
Themenheft Nr. 39: Orientierungen in der digitalen Welt

Herausgegeben von Bardo Herzig, Tilman-Mathies Klar, Alexander Martin
und Dorothee M. Meister

Partizipation durch Medienbildung – Medienbildung durch Partizipation

Partizipative Medienbildung in der Grundschule

Birgit Hüpping und Anna-Maria Kamin

Zusammenfassung

Medienbildung und partizipative Bildungszugänge werden mit Blick auf die Institution Grundschule vielfach noch als getrennte Handlungsfelder betrachtet, obwohl sie die gemeinsame Zielstellung von Teilhabe der Kinder verbindet. Vor dem Hintergrund des Modells einer partizipativen Mediendidaktik nach Mayrberger (2019) und der Methode der Aktiven Medienarbeit wird im Beitrag die Konzeption einer partizipativen Medienbildung unter Berücksichtigung der UN-Kinderrechtskonvention mit dem Recht der Kinder auf Meinungsäußerung und Einflussnahme entfaltet (United Nations 1989; UNICEF 2014). Der empirische Zugang erfolgt durch die qualitative Studie «Partizipation von Grundschulkindern im Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule». Am Beispiel einer Kleingruppenarbeit zur Erstellung eines Trickfilms mit dem Tablet wird herausgearbeitet, dass partizipative Aushandlungsprozesse, in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler ein hohes Mass an Selbstwirksamkeit und Einflussmöglichkeiten im Schulalltag erfahren, Voraussetzung für digitale Teilhabe sind. Deutlich wird aber auch, dass sowohl Verantwortungsabgabe vonseiten der Institutionen und Personen als auch Verantwortungsübernahme vonseiten der Kinder notwendig ist.

Participation via Media Education – Media Education via Participation. Participatory Media Education in Primary School

Abstract

With regard to the institution of primary school, media education and participatory approaches to education are still often considered as separate fields of activity, even though they share the common goal of children's participation. Against the background of the model of participatory media didactics according to Mayrberger (2019) and the method of Active Media Work, the article develops the concept of participatory media education in consideration of the UN Convention on the Rights of the Child with the right of children to express their opinions and influence (United Nations 1989; UNICEF 2014). Empirical access is provided by the qualitative study «Participation of primary school

children in dealing with digital media in primary school». Using the example of a small group work to create a media product in the form of an animated film with the tablet, it is demonstrated that participatory negotiation processes within which pupils experience a high degree of self-efficacy and influence in everyday school life are a prerequisite for digital participation. However, it also becomes clear, that it is necessary for institutions as well for individuals to relinquish responsibility and for children to take on responsibility.

1. Einleitung

Mittlerweile besitzt bereits die Hälfte der Sechs- bis 13-Jährigen ein Mobiltelefon und nutzt damit souverän verschiedene Funktionen wie «Nachrichten, Fotos oder Videos versenden» sowie «im Internet surfen» (Feierabend, Rathgeb, und Reutter 2019, 16). Studien zeigen jedoch auf, dass es von soziokulturellen Merkmalen Heranwachsender abhängig ist, inwieweit medial vermittelte Informationen verstanden, genutzt und kommuniziert werden (z.B.: Eickelmann et al. 2019). Aus diesem Grund nimmt die Diskussion um digitale Bildung zunehmend die Grundschulen in den Blick, um für *alle* Schülerinnen und Schüler bereits *frühzeitig* Grundlagen zum Kompetenzerwerb für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt zu legen (KMK 2016).

Im Übereinkommen mit der UN-Kinderrechtskonvention, ist in Artikel 12 das Recht der Kinder auf Partizipation festgeschrieben (United Nations 1989). Heranwachsenden soll jedoch nicht nur die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung in allen sie tangierenden Angelegenheiten zugesprochen werden, sondern auch das Recht auf Einflussnahme (Unicef 2014).

Selbstbestimmung und Teilhabe sind insofern sowohl als Zieldimensionen digitaler Bildung als auch in Bezug auf die Umsetzung der UN-Kinderrechte zu sehen. Im Beitrag wird die These vertreten, dass Medienbildung als Handlungsmöglichkeit *und* Bedingung auf dem Weg zu Partizipation gesehen werden kann und Strukturen einer partizipativen Medienbildung systematisch Eingang in den Schulalltag erhalten sollten.

