

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike

Digitale Ungleichheit und inklusive Medienbildung anhand einer Betrachtung des Konnexes von Medien – Bildung – Flucht

Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 30-41. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike: Digitale Ungleichheit und inklusive Medienbildung anhand einer Betrachtung des Konnexes von Medien – Bildung – Flucht - In: Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 30-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241997 - DOI: 10.25656/01:24199

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241997>

<https://doi.org/10.25656/01:24199>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts

**Andrea Becher / Eva Blumberg /
Thomas Goll / Kerstin Michalik /
Claudia Tenberge
(Hrsg.)**

Sachunterricht in der Informationsgesellschaft

**Probleme und Perspektiven
des Sachunterrichts**
Band 32

Andrea Becher
Eva Blumberg
Thomas Goll
Kerstin Michalik
Claudia Tenberge
(Hrsg.)

Sachunterricht in der Informationsgesellschaft

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Schriftenreihe der
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e.V. ist ein Zusammenschluss von Lehrenden aus Hochschule, Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Schule. Ihre Aufgabe ist die Förderung der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin in Forschung und Lehre sowie die Vertretung der Belange des Schulfaches Sachunterricht.
www.gdsu.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.d. © by Julius Klinkhardt.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5935-6 digital

doi.org/10.35468/5935

ISBN 978-3-7815-2496-5 print

Inhaltsverzeichnis

*Andrea Becher, Eva Blumberg, Thomas Goll,
Kerstin Michalik und Claudia Tenberge*

Editorial9

Sachunterricht in der Informationsgesellschaft: Sachunterrichtsdidaktische Rekonstruktion – Medienbildung – informatische Bildung

Friedrich Gervé

Sachunterricht in der Informationsgesellschaft17

Henrike Friedrichs-Liesenkötter

Die Ungleichheit und inklusive Medienbildung anhand
einer Betrachtung des Konnexes von Medien – Bildung – Flucht30

Carsten Schulte

Digitale Technologien und informatische Bildung im Sachunterricht
der Grundschule.....42

Sachunterricht in der Informationsgesellschaft: Orte – Medien – Technologien

*Michael Haider, Markus Peschel, Thomas Irion, Inga Gryl,
Daniela Schmeinck und Martin Brämer*

Die Veränderung der Lebenswelt der Kinder und ihre Folgen
für Sachunterricht, Lehrkräftebildung und
sachunterrichtsdidaktische Forschung55

Swaantje Brill und Alexandra Flügel

Digital unterwegs – außerschulische Lernorte
im Kontext digitaler Praktiken73

Svantje Schumann und Corinne Ruesch Schweizer

App-basierte Erfahrung und Reflexion als Unterstützung
der Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich BNE 81

Pascal Kihm und Markus Peschel

Gute Aufgaben 2.0 – Aufgaben und Aufgabenkulturen
im Rahmen der Digitalisierung 89

Sachunterricht in der Informationsgesellschaft: Projekte im Kontext universitärer Lehrerbildung

Julia Peuke, Detlef Pech und Jara Urban

Zeitzeug*innengespräche und historisches Lernen
im Sachunterricht – ein Projektseminar 99

Andreas Schmitt

Einfluss von Vorerfahrungen auf die
Fähigkeitsselbstkonzepte von Sachunterrichtsstudierenden
zu Kompetenzen in der digitalen Welt 106

Friederike Kern, Volker Schwier und Björn Stövesand

Zum Ungleichgewicht digital vermittelten Sachunterrichts
und sprachlich-kommunikativer Anforderungen 114

Martin Brämer, Daniel Rehfeldt und Hilde Köster

Computational Thinking bei Sachunterrichtsstudierenden
im Lehr-Lern-Labor – Eine Rasch-Analyse 122

Sachunterricht in der Informationsgesellschaft: Perspektivenbezogene Zugangsweisen

Thomas Goll

Political Literacy von Kindern –
Befunde, Implikationen, Herausforderungen 131

Melanie Haltenberger, Florian Böschl und Katharina Asen-Molz

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion als Kriterienraster
für studentische Erklärvideos nutzen – Ergebnisse aus einem
standortübergreifenden Seminar zur geographischen Perspektive 139

*Josua Dubach, Natalie Schelleis, Katrin Bölsterli, Trix Cacchione,
Corinna S. Martarelli, Matthias Probst und Sebastian Tempelmann*

Unzugängliche Welten für das erfahrungsbasierte Lernen erschließen:
Immersive Virtuelle Realität im naturwissenschaftlichen Sachunterricht..... 147

Autorinnen und Autoren 157

Henrike Friedrichs-Liesenkötter

Digitale Ungleichheit und inklusive Medienbildung anhand einer Betrachtung des Konnexes von Medien – Bildung – Flucht

