

Möhler, Antje; Winkler, Tina; Marquardt, Nadja; Knaus, Thomas
Schulische Medienbildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern - eine explorative Studie

Knaus, Thomas [Hrsg.]; Engel, Olga [Hrsg.]: fraMediale. München : kopaed 2013, S. 95-115. - (Digitale Medien in Bildungseinrichtungen; 3)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Möhler, Antje; Winkler, Tina; Marquardt, Nadja; Knaus, Thomas: Schulische Medienbildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern - eine explorative Studie - In: Knaus, Thomas [Hrsg.]; Engel, Olga [Hrsg.]: fraMediale. München : kopaed 2013, S. 95-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116895

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ANTJE MÖHLER, TINA WINKLER, NADJA MARQUARDT,
THOMAS KNAUS

Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Schulische Medienbildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern – eine explorative Studie

*„Später braucht man
Goethes ‚Faust‘ weniger als Medien.“
(Schülerin, 11. Jahrgangsstufe)*

Der vorliegende Beitrag entstand als studentisches Projekt im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg¹ und behandelt schulische Medienbildung aus Schülerinnen- und Schülerperspektive. Dafür befragten die studentischen Forscherinnen 15 Schülerinnen und Schüler einer Gymnasialklasse, die den Stand der Medienbildung an ihrer Schule und künftige Handlungsfelder einschätzten sowie Wünsche bezüglich der Entwicklung der Medienbildung benannten. Im Folgenden werden nach einer knappen theoretischen Einordnung und den obligatorischen Hinweisen zu den verwendeten empirischen Methoden die Ergebnisse dieser Befragung ausgewertet und diskutiert.

1. Medienbildung als zentrales Aufgabenfeld von Schule

Der aktuellen JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (MPFS) zufolge sind digitale Medien bereits seit Jahren zentraler Bestandteil unserer Gesellschaft:

„[Das] Fernsehen ist ein wichtiger Teil unserer Freizeitgestaltung, das Handy organisiert Arbeit und Freizeit, das Internet ist allgegenwärtig für Unterhaltung und Information. Inzwischen nutzen eine Milliarde Menschen weltweit Facebook“ (MPFS 2012, S. 3).

Spielen digitale Medien in unserem Alltag ohne Zweifel eine prominente Rolle, so „gilt dies [in besonderer Weise] auch für Kinder und Jugendliche, die in dieser Medienwelt aufwachsen und für die all die medialen Möglichkeiten

¹ Im Seminar „Forschungswerkstatt Medienpädagogik – Organisation und Kooperation am Beispiel Schule“ (Modul 2) von Thomas KNAUS im Sommersemester 2013 am Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft II der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

selbstverständlich sind“ (MPFS 2012, S. 3). Angesichts der Tatsache, dass die gesellschaftliche, politische und berufliche Partizipation heute wesentlich durch Medien geprägt ist (vgl. BMBF 2010, S. 5) und künftig höchstwahrscheinlich immer mehr geprägt sein wird, wird von bildungspolitischer und pädagogischer Seite betont, dass die Vermittlung von Medienkompetenz² eine wichtige Aufgabe für Erziehung und Bildung darstellen muss (vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. i. W. 33 f.). So fordert beispielsweise Gerhard TULODZIECKI als Ziel von Erziehungs- und Bildungsprozessen, dass die Schülerinnen und Schüler „zu einem sachgerechten, selbstbestimmten und sozialverantwortlichen Handeln in einer medienbeeinflussten Welt [... geföhrt werden] sollen“ (Tulodziecki 1998, S. 8). Auf schulpolitischer Seite betont etwa das Positionspapier der Länderkonferenz MedienBildung die Notwendigkeit einer „grundlegende[n] und systematische[n] schulische[n] Medienbildung“ (LKM 2008, S. 1); „als Pflichtaufgabe schulischer Bildung“ (KMK 2012, S. 3) sieht auch die Kultusministerkonferenz schulische Medienbildung,

„denn Medienkompetenz ist neben Lesen, Rechnen und Schreiben eine weitere wichtige Kulturtechnik geworden. [...] Deshalb müssen Heranwachsende in die Lage versetzt werden, selbstbestimmt, sachgerecht, sozial verantwortlich, kommunikativ und kreativ mit den Medien umzugehen, sie für eigene Bildungsprozesse sowie zur Erweiterung von Handlungsspielräumen zu nutzen und sich in medialen wie nichtmedialen Umwelten zu orientieren und wertbestimmte Entscheidungen zu treffen“ (KMK 2012, S. 9).

² Der Begriff der Medienkompetenz erscheint äußerst schillernd und enthält – je nachdem, in welchen Kontexten er verwendet wird – unterschiedliche Implikationen. Wird er alltagssprachlich (beziehungsweise von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern) genutzt, so meist, um die Anforderungen der Informations- und Mediengesellschaft an die technischen Handlungskompetenzen der Menschen beziehungsweise eine Grundqualifikation, „die – fast schon im Sinne einer Zauberformel – Deutschlands Weg in die Zukunft sichern soll“ (Tulodziecki 1998, S. 1; lesenswert hierzu auch: Groeben 2002, S. 11–22; Lerche/Wensierski 2009, S. 3 f.; Knaus 2011a, S. 33 f.; Deutscher Bundestag 2011, S. 5), zu beschreiben. Im pädagogischen Zusammenhang wird der Begriff dagegen in einem umfassenderen Sinne verwendet und eher als eine Schlüsselkompetenz beziehungsweise als Element *allgemeiner Bildung* verstanden. Dabei ist der Begriff auch in der medienpädagogischen Disziplin keinesfalls einheitlich definiert; vielmehr existiert eine Vielfalt konkurrierender Konzepte und Deutungen: Verwiesen sei an dieser Stelle lediglich auf Dieter BAACKE (vgl. z. B. Baacke 1997), der den Begriff der Medienkompetenz in die Medienpädagogik einführte, sowie auf Gerhard TULODZIECKI (vgl. Tulodziecki 1998), der in Anlehnung an BAACKE eine eigene, insbesondere für die schulische Medienpädagogik fruchtbar gemachte Definition von Medienkompetenz entwarf und dessen Ausdifferenzierung von Medienerziehung in fünf Aufgabenbereiche (Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, Gestalten und Verbreiten von eigenen Medienbeiträgen, Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung) Grundlage für medienerzieherische Konzepte in verschiedenen Bundesländern ist. Dieser Beitrag und die ihm zugrundeliegende Studie orientieren sich im Wesentlichen an TULODZIECKIS Verständnis von Medienkompetenz.

Mittlerweile hat die Medienbildung als Lernen *mit* Medien und Lernen *über* Medien – wenn auch in Umfang und Ausführlichkeit sehr verschieden – Eingang in die Lehr- und Bildungspläne aller Bundesländer sowie aller Schularten gefunden (vgl. u. a. Ludewig/Knaus/Döring 2013, S. 2 f.). Dabei wird Medienbildung meist als eine Aufgabe betrachtet, die in der Schule *integrativ* innerhalb der Fächer stattfinden soll.³

2. Fragestellung der Untersuchung

Ausgangspunkt der Untersuchung bildete die Frage, inwiefern Medienbildung in der schulischen Realität und insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern wirklich bereits ankam. Wie wird das, was von schulpolitischer und (medien-)pädagogischer Seite gefordert wird, in der schulischen Praxis umgesetzt? Dabei interessierten die studentischen Forscherinnen vor allem die folgenden Fragenkomplexe:

- Wie schätzen Schülerinnen und Schüler den aktuellen Stand der schulischen Medienbildung ein?
- Entspricht die wahrgenommene schulische Medienbildung ihrem Bedarf, ihren Erwartungen und Interessen?
- Was wünschen sich die Schülerinnen und Schüler von schulischer Medienbildung? Wo sehen sie Handlungsfelder, Chancen und Grenzen der schulischen Medienbildung?