Theoretisch hergeleitet und empirisch verdichtet wird das Konzept der partizipativen Medienbildung durch das Modell der partizipativen Mediendidaktik nach (Mayrberger 2019) und die Methode der Aktiven Medienarbeit. Der empirische Zugang erfolgt durch die qualitative Studie «Partizipation von Grundschulkindern im Umgang mit digitalen Medien». Die Durchführung erfolgte in einer partizipativ ausgerichteten verbindlichen Ganztagsgrundschule, deren Schulkonzept auf künstlerisch-kulturelle sowie ganzheitlich orientierte Lernzugänge zielt und konsequent hohe Beteiligungsgrade der Kinder in Form eines kinderrechte-basierten Verständnisses von Mitbestimmung und Einflussnahme auf ihr schulisches Lernen einschließt sowie Kinder als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt adressiert. Die Rhythmisierung des Schulalltags wird durch eine flexible und offene Angebots- und Zeitstruktur

im Vor- und Nachmittagsbereich, nicht nach Fächern und Stunden organisiert. Diese Ausgangssituation ermöglicht, auch Strukturen von Partizipation unter Berücksichtigung digitaler Bildung zu analysieren. Im Hinblick auf ausgewählte Ergebnisse der Studie lassen sich Gestaltungspotenziale und Herausforderungen für Kinder im Umgang mit digitalen Medien und den damit verbundenen Partizipationschancen ableiten sowie Implikationen für eine (zukünftige) partizipative Medienbildung in der Schule aufzeigen.

2. Medienbildung in der Grundschule

Bildung in der digitalen Welt in Anlehnung an das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz (KMK 2016) verfolgt zusammengefasst zwei Zielstellungen: Zum einen geht es um die curriculare Verankerung des Erwerbs von Kompetenzen in der digitalen Welt entlang der Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern. Zum anderen soll auf didaktischer Ebene die digital gestützte Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen verstärkt werden. Zur Umsetzung beider Perspektiven sieht die KMK-Strategie vor, den Erwerb medienbezogener Kompetenzen als integrativen Teil der Fachcurricula aller Fächer zu verankern. Hintergrund ist, dass jedes Fach durch seine Sach- und Handlungszugänge spezifische Zugänge zu den Kompetenzen in der digitalen Welt beinhaltet. Ziel soll ein Lernen und Unterrichten *mit* und über Medien sein, um spezifische Fachkompetenzen in Bezug auf die Inhalte (z.B. Mathematik: Problemlösestrategien, Modellieren; Sprachbildung: Lesen, Schreiben) und *gleichzeitig* auch grundlegende spezifische Ausprägungen der Kompetenzen für die digitale Welt zu erlangen (KMK 2016, 12). Eine solche fächerübergreifende, crosscurriculare Medienbildung steht allerdings – im Kontrast zu einem ausgewiesenen Unterrichtsfach wie z.B. «Medienbildung» – in der Gefahr, dass sich der Einsatz von Medien im Unterricht lediglich auf die Vermittlung von Fachwissen mithilfe von Medien als Lehr-Lernmedien (Lernen mit Medien) bezieht, nicht aber die Vermittlung des reflexiven und verantwortungsbewussten Umgangs mit Medien (Lernen über Medien) ausreichend berücksichtigt (Petko 2014, 157). Weiterhin ist bei der Gestaltung von Unterricht zwischen dem didaktischen Mehrwert sowie technischen und didaktischen Problemen abzuwägen, d.h. ob der Einsatz der Medien die Vermittlung von Fachkenntnissen fördert oder ob sie gar von deren Erwerb ablenken (Schaumburg 2019, 21). Für die Grundschule formulieren Irion und Scheiter (2018) die Potenziale digitaler Medien anhand der drei Basisfragestellungen Präsentationsformen (Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten), Individualisierung (Unterstützung adaptiver Unterrichtsformen) und Kooperation (Unterstützung kooperativer Unterrichtsformen). Sie resümieren, dass sich die Potenziale digitaler Medien erst dann eröffnen, «wenn Technologien und zu erreichende pädagogische Funktionen gut aufeinander abgestimmt sind» (ebd., 10). Mit «pädagogischen Funktionen» können die Bereiche Schulung des Umgangs mit

digitalen Medien, Verbesserung fachlichen Lernens, Erwerb von Medienkompetenz sowie Entwicklung neuer Formen des Unterrichtens mit digitalen Medien gefasst werden (Gerick, Eickelmann, und Bos 2017).

Ein Beitrag zu einer solchen Orchestrierung von Lern- und Unterrichtsprozessen (Prieto et al. 2011) als Abstimmung unterschiedlicher digitaler oder traditioneller Methoden und Materialien im Hinblick auf didaktische Zielsetzungen kann aktuell der Integration mobiler Endgeräte – wie Tablets – in den Unterricht zugesprochen werden, da sie erweiterte Optionen zur Unterrichtsgestaltung bieten (Dündar und Akçayır 2014; Ifenthaler und Schweinbenz 2013). Diese beziehen sich sowohl auf das fachliche als auch auf das überfachliche Lernen. Insbesondere können durch den Einsatz von Tablets Lernmöglichkeiten geschaffen werden, «die von traditionellen, reinen inhaltsfokussierten Unterrichtsformen abweichen und eher schülerzentrierte Lernexpeditionen fördern» (Jahnke 2017, 56). Durch vielfältige, intuitiv bedienbare Funktionen kann das Tablet zum Multifunktionsgerät für ganz unterschiedliche Lehr-Lernaufgaben avancieren (Bastian 2017).

Apps zum *gemeinsamen Lernen* wie etwa online Kooperationstools können von mehreren Schülern und Schülerinnen gemeinsam genutzt werden. Es eröffnen sich Möglichkeiten zur Intensivierung der Kommunikation und Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Im Idealfall kann die mediale Kommunikation die Gruppenkohäsion stärken (Welling 2017). Apps zum *individualisierten Lernen* bieten darüber hinaus die Chance, Wissen zu unterrichtlichen Themen zu erwerben, zu überprüfen und einzuüben. Eine Adaption an das Niveau der Nutzerinnen und Nutzer sowie individuelle Hilfestellung sind in der Regel möglich. Der *Erwerb und die Einübung von Fachwissen* in so gut wie allen Schulfächern sind durch Apps erreichbar (vgl. Beispiele für die Grundschule in Tillmann und Antony 2018; Peschel und Irion 2016). Weiterhin besteht durch Apps zur *Produktion* die Chance, lediglich mithilfe des Tablets Medienprodukte wie Videos, Trickfilme, Fotoprodukte und vieles mehr zu erstellen. Schliesslich können Apps zur *Organisation und Distribution* den Lehrerinnen und Lehrern als Unterrichtsassistent dienen, indem Unterrichtsmaterialien verwaltet, der Lernfortschritt überprüft und dokumentiert wird (Kamin 2020).

Trotz der konstatierten Potenziale zur Nutzung von Tablets im (Grund-)Schulunterricht sind «differenzierte Studien notwendig, um Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler besser von den Tablets profitieren zu lassen» (Aufenanger 2017, 134). Aktuelle Forschungsaktivitäten fokussieren vielfach den Einsatz mobiler Endgeräte wie Tablets zur Unterstützung des Fachunterrichts (Peschel 2016; Peschel und Irion 2016). Im Vordergrund stehen Fragen der Akzeptanz seitens der Lehrerinnen und Lehrer oder Schülerinnen und Schüler sowie der Lernerfolge in Bezug auf fachliche und überfachliche Inhalte, wobei beim Überfachlichen insbesondere der Blick auf Teamarbeit oder Gruppenkohäsion gerichtet ist (Bastian und Aufenanger 2017).

Darüber hinaus deuten empirische Studien aber auch darauf hin, dass beim Einsatz von Tablets im Schulunterricht eine instruktive Medienverwendung, die mit einem lehrpersonenzentrierten Unterricht einhergeht, dominieren kann, sodass kaum Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler verbleiben (Valentin und Bolz 2018; Kamin 2020). Bislang unterrepräsentiert sind Zusammenhänge zwischen Medienbildungs- und Partizipationsprozessen in der Grundschule. Erkennbar ist aber, dass didaktische Settings möglich sind, um die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern zu fördern sowie ein Passungsverhältnis zwischen didaktischen Potenzialen und dem Erwerb medien- und fachbezogener Kompetenzen zu erreichen (Mayrberger und Linke 2014).

3. Partizipation – Begriffe und Diskurse unter der Perspektive von Medienbildung

Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in der Schule unterliegt sowohl inhaltlichen als auch normativen Partizipationsdiskursen. So zeigen Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung zu Partizipation im Kontext individualisierter Lernzugänge, dass sich Mitbestimmungsmöglichkeiten und Einflussnahme förderlich auf die Motivation und die Selbstwirksamkeit der Lernenden auswirken kann (Breidenstein und Rademacher 2017). Partizipation kann dazu beitragen, dass die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern zur Verantwortungsübernahme steigt (Winklhofer 2014). Zudem lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Partizipation und dem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule abbilden (Prenzel 2019). Wie oben skizziert besteht ein Rechtsanspruch auf freie Meinungsäußerung (United Nations 1989). UNICEF weist in ihren ergänzenden Ausführungen (2014) darauf hin, dass von «echter Partizipation» (genuine participation) erst dann gesprochen werden kann, wenn Kinder die Chance erhalten, den Kontext und die möglichen Wirkungen ihrer Meinungsäußerung zu verstehen. Erst dann können sie an der Entwicklung künftiger Massnahmen und Handlungen aktiv beteiligt werden. Im Zuge eines Nationalen Aktionsplans wurde dieser Rechtsanspruch in Deutschland für die Institution Schule in Form von gesetzlichen Vorgaben und Richtlinien normativ verankert, um grundlegende Rechte der Kinder zu stärken (BMFSFJ 2006).

Es existieren zahlreiche Begriffsdefinitionen von Partizipation, die verschiedene Auffassungen, Konzepte und Modelle zum Verständnis von Mitbestimmung und partizipativer Ausgestaltung enthalten (Büker und Hüpping 2018; Häbig, Zala-Mezö, Müller-Kuhn, und Strauß 2019; Hauser und Nell-Tuor 2019). Im Kontext von Schul- und Unterrichtsforschung unterscheiden Hauser und Nell-Tuor (2019, 11) zwischen einem spezifischen und einem holistischen Partizipationsverständnis, die sie wie folgt unterscheiden: Unter einem spezifischen Begriffsverständnis lässt sich Partizipation als Einflussmöglichkeit auf Entscheidungsprozesse zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern bestimmen. Ein holistisches Begriffsverständnis hebt

dagegen vielfältige Handlungsmöglichkeiten der Teilhabe und des Teilseins jedes Individuums und die damit verbundenen unterschiedlichen Verantwortlichkeiten im Kontext von Schule hervor. Dieses erweiterte Partizipationsverständnis beinhaltet vielfach eine synonyme Verwendung von Begriffen, die auf ein grosses Handlungsrepertoire zielen wie Mitbestimmung, Mitwirkung, Mitsprache, Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung und Einflussnahme (United Nations 1989; Mayrberger 2019, 95). Der Begriff Partizipation stellt somit keine binäre Kategorie dar, sondern bildet vielmehr ein Spektrum ab, dessen Ausprägung in einem Spannungsfeld zwischen niedrigen und hohen Beteiligungsgraden variieren kann (Hauser und Nell-Tuor 2019). Wansing hebt dabei den zirkulären Prozess von Partizipation hervor. Neben der Bereitstellung von Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe ist auch eine aktive (Mit-)Gestaltung seitens des Individuums erforderlich (Wansing 2012, 101).

Um die Diskurse um Medienbildung und Partizipation in der Schule zusammenzuführen, bietet Kerstin Mayrbergers Entwurf einer partizipativen Mediendidaktik (2019) Anknüpfungspunkte. Mit Ihrem Konzept legt sie einen

«Vorschlag für eine spezifische und zeitgemäße erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Gestaltung von Lernumgebungen vor, die Partizipationsförderung und Beziehungsgestaltung unter den Bedingungen der Digitalisierung und Mediatisierung in den Mittelpunkt didaktischer Betrachtungen rückt» (ebd., 15).

Sie schliesst damit die Lücke zwischen Didaktik und Mediendidaktik mit explizitem Fokus auf den (medien-)pädagogischen Kernbereich der Partizipation (Mayrberger 2017, 123). Dieser ist gekennzeichnet durch Medien, die bereits in ihrer Anlage von allen Beteiligten Partizipationsbereitschaft sowie entsprechendes Wissen und Können erfordern. So ermöglichen etwa soziale Medien und digitale Tools den schulischen Akteuren wie den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, in unterschiedlichsten Lernkontexten zu handeln, indem etwa Medienprodukte und -inhalte partizipativ be- und erarbeitet werden (Mayrberger 2017, 118).

Kern des Konzeptes ist ein Partizipationsmodell der Mediendidaktik, welches vier Partizipationstypen beschreibt, die zehn Partizipationsformen beinhalten. Deren Spannbreite reicht von Fremdbestimmung bis zu Selbstbestimmung (vgl. Abb. 1).

Dimension	Fremdbestimmung										Selbstbestimmung/Selbstorganisation							
	○										○							
Formen von (Nicht-)Partizipation	Fremdbestimmung oder Instrumentalisierung		Dekoration oder Anweisung		Alibi-Teilnahme		Teilhabe oder Anhörung		Einbeziehung		Mitwirkung		Mitbestimmung		Selbstbestimmung		Selbstverwaltung oder Selbstorganisation	
Typen	Typ I: Nicht-Partizipation				Typ II: Vorstufen der Partizipation; Pseudo- oder Schein-Beteiligung				Typ III: Partizipation				Typ IV: volle Autonomie; über Partizipation hinaus					
											PARTIZIPATIONSRAUM							

Abb. 1.: Modell einer partizipativen Mediendidaktik (Mayrberger 2019, 106).

Im Kontrast zu Vorgängermodellen richtet Mayrberger ihr Modell nicht vertikal, sondern horizontal aus, womit sie den vielfach normativ zu interpretierenden Stufenmodellen entgegenwirkt, welche den obersten Stufen den höchsten Wert zuweisen. Weiter betont die Visualisierung als Quermodell eine Dimensionierung von Partizipation, die Rückschritte oder halbe Wege nicht als Fehler oder Rückfall wertet (ebd., 105–106).

Für Mayrberger ist eine «echte Partizipation» voraussetzungsreich, da sie sowohl die Bereitschaft und die Rahmenbedingungen erfordert, Entscheidungen abzugeben – etwa von Lehrenden und Institutionen – als auch die Bereitschaft und die Kompetenz von Lernenden notwendig ist, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen (Mayrberger 2014, 265). Damit ist Mayrberger sowohl an die Anforderungen für Partizipation der UNICEF als auch an Wansings zirkuläres Partizipationsverständnis anschlussfähig. Sie geht aber noch darüber hinaus, da sich durch ihr Modell Bedingungen für Partizipation konkreter ableiten lassen. Es braucht insofern *einerseits* ein didaktisches Setting, um Lernende an Entscheidungsmöglichkeiten zu beteiligen, *andererseits* die Befähigung des Subjekts, diese Partizipationsmöglichkeiten wahrzunehmen. Diesem Verständnis folgend bildet nur Typ III mit den Partizipationsformen Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung einen «echten» Partizipationsraum, da in Typ I und II entweder Nicht-Partizipation oder Schein- bzw. Pseudopartizipation stattfindet. In Stufe IV hingegen besteht vollkommene Autonomie, was bedeutet, dass kein zirkulärer Prozess von Verantwortungsabgabe und Verantwortungsübernahme erfolgen kann.

Mayrbergers vorläufige Überlegungen adressieren insbesondere die Hochschule, um partizipative Lerngelegenheiten unter den Bedingungen der Digitalisierung für Studierende konzeptionell herzuleiten und Umsetzungsideen zu entwickeln (Mayrberger 2019, 12). Gleichwohl ist das entwickelte Modell auch für die schulische Bildung von hoher Relevanz, da – wie oben aufgezeigt – digitale Bildung bereits in die Primarschulbildung systematisch Eingang finden sollte. Zudem entspringen Grundkonzepte des Modells der explorativen Studie «PaLerMe – Partizipative Lehr- und Lernprozesse mit digitalen Medien im Unterricht gestalten können», in der Befunde zu einem (pseudo-)partizipativen Unterricht mit digitalen Medien erhoben wurden (Mayrberger und Linke 2014).

4. Aktive Medienarbeit im Kontext von Partizipation

Einen methodischen Anknüpfungspunkt zur Umsetzung von Partizipation mit Medien im Grundschulunterricht bietet unseres Erachtens die Methode der Aktiven Medienarbeit, da sie vielfältige Teilhabemöglichkeiten eröffnet (Kamin, Meister, und Sonnenschein 2018, 182). *Aktive Medienarbeit* betrachtet die Mediennutzerin oder den Mediennutzer als aktiv handelndes gesellschaftliches Subjekt, das individuelle Interessen und Bedürfnisse entwickelt (Schorb 2008, 77). In ihrem Fokus stehen der Erwerb und die Umsetzung von sozialer und politischer Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, verbunden mit dem Ziel, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Niesyto 2010, 396; Demmler und Rösch 2012, 12). In dieser Perspektive verfolgen Formen Aktiver Medienarbeit das Ziel, die Menschen zu einem selbstbestimmten, kritisch-(selbst)reflexiven sowie (selbst)verantwortlichen Umgang mit Medienangeboten und -inhalten zu befähigen. Um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen, fördert und fokussiert die Aktive Medienarbeit den Kompetenzerwerb und die Erfahrungsproduktion in verschiedenen Bereichen auf Grundlage der Herstellung eigener Medienprodukte (Niesyto 2010, 399). Sie stellt mediale Handlungsräume bereit und macht Medien auf diese Weise als Produktionsmittel erfahrbar. Aktive Medienarbeit zeigt Wege auf, Medien kreativ zum Ausdruck individueller Interessen, Fähigkeiten und Sichtweisen zu nutzen, und verdeutlicht so, dass der Mediengebrauch über den rein rezeptiven Nutzungsaspekt hinausgeht (Anfang 2015, 263). Medien werden dabei «in den Dienst genommen» (Schell 2005, 9), selbstständig gehandhabt und als Mittel zur Kommunikation und zum kulturellen Selbstausdruck eingesetzt (Niesyto 2010, 399). So ermöglichen Formen Aktiver Medienarbeit zum Beispiel den Aufbau einer gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungspraxis für Lernende, welche über die Kontaktaufnahme und den Austausch in der medialen Eigenproduktion eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Selbst- und Fremdwahrnehmungen ermöglicht. Hierbei können neue Sichtweisen auf die eigene Person (zum Beispiel: Entdecken eigener Handlungsfähigkeit, Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Interessen) und

auf die Welt (zum Beispiel: Erfahren veränderter sozialer Reaktionen, Anerkennung erfahren, Kennenlernen anderer Sichtweisen auf die Welt) von Bedeutung werden (Schluchter 2015).

Aktive Medienarbeit ist hoch anschlussfähig an eine partizipative Mediendidaktik, da sie einerseits ein hohes Mass an Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme der Lernenden ermöglicht sowie didaktische Varianten sowohl für den Erwerb von Kompetenzen in der digitalen Welt, zur Gestaltung mediengestützten Unterrichts, andererseits auch Chancen für Verantwortungsabgabe zur Wahrnehmung von Partizipationschancen eröffnet.

Vor dem Hintergrund des Partizipationsmodells von Mayrberger bietet Aktive Medienarbeit die Chance, partizipative Praktiken in der Grundschule zu verankern und zudem die Rechte der Kinder auf Meinungsäusserung und Mitbestimmung zu gewährleisten und kritisch zu reflektieren. Hierfür benennt Lundy (2007) mit Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention die vier Bereiche «space», «voice», «audience» und «influence», in denen Schülerinnen und Schüler Unterstützung erfahren, mittels derer sie Zugänge zu Räumen und Informationen erhalten, um ihre Meinung zu bilden (space) und zu äussern (voice). Dabei muss ihre Meinung angehört (audience) und schliesslich auch berücksichtigt werden (influence). Neben der Bedeutung institutioneller Strukturen wirft das Gelingen von Partizipation Fragen auf, wie eine Lernsituation vor dem Hintergrund einer Generationenvermittlung (Heinzel 2019) zwischen Kindern und Erwachsenen in der Grundschule gestaltet werden kann.

Angesichts der oben aufgezeigten Potenziale digitaler Medien für Kooperation, Kommunikation und Selbstbestimmung kommt dem Zusammenhang von Partizipation und Medienbildung eine besondere Bedeutung zu, wenngleich dieser bislang noch nicht systematisch erschlossen ist. Partizipative Mediendidaktik in Form von Aktiver Medienarbeit möchten wir nachfolgend in einer partizipativen Medienbildung zusammenführen, wobei der Begriff lediglich als Heuristik dient und keine bildungstheoretische Fundierung enthält. Es lässt sich ableiten, dass durch Aktive Medienarbeit ein holistisches Begriffsverständnis von Partizipation und die Rechte der Kinder auf Einflussnahme gefördert und gesichert werden können. Wenn etwa Kinder selbst entscheiden können, welche Produkte sie erstellen möchten, welche Inhalte sie aufgreifen, welche Methoden und Medien sie anwenden und sie gleichzeitig die Chance haben, im Hinblick auf einen reflexiven und verantwortungsbewussten Umgang mit Medien gefördert werden, kann partizipative Medienbildung als ganzheitlicher Lernprozess verstanden werden, der die Verantwortung aller schulischen Akteure stärkt.

5. Partizipation und digitale Medien – Interaktionen und Perspektiven von Grundschulkindern

Fragen um Partizipationschancen in der Organisation Schule und Mitentscheidungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage von partizipativer Medienbildung wurden in der qualitativen Studie «Partizipation von Grundschulkindern im Umgang mit digitalen Medien» untersucht. Den theoretischen Zugang bildet die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) (Eßer 2014, Hengst 2013), welche durch ein zugrundeliegendes intersubjektives Kompetenzverständnis (Bayer 2011) ergänzt wird. Die daraus gewonnenen Analyse Kriterien ermöglichen, schulische Lerngruppen als ein Beziehungsnetzwerk zu identifizieren, um Interaktionen zwischen Grundschulkindern im Umgang mit digitalen Medien differenziert zu betrachten. Da ein schulisches Netzwerk nicht losgelöst vom Aspekt der schulischen Kompetenzerwartungen zu betrachten ist (siehe im Hinblick auf Medien: Strategiepapier der KMK 2016), wurde mit der Orientierung an einem intersubjektiven Kompetenzverständnis ein Zugang gewählt, der den Erwerb von Kompetenzen im Zuge sozialer Prozesse verortet (Bayer 2011). Darunter ist zu verstehen, dass für ein Individuum die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Zugehörigkeit gleichermaßen von Bedeutung sind. Erst in der Interaktion mit anderen Akteurinnen bzw. Akteuren erlebt die/der Einzelne in einem Spannungsfeld zwischen den Polen Autonomie und soziale Zugehörigkeit Momente des Könnens oder auch Momente des Nicht-Könnens. Das Bedürfnis nach Autonomie in Form von Selbstbestimmung und der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit stellt somit eine wichtige schulische Ausgangssituation dar, um Erfahrungen von Können und Erleben von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen und Kompetenzen zu erwerben (vgl. Bayer 2011 in Rekurs auf Deci und Ryan 2000). Dieser Prozess ist oftmals durch Anerkennungsverhältnisse der sozialen Bezugsgruppe und ihrer sozialen Akteure geprägt, die die Selbstwirksamkeitserfahrungen eines Individuums beeinflussen können, und weist insofern eine enge Passung zu dem aufgezeigten Anliegen einer Aktiven Medienarbeit sowie mit den Kompetenzdimensionen im KMK-Strategiepapier auf (KMK 2016, 16–19).

Diese theoretische Hintergrundfolie ermöglicht es, schulische Interaktionen sowie Sichtweisen von Kindern in Bezug auf Partizipation und Medien empirisch zu beleuchten.

Das Untersuchungsfeld bildet die zuvor skizzierte partizipative Grundschule, deren Konzept auf ganzheitliche Lernzugänge mit hohen Mitbestimmungsgraden der Kinder an der Gestaltung ihrer Lernwege zielt. Die Studie ist im Rahmen einer wissenschaftlichen Schulbegleitforschung entstanden, deren Konzeption grundgelegt ist durch wöchentliche Praxisanbindungen und systematische Datenerhebungen zur Gewinnung von Kinderperspektiven auf schulische Lernangebote (Höke 2017; Hüpping und Büker 2020). Diese Grundstruktur, ausgerichtet am interpretativen qualitativen Forschungsparadigma und dessen Verstehensprozess bzgl. Konstitution

von sozialer Wirklichkeit (Lamnek und Krell 2016, 46), bildet das Forschungsdesign für die hier zugrundeliegende vierte Teilstudie. Im ersten Schritt wurden über einen Zeitraum von drei Monaten wöchentlich teilnehmende Beobachtungen (Breidenstein 2012) in jahrgangsgemischten Lerngruppen durchgeführt, um Einblicke in Partizipationspraktiken der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit digitalen Medien (Desktop-PC, Tablet, Lernangebote wie Programmieren und Trickfilmproduktion) zu gewinnen. Die gewonnenen Daten aus den Beobachtungen wurden in deduktive und induktive Kategorien überführt und für die Konzeption des Interviewleitfadens verwendet. In einem Vertiefungsschritt wurden die Perspektiven der Kinder (n=18) im Alter von sechs bis neun Jahren in Form von qualitativen Interviews (Heinzel 2012) erhoben und inhaltsanalytisch (Mayring 2011) ausgewertet.

Nachfolgend werden ausgewählte empirische Daten aus dem Lernangebot *Trickfilm* vorgestellt. Dabei wird der Blick auf ein Beobachtungsbeispiel mit hohen, durch die Kinder ausgehandelten und zugewiesenen Beteiligungsgraden gerichtet und im Anschluss daran mit Daten aus den Interviews der Kinder ergänzt.

6. Trickfilmerstellung in einer jahrgangsgemischten gebundenen Ganztagsgrundschule

Das wöchentlich stattfindende Lernangebot *Trickfilm* erfolgt in Jahrgangsmischung und ist im Vor- und Nachmittagsbereich der Ganztagschule mit jeweils 1½ Zeitstunden verortet. Am nachfolgend beschriebenen Beobachtungsmoment sind fünf Mädchen im Alter zwischen sechs und acht Jahren beteiligt, die erstmalig in dieser Gruppenkonstellation einen gemeinsamen Trickfilm drehen. Alle Kinder weisen unterschiedliches Vorwissen im Erstellen von Trickfilmen auf. Drei Kinder haben bisher analog zum Thema gearbeitet, während die anderen beiden Kinder Routinen im Umgang mit der Trickfilm-App zeigen. Thema, Inhalt und Umfang des Trickfilms stehen den Kindern frei zur Auswahl, ebenso die Verwendung von Materialien zur Ausgestaltung des Filmsettings.

Die Kinder stehen mit im Vorfeld selbst ausgewählten Materialien (Duplo-Steine, Figuren von Menschen und Tieren, Pappmaterialien, Knete) und einem einsatzfähigen Tablet an einem Gruppentisch. Sie diskutieren, was sie eigentlich machen wollen. Marisa möchte etwas Gruseliges drehen, die anderen lieber etwas Normales. Nele beginnt direkt mit dem Aufstellen der Figuren, während Emma interveniert und einfordert:

- «Was soll denn eigentlich in der Geschichte passieren?»
Daraufhin Marisa: «Müssen wir das jetzt entscheiden?»
Emma erwidert: «Wir müssen aber wissen, was wir machen wollen!»
Darauf Marisa: «Oh Mann, wir fangen jetzt einfach mal an.»

Daraufhin fotografiert Emma mit dem Tablet, während Mina und Marisa die Figuren bewegen. Mina hat die gesamte Kulisse im Blick und weist zudem Johanna und Nele an, die Figuren zu positionieren. Sie erinnert die Kinder daran, rechtzeitig ihre Hände aus der Kameraeinstellung bzw. aus der Kulisse zu nehmen und gibt Emma das Stichwort «Foto», damit diese eine Aufnahme tätigt. Auch Emma gibt Rückmeldungen: «Johanna, das ist eine viel zu weite Drehung» der Figur. Die Kinder wechseln nach einiger Zeit selbstständig ihre Aufgaben und die damit verbundenen Rollen, indem sie ihre Wünsche klar benennen. Jetzt bedient Johanna das Tablet und gibt Rückmeldung, dass die Gesichter der Figuren nicht zu sehen sind. Dabei wird sie jetzt von Mina unterstützt, die Johanna die App erklärt. Als Mina sieht, dass ein Foto nichts geworden ist, erklärt sie Johanna Schritt für Schritt, wie sie ein Bild auswählen und dann löschen kann. Auch gibt sie weiterhin Anweisungen beim Umstellen der Figuren, etwa wenn die Sprünge und Abstände in Form von Schrittfolgen zwischen einzelnen Bildern zu gross sind. Sie korrigiert Positionen der Figuren, wenn diese aus ihrer Sicht nicht passend stehen. Parallel zur Entstehung der Bilder diskutieren die Kinder den Verlauf ihrer Geschichte.

In der Beobachtungssequenz ist eine Prozess- und Produktorientierung im Sinne einer Aktiven Medienarbeit in der Auseinandersetzung der Kinder mit *dem Gegenstand Trickfilm* erkennbar. Der Prozesscharakter zu Beginn dieser Szene zeigt sich an den gestellten Fragen der Kinder nach dem *WAS* «Was soll denn nun in der Geschichte passieren?» dem *WIE* «Oh Mann, wir fangen jetzt einfach mal an!» Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass die Kinder sich eingehend mit dem Lerngegenstand Trickfilm auseinandersetzen und hierfür auf ihre im Vorfeld gewonnenen Kenntnisse zur Trickfilmproduktion anknüpfen können. Diese Handlungen bedingen zunächst unterschiedliche Positionierung und Beziehungen in der Gruppe und beeinflussen die Ausgestaltung des Films. Richtet man den Fokus auf den Aspekt der *Autonomie* in Form von Selbstbestimmung, kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die Kinder sich hier als *Expertinnen* oder als *Debütanten* erleben? Deutlich wird, dass Emma und Mina einen versierten Umgang mit der App aufzeigen und darüber hinaus das Zusammenspiel von Technik und Trickfilmsetting (Figuren, Kulisse etc.) beherrschen. Dagegen ist für Johanna, Marisa und Nele der Einsatz der App neu, sodass sie zunächst eher in einer unterstützenden Funktion agieren, indem sie auf ihr Vorwissen aus dem nicht-digitalen Bereich zurückgreifen. Jedoch erhalten sie sukzessive Einblicke in die Funktionen des Tablets und gewinnen durch die Interaktion mit den erfahrenen Kindern Handlungssicherheit im Umgang mit der App. Die hier erfolgten Positionierungen der Kinder zeigen, dass Mina und Emma sich von Beginn an als Expertinnen einbringen, ihren Erfahrungsvorsprung jedoch mit den noch weniger medienaffinen Kindern teilen. Letztere sind zwar Debütantinnen im Umgang mit dem Medium Tablet, aber vor dem Hintergrund ihres Vorwissens im Bereich des nicht-digitalen Trickfilms weisen sie eine hohe Motivation auf, den Einsatz des Tablets und

die Funktion der App kennenzulernen. In diesem Zusammenhang lässt sich der Aspekt der *sozialen Zugehörigkeit* anführen. Die noch unerfahrenen Kinder bringen sich aktiv in den Prozess der Selbst- und Mitbestimmung ein, indem sie den Zugang zur Ressource Tablet als Wunsch formulieren. Gleichzeitig erfolgt eine sukzessive Eröffnung von Handlungsräumen durch die medienaffinen Kinder.

Aus den Interaktionen der Kinder – Debütantinnen wie Expertinnen – werden Aspekte von Autonomie und sozialer Zugehörigkeit im Prozess der Selbst- und Mitbestimmung einsehbar. Daraus lassen sich Könnens- und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder ableiten, die sich auf den Erwerb von medienbezogenen Kompetenzen auswirken.

Die Ergebnisse aus den Interviews geben Hinweise, wie die Kinder den Lerngegenstand Trickfilm unter der Perspektive von Medienbildung und Partizipation einordnen und reflektieren. Im Hinblick auf den Erwerb von medienbezogenen Kompetenzen ist erkennbar, dass sie Einsichten in die Handhabung des Tablets und der App in Bezug auf die Trickfilmproduktion gewinnen. Bei einigen Schülerinnen und Schülern haben sich die Vorstellungen über den Lerngegenstand *Film* verändert. Sie haben ein Verständnis darüber gewonnen, dass ein Film aus einer Abfolge von Einzelbildern besteht.

«Und ich hätte ja gedacht, dass man da so Videos von macht, aber man macht da so einzelne Fotos von. Das fand ich auch ganz schön spannend» (Interview 16).

In diesem Kontext heben die Kinder die Bedeutung des Zusammenspiels der Einzelkomponenten für die Trickfilmproduktion hervor, z.B. Arrangement der Kulissen, Verwendung diverser Materialien und den damit verbundenen Einsatz von Methoden. So betonen sie:

«[...] darauf zu achten, dass man nichts verrückt, sich nicht ans [...] Stativ anlehnt, dass man nicht den Untergrund bewegt, sondern dass immer alles auf derselben Stelle bleibt» (Interview 2).

Deutlich wird insofern, dass die Nutzung des Tablets und der App in der beschriebenen Form das Lernen *mit* und über Medien umfasst. Die Beobachtungssequenz verