre-Test wurde im gewohnten schulischen Kontext im Vorfeld des Besuchs der Ausstellung durchgeführt. Die Nachbefragung erfolgte ebenfalls in der Schule zeitnah nach dem Museumsbesuch. Die Daten wurden durch die Lehrenden erhoben.

Die Operationalisierung der theoretischen Begriffe erfolgte in der Forschungsgruppe und im Austausch mit dem Museum und wurde für die Durchführung in Papierform aufbereitet. Bei der Konstruktion stand die Verständlichkeit für die Zielgruppe im Vordergrund. Um den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern zu entsprechen, wurde bei der Itemerstellung auf eine geringe Lese- und Konzentrationsbelastung geachtet. Dazu wurden die Fragen möglichst kurz, konkret und einfach formuliert. Auf Fremdwörter oder komplexe Sachstrukturen wurde verzichtet (Pappone, 2025). Zudem wurden die Fragen so konzipiert, dass sie der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler entsprechen, da so eine hohe Validität der Antworten erreicht werden kann. Die Entsprechung

zur Lebensrealität der Kinder und die Verständlichkeit wurden in Pretests untersucht und optimiert.

Die Antwortmöglichkeiten wurden auf eine dreistufige Skala („Ja“, „Nein“ und „Weiß nicht“) begrenzt. Die geringe Zahl der Antwortoptionen wurde verwendet, um die kognitive Belastung der Zielgruppe gering zu halten und die Datenqualität bei Grundschulkindern abzusichern (Heinen & König, 2014).

Die Lehrpersonen wurden gebeten, die Fragebögen mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu bearbeiten. Dazu wurden ihnen die Unterlagen vorab postalisch zugestellt. Die Lehrkräfte wurden gebeten, Begriffe bei Bedarf zu erläutern (Pappone, 2025).

Die theoriegeleitet entwickelten Items umfassen vier Skalen. Die erste Skala bildet die Medienkompetenz nach Baacke (Baacke, 1997) in Verbindung mit dem Begriff der Critical Media Literacy von Kellner und Share (Kellner & Share, 2007) ab. Ziel ist es, die Veränderung der Medienkompetenz in Anlehnung an das Vierdimensionenmodell zu messen. Die Dimension Medienkritik wird mit den Items „Ich kann erklären, wie mit dem Verkauf meiner Aufmerksamkeit Geld verdient wird“ sowie „Ich habe mit meinen Eltern über mein Lieblingsvideo gesprochen“ operationalisiert. Die Dimension Medienkunde wird durch das Item „Ich weiß, wie ein Mensch auf einem Foto wirkt, das mit einem Filter verändert wurde“ erfasst. Für die Dimension Mediennutzung wird das Item „Ich überlege mir, wie lange ich eine App benutzen möchte, bevor ich sie starte“ verwendet. Die Dimension Mediengestaltung wird

über die Items „Ich weiß, wie ich im Internet politische Fragen diskutieren kann“ und „Ich weiß, wie ich Videos, Hörgeschichten oder Texte selbst machen und im Internet teilen kann“ operationalisiert.

Die zweite Skala umfasst die Qualitäts- und Erfolgskriterien der Kuratorinnen und Kuratoren. Diese Skala umfasst die Items „Ich finde Datenschutz, Fake News und Influencerinnen und Influencer interessant“, „Ich habe die meisten Stationen durchgespielt“, „Ich habe manche Stationen nicht verstanden“, „Ich habe in der Ausstellung manchmal etwas mit anderen zusammen gemacht“, „Ich habe etwas über das Mittelalter gelernt“ sowie „Ich kann mich selbst im Internet darstellen“.

Die dritte Skala bildet die Vermittlungsziele und Medienkompetenz nach dem Verständnis der Museumskuratorinnen und -kuratorinnen ab und umfasst die Items „Ich überprüfe Internetquellen, bevor ich etwas nachmache“, „Mit manchen Nachrichten im Internet werden falsche Ängste gemacht“, „Ich möchte gerne als Influencerin und Influencer arbeiten und Trends setzen“, „Es ist mir wichtig, im Internet besser auszusehen als andere“, „Man kann im Internet mehr machen, wenn man mehr Geld hat“, „Ich weiß, wie Aufgaben mit Programmen gelöst werden können“, „Ich lese allgemeine Geschäftsbedingungen, bevor ich ihnen zustimme“ sowie „Ich werde dauernd überwacht und kontrolliert, wenn mein Handy online ist“. Die erste und die dritte Skala unterscheiden sich im Blick auf den verwendeten Begriff der Medienkompetenz. Die erste Skala nach Baacke (1997) folgt dem kontextunabhängi-

gen Vierdimensionenmodell und entspricht daher nicht unmittelbar dem Verständnis der Kuratorinnen und Kuratoren. Die zweite Skala basiert auf dem Verständnis der Kuratorinnen und Kuratoren und damit den konkreten Inhalten der Ausstellung.