Im Folgenden sollen – nach knapper Erläuterung zu Anspruch und Zielsetzung der Studie – die Methoden beschrieben werden, die angewandt wurden, um erste Antworten auf diese Fragen zu erhalten.

³ Im bayerischen Gymnasiallehrplan etwa ist die Medienbildung auf allen drei Ebenen des Lehrplans verankert und wird dort als fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe beziehungsweise kooperatives Arbeitsfeld aller Fächer angesehen (vgl. StMUK 2003).

3. Forschungsdesign

3.1 Anspruch und Ziel der Studie

Die Studie war konzipiert als studentisches Forschungsprojekt und daher – sowohl hinsichtlich Anlage, des methodischen Vorgehens und der Durchführung als auch hinsichtlich der Zahl der Befragten – von vornherein in ihren Umfängen begrenzt. Sie erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Verallgemeinerbarkeit. Ziel der Arbeit war es, ein exemplarisches Standbild schulischer Medienbildungspraxis zu zeichnen sowie explorativ deren Wahrnehmung beziehungsweise Beurteilung durch Schülerinnen und Schüler zu erhalten.

3.2 Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Bei der im Mai 2013 durchgeführten Untersuchung wurden 15 Schülerinnen und Schüler (darunter neun Schülerinnen und sechs Schüler im Alter von jeweils 16 bis 18 Jahren) aus der 11. Jahrgangsstufe eines musischen Gymnasiums in Bayern befragt. Als zeitlicher Rahmen stand hierfür eine Schulstunde zur Verfügung.

Die Befragung gliederte sich in drei Teile: Nach einer kurzen Einführung (mit Vorstellung der Studie und zentralen Informationen)⁴ wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, einen dreiseitigen Fragebogen zum Stand sowie zu ihrer persönlichen Wahrnehmung der Medienbildung ihrer Schule auszufüllen, bevor ein leitfadengestütztes Gruppeninterview den eigentlichen Schwerpunkt der Untersuchung bildete. Qualitative und quantitative Forschungsmethoden wurden somit miteinander trianguliert (vgl. Flick 1991, S. 432 ff.; Bortz/Döring 2006, S. 365). Der Paper-Pencil-Fragebogen erwies sich als ein geeignetes Instrumentarium, um Daten zum Stand der schulischen Medienbildung sowie deren Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler zu erhalten und diese zu einer ersten Bewertung sowie Reflexion der schulischen Medienarbeit und Medienerziehung zu führen (vgl. u. a. Bortz/Döring 2006, S. 256 ff.), die dann auch im Zentrum des sich anschlie-

⁴ Die kurze Einführung war nicht nur wichtig, um den Schülerinnen und Schülern die Studie und ihr Anliegen vorzustellen; sie erschien auch deshalb von Bedeutung, um zentrale und für die weitere Befragung wichtige Begrifflichkeiten (zum Beispiel die Termini „digitale Medien“ sowie die Begriffe „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“) näher zu definieren und dafür zu sorgen, dass die Befragten vom gleichen Begriffsverständnis ausgingen wie vom Forschungsteam angedacht. In die gleiche Richtung zielten auch die Bemühungen um eine nicht zu theoretisch-abstrakte, probandenorientierte Sprache im Fragebogen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 245).

ßenden leitfadengestützten Gruppeninterviews (vgl. u. a. Schnell/Hill/Esser 1995, S. 352 ff.; Bortz/Döring 2006, S. 319) standen. Da hier nicht mehrere Einzelinterviews, sondern eine offene Diskussion mit allen an der Studie Teilnehmenden gewählt wurde, konnten die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig anregen, ihre Beiträge aufeinander beziehen oder relativieren (vgl. u. a. Bortz/Döring 2006, S. 319 und 243).

Im Fragebogen wurden sowohl offene als auch geschlossene Fragen gestellt. Zunächst wurde gefragt, wie häufig an der ausgewählten Schule mittels digitaler Medien gelernt beziehungsweise gearbeitet wird und wie häufig Medienumgang, -analyse, -reflexion oder -gestaltung Gegenstand des Unterrichts sind. Zudem sollte ermittelt werden, wie die Schülerinnen und Schüler die wahrgenommene Quantität der schulischen Medienarbeit und Medienbildung bewerten. In einem zweiten Teil wurden die Jugendlichen zu ihrer Einschätzung der Bedeutung sowie zu möglichen Problemen und Grenzen schulischer Medienbildung befragt. Abschließend erhielten sie die Gelegenheit, in offener Form Wünsche an schulische Medienarbeit und Medienerziehung zu formulieren. Beides diente auch dazu, die Schülerinnen und Schüler zu einer Reflexion über die Themen anzuregen, die im Zentrum der sich anschließenden Diskussion standen (vgl. u. a. Bortz/Döring 2006, S. 341 ff.). So wurde gleichermaßen zur leitfadengestützten und von den Autorinnen dieser Studie moderierten offenen Diskussion übergeleitet, die sich auf die Frage nach den von den Schülerinnen und Schülern formulierten Wünschen an schulische Medienbildung sowie deren möglichen Grenzen, aber auch Chancen konzentrierte.

4. Schülerinnen und Schüler zu Stand, Bedeutung, Handlungsfeldern sowie Chancen und Grenzen schulischer Medienbildung

4.1 Auswertung der Fragebögen

Befragt nach der Häufigkeit des Einsatzes digitaler Medien in ihrem Unterricht geben alle Schülerinnen und Schüler (100 %) an, dass nur äußerst selten beziehungsweise bisher noch nie mit Sozialen Netzwerken und speziell Lernplattformen gearbeitet beziehungsweise gelernt wurde. Etwas besser scheinen Film und Fernsehen sowie Computer und Internet in den Unterricht integriert zu sein: Was die Nutzung von Office-Anwendungen oder anderer Softwareprogramme im Unterricht betrifft, gehen die Angaben der Jugendlichen zwar auseinander; den Aussagen von zwei Dritteln der Befragten zufolge spielen sie allerdings nur wenige Male im Schuljahr oder noch seltener im

Unterricht eine Rolle (67 %). Ähnliches gilt für das Internet mit seinen Recherchefunktionen: Nach Angabe von 73 % der Schülerinnen und Schüler wird es nur wenige Male im Schuljahr oder noch seltener in schulisches Lernen einbezogen und für dieses genutzt. Häufiger als das Internet – aber nach Ansicht eines Großteils der befragten Lernenden (67 %) dennoch nur wenige Male im Schuljahr – erleben sie Film und Fernsehen als Unterrichtsmedien.⁵

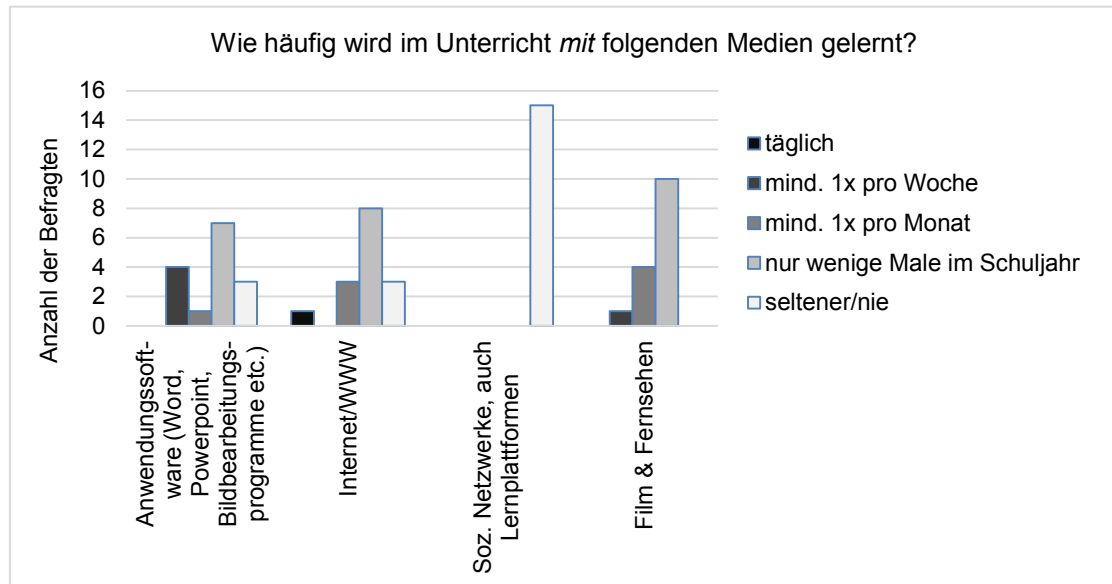


Abbildung 1: Wie häufig wird im Unterricht *mit* folgenden Medien gelernt?
(Quelle: eigene Untersuchung)

Wird die unterrichtliche Mediennutzung von den Schülerinnen und Schülern als insgesamt eher gering eingeschätzt, so fällt auf, dass dies keinesfalls von allen Schülerinnen und Schülern negativ bewertet wird. Nur knapp etwas mehr als die Hälfte (53 % bzw. 60 %) gibt an, dass sie die Häufigkeit des Einsatzes von Sozialen Netzwerken, Lernplattformen, Film und Fernsehen sowie des Internets für zu wenig hält; die anderen Befragten findet die geringere Relevanz digitaler Medien im schulischen Unterricht angemessen. Etwas anders fällt die Bewertung aus, wenn man das Urteil der Jugendlichen

⁵ Zu einem etwas anderen Ergebnis kommt die wissenschaftliche Begleitstudie zum Schulversuch Medienbildung in Mecklenburg-Vorpommern. Hier ergab die Auswertung der Ergebnisse für die untersuchten Gymnasien, dass sowohl Computer als auch Internet etwas häufiger im Unterricht eingesetzt werden als Film und Fernsehen (vgl. Lerche/Wensierski 2009, S. 19). Die vergleichsweise niedrigen Werte für die schulische Nutzung von Computer und Internet könnten womöglich darauf zurückgeführt werden, dass es zum Zeitpunkt der Befragung am untersuchten Gymnasium nur zwei Computerräume und jeweils weniger als fünf fest in Klassenzimmern beziehungsweise Fachräumen installierte Computer oder fahrbare Laptop-Beamer-Einheiten gab. Computer oder Internet im Unterricht zu nutzen, war beziehungsweise ist an der untersuchten Schule stets mit einem organisatorischen Aufwand verbunden, den manche Lehrkräfte – gerade wenn es um einen Einsatz lediglich in kürzeren Unterrichtsphasen geht – möglicherweise scheuen (vgl. u. a. Knaus 2013, S. 20 f.).

zur schulischen Arbeit mit Anwendungsprogrammen betrachtet, die vom Großteil (73 %) als „zu wenig“ bewertet wird.⁶

	zu viel	angemessen	zu wenig
Anwendungssoftware (Word, Powerpoint, Bildbearbeitungsprogramme etc.)	0	4	11
Internet/WorldWideWeb	0	7	8
Soziale Netzwerke, auch Lernplattformen	0	6	9
Film & Fernsehen	0	6	9

Tabelle 1: Die Häufigkeit, mit der im Unterricht *mit* folgenden Medien gearbeitet wird, halte ich für ... (Quelle: eigene Untersuchung)

Als das Fach, in dem an der untersuchten Schule am häufigsten mit Medien gelernt beziehungsweise gearbeitet wird, geben fast zwei Drittel der Befragten Kunst an (60 %); mit deutlichem Abstand folgen die Fächer Informatik, Deutsch und Geschichte (jeweils 33 %).⁷ Maximal eine Nennung erhielten die übrigen Fächer.⁸

Noch seltener als der Einsatz digitaler Medien ist den Angaben der Schülerinnen und Schülern zufolge die Medienanalyse und die Reflexion von Nutzung, Einflüssen sowie Produktionsbedingungen der Medien. Unabhängig vom abgefragten Medium kumulieren sich die Antworten stets bei „nur wenige Male im Schuljahr“ oder „seltener/nie“.

⁶ Die hier erhobene Einschätzung der schulischen Computernutzung wird durch die Ergebnisse der PISA-Studien gestützt: Wie bereits in PISA 2000 und PISA 2003, so zeigte sich auch 2006 Deutschland wieder als das OECD-Land mit dem geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Computer regelmäßig mehrmals pro Woche als Lernwerkzeug im Unterricht nutzen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 279).

⁷ Bei dieser Frage konnten die Schülerinnen und Schüler auch mehrere Fächer nennen. Bedingt durch die möglichen Mehrfachnennungen ergibt die Summe der Prozentwerte hier mehr als 100 Prozent.

⁸ Kunst gehört an der untersuchten Schule neben Erdkunde zu den Fächern, die über eigene, mit Computern ausgestattete Fachräume verfügen.

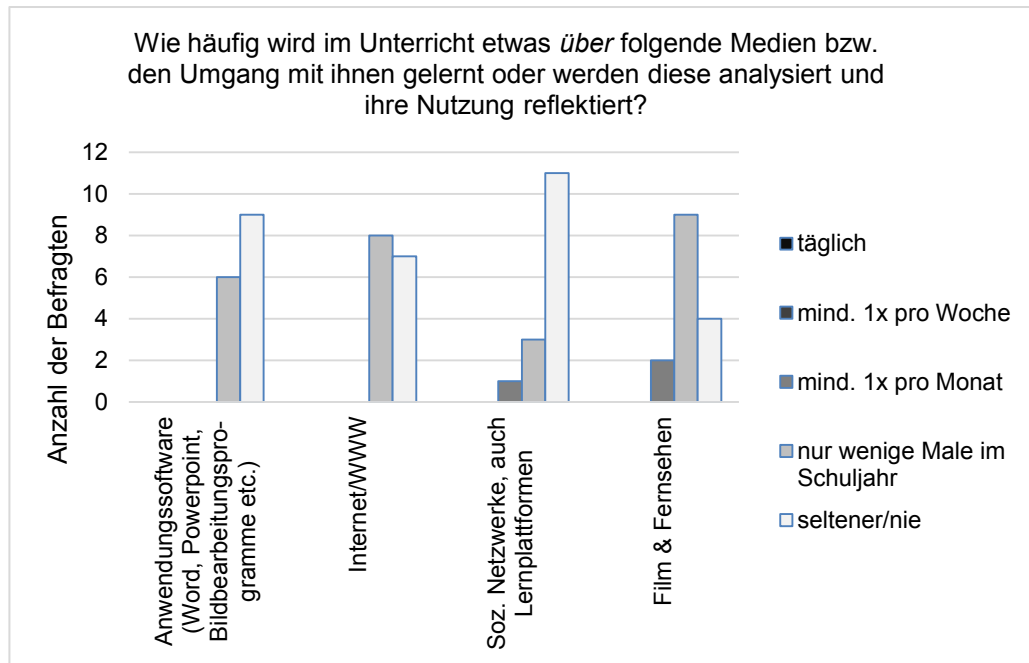


Abbildung 2: Wie häufig wird im Unterricht etwas *über* folgende Medien bzw. den Umgang mit ihnen gelernt oder werden diese analysiert und ihre Nutzung reflektiert? (Quelle: eigene Untersuchung)

Ein Großteil der Jugendlichen fordert, dass die Reflexion des Umgangs und der Nutzung von Medien sowie deren Analyse vermehrt Gegenstand des Unterrichts sein sollten; jeweils nur etwa ein Drittel (33 beziehungsweise 40 %) hält die Häufigkeit, mit der diese thematisch im Fokus des unterrichtlichen Geschehens stehen, für angemessen. Auffällig ist auch hier, dass sich die Schülerinnen und Schüler gerade bezüglich des anwendungsorientierten Einsatzes des Computers einig sind, dass dieser im Unterricht zu kurz kommt. Lediglich 7 % halten ihn für angemessen.

	zu viel	angemessen	zu wenig
Anwendungssoftware (Word, Powerpoint, Bildbearbeitungsprogramme etc.)	0	1	14
Internet/WorldWideWeb	0	5	10
Soziale Netzwerke, auch Lernplattformen	0	6	9
Film & Fernsehen	0	6	9

Tabelle 2: Die Häufigkeit, mit der Mediennutzung und -umgang, Medienanalyse sowie Medienreflexion Gegenstand des Unterrichts sind, halte ich für ... (Quelle: eigene Untersuchung)

Als Fächer, in denen Nutzung, Analyse und Reflexion von Medien am häufigsten Gegenstand des Unterrichts sind, geben die Schülerinnen und Schüler Deutsch (47 %), Kunst, die wissenschaftspropädeutischen Seminare in der Oberstufe (jeweils 20 %) sowie Informatik (13 %) an.⁹

Das Fach Deutsch führt auch die Reihe derjenigen Fächer an, in denen nach Meinung der Befragten am häufigsten eigene Medienprodukte gestaltet werden. Bei dieser Frage gibt es kein weiteres Fach, das mehr als eine Nennung erhielt. Ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler gab sogar an, noch nie eigene Medienbeiträge im Rahmen des Unterrichts selbst gestaltet zu haben.

Vor allem sind es mithilfe von Bildbearbeitungsprogrammen erstellte Bilder, Collagen oder Montagen sowie (Powerpoint-)Präsentationen, die von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt zumindest wenige Male im Rahmen des Unterrichts erstellt wurden. Dahingegen wurden Beiträge für Blogs, in Foren oder auf einer Webseite, Filme, Videoclips oder Podcasts beziehungsweise Hörspiele deutlich seltener oder bisher noch nicht produziert (vgl. Abbildung 3).

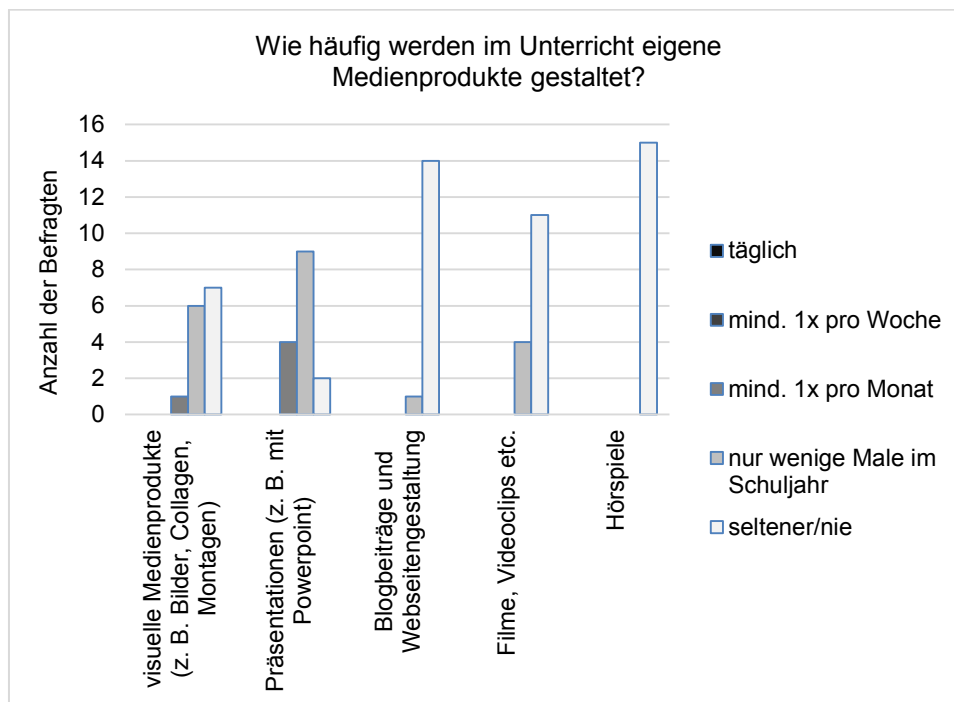


Abbildung 3: Wie häufig werden im Unterricht eigene Medienprodukte gestaltet? (Quelle: eigene Untersuchung)

⁹ Auch hier waren wieder Mehrfachnennungen möglich; vgl. hierzu Fußnote 7.

Nur ein geringer Prozentteil¹⁰ der befragten Jugendlichen der gymnasialen Oberstufe erachtet die Häufigkeit, mit der eigene Medienbeiträge im Unterricht gestaltet werden, für ausreichend; die Mehrheit hält sie für zu wenig.

	zu viel	angemessen	zu wenig
visuelle Medienprodukte (z. B. Bilder, Collagen, Montagen)	0	2	13
Präsentationen (z. B. mit Powerpoint)	0	5	10
Blogbeiträge und Webseitengestaltung	0	5	10
Filme, Videoclips etc.	0	1	14
Hörspiele	0	7	8

Tabelle 3: Die Häufigkeit, mit der eigene Medienprodukte im Unterricht gestaltet werden, halte ich für ... (Quelle: eigene Untersuchung)

In einem zweiten Teil des Fragebogens waren die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Stellung zu vorgegebenen Aussagen im Feld schulischer Medienbildung zu beziehen. Die folgende Abbildung (Abbildung 4) gibt das Resultat der Fragebogenauswertung wieder:

¹⁰ Besonders deutlich ist dabei die Klage über ein Zuwenig an im Rahmen des Unterrichts selbst erstellten visuellen Medienprodukten beziehungsweise Filmen und Videoclips zu vernehmen (87 beziehungsweise 93 %). Die Erstellung von Präsentationen, Blogbeiträgen oder die Gestaltung von Webseiten wird nach Ansicht von 67 % der Befragten ebenfalls noch nicht häufig genug im schulischen Alltag praktiziert.

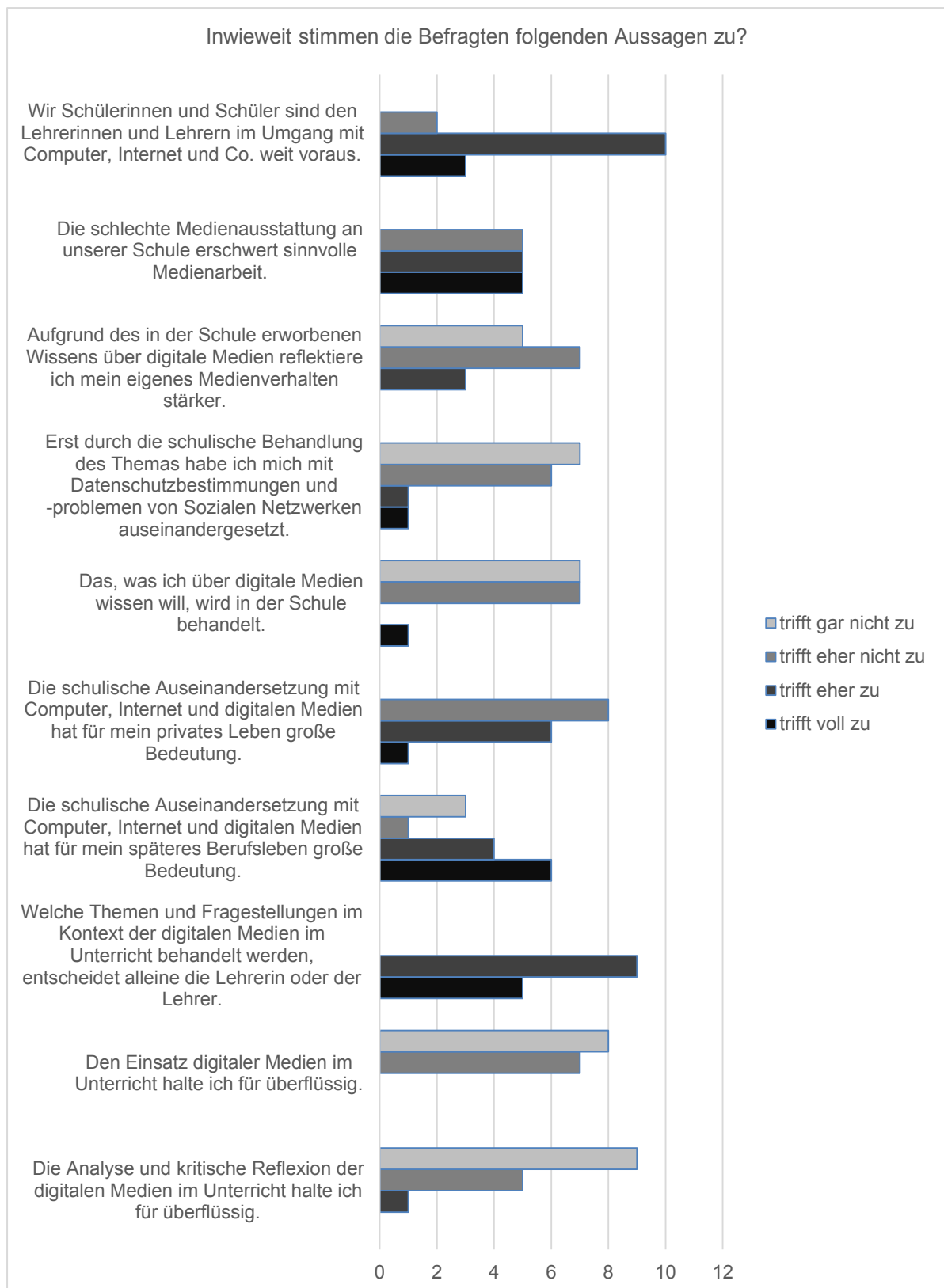


Abbildung 4: Inwieweit stimmen die Befragten folgenden Aussagen zu? (Quelle: eigene Untersuchung)

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler eine gute Medienausstattung der Schule nicht zwangsläufig als Voraussetzung für sinnvolle Medienarbeit ansehen. Darüber hinaus konnte in Erfahrung gebracht werden, dass sich die Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien den Lehrkräften gegenüber tendenziell überlegen fühlen.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass die aktuell angebotene schulische Medienbildung die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion des eigenen Medienverhaltens nur bedingt anregt.¹¹

Welche Fragestellungen im Kontext der digitalen Medien im Unterricht behandelt werden, scheinen stets die Lehrerinnen und Lehrer vorzugeben. Das, was die Jugendlichen über digitale Medien erfahren und lernen wollen, wird ihrer Ansicht nach in der Schule (eher) nicht behandelt (93 %¹²), was möglicherweise auch erklärt, weshalb die meisten Befragten die Bedeutung der schulischen Medienbildung für ihr mediales Freizeitverhalten als eher gering einstufen (53 %). Demgegenüber messen sie allerdings der schulischen Medien(aus)bildung eine (eher) große und zentrale Bedeutung für ihr späteres Berufsleben bei (67 %). Sowohl der Einsatz digitaler Medien im Unterricht, also das Lernen *mit* Medien (100 %), als auch das Lernen *über* Medien, ihre Analyse und Reflexion werden als wichtig erachtet (93 %).

Im letzten Teil des Fragebogens hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, offen ihre eigenen Wünsche an die schulische Medienbildung zu formulieren. Gelegentlich zu vernehmen war hierbei der Wunsch nach einer stärkeren Betonung der kreativ-produktiven Medienbildung, nach mehr Möglichkeiten, eigene Medienprodukte zu gestalten, aber auch der Wunsch nach einer intensiveren Reflexion und Einübung von Recherchetechniken im WWW. Viele fordern zudem, dass sich Schule und Unterricht stärker den Fragen des Datenschutzes oder der Sicherheit im Netz annehmen sollten. Darüber hinaus wünschen sich die befragten Jugendlichen sehr häufig, im Unterricht mehr mit dem Computer zu arbeiten und durch diesen hinreichende Sicherheit im Umgang mit den üblichen Office-Programmen (v. a. Word, Excel, Powerpoint) zu erlangen. Dies wird in vielen Fällen mit Blick auf die bei Eintritt ins Berufsleben geforderten Kompetenzen begründet und auch im Rahmen des sich anschlie-

¹¹ Bei den im Rahmen der JIM-Studie 2012 befragten Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren nannten 28 Prozent der Befragten, dass die Behandlung von Medienthemen im Unterricht Anlass zu einer Veränderung des eigenen Verhaltens gegeben/geboren habe, wobei beobachtet werden konnte, dass es vor allem die Jüngsten sind, die von der Medienkompetenzvermittlung in der Schule am stärksten profitieren, während mit zunehmendem Alter diese Effekte deutlich abnehmen (vgl. MPFS 2012, S. 59 f.).

¹² Bei den im Folgenden angegebenen Prozentwerten handelt es sich stets um eine Addition der Werte von „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ bzw. von „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“.

ßenden leitfadengestützten Gruppeninterviews, dessen Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden sollen, immer wieder betont.

4.2 Ergebnisse des leitfadengestützten Gruppeninterviews

Zu Beginn des Gruppeninterviews wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Einschätzung zum Stand der Medienbildung an ihrer Schule blitz(licht)artig zu formulieren, ehe in eine offene Diskussion über mögliche Handlungsfelder schulischer Medienarbeit übergegangen wurde.

Großer Kritikpunkt, der von einer überwältigenden Mehrheit benannt wurde, ist dabei die mangelnde Vermittlung praktischer Kenntnisse im Bereich der für das weitere Ausbildungs- und Berufsleben bedeutsamen anwendungsbezogenen Programme (v. a. die Officeprodukte Word, Excel, Powerpoint), von Wissen rund um den PC selbst, seine kompetente Nutzung und die Themenbereiche Datenschutz und Datensicherheit. Hier fühlen sich die Jugendlichen durch die Schule nicht hinreichend auf ihre Lebens- und vor allem die Berufswelt vorbereitet. Dem Informatikunterricht werfen die Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang eine mangelnde Praxisorientierung vor.¹³

Es kann konstatiert werden, dass sich die Jugendlichen einen deutlich stärkeren Einbezug der digitalen Medien in den Unterricht wünschen; gegenwärtig sei dieser noch in hohem Maße abhängig von dem jeweiligen Fach und der betreffenden Lehrerin beziehungsweise dem betreffenden Lehrer (vgl. Knaus 2011, S. 33 f. u. 34 f.). Er könne nach Ansicht der Befragten einen deutlichen didaktischen Mehrwert – vor allem in den Bereichen der Anschaulichkeit, der Lebensnähe und der Aktualität – mit sich bringen: So könne man beispielsweise im Erdkundeunterricht mithilfe von Google Earth eine konkrete „Vorstellung davon [erhalten], was Tundra bedeutet“ (Schülerin, 11. Jahrgangsstufe), oder im Sozialkundeunterricht durch die Lektüre von Blogs, Foren oder Zeitungsartikeln aktuelle Debatten mitverfolgen.

Von den Moderatorinnen daran erinnert, dass schulische Medienbildung keinesfalls reduziert werden könne auf die Vermittlung von technischen Kompetenzen sowie den Einsatz digitaler Medien im Unterricht, konzentrierte sich der weitere Verlauf der Gruppendiskussion auf die Frage, inwiefern die Ge-

¹³ Aus fachlicher Sichtweise (hier: Informatik) ist dieser Vorwurf jedoch bedenklich, da Informatik nicht mit „informationspraktischer Anwendungsschulung“ verwechselt werden sollte; allerdings wird der Informatik-Unterricht in den Schulen – vermutlich aus Mangel an (qualifizierten) Informatikerinnen und Informatikern im Lehramt – nicht selten genau so verstanden.

staltung oder Analyse von Medienprodukten sowie die Reflexion von Nutzung, Einflüssen und Produktionsbedingungen der Medien Gegenstand des Unterrichts seien – So gut wie nie, lautet hier das einstimmige Urteil der Schülerinnen und Schüler.

Die vorangegangenen Erkenntnisse provozieren die Frage nach den Ursachen für die mangelnde Erfüllung des Auftrags zur Medienbildung durch die Schule, die die Jugendlichen mit dem Hinweis auf unzureichende mediale Handlungskompetenzen von Lehrkräften und deren (vermutlich hieraus resultierende) Berührungsängste gegenüber der medialen Technik beantworten. Als einen weiteren möglichen Grund dafür, weshalb Schule und Unterricht dieser fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgabe nicht ausreichend Raum und Beachtung schenken, wird die „Stofffülle“ in allen Fächern angeführt. Auch die Frage, ob dafür eine schlechte mediale Ausstattung der Schule verantwortlich gemacht werden müsse, wird von den Schülerinnen und Schülern diskutiert, wobei als Fazit formuliert wird, dass die Ausstattung in nur bedingtem Zusammenhang mit der Qualität schulischer Medienbildung stehe, solange eine mediale „Grundausstattung“ der Schule gesichert sei und Lehrerinnen und Lehrer, die digitale Medien in den Unterricht einbeziehen *wollen*, nicht von einem damit einhergehenden hohen organisatorischen Aufwand gebremst werden (vgl. hierzu auch Knaus 2011a, S. 33 f. und 41; Knaus 2013, S. 24 f. oder Knaus im gleichen Band, S. 31 f.).

Auffällig war, dass die Schülerinnen und Schüler keinesfalls pauschal ein Mehr an medialer Technik forderten, sondern diesem gegenüber kritisch eingestellt waren. Es wurde deutlich, dass es für sie nicht um die Quantität, sondern um die Qualität des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht ging. Auch als die Moderatorinnen das Konzept von Tablet-Klassen vorstellten, standen die Jugendlichen dem eher skeptisch gegenüber; sie sahen zwar Potentiale im Bereich der Informationsbeschaffung und Rechertechnik, aber auch Probleme sowie Grenzen; die Verdrängung klassischer Medien wie Buch, Heft, Tafel und Overheadprojektor lehnten sie ab.¹⁴

Insgesamt fordern die Schülerinnen und Schüler ein deutliches Mehr an schulischer Medienbildung sowie die schulische Vermittlung praxisbezogener medialer Handlungskompetenzen, was sie mit der zentralen Bedeutung, die

¹⁴ „Mit dem Laptop dazusitzen, würde mir gar nichts bringen!“, formulierte so beispielsweise eine Schülerin (11. Jahrgangsstufe), „Mit der Hand zu schreiben, ist doch noch irgendwas. [... Sicherlich ist ein] Laptop zu manchen Zwecken gut, zum Lernen finde ich es eher unvorteilhaft“. Ein anderer Schüler sprach sich für das Nebeneinander von tradierten und digitalen Medien aus, weil man dadurch „viel Abwechslung“ habe und Lehrerinnen und Lehrer so den Unterricht „flexibel gestalten“ können (Schüler, 11. Jahrgangsstufe).

digitale Medien mittlerweile in allen Lebensbereichen und für den privaten sowie zukünftigen beruflichen Alltag der Jugendlichen spielen, begründen. Eine Schülerin, die nicht nur die Lacher, sondern auch die Zustimmung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler auf sich ziehen konnte, formulierte das etwa so: „Später braucht man Goethes ‚Faust‘ weniger als Medien!“ (Schülerin, 11. Jahrgangsstufe).

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Zieht man ein Fazit aus den Ergebnissen der Befragung der Schülerinnen und Schüler zum Stand schulischer Medienbildung, so gelangt man zu einem ernüchternden Resultat: Als fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe und kooperatives Arbeitsfeld aller Fächer hat sich die Medienbildung in der Unterrichtswirklichkeit an der Schule der befragten Schülerinnen und Schüler noch nicht durchgesetzt. Schulische Medienbildung wird aktuell noch häufig auf den Einsatz von Medien als Präsentationsmittel reduziert; der Erwerb beziehungsweise die Erweiterung von Kompetenzen im Bereich der Medienanalyse, Medienkritik und Medienreflexion oder die Erstellung eigener Medienprodukte im Unterricht befinden sich bisher kaum auf der schulischen Agenda.