A central challenge for the education system is to strengthen inclusion and to enable participation in education in the context of digital media for all people and especially children and young people. This article looks at the importance of digital media for education and participation – both in terms of challenges and potential. First, the interaction between social inequality and digital media ('digital inequality') is discussed. Here, various dimensions of participation regarding digital media are considered. Afterwards, the article takes a closer look at a specific group: Young people with refugee experiences as a group with severe barriers to participation. Empirical data show that digital media have a high relevance for their daily life and their social participation. In this context, first findings of the BMBF joint project "Educational Participation of Refugees in Digitized Educational Arrangements" (BIGEDIB) are presented. In addition, the results of an analysis of children's and youth media on the subject of refuge are discussed. The article closes with implications for education. The author demands a stronger integration of the topic of inclusive media education in the training and further education of pedagogues and emphasizes the importance of anchoring media education as a school subject.

1 Einleitung

Die Lebenswelt Heranwachsender ist hochgradig mediatisiert und digitalisiert wie Mediennutzungsstudien seit vielen Jahren immer wieder zeigen. Dies macht Kinder und Jugendliche jedoch nicht per se zu medienkompetenten Nutzer*innen, welche dazu fähig sind, eine kritisch-reflexive Sicht auf Medien(inhalte) einzunehmen, sich kreativ-gestalterisch mit (digitalen) Medien auseinanderzusetzen sowie profunde Kenntnisse über Produktionsbedingungen von Medien(inhalten) zu haben (u.a. Baacke 1996). Hiermit einhergehend kommt dem Bildungssystem die Aufgabe der Medienbildung zu, d.h. die Anregung und Begleitung von Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen im Kontext (digitaler) Medien(inhalte).

Die KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ benennt in diesem Zusammenhang verschiedene Kompetenzbereiche, die Lehrkräfte im Rahmen ihres Unterrichts fördern müssen (KMK 2017). Es handelt sich bei Medienbildungsarbeit also um einen Bereich, der sich an alle Menschen und hierbei dezidiert in Form von Schule und außerschulischer Bildung an Kinder und Jugendliche richtet, die darin unterstützt werden sollen, die Chancen digitaler Medien für sich entsprechend der eigenen Bedürfnislagen nutzen zu können. Die empirische Datenlage zeigt jedoch auf, dass manche Personen besonders auf eine solche Unterstützung angewiesen sind. So entstehen einhergehend mit dem familiären Mediennutzungs- und -erziehungsverhalten – moderiert durch den sozioökonomischen Hintergrund und sozial-emotionale Lebensbedingungen – bereits ab frühester Kindheit digitale Ungleichheiten (Kutscher 2019), die sich ins weitere Kindheits- und Jugendalter fortsetzen. Eine zentrale Herausforderung für das Bildungssystem ist es in diesem Zusammenhang, inklusive Bildungsangebote zu schaffen und damit die gesellschaftliche Teilhabe, die maßgeblich auch durch eine Teilhabe an Bildung im Kontext digitaler Medien bestimmt ist (Zorn, Schluchter & Bosse 2019), im Hinblick auf Personen(gruppen), die von Benachteiligung betroffen sind, zu stärken.

Im vorliegenden Beitrag wird die Bedeutung digitaler Medien für Bildung (Jörisen & Marotzki 2009) und Teilhabe betrachtet – sowohl im Hinblick auf Herausforderungen als auch auf Potenziale für die Stärkung von Teilnahme. Den Ausgangspunkt der Argumentation stellen digitale Ungleichheiten dar. Ein dezidiert Blick wird auf die Mediennutzung junger Menschen mit Fluchterfahrung geworfen, da es sich hier um eine pädagogische Zielgruppe mit deutlichen Barrieren für Teilhabe handelt. Einerseits werden hierbei empirische Ergebnisse aus dem BMBF-Verbundprojekt BIGEDIB (Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements) vorgestellt. Andererseits werden mediale Darstellungen über das Thema Flucht und geflüchtete Menschen anhand von Analyseergebnissen zu Kinder- und Jugendmedien präsentiert und Möglichkeiten aufgezeigt, eine solche mediale Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht in der Schule – beispielsweise im Sachunterricht – umzusetzen. Der Beitrag schließt mit Implikationen und hebt die Bedeutung der Verankerung von Medienbildung als Schulfach sowie einer stärkeren Integration von Inhalten zu inklusiver Medienbildung in Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen hervor. Einordnend ist noch zu erwähnen, dass der vorliegende Beitrag im Anschluss an einen Keynote-Vortrag auf der 30. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts „Sachunterricht in der Informationsgesellschaft“ entstanden ist.

2 Digitale Medien – Ungleichheiten – Teilhabe

2.1 Digitale Ungleichheit

Digitale Medien durchdringen alle Sozialisationskontexte (Theunert 2015) und damit auch entsprechend pädagogische Institutionen wie die Kindertagesstätte (zumindest dahingehend, dass Kinder eigene Medienpräferenzen in die Einrichtung hineintragen), die Schule und auch die außerschulische Bildungsarbeit, beispielsweise indem hier mittels ‚Playstation‘ im Kinder- und Jugendzentrum gemeinsam gespielt wird.

Ausgehend von der Familie als primärem Ort der ersten Medienerfahrungen und damit auch der Bedeutung von soziokulturellem Hintergrund und Bildungsstand der Eltern und deren (Medien-)Erziehungskonzept zeigt sich bereits im frühen Kindesalter (Paus-Hasebrink 2021), dass die Qualität der Mediennutzung in engem Zusammenhang mit Aspekten der sozialen Ungleichheit und damit Teilhabe steht. Ungleichheit ist hierbei so zu verstehen, dass sozio-ökonomische und sozial-emotionale Lebensbedingungen bzw. nach Bourdieu (1983) das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital prägende Faktoren für Präferenzen und habituelle Ausprägungen der Mediennutzung sind (Kutscher 2019). Eltern kommt in diesem Kontext eine hohe Vorbildfunktion zu, da familiäre mediale Gewohnheiten, die in Kindheit und Jugend erworben werden, relativ konsistent sind, was Barthelmes und Sander (2001, 247) als „kulturelles Erbe“ bezeichnen. Hierbei zeigen empirische Erkenntnisse, dass Jugendliche mit formal niedrigerem Bildungshintergrund Medienangebote anders nutzen als solche mit höherem Bildungshintergrund, d.h. beispielsweise, dass eher eine unterhaltungsorientierte statt informationsorientierte Nutzung stattfindet – und dies wiederum auch gekoppelt mit schlechteren Suchstrategien im Internet ist (siehe für einen Überblick zu digitaler Ungleichheit Iske & Kutscher 2020). Die Medienkompetenz ist folglich entsprechend weniger ausgebildet wie auch die international angelegte repräsentative Vergleichsuntersuchung ICILS 2018 wiederholt aufgezeigt hat: So bestehen im Hinblick auf den Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schüler*innen (Achtklässler*innen) deutliche Zusammenhänge zur sozialen Herkunft sowie zu Migrationshintergrund (Eickelmann, Bos & Gerick 2019), sodass im Kontext von Medienbildungsarbeit in der Schule und damit auch der Förderung von computer- und informationsbezogener Kompetenzen sich Wissensklüfte sogar vergrößern dürften (Bonfadelli 2021; Müller 2019).

2.2 Zum Verhältnis von digitalen Medien und Teilhabe

Die Ausführungen zeigen auf, dass digitale Medien und ihre Verankerung in verschiedenen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationskontexten eine bedeutende Rolle für Teilhabe zukommt – moderierend wirken hierbei gesellschaftliche Strukturen und damit auch der soziale Hintergrund der Akteur*innen. Teilhabe

umfasst verschiedene Dimensionen und wird in der Literatur auf verschiedene Lebensbereiche wie Arbeitsmarkt, Bildung oder auf soziale Beziehungen bezogen. Teilhabegrade und -qualitäten bedingen sich dabei gegenseitig und unterliegen zeitlichen Veränderungen, sodass Teilhabe „nur als ein dynamischer Begriff verstanden werden [kann], da sich im Laufe der Zeit Formen und Qualitäten, Widersprüchlichkeiten und Ergänzungen, prekäre und stabile Modalitäten von Teilhabe immer wieder verändern können“ (Dietrich 2017, 30). Bildung nimmt insofern eine gesonderte Stellung ein, dass nicht nur Teilhabe an Bildung gleichermaßen und ‚gerecht‘ sichergestellt werden, sondern gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung ermöglicht werden soll (a.a.O., 29 f.). Betrachtet man den Konnex von digital durchdrungenen Alltags- und Bildungssettings und Bildung, dann wird die Schlüsselstellung deutlich, welche digitale Medien mit Blick auf Teilhabe einnehmen (GMK Fachgruppe inklusive Medienbildung 2018): Einerseits ermöglichen digitale Medien etwa eine Verbreitung und Rezeption von Wissensinhalten, eine Auseinandersetzung mit für den*die Einzelne*n subjektiv relevanten Inhalten, auch im Zuge der Identitätsarbeit (Ganguin, Nickel & Sander 2021) und schaffen zudem auch asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten. Entsprechend kommt ihnen das Potenzial zu, bisher nicht erreichte pädagogische Zielgruppen zu adressieren und passgerechte Medienangebote zu schaffen, beispielsweise in Form individualisierter Lernangebote. Andererseits – und dies wurde bereits deutlich – können digitale Medienangebote auch Ungleichheiten verstärken und Teilhabe einschränken.

Während in der Vergangenheit von Seiten der Bildungspolitik und weiteren Akteur*innen, die sich mit Bildung und auch digitaler Bildung beschäftigen, fast ausschließlich das Potenzial benannt wird, durch eine fortschreitende Digitalisierung von formalen und non-formalen Bildungsorten die (Bildungs)Teilhabe benachteiligter Personengruppen zu fördern (u.a. KMK 2017 und den sich daran anschließenden „DigitalPakt Schule“ (BMBF 2019; Bitkom 2018)), wird in neueren Dokumenten – vermutlich nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen mit digitalem Lernen in Zeiten der Covid 19-Pandemie – betont, dass eine Zunahme an Digitalität in Bildungssettings gerade nicht zu einem Ausschluss benachteiligter Gruppen führen darf (UNESCO 2021; Europäische Kommission 2020).

Betrachtet man das Thema Medien und Teilhabe bzw. Medien und Ungleichheit, müssen verschiedene Dimensionen beleuchtet werden: Diese umfassen u.a. den Umgang mit digitalen Medien – dies haben die Ausführungen bereits aufgezeigt – sowie den Zugang zu digitalen Medien (Schluchter 2016). Mit Blick auf den Zugang zum Internet hat sich einiges getan, hierbei lässt sich nahezu von einer Vollausrüstung in Haushalten sprechen, in denen 12- bis 19-Jährige leben. Auch ein Smartphone besitzen mit 93 Prozent fast alle Jugendlichen. Dennoch: 24 Prozent der 12- bis 19-Jährigen verfügen nicht über einen eigenen Laptop oder Computer (mpfs 2021a, 7). Diese Unterschiede im Zugang waren schon lange

mit Blick auf Bildungsfragen und die Bearbeitung schulischer Aufgaben problematisch. Wie soll beispielsweise eine digitale Präsentation am Smartphone erstellt werden? Zumindest sind die Bedingungen hierfür deutlich erschwert, ebenso wie das Schreiben von längeren Texten ohne Computertastatur und nur mit kleinem Smartphone-Bildschirm sowie das Bearbeiten von Aufgaben in digitalen Lernumgebungen. Mit dem Aufkommen der Corona-Pandemie und der zunehmenden Digitalität durch das sogenannte ‚Homeschooling‘ und überwiegend digitale Kommunikation wurde die Ungleichheit weiter zementiert (Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow 2020).

3 Teilhabe im Zusammenspiel von Medien – Bildung – Flucht

3.1 Empirische Befunde des BMBF-Verbund-Projekts BIGEDIB

Dies zeigen auch erste empirische Befunde des laufenden qualitativen 3,5-jährigen BMBF-Verbundprojekts BIGEDIB (Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements), das in Zusammenarbeit der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt wird (Laufzeit 02/2019-07/2022). Die Forschungsfrage des Projekts lautet: Welche Gelingensbedingungen und hemmenden Bedingungen bestehen für die Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements? Methodologisch konzipiert als ‚multi-sited‘ Ethnografie (Aden 2019) in neo-praxeologischer Perspektive liegt der Fokus auf der Rekonstruktion von Praktiken im Feld, aus denen Schlüsse für Gelingens- und hemmende Bedingungen gezogen werden. In drei Feldphasen wurden 27 junge Geflüchtete zwischen 12 und 24 Jahren, die sich hinsichtlich verschiedener Differenzkategorien (z.B. Geschlecht, Herkunftsland, Familienverhältnisse – z.B. begleitet vs. unbegleitet) unterscheiden, in das Sample aufgenommen. Das Projekt nimmt hierbei eine transorganisationale Perspektive ein (Eßer & Schröer 2019) und rekonstruiert Praktiken im formalen Bildungssetting Schule, im non-formalen Bildungssetting der Kinder- und Jugendhilfe und in informellen Bildungs- und Alltagssettings (z.B. Freizeit). Als Forschungsmethoden wurden teilnehmende Beobachtungen in den verschiedenen Bildungssettings, ethnografische Interviews mit Akteur*innen sowie Artefaktanalysen digitaler Medien (Lueger & Froschauer 2018) umgesetzt. Methodologisch gerahmt ist das Projekt zudem durch die Grounded Theory (Strauss & Corbin 1990).

Unser Forschungsprojekt fand in der Zeit der Covid-19-Pandemie und der Situation der Schulschließungen und des Fernunterrichts statt. In diesem Zusammenhang zeigte sich auch für die Gruppe der jungen Geflüchteten eine Verschärfung von Ungleichheiten in Bezug auf Teilhabe durch eine Zunahme an Digitalität

(Hüttmann, Fujii & Kutscher 2020). Hierbei wurden vier Dimensionen der Ungleichheit identifiziert, die sowohl strukturelle Rahmenbedingungen, aber auch individuelle Fähigkeiten der jungen Geflüchteten umfassen:

1. Technischer Zugang zu digitalen Medien: Während der Schulschließungen wurden die Hausaufgaben von den Lehrkräften digital übermittelt und die Schüler*innen mussten an Online-Lernformaten teilnehmen. Dies erfordert eine technische Ausstattung wie Laptop oder Computer, Software, einen Drucker und einen stabilen Internetzugang. Daran mangelte es den jungen Geflüchteten jedoch oft, und auch wenn die meisten Schüler*innen ein Smartphone besitzen, erwies sich dieses als unzureichend für die Bearbeitung der digital übermittelten Hausaufgaben.
2. Mangelnde Medienkompetenz: Selbst, wenn ein technischer Zugang vorhanden war, zeigte sich eine begrenzte Medienkompetenz im Umgang mit dem Computer oder Laptop (im Unterschied zu Smartphones). Für einige der Schüler*innen war selbst die grundlegende digitale Kommunikation mit Lehrkräften problematisch, da sie nicht in der Lage waren, eine E-Mail zu schreiben.
3. Begrenzte deutsche Sprachkenntnisse: Aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse fühlten sich einige der Schüler*innen überfordert, wenn sie Aufgaben in deutscher Sprache selbständig erledigen mussten. Während der Schulschließungen war der Kontakt zwischen Lehrkräften und Schüler*innen eingeschränkt. Der Kontakt über digitale Medien konnte nicht das persönliche Gespräch ersetzen.
4. Unzureichende persönliche Unterstützungssysteme: Vor allem unbegleitete minderjährige Geflüchtete, insbesondere solche, die bereits in ihren eigenen Wohnungen leben und weniger pädagogische Unterstützung erhalten, fehlt die soziale Unterstützung durch Familie, Lehrkräfte und weitere Bezugspersonen. Im Zuge des digitalen Lernens und die dabei erforderlichen Selbstorganisationsfähigkeiten waren diese besonders herausgefordert. Dass der Kontakt zu Lehrkräften und Mitschüler*innen stark eingeschränkt war, führte zudem bei einigen der geflüchteten Jugendlichen zu einem verstärkten Gefühl von Einsamkeit.

3.2 Kinder- und Jugendmedien zum Thema ‚Flucht‘

Neben dem Zugang und dem Umgang mit digitalen Medien sind als weitere Dimension im Zusammenspiel von Medien und Inklusion/Teilhabe mediale Darstellungen zu benennen. Dies soll ebenfalls am Themenkomplex Medien – Bildung – Flucht im Folgenden verdeutlicht werden. Mit Blick auf geflüchtete Menschen sind hierbei etwa Nachrichtenberichterstattungen und medial gestützte gesamtgesellschaftliche Diskurse zu betrachten, durch welche ein Agenda Setting stattfindet, d.h. das Setzen von gesellschaftlich diskutierten Themen über mediale

Berichterstattung (wie etwa im Anschluss an die Übergriffe auf Frauen in der Kölner Silvesternacht 2015/16). Des Weiteren zählen hierzu auch mediale Formate, die sich an Kinder und Jugendliche richten und das Thema Flucht behandeln: Eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) von 52 Kinder- und Jugendmedien aus den Jahren 2013-2016 mit den Zielstellungen, einen Überblick über die Medienangebote zu bekommen, die Darstellung von geflüchteten Menschen zu analysieren und hierbei sowohl die Zielgruppe als auch Möglichkeiten und Grenzen für den pädagogischen Einsatz der Materialien einzuschätzen (Friedrichs-Liesenkötter & von Gross 2017), kam zu folgenden Schlüssen:

Es zeigt sich eine Fülle an Materialien: Am häufigsten sind darunter Medien, die dem Bereich Dokumentationen/Reportagen/Wissenssendungen/Nachrichten (explizit für Kinder) zuzuordnen sind (22 Stück), danach folgen Bücher (13 Stück), darunter beispielsweise ‚Bestimmt wird alles gut‘ der Kinderbuchautorin Kirsten Boie. Weitere Medien zählen zu den Bereichen Serious Games (Computer-/Onlinespiele zu einem bestimmten Bildungsinhalt), Webtalk (Online-gestreamtes Gespräch), Videoblog (Internetblog, basierend auf Videos), Kinderserie fiktional, Zeitschriften und Radiobeitrag oder stellen didaktisch aufbereitetes Material für den Unterricht oder anderweitige Bildungsarbeit dar. Die analysierten Kinder- und Jugendmedien zum Thema Flucht haben meistens kindliche oder jugendliche Protagonist*innen. Diese dienen als Identifikationsfiguren für junge Rezipient*innen; der Inhalt wird in den meisten Fällen auf eine emotionale Art präsentiert, indem die schicksalhaften Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen bzw. deren Familien dargestellt werden. Der Großteil der analysierten Kinder- und Jugendmedien richtet sich an in Deutschland aufgewachsene Kinder und Jugendliche und scheint als Zielstellung die Informationsvermittlung und die Stärkung von Empathie für geflüchtete Menschen zu haben. Die inhaltliche und didaktische Qualität von Kinder- und Jugendmedien zum Thema Flucht unterscheiden sich jedoch deutlich, so fehlen teilweise relevante Hintergrundinformationen für kindliche/jugendliche Mediennutzer*innen (z.B. Was ist ein Schlepper? o.Ä.), sodass Pädagog*innen entsprechende Informationen bereitstellen müssen. Zudem wird die Ziel- bzw. Altersgruppe teilweise nicht klar benannt oder – aus unserer Sicht – auch teilweise verfehlt, was den Einsatz in Bildungskontexten erschwert. Beispielsweise ist das qualitativ hochwertige Medium ‚Akim rennt‘ vom Verlag ab 6 Jahren empfohlen, was angesichts der Dramatik der skizzenhaften Zeichnungen irritiert. Die Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Themen wie dem Thema ‚Flucht‘ ist eine zentrale Bildungsaufgabe. Der Sachunterricht in der Grundschule kann in diesem Zusammenhang ein Feld darstellen, in dem eine solche inhaltliche Auseinandersetzung anhand medialer Darstellungen stattfindet. Digitale, aber auch analoge Kinder- und Jugendmedien können in diesem Kontext zur Information und Wissensvermittlung, als Gesprächsimpuls und zur Anregung von Reflexionsprozessen dienen. Ihr Einsatz erfordert – gerade

auch angesichts der Sensibilität der Thematik und möglicher Migrations- und Fluchterfahrungen von Schüler*innen – eine besonders gezielte Vor- und Nachbereitung der Lehrkräfte und ggf. auch eine Zusammenarbeit mit weiteren Akteur*innen (z.B. hinsichtlich Traumabewältigung).

4 (Inklusive) Medienbildung als zentrale Bildungsaufgabe

Soziale Ungleichheiten können sich im Zuge einer verstärkten Digitalität, wenn soziale persönliche Unterstützungsangebote und Möglichkeiten des informellen direkten Austausches wegfallen, verstärken – dies hat nicht zuletzt die Covid 19-Pandemie aufgezeigt, sowohl für geflüchtete Schüler*innen ebenso wie für andere Schüler*innen in benachteiligten Lebensverhältnissen (siehe oben). Auf der anderen Seite haben digitale Medien auch viele teilhabeförderliche Potenziale, allein schon im Hinblick auf Unterstützungsmöglichkeiten im Alltag wie Übersetzungen, Navigationsmöglichkeiten und die Breite an Informationen des Internets. Mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen, d.h. von Lehrkräften ebenso wie von Pädagog*innen der außerschulischen Bildung (z.B. Kinder- und Jugendhilfe), ist eine curricular verankerte Auseinandersetzung mit dem Zusammenspiel von sozialer Ungleichheit und der Möglichkeit, Medien(inhalte) teilhabeförderlich zu nutzen – beispielsweise mit Blick auf ein digital gestütztes Lernen – unerlässlich.

Ebenso muss in der medienpädagogischen Elternarbeit, die ab der frühen Bildung umgesetzt werden sollte, die Thematik aufgegriffen werden – auch über Peer-Projekte wie Eltern-Talk, in denen Eltern sich gegenseitig im informell angelegten Rahmen mit Blick auf Fragen der Medienerziehung unterstützen.

Inklusive medienpädagogische Projekte, mit der Zielstellung, Teilhabe zu stärken und Personen(gruppen) eine ‚Stimme‘ zu geben und sich mit eigenen Erfahrungen auseinanderzusetzen, werden sowohl in schulischer als auch in außerschulischer Bildung benötigt. Diese sind jedoch voraussetzungs- und müssen gut geplant werden, auch hinsichtlich der Möglichkeiten der Umsetzung bei schlechten Deutschkenntnissen. So berichtete mir beispielsweise eine Medienpädagogin in einem Forschungsprojekt, dass ein gemeinsam angedachtes Videoprojekt mit geflüchteten und nicht geflüchteten Jugendlichen aufgrund einer ungleichen Geschlechterzusammensetzung, einer schlechten Verkehrsanbindung und dem Umstand, dass die Jugendlichen sich vorab noch gar nicht kannten, scheiterte. Im Gegensatz dazu bezeichnete eine andere Pädagogin die Teilnehmer*innen eines Videoprojekts als ‚Familie‘ und wies auf die intensiven Zuwächse in der deutschen Sprache hin (Friedrichs-Liesenkötter & Schmitt 2017, 11).

Hinzu kommt, um dem Ausschluss von Menschen von zentralen Bereichen und Ressourcen der Gesellschaft entgegenzuwirken und Inklusion zu erzielen, dass auch die Medienangebote selbst inklusiv gestaltet werden müssen. Dies bedeutet im Zuge von Barrierefreiheit beispielsweise, dass Personen mit körperlichen Beeinträchtigungen (etwa Einschränkungen der Hör- oder Sehfähigkeit) durch technische Möglichkeiten dieselben Angebote nutzen können müssen, wie Personen ohne entsprechende Einschränkung, notwendig ist dazu die Bereitstellung von technischen Unterstützungsmöglichkeiten – nach wie vor ist die Medienvielfalt hierbei eingeschränkt für die betreffenden Gruppen (Aktion Mensch 2020).

Abschließend ist noch zu formulieren, dass sich Medienbildungsarbeit natürlich nicht nur an diejenigen richtet, die als potenziell benachteiligt wahrgenommen werden. Angesichts der Komplexität der Medienwelten und -kulturen, in denen wir alle uns bewegen, ist es dringend geboten, die Medienbildungsarbeit in allen Bildungskontexten zu stärken. So spricht Krotz (2021, 8) im Zuge einer digitalisierten Lebenswelt von einer „überwältigende[n] Welt voller manipulativer und lenkender Vereinfachungen [...], in der ein Kind lernen soll, sich die Welt zugänglich zu machen und anzueignen“. Eine zentrale Bildungsaufgabe sind die Anregung von Reflexionsprozessen und die Förderung von Medienkritik (Baacke 1996; Ganguin & Sander 2015), sodass Kinder und Jugendliche darin gestärkt werden, Medienerfahrungen entsprechend einordnen und auch entsprechende Strategien bei negativen Nutzungserfahrungen anwenden zu können. Der Schule kommt mit Blick auf Medienbildung hierbei eine besondere Bedeutung als der Ort zu, über den alle Kinder und Jugendlichen adressiert werden können. Bezogen auf die Grundschule ist vor allem das Unterrichtsfach Sachunterricht „[a]ufgrund seiner welterschliessenden Kernaufgabe und seines vielperspektivischen Prinzips“ (Kunkel & Peschel 2020, 455) gefordert, Medienbildung umzusetzen bzw. auf Seiten der Heranwachsenden anzuregen. Dieser Auftrag für den Sachunterricht ist eng an das Verständnis des Sachunterrichts geknüpft, die Unterrichtsinhalte an der Lebenswelt auszurichten (a.a.O., 461). Laut der KIM-Studie 2020 verfügen bereits 50 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen über ein eigenes Handy bzw. Smartphone (mpfs 2021b, 12) und 65 Prozent sind sehr interessiert bzw. interessiert an Internet / Computer / Laptop, weitere 61 Prozent interessieren sich (sehr) für Computer- / Konsolen- / Onlinespiele (a.a.O., 7). Entsprechend wird mit der zunehmenden Mediatisierung und Digitalisierung auch die Aufgabe der Medienbildung dringlicher.

Um der Relevanz und der Vielfalt des Bereichs der Medienbildung Rechnung zu tragen, ist über den Sachunterricht hinaus jedoch eine noch explizitere curriculare Verankerung dringend notwendig – über ein Unterrichtsfach Medienbildung ab dem Grundschulalter und über alle Schulformen hinweg. Zentral ist – und dies gilt für jedes Unterrichtsfach, das Medienbildung anregen will: Es darf nicht (nur) das Lernen mit digitalen Medien im Fokus stehen, sondern es müssen dezidiert

vor allem Lern- und Bildungsprozesse angeregt werden, in dem Kinder und Jugendliche über digitale Medieninhalte und Medienerfahrungen reflektieren und Medienkompetenzen erwerben (Bildungs-/Lernprozesse über Medien). Hiermit einher geht eine gestalterische, kreative Auseinandersetzung mit digitalen Medien, z.B. über Film-, Foto- oder Podcastaufnahmen, Trickfilmerstellung oder Bildungsarbeit im Anschluss an die Maker-Bewegung (z.B. Arbeiten mit 3D-Drucker). Ein weiteres Beispiel ist das Coden, die Eingabe von Programmierbefehlen, z.B. zur Gestaltung von Websites, das bspw. über Mini-Computer wie etwa den Calliope mini umgesetzt werden kann. Ziel des Einsatzes ist es, eine erste (auch kritische) Auseinandersetzung mit Algorithmen anzuregen; hierzu wird mit Blick auf den Calliope mini in den dazugehörigen Unterrichtsmaterialien auch explizit Bezug auf den Sachunterricht genommen (Cornelsen 2017).

Literatur

- Aden, S. (2019): Multi-sited ethnography als Zugang zu transnationalen Sozialisationsprozessen unter Flucht- und Asylbedingungen. In: Behrens, B. & Westphal, M. (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden, S. 225-250.
- Aktion Mensch (2020): Trendstudie. Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Heidelberg, Berlin.
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, A. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 4-10.
- Barthelmes, J. & Sander, E. (2001): Medienerfahrungen von Jugendlichen. Bd. 2: Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. München.
- Bitkom (2018): Digitale Bildung – Handlungsempfehlungen für den Bildungsstandort Deutschland. URL: <https://www.bitkom.org/Bitkom/Publicationen/Digitale-Bildung-Handlungsempfehlungen-fuer-den-Bildungsstandort-Deutschland-2.html> [05.12.2021].
- BMBF (2019): Mit dem DigitalPakt Schulen zukunftsfähig machen. URL: https://www.bmbf.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf [09.07.2019].
- Bonfadelli, H. (2021): Theorieansätze und Hypothesen in der Medienpädagogik: Wissenskluft-Perspektive. In: Sander, U., Gross, F. von & Hugger, K. U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 2. Aufl. Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_35-1 [05.12.2021].
- Cornelsen (2017): Coden mit dem Calliope mini. Programmieren in der Grundschule. Lehrermaterial für den Einsatz ab Klasse 3. Berlin.
- Dietrich, C. (2017): Teil haben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In: Miethe, I., Tervooren, A. & Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden, S. 29-46.
- Eickelmann, B., Bos, W., & Gerick, J. (2019): ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster.
- Eßer, F. & Schröer, W. (2019): Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39(2), S. 119-133.
- Europäische Kommission (2020): Aktionsplan für digitale Bildung 2021-2027. Neuaufstellung des Bildungswesens für das digitale Zeitalter. Brüssel.

- Friedrichs-Liesenkötter, H. & von Gross, F. (2017): Kinder und Jugendmedien zum Thema Flucht: Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Einsatzes in formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten. In: Röllecke, R. & von Gross, F. (Hrsg.): Medienpädagogik der Vielfalt: Integration und Inklusion. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte. München, S. 67-86.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. & Schmitt, C. (2017): Digitale Medien als Mediatoren von Agency. Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-) pädagogische Arbeit. In: Medienimpuls, 55(3). <https://doi.org/10.21243/mi-03-17-08> [05.12.2021].
- Ganguin, S., Nickel, J. & Sander, U. (2021): Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: Sander, U., von Gross, F. & Hugger, K. U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_72-2 [05.12.2021].
- Ganguin, S. & Sander, U. (2015): Zur Entwicklung von Medienkritik. In: von Gross, F., Meister, D.M. & Sander, U. (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim u.a., S. 229-246.
- GMK (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.) Fachgruppe Inklusive Medienbildung (2018): Medienbildung für alle. Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung. URL: <https://www.gmk-net.de/2018/09/20/medienbildung-fuer-alle-medienbildung-inklusive-gestalten/> [03.12.2021].
- Hüttmann, J., Fujii, M., & Kutscher, N. (2020): Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. In: Medienimpulse, 58(02). <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-17> [05.12.2021].
- Iske, S., & Kutscher, N. (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel, S. 115-128.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009): Medienbildung. Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Stuttgart.
- KMK (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.
- Krotz, F. (2021): Medienpädagogik und Mediatisierungsforschung. In: Sander, U., von Gross, F., Hugger, K.-U.: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_22-1 [05.12.2021].
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel.
- Kunkel, C. & Peschel, M. (2020): „Lernen mit und über digitale Medien im Sachunterricht. Entwicklung eines vielperspektivischen Konzepts zur Erschließung digitaler Medien“. In: Rummler, K., Koppel, I., Aßmann, S., Betingen, P. & Wolf, K. D. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt. Zürich, S. 455-476. <https://doi.org/10.21240/mpa-ed/jb17/2020.05.18.X> [05.12.2021].
- Kutscher, N. (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 111(4), 379-390.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018): Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021a): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021b): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart.
- Müller, P. (2019): Social Media und Wissensklüfte. Nachrichtennutzung und politische Informiertheit junger Menschen. Wiesbaden.
- Paus-Hasebrink, I. (2020): Mediengebrauch und Ungleichheit. Von Klüften und Spaltungen in Kindheit und Jugend. In: merz, 64(3), 19-25.

- Schluchter, J.-R. (2016): Medien, Medienbildung, Empowerment. In: *merz*, 19(3), 24-30.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990): *Basic of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills.
- Theunert, H. (2015): Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In: von Gross, F., Meister, D. M. & Sander, U. (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim, S. 136-163.
- UNESCO (2021): Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung: Resolution der 81. Mitgliederversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission. https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-06/resolution_duk_digitalisierung-bildung_0.pdf [03.01.2022].
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020): Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? In: *ifo Schnelldienst* 73 (9), 25-39.
- Zorn, I., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim, Basel, S. 16-33.