Die vierte Skala erfasst das Besuchserlebnis anhand der Items „Die Ausstellung war lustig und unterhaltsam“, „Ich habe in der Ausstellung viel gelernt“ und „Ich lerne lieber im Internet als in Ausstellungen“.

2.2 Datenanalyse und methodischer Zugang

In dieser Auswertung werden den Daten entsprechende quantitative Methoden verwendet. Zur statistischen Analyse der Daten wurde die Software *R* (Version 2025.09.0+387) in der Entwicklungsumgebung *RStudio* genutzt. Ein grundlegender Unterschied zur Vorgehensweise von Pappone (2025) ist die Kodierung. Während in der ersten Analyse „Nein“- und „Weiß nicht“-Antworten zusammengefasst werden, werden die Antworten hier getrennt kodiert und interpretiert. Die getrennte Kodierung ermöglicht eine differenziertere itembasierte Interpretation der Antworten der Schülerinnen und Schüler. Zur Analyse des Datensatzes werden die einzelnen Items univariat deskriptiv ausgewertet und interpretiert.

Nachdem die univariate itembasierte Interpretation ergeben hat, dass eine statistische Modellierung als Skalen sinnvoll vorgenommen werden kann, wurden die Items jeder Skala gemittelt und die Korrelationen berechnet.

2. Ergebnisse

Die Ergebnisse für die Medienkompetenz nach Baacke sind in Tabelle 1 wiedergegeben. Bei jedem Item sind in der ersten Zeile die Werte aus der Erhebung vor dem Besuch und in der zweiten Zeile die Werte für die Erhebung nach dem Besuch wiedergegeben:

Fragen	Nein	%	Weiß nicht	%	Ja	%	NA	mean/MW
Medienkompetenz nach Baacke								
Ich habe mit meinen Eltern über mein Lieblingsvideo gesprochen. / Ich werde mit meinen Eltern über mein Lieblingsvideo sprechen.	37 8	60,66 29,63	6 6	9,84 22,22	18 13	29,51 48,15	1 /	1.66 2.19
		- 31,03		12,39		18,64		
Ich kann erklären, wie mit dem Verkauf meiner Aufmerksamkeit Geld verdient wird.	28 8	46,67 29,63	22 8	36,67 29,63	10 11	16,67 40,74	2 /	1.65 2.11
		- 17,04		7,04		24,07		
Ich weiß, wie ein Mensch auf einem Foto wirkt, das mit einem Filter verändert wurde.	13 5	20,97 18,52	15 2	24,19 7,41	34 20	54,84 74,07	/	2.34 2.55
		- 2,45		16,79		19,24		
Ich weiß, wie ich Videos, Hörgeschichten oder Texte selbst machen und im Internet teilen kann.	34 11	54,84 40,74	9 5	14,52 18,52	19 11	30,65 40,74	/	1.76 2
		- 14,10		4,00		10,10		
Ich weiß, wie ich im Internet politische Fragen diskutieren kann.	36 12	58,06 50,00	18 7	29,03 29,17	8 5	12,90 20,83	/	1.55 1.52
		- 8,06		0,13		7,93		
Ich überlege mir, wie lange ich eine App benutzen möchte, bevor ich sie starte. (Frage nur in Fragebogen vor.)	23	37,10	18	29,03	21	33,87	/	1.97

Tabelle 1: Werte aus der Erhebung vor dem Besuch und Werte für die Erhebung nach dem Besuch (eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Beim Item „Lieblingsvideos“ ist die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, mit den Eltern über ihr Lieblingsvideo zu sprechen, gestiegen. Zugleich ist die Ablehnung deutlich gesunken. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche über manche oftmals bewusst nicht sprechen, weist bereits auf medienkompetentes Verhalten hin. Gleichzeitig deutet der Zuwachs an „Ja“ Antworten darauf hin, dass bei den Kindern und Jugendlichen der Bedarf, sich über die konsumierten Inhalte auszutauschen, gestiegen ist.

Beim Item „Videos, Hörgeschichten“ wird deutlich mehr Wissen angegeben. Damit liegt eine deutliche Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor.

Beim Item „politische Fragen“ wird mehr Wissen angegeben. Damit liegt eine Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor.

Beim Item „Filter“ wird häufiger fehlendes Wissen angegeben und die Angaben bei „Weiß nicht“ sind gesunken. Es kann angenommen werden, dass mehr Schülerinnen und Schülern klar geworden ist, dass ihnen an dieser Stelle Wissen fehlt, dieses aber nicht vermittelt wurde. Damit liegt eine unveränderte selbst berichtete Medienkompetenz vor.

Beim Item „Nutzungsdauer“ wird mehr Bereitschaft für eine überlegte Nutzung angegeben. Damit liegt eine Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor.

Beim Item „Aufmerksamkeit“ wird nicht mehr Wissen angegeben. Zugleich wird häufiger fehlendes Wissen angegeben und die Angaben bei „Weiß nicht“ sind gesunken. Es kann angenommen werden, dass mehr Schülerinnen und Schülern klar geworden ist, dass ihnen an dieser Stelle Wissen fehlt, dieses aber nicht vermittelt wurde. Damit liegt eine Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor.

Unter Berücksichtigung der Gestaltung der Exponate kann festgehalten werden, dass bei den Dimensionen der Medienkompetenz, zu denen Inhalte mit den Exponaten vermittelt wurden, eine Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz beobachtet werden konnte. Bei den Dimensionen, zu denen keine Inhalte vermittelt wurden, legen die Daten eine Steigerung des Bewusstseins

nahe. Eine Verringerung der selbst berichteten Medienkompetenz wurde in keinem Fall beobachtet. Insgesamt beträgt die Veränderung im Durchschnitt +5 %.

Die Ergebnisse für die Medienkompetenz nach dem Verständnis der Kuratorinnen und Kuratoren sind in Tabelle 2 wiedergegeben. Bei jedem Item sind in der ersten Zeile die Werte aus der Erhebung vor dem Besuch und in der zweiten Zeile die Werte für die Erhebung nach dem Besuch wiedergegeben:

Fragen	Nein	%	Weiß nicht	%	Ja	%	NA	mean/MW
Medienkompetenz nach Museum								
Ich lese allgemeine Geschäftsbedingungen, bevor ich ihnen zustimme. /	22	35,48	24	38,71	16	25,81	/	1.9
Ich werde allgemeine Geschäftsbedingungen lesen, bevor ich ihnen zustimme.	1	3,85	3	11,54	22	84,62	1	2.7
		- 31,64		- 27,17		58,81		
Ich überprüfe Internetquellen, bevor ich etwas nachmache. /	24	40,68	23	38,98	12	20,34	2	1.73
Ich werde Internetquellen überprüfen, bevor ich etwas nachmache.	3	11,11	4	14,81	20	74,07	/	2.63
		- 29,57		- 24,17		53,74		
Ich weiß, wie Aufgaben mit Programmen gelöst werden können.	32	52,46	14	22,95	15	24,59	1	1.69
	6	22,22	6	22,22	15	55,56	/	2.33
		- 30,24		- 0,73		30,97		
Mit manchen Nachrichten im Internet werden falsche Ängste gemacht.	8	12,90	13	20,97	41	66,13	/	2.53
	2	7,41	3	11,11	22	81,48	/	2.74
		- 5,50		- 9,86		15,35		
Man kann im Internet mehr machen, wenn man mehr Geld hat.	19	30,65	19	30,65	24	38,71	/	2.08
	7	25,93	6	22,22	14	51,85	/	2.26
		- 4,72		- 8,42		13,14		
Es ist mir wichtig, im Internet besser auszusehen als andere.	43	69,35	10	16,13	9	14,52	/	1.45
	20	74,07	5	18,52	2	7,41	/	1.33
		4,72		2,39		- 7,11		
Ich werde dauernd überwacht und kontrolliert, wenn mein Handy online ist.	23	38,33	22	36,67	15	25,00	2	1.81
	9	33,33	9	33,33	9	33,33	/	2
		- 5,00		- 3,33		8,33		
Ich möchte gerne als Influencer:in arbeiten und Trends setzen.	38	61,29	19	30,65	5	8,06	/	1.47
	15	55,56	10	37,04	2	7,41	/	1.52
		- 5,73		6,39		- 0,66		

Tabelle 2: Werte aus der Erhebung vor dem Besuch und Werte für die Erhebung nach dem Besuch (eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Bei den Items „Geschäftsbedingungen“, „Überwachung“ und „Programme“ wird erheblich mehr Wissen angegeben. Damit liegt eine deutliche Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor.

Beim Item „Geld“ wird eine etwas höhere Ablehnung und eine geringere Zustimmung angegeben. Damit liegt eine Verringerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor.

Beim Item „Ängste“ wird eine unveränderte Zustimmung sowie eine geringere Ablehnung angegeben. Damit liegt eine leichte Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor. Die Zustimmung vor der Ausstellung beträgt 77,46 %. Das ist der höchste gemessene Wert. Hier kann eine bereits vor der Ausstellung bestehende Sättigung vermutet werden.

Beim Item „Influencer:in“ wird eine unveränderte Zustimmung sowie eine minimal geringere Ablehnung angegeben. Damit liegt eine minimale Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor.

Beim Item „Aussehen“ wird eine unveränderte Zustimmung sowie eine minimal geringere Ablehnung angegeben. Damit liegt eine minimale Verringerung der selbst berichteten Medienkompetenz vor, da in diesem Fall eine Verringerung der Zustimmung einer Steigerung entspricht.

Beim Item „Kooperation“, das sich auf den „Feueralarm“ bezieht und daher vor der Ausstellung nicht erhoben werden konnte, werden 70 % Zustimmung berichtet. Da der Umstand, dass es sich beim Feueralarm um eine kooperative Aktivität handelte, nicht besonders betont wurde, handelt es sich um eine verhältnismäßig hohe Zustimmung.

Insgesamt beträgt die Veränderung im Durchschnitt +14,76 %.

Die Ergebnisse für die Qualitäts- und Erfolgskriterien sind in Tabelle 3 wiedergegeben. Bei jedem Item sind in der ersten Zeile die Werte aus der Erhebung vor dem Besuch und, wenn das sinnvoll war, in der zweiten Zeile die Werte für die Erhebung nach dem Besuch wiedergegeben:

Fragen	Nein	%	Weiß nicht	%	Ja	%	NA	mean/MW
Qualitäts- und Erfolgskriterien								
Meine Eltern oder meine Lehrer:innen haben mir schon etwas über Datenschutz, Falschnachrichten oder Influencer:innen erzählt. / Ich finde Datenschutz, Falschnachrichten und Influencer*innen interessant.	17	27,42	21	33,87	24	38,71	/	2.11
	4	14,81	8	29,63	15	55,56	/	2.41
		- 12,60		- 4,24		16,85		
Ich kann mich selbst im Internet darstellen.	30	48,39	19	30,65	13	20,97	/	1.73
	12	46,15	5	19,23	9	34,62	1	1.81
		- 2,23		- 11,41		13,65		
Ich habe manche Stationen nicht verstanden. (Frage nur in Fragebogen nach.)	18	69,23	2	7,69	6	23,08	1	1.48
Ich habe die meisten Stationen durchgespielt. (Frage nur in Fragebogen nach.)	6	22,22	0	-	21	77,78	/	2.56
Ich habe etwas über das Mittelalter gelernt. (Frage nur in Fragebogen nach.)	3	11,11	2	7,41	22	81,48	/	2.7
gemacht. (Frage nur in Fragebogen nach.)	7	25,93	0	-	20	74,07	/	2.48

Tabelle 3: Werte aus der Erhebung vor dem Besuch und Werte für die Erhebung nach dem Besuch (eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Beim Item „Eltern“ wird eine deutlich geringere Zustimmung sowie eine höhere Ablehnung angegeben. Damit liegt eine Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz durch den Besuch der Ausstellung vor, weil den Schülerinnen und Schülern offenbar bewusst geworden ist, dass sie nur teilweise über die genannten Themen informiert waren. Zudem kann vermutet werden, dass die befragten Schulkinder von Eltern und Lehrpersonen nicht ausreichend über Medien aufgeklärt worden sind und diesen eben das bewusst geworden ist.

Beim Item „Selbstdarstellung“ wird eine deutlich höhere Zustimmung und Ablehnung angegeben. Die Antworten verschieben sich hier klar von „Nein“ zu „Ja“. Damit liegt eine deutliche Steige-

rung der selbst berichteten Medienkompetenz durch den Besuch der Ausstellung vor.

Beim Item „Interesse“ wird eine höhere Zustimmung sowie eine deutlich geringere Ablehnung angegeben. Damit liegt eine deutliche Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz durch den Besuch der Ausstellung vor.

39 % der Schülerinnen und Schüler geben an, manche Stationen nicht verstanden zu haben. Dagegen geben 68 % an, alle Stationen durchgespielt zu haben. Da die Zeit kaum dafür ausgereicht hat, alle Stationen durchzuspielen, ist anzunehmen, dass die Antworten so gemeint sind, dass die Schülerinnen und Schüler die Stationen, an denen sie begonnen haben, auch durchgespielt haben. In diesem Fall handelt es sich um einen hohen Wert. Es ist offenbar gelungen, die Exponate so zu gestalten, dass das Interesse geweckt wurde und die Schulkinder motiviert wurden.

Das 75 % angeben, etwas über das Mittelalter gelernt zu haben, zeigt deutlich, dass die Verbindung der beiden Themenbereiche im didaktischen Design der Ausstellung sehr gut gelungen ist und die Kinder beide Bereiche durchwegs differenziert wahrgenommen haben.

Die Ergebnisse für das Besuchserlebnis sind in Tabelle 4 wiedergegeben. Bei jedem Item sind in der ersten Zeile die Werte aus der Erhebung vor dem Besuch und, wenn das sinnvoll war, in der zweiten Zeile die Werte für die Erhebung nach dem Besuch wiedergegeben:

Fragen	Nein	%	Weiß nicht	%	Ja	%	NA	mean/MW
Besuchserlebnis								
Ich möchte in der Ausstellung viel lernen. /	1	1,61	7	11,29	54	87,10	/	2.85
Ich habe in der Ausstellung viel gelernt.	1	3,70	2	7,41	24	88,89	/	2.85
		2,09	-	3,88		1,79		
Die Ausstellung ist sicher lustig und unterhaltsam. /	0	-	2	3,23	60	96,77	/	2.97
Die Ausstellung war lustig und unterhaltsam.	0	-	1	3,70	26	96,30	/	2.96
		0		0,48		- 0,48		

Tabelle 4: Werte aus der Erhebung vor dem Besuch und Werte für die Erhebung nach dem Besuch (eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Hier wird eine deutliche Steigerung zwischen der Erwartung im Blick auf das Besuchserlebnis und dem tatsächlichen Besuchserlebnis berichtet. Angesichts des Umstandes, dass schon vor dem Besuch 80 % ein positives Besuchserlebnis erwartet haben, handelt es sich um eine unerwartet hohe Steigerung. Das Besuchserlebnis hat die bereits hohen Erwartungen übertroffen.

Für den subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg wird eine sehr hohe Erwartung berichtet, die nach der Ausstellung geringer ausfällt. Das widerspricht der von den Befragten berichteten Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz sowie den in Tabelle 5 dargestellten weiteren Ergebnissen:

Fragen	Nein	%	Weiß nicht	%	Ja	%	NA	mean/MW
Weitere Fragen ohne Skalenzuordnung								
Ich lerne lieber im Internet als in Ausstellungen.	34	54,84	19	30,65	9	14,52	/	1.6
	23	88,46	2	7,69	1	3,85	1	1.11
		33,62	-	22,95		- 10,67		
Ich lerne lieber, wenn ich dabei etwas spielen oder ausprobieren kann. (Frage nur in Fragebogen vor.)	1	3,85	1	3,85	24	92,31	1	2.78
Die Mittelaltergeschichten haben mir gefallen. (Frage nur in Fragebogen nach.)	1	3,85	1	3,85	24	92,31	1	2.78

Tabelle 5: Weitere Ergebnisse (eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Hier wird eine minimale Steigerung der Präferenz für ein Lernen in Ausstellungen gegenüber dem Lernen im Internet sowie eine deutlich verringerte Ablehnung berichtet. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen das Lernen in der Ausstellung als durchwegs positiv. Das kann damit erklärt werden, dass fast alle Schülerin-

nen und Schüler lieber Lernen, wenn sie dabei spielen und etwas ausprobieren können. Diesem Interesse der Schülerinnen und Schüler hat die Ausstellung erfolgreich entsprochen.

Die univariate deskriptive Auswertung hat gezeigt, dass die Ergebnisse nicht gegen eine Berechnung von Skalen, in denen „Weiß nicht“ als mittlerer Wert eine Likertskala modelliert wird, sprechen. Die auf Nominalniveau vorgenommene Interpretation der Items legt nahe, dass zumindest eine vorsichtige Schätzung auf Ordinalniveau zulässig ist.