Zunächst kann diese Schlussfolgerung allenfalls Aussagekraft und Gültigkeit für das im Fokus der Untersuchung stehende bayerische Gymnasium beanspruchen. Der Verdacht, dass man bei Durchführung der Studie an anderen Schulen, Schularten und Schulorten zu ähnlichen Ergebnissen gelangen würde, wird allerdings von vielen Seiten erhärtet: So kommt auch die wissenschaftliche Begleitstudie zum Schulversuch Medienbildung in Mecklenburg-Vorpommern zu dem Ergebnis, dass eine gezielte und systematische Medienbildung an Schulen nur „punktuell“ (Lerche/Wensierski 2009, S. 71) erfolgt, und auch die AG „Medienbildung in die Schule!“ formulierte anlässlich des Medienpädagogischen Kongresses 2011:

„Bisherige Bemühungen, Medienbildung in der Schule als Querschnittsaufgabe zu etablieren, können als gescheitert gelten. Modellversuche und Konzeptpapiere haben keine nachhaltige Wirkung gezeigt. [...] Es ist zu befürchten, dass die deutschen Schüler/innen gerade im Bereich kritischer Medienkompetenz und kreativer sowie partizipativer Mediennutzung zu den Modernisierungsverlierern gehören werden“ (Kammerl/Mayrberger 2011).

Aus der Feder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ist folgendes Urteil zu vernehmen:

„Bisher gibt es nur wenige Ansätze, Medienbildung als kontinuierlichen Prozess über verschiedene Fächer und Jahrgangsstufen hinweg in systematischer und koordinierter Weise zu realisieren. Lösungen dafür, wie Medienbildung verpflichtend und flächendeckend verankert und gewährleistet werden kann, müssen [...] verstärkt diskutiert werden“ (BMBF 2010, S. 13).

Besonders kritisiert wird von den befragten Schülerinnen und Schülern, dass sich die Schule in nicht hinreichender Weise der Vermittlung von Kenntnissen im Bereich der für das weitere Ausbildungs- und Berufsleben bedeutsamen programmbezogenen Computeranwendungen annehme. Gewiss sollte sich schulische Medienbildung nicht allein darauf ausrichten, die Schülerinnen und Schüler adäquat und gründlich auf Ausbildung, Studium oder Beruf und die dort verlangten Kompetenzen im Umgang mit Medien vorzubereiten. Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag darf nicht allein auf Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb reduziert werden, sondern muss immer auch die ganzheitliche Bildung des Menschen im Blick haben (vgl. BMBF 2010, S. 19). Die Tatsache allerdings, dass bayerische Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein Jahr vor dem Abitur der Auffassung sind, über keine hinreichenden Kompetenzen im Umgang mit dem Internet und Computer sowie deren Anwendungen zu verfügen, ist bemerkenswert – ist es doch ein erklärtes Ziel der Schulform, die Schülerinnen und Schüler „gründlich auf Studium bzw. Beruf vor[zu]bereite[n]“ (StMUK 2003).

6. Folgerungen

Ausgehend vom oben dargestellten Fazit einer in der Unterrichtswirklichkeit noch nicht hinreichend und nur rudimentär angelangten schulischen Medienbildung müssen die Frage nach den Gründen gestellt und einige Folgerungen formuliert werden.

Als eine mögliche Ursache dafür, weshalb Medienbildung bisher kaum auf der Tagesordnung des schulischen Unterrichts steht, geben die Schülerinnen und Schüler im Interview die „Stofffülle“ in allen Fächern an. Diese führt – in Kombination mit der Definition von Medienbildung als Querschnittsaufgabe für alle Fächer, nicht aber als spezielles Aufgabengebiet eines (eventuell sogar eigenen) Faches – möglicherweise dazu, dass viele Lehrende die Zuständigkeit nur allzu gerne von sich weisen. Deshalb wird von unterschiedlichen Seiten eine Konkretisierung der Vorgaben zur Medienbildung in den Lehr- und Bildungsplänen, eine verbindliche und breitere Verankerung der Förderung von Medienkompetenz in den Curricula der Unterrichtsunterfächer

(vgl. u. a. Kammerl/Mayrberger 2011, S. 59; van Holst/Knaus 2012, S. 29) sowie „eine Aktualisierung und Akzentuierung der Medienbildung in den einzelnen Fächern und die Formulierung eigener fächerübergreifender Kriterien zur Medienbildung“ (KMK 2012, S. 6 f.) gefordert. Wie Medienbildung als kontinuierlicher Prozess über verschiedene Fächer und Jahrgangsstufen hinweg und in systematischer und koordinierter Weise realisiert werden kann, sollte „auf der Ebene der einzelnen Schule in Form eines Medienbildungskonzeptes oder Medienbildungsplans konkretisiert werden“ (KMK 2012, S. 7), der vom ganzen Kollegium mitgetragen und aktiv umgesetzt wird.

Während die Schülerinnen und Schüler eine bessere technisch-mediale Ausstattung der Schule nicht zwangsläufig als Garant für ein Mehr an und vor allem für eine Verbesserung der Qualität der schulischen Medienbildung halten,¹⁵ sehen sie einen entscheidenden Grund für deren mangelnde Berücksichtigung in nahezu allen Fächern in Berührungängsten sowie fehlenden technischen Kompetenzen vieler Lehrerinnen und Lehrer. Diese benötigen für die Vermittlung von Medienkompetenz sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen.¹⁶ An diesen Kompetenzen scheint es vielen Lehrerinnen und Lehrern zu fehlen,¹⁷ was zur letzten Folgerung dieses Artikels führt: Medienbildung muss zum einen nicht nur in der Lehrerausbildung stärker und verbindlich verankert werden;¹⁸ auch im Rahmen von Fortbildungen sollten die Lehrerinnen und Lehrer für das Thema schulische Medienbildung sensibilisiert werden. Mithilfe von Handrei-

¹⁵ Eine schulstufenadäquate und anforderungsgerechte Ausstattung der Schulen, Klassenzimmer und Fachräume mit digitalen Medien, die immer wieder gefordert wird (vgl. z. B. Kammerl/Mayrberger 2011; KMK 2012, S. 7 f.; Ludewig/Knaus/Döring 2013, S. 9 und 12) und häufig an begrenzten finanziellen Mitteln scheitert, mag zweifelsohne eine wichtige Rahmenbedingung für schulische Medienbildung sein. Dass sich die Lehrerinnen und Lehrer mit der ihnen teilweise nur begrenzt zur Verfügung stehenden und meist veralteten medialen Technik arrangieren können und ihre Ausstattungswünsche auf das Minimum, das für schulische Medienbildung erforderlich ist, beschränken, zeigt die Studie von LERCHE und WENSIERSKI (2009, S. 35 u. 63).

¹⁶ Die KMK hierzu: „Das bedeutet, Lehrkräfte müssen mit den Medien und Medientechnologien kompetent und didaktisch reflektiert umgehen können, sie müssen gleichermaßen in der Lage sein, Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Unterricht zum Thema zu machen, Medienangebote zu analysieren und umfassend darüber zu reflektieren, gestalterische und kreative Prozesse mit Medien zu unterstützen und mit Schülerinnen und Schülern über Medienwirkungen zu sprechen“ (KMK 2012, S. 7).

¹⁷ Dass viele Lehrerinnen und Lehrer selbst ihre mangelnde Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz konstatieren, zeigen die wissenschaftliche Begleitstudie zum Schulversuch Medienbildung in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Lerche/Wensierski 2009, S. 70 f.) sowie die Erfahrungen aus der Arbeit der Medienbildungsinitiative der Stadt Frankfurt am Main (vgl. Ludewig/Knaus/Döring 2013, S. 8 f. und 10 f.).

¹⁸ Wobei hier der Fokus nicht nur auf der fachbezogenen und mediendidaktischen Perspektive liegen sollte, sondern auch auf für die schulische Medienbildung ebenso relevanten Themen wie der Mediensozialisation, Medienerziehung sowie Mediengestaltung und -produktion (vgl. Kammerl/Mayrberger 2011).

chungen und geeigneter Beispiele sollte ihnen möglichst konkret vorgestellt werden, wie sie diese in ihrem Unterricht umsetzen können.¹⁹

Es bedarf folglich auch weiterhin großer und vielfältiger Anstrengungen, um die formulierten Ziele der Medienbildung in der Schule und im Unterrichtsalltag Realität werden zu lassen. Dann kann sowohl der Wunsch der Schülerinnen und Schüler erfüllt werden, den Umgang mit Medien ebenso zu erlernen wie den Inhalt von Goethes „Faust“, als auch die Forderung, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule „zu einem sachgerechten, selbstbestimmten und sozialverantwortlichen Handeln in einer medienbeeinflussten Welt [... geführt werden]“ (Tulodziecki 1998, S. 8).

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Wie häufig wird im Unterricht *mit* folgenden Medien gelernt?

Abbildung 2: Wie häufig wird im Unterricht etwas *über* folgende Medien bzw. den Umgang mit ihnen gelernt oder werden diese analysiert und ihre Nutzung reflektiert?

Abbildung 3: Wie häufig werden im Unterricht eigene Medienprodukte gestaltet?

Abbildung 4: Inwieweit stimmen die Befragten folgenden Aussagen zu?

Tabelle 1: Die Häufigkeit, mit der im Unterricht *mit* folgenden Medien gearbeitet wird, halte ich für ...

Tabelle 2: Die Häufigkeit, mit der Mediennutzung und -umgang, Medienanalyse sowie Medienreflexion Gegenstand des Unterrichts sind, halte ich für ...

Tabelle 3: Die Häufigkeit, mit der eigene Medienprodukte im Unterricht gestaltet werden, halte ich für ...

¹⁹ Dass sich die Lehrerinnen und Lehrer vielfach konkrete methodisch-didaktische Konzepte für eine gezielte Umsetzung der Medienbildung in ihrem Unterricht wünschen, zeigen u. a. LERCHE und WENSIERSKI (2009, S. 74), KNAUS und VAN HOLST (2012, S. 12) und LUDEWIG, KNAUS und DÖRING (2013, S. 10 und 12) auf.

Literatur

- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik (Grundlagen der Medienkommunikation 1), Tübingen: Niemeyer
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin: Springer
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung – Referat Digitale Medien und Informationskultur (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur – Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit, Bonn / Berlin: W. Bertelsmann Verlag [Onlinedokument: http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf, aufgerufen am 06. Juli 2013]
- Deutscher Bundestag (2011): Medienkompetenz – Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission ‚Internet und digitale Gesellschaft‘ vom 21. Okt. 2011 (Drucksache 17/7286) [Onlinedokument: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/072/1707286.pdf>, aufgerufen am 22. Sep. 2013]
- Flick, Uwe (1991): Triangulation, In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan: Handbuch qualitative Sozialforschung – Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, München: Psychologie Verlags Union, S. 432–434
- Groeben, Norbert (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz, In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina: Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Beltz, S. 11–22
- Kammerl, Rudolf / Mayrberger, Kerstin (2011): AG Medienbildung in die Schule! Positionspapier zur Konkretisierung der Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung (anlässlich des Medienpädagogischen Kongresses 2011 entworfen) [Onlinedokument: http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/positionspapiere/ag-medienbildung_schule.pdf, aufgerufen am 07. Juli 2013]
- Knaus, Thomas (2009): Kommunigrafie – Eine empirische Studie zur Bedeutung von Text und Bild in der digitalen Kommunikation, München: kopaed
- Knaus, Thomas (2011a): Digitale Medien – Eine Selbstverständlichkeit in Lehre und Unterricht? Analysen aus konstruktivistischer Perspektive, In: Knaus, Thomas / Engel, Olga: fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 2), S. 23–45, München: kopaed

- Knaus, Thomas (2011b): Weiß ist das neue Grün – Pro und Contra digitaler Tafeln, In: Knaus, Thomas / Engel, Olga: fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 2), S. 161–176, München: kopaed
- Knaus, Thomas / van Holst, Dieter (2012): Was Lehrerinnen und Lehrer lernen (wollen) – Basics schulischer Medienbildung, In: Computer+Unterricht 87, S. 11–13
- Knaus, Thomas (2013): Digitale Tafeln – (Medien-)Technik, die begeistert?, In: Bohrer, Clemens / Hoppe, Christian: Interaktive Whiteboards in Schule und Hochschule, München: kopaed, S. 13–37
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 [Onlinedokument: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 06. Juli 2013]
- LKM – Länderkonferenz MedienBildung (2008): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung – LKM-Positionspapier, Stand 01. Dezember 2008 [Onlinedokument: <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf>, aufgerufen am 06. Juli 2013]
- Lerche, Ulrike / von Wensierski, Hans-Jürgen (2009): Medienbildung in der Schule – Wissenschaftliche Begleitstudie zum Schulversuch Medienbildung in Mecklenburg-Vorpommern im Auftrag des ‚institut für neue Medien‘ Rostock, Zwischenbericht 2008-2009, Rostock [Onlinedokument: http://jugend.inmv.de/medienundschule/wpcontent/uploads/2009/07/Endbericht-Schulversuch-Medienbildung_Ausgangssituation08.pdf, aufgerufen am 06. Juli 2013]
- Ludewig, Yvonne / Knaus, Thomas / Döring, Nicola (2013): Die Wirksamkeit von Medienbildungsinitiativen: Erfolge, Probleme und Lösungsansätze, In: medienpaed.com, 06. September 2013 [Onlinedokument: <http://www.medienpaed.com/2013/#knaus1309>, aufgerufen am 06. September 2013]
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): JIM-Studie 2012 – Jugend, Information, (Multi-) Media – Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart: MPFS [Onlinedokument: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf, aufgerufen am 06. Juli 2013]
- PISA-Konsortium Deutschland (2007): PISA 2006 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster u. a.: Waxmann
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung, München / Wien: Oldenbourg

- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent – Medienbildung statt Medienkompetenz?, In: Zeitschrift für Medienpädagogik 53 (Oktober 2009) 5, S. 50–56 [Onlinedokument: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/schorb_gebildet/schorb_gebildet.pdf, aufgerufen am 06. Juli 2013]
- StMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Lehrplan für das achtjährige Gymnasium in Bayern, München: Hintermaier [Onlinedokument: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=1>, aufgerufen am 06. Juli 2013]
- Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe, In: Pädagogische Rundschau 52 (1998) 6, S. 693–709 [formal überarbeitete Version verfügbar unter Onlinedokument: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1482/pdf/Entwicklung_Medienkompetenz_D_A.pdf, aufgerufen am 06. Juli 2013]
- van Holst, Dieter / Knaus, Thomas (2012): Das Frankfurter Abschlussprofil Medienkompetenz in der Grundschule als Beispiel für Basics schulischer Medienbildung, In: Computer+Unterricht, 87, S. 28–30