Bei der Skala Medienkompetenz nach Baacke verändert sich der Mittelwert der Skala von 2,02 vor dem Besuch auf 2,09 nach dem Besuch. Damit lässt sich eine leichte Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler feststellen. Das Gleiche gilt auch für die Medienkompetenz nach Definition der Kuratorinnen und Kuratoren. Hier steigt der Wert von 2,01 auf 2,14. Die Ergebnisse bezeugen, dass die selbst berichtete Medienkompetenz entsprechend der Definition des Museum höher angestiegen ist.

Auch bei den übrigen beiden Skalen zeigt sich ein Anstieg. Die Qualitäts- und Erfolgskriterien steigen von 2,0 auf 2,3 und das Besuchserlebnis von 2,78 auf 2,8. Beim Besuchserlebnis bleibt der Anstieg eher gering, was angesichts der bereits vor dem Besuch hohen Ausgangswerte der Skala mit den Ergebnissen der einzelnen Items zu erwarten ist.

3. Diskussion

Die eingangs formulierte Forschungsfrage zielt darauf ab, zu untersuchen, ob der einmalige Besuch der Ausstellung „Damals 1410“ des Kindermuseums „FRida und freD“ zu einer Veränderung in der selbst berichteten Medienkompetenz bei 8- bis 14-jährigen Schulkindern führt. Der These, dass eine Intervention von rund 90 Minuten Dauer keine messbaren Effekte ergibt, liegt das von Swertz und Mohammadpourkachalami (2024) berichtete Ergebnis zugrunde, dass Effekte nach vergleichbaren Interventionen häufig nicht beobachtet werden. Die vorliegenden Ergebnisse falsifizieren die Hypothese und zeigen, dass die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der selbst berichteten Medienkompetenz gestiegen ist. Die These, dass die selbst berichtete Medienkompetenz nicht gesteigert wurde, ist nicht richtig. Festzuhalten ist vielmehr, dass bei den Schülerinnen und Schülern eine Steigerung der selbst berichteten Medienkompetenz beobachtet wurde.

Die Antwort „Weiß nicht“ wurde auffällig oft in den Fragebögen gewählt. Für die genaue Interpretation der Verschiebung von und zu „Weiß nicht“ ist die Richtung, aus der sie erfolgt, entscheidend. Eine solche Veränderung kann grundsätzlich entweder eine wachsende Unsicherheit im positiven Sinne oder ein Nachlassen der Konzentration beim Ausfüllen bedeuten. Ein Blick auf die Verteilung dieser Verschiebung über die einzelnen Items liefert hierzu einen Anhaltspunkt. Würde die Verschiebung vor allem auf nachlassende Konzentration zurückgehen, müsste sie sich über alle

Items gleichmäßig verteilen, unabhängig vom jeweiligen Thema. Tatsächlich zeigt sich aber ein deutlich strukturiertes Bild. Bei den Items zu Filtern und zur Aufmerksamkeitsökonomie, die unmittelbar Wissen über mediale Wirkmechanismen abfragen, sinkt die Zahl der „Weiß nicht“-Antworten, während die Zahl der „Nein“- und „Ja“-Antworten steigt. Die Kinder wechseln hier also nicht in eine neue Unsicherheit, sondern zu einer bewussteren Einschätzung des eigenen Wissensstandes, was sich als reflexiver Zuwachs an Medienkompetenz im Sinne Baackes interpretieren lässt. Ein gegenteiliges Muster zeigt sich hingegen bei jenen Items, die nicht das eigene Sachwissen betreffen, sondern den Austausch mit Bezugspersonen, etwa beim Gespräch mit den Eltern über das Lieblingsvideo oder bei der Frage, ob Eltern oder Lehrpersonen bereits etwas über Datenschutz, Falschnachrichten oder Influencerinnen und Influencer erzählt haben. Bei diesen Items steigt die Zahl der „Weiß nicht“-Antworten deutlich. Der Museumsbesuch scheint die Kinder für die Frage sensibilisiert zu haben, ob und wie intensiv mit Erwachsenen tatsächlich über diese Themen gesprochen wurde oder wird. Diese Selektivität spricht insgesamt gegen einen bloßen Konzentrationseffekt und für zwei inhaltlich erklärbare, gegenläufige Effekte. Wo die Kommunikation mit Bezugspersonen im Mittelpunkt steht, wächst die Unsicherheit, was sich einerseits als Hinweis darauf lesen lässt, dass diese Personen die entsprechenden Themen aus Sicht der Kinder bislang nicht ausreichend berücksichtigt haben, andererseits aber auch soziale Erwägungen widerspiegeln kann, etwa die Unsicherheit, was von den Erwachsenen erwartet wird oder ob die Frage

ehrlich beantwortet werden soll. Eine solche selektive Kommunikation kann dabei durchaus selbst Ausdruck von Medienkompetenz sein, etwa wenn Kinder gezielt einschätzen, was Eltern nicht erlauben würden, aber unter Gleichaltrigen als erstrebenswert gilt. Die Unsicherheit bei diesen Items muss also nicht zwingend auf eine fehlende Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema hindeuten.¹ Das spricht dafür, Museen als eigenständigen Ort der Medienkompetenzvermittlung ernst zu nehmen.

Neben diesen Verschiebungen bei den „Weiß nicht“-Antworten lohnt sich auch ein Blick darauf, wo die tatsächlichen Wissenszuwächse, also die Zunahme an „Ja“-Antworten, am deutlichsten ausfallen. Die Steigerungen zeigen sich vor allem bei jenen Themen, die unmittelbar an konkrete Exponate der Ausstellung geknüpft sind. Das lässt sich mit dem didaktischen Konzept der Ausstellung erklären. Der ausgewählte Ansatz der konstruktivistischen Didaktik (Reich, 2006) kombiniert mit dem TMSR-Modell (An et al., 2022) und den Leitsätzen des europäischen Netzwerks der Kindermuseen (Lenzberger, 2023) zielt nicht auf Wissensvermittlung im engeren Sinne, sondern auf eigenständiges Tun und Erleben. Demnach hat die intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Exponaten thematisch zur kritischen Auseinandersetzung der Schulkinder mit den Themen geführt.

An dieser Stelle lohnt sich auch ein Blick auf den Unterschied zwischen der Steigerung bei der Medienkompetenz nach Baacke und der etwas höher ausfallenden Steigerung bei der Medienkompetenz nach dem Verständnis der Kuratorinnen und Kuratoren.

Dass beide Skalen eine Zunahme zeigen, kann als eine Art wechselseitige Bestätigung gelesen werden. Die mit den theoretisch hergeleiteten Items von Baacke gemessene Medienkompetenz steigt, was die grundsätzliche Wirksamkeit des Museumsbesuchs im Sinne der angewendeten Theorie bestätigt. Zugleich fällt diese Steigerung geringer aus als jene, die sich bei den eigens von den Kuratorinnen und Kuratoren formulierten Items zeigt, welche sich enger an den konkreten Vermittlungszielen der Ausstellung orientieren. Die kuratorischen Items sind direkt auf die Inhalte der Ausstellung zugeschnitten, während die Baacke-Items ein allgemeineres, theoretisch breiter gefasstes Modell operationalisieren, das nicht eins zu eins mit den konkreten Vermittlungszielen der Ausstellung übereinstimmt. Die Abweichung zwischen den beiden Werten spricht damit nicht gegen die Validität der Messung, sondern im Gegenteil eher dafür, dass beide Skalen tatsächlich verschiedene Aspekte von Medienkompetenz erfassen.

Ein Thema, bei dem sich die Ergebnisse anders zeigen als für die übrigen Bereiche, ist der Berufswunsch Influencerin und Influencer. Bereits vor dem Museumsbesuch geben 63 % der Kinder an, diesen Beruf nicht ausüben zu wollen. Nach dem Besuch sind es 66 Prozent, der Anteil bleibt also durchgehend hoch. Damit widerlegen die Daten die Annahme, wonach Kinder dieser Altersgruppe von einer Karriere als Influencerin und Influencer träumen. Schon vor dem Museumsbesuch lehnt eine deutliche Mehrheit der befragten Kinder diesen Berufswunsch ab.

Festzuhalten ist, dass bei den Schülerinnen und Schülern eine deutliche Steigerung der selbst eingeschätzten Medienkompetenz beobachtet wurde. Das ist insofern bemerkenswert, da in der Forschung häufig von fehlenden oder geringen Effekten kurzer Interventionen (Swertz u. Mohammadpourkachalami, 2024) berichtet wird. Möglicherweise liegt das an der didaktischen Gestaltung der Ausstellung, die weniger auf Belehrung als auf eigenes Erleben setzt und auch anschlussfähig an bereits vorhandenes Wissen der Kinder ist.

Abschließend betrachtet zeigt sich ein Bild, in dem positive Anstiege deutlich überwiegen und Rückgänge der selbst berichteten Medienkompetenz praktisch nicht vorkommen. Für die Forschungsfrage bedeutet das, dass schon ein einmaliger, zeitlich eng begrenzter Museumsbesuch ausreicht, um Prozesse im Sinne der hier zugrunde gelegten Medienbildungstheorie anzustoßen.

Anmerkungen

- 1 Wir danken den Gutachterinnen und Gutachtern für diesen Hinweis.

Literatur

An, H., Sung, W., & Yoon, S. Y. (2022). Hands-on, Minds-on, Hearts-on, Social-on: A Collaborative Maker Project Integrating Arts in a Synchronous Online Environment for Teachers. *TechTrends*, 66(4), 590–606. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00740-x>

Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Niemeyer.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Eggert, S., Oberlinner, A., Pfaff-Rüdiger, S., & Drexl, A. (2021). *Familie digital gestalten: FaMeMo – eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern*. kopaed.
- Ehtreiber, J., Grossegger, B., Pirker, J., & Waghner, L. (2023). Die Veränderung der Kinder und ihrer Räume. In B. Deutsch-Dabernig & M. Heider (Hrsg.), *Wir geben Raum* (S. 184–195). KIMUS Kindermuseum Graz GmbH.
- FRida & freD. (2025). *Pädagogisches Handbuch zur Ausstellung „Dahmals 1410“*. Graz: Frida & freD – Das Grazer Kindermuseum.
- Ganguin, S., Gemkow, J., & Haubold, R. (2020). Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy: Medien- und subjektspezifische Einflüsse auf die medienkritische Decodierungsfähigkeit. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 37, 51–66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.03.X>
- Heller, H., Pöyskö, A., & Anderle, M. (2020). Materialsammlung Digitale Jugendarbeit. *Medienimpulse*, 58(1). <https://doi.org/10.21243/MI-01-20-16>
- Himpsl-Gutermann, K., Ruge, W. B., Adorjan, C., Krisper-Ullyett, L., Macher, S., Lehner, E., Morgenbesser, H., Pollek, C., Mühlbacher, D., Stemmer, B., & Stemmer, H. (2020). Medienbildung, Making und Schulentwicklung: Theoretische Überlegungen und Erfahrungen zur Implementierung von Maker Labs an Schulen am Beispiel des EduMakerSpace Favoriten. *Medienimpulse*, 58(4), 1–49. <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-26>
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In D. Marcedo & S. R. Steinberg (Hrsg.), *Media literacy: A reader* (S. 3–23). Peter Lang.

Kellner, D., & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education*. Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004404533>

König, G. (2002). *Kinder- und Jugendmuseum: Genese und Entwicklung einer Museumsgattung: Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte*. Leske + Budrich.

Lenzberger, S. (2023). Bitte berühren. In B. Deutsch-Dabernig & M. Heider (Hrsg.), *Wir geben Raum* (S. 14–27). KIMUS Kindermuseum Graz GmbH.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.

Meder, N. (2017). Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik. *Medienpädagogik*, 29 (Konstitution der Medienpädagogik), 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X>

Meder, N. (2022). Immanenz in der Transzendenz. Oder: Die Korrelation von Immanenz und Transzendenz. In K. Beier, F. Hamann, & N. Meder (Hrsg.), *Letzte Argumente* (S. 1–26). Janus.

Pappone, L. (2025). *Medienkompetenz im Kindermuseum*. Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/THESIS.79838>

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz.

Russo, A., Watkins, J., & Groundwater-Smith, S. (2009). The impact of social media on informal learning in museums. *Educational Media International*, 46(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/09523980902933532>

Schorb, B. (2017). Medienkompetenz. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg, & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 254–261). kopaed.

Swertz, C. (2013). Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron? In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.), *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe* (S. 69–88). Springer.

Swertz, C. (2016). Museen aus medienpädagogischer Perspektive. In B. Decristofero, S. Hopmann, T. Katschnig & C. Swertz (Hrsg.), *Hands On im Technischen Museum Wien* (S. 1–10). New Academic Press.

Swertz, C., Mildner, K., Berger, C., & Scheidl, G. (2016). Medienkompetenz: Anmerkungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien. *Medienimpulse*, 54(2), 1–34. <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.953>

Swertz, C., & Mohammadpourkachalami, K. (2024). Die Messung von Medienkompetenz. *Medienimpulse*, 62(2), 1–112. <https://doi.org/10.21243/MI-02-24-04>

Trültzsch-Wijnen, C. (2014). Internationale Medienpädagogik. *Medienimpulse*, 51(3), 1–25. <https://doi.org/10.21243/mi-03-13-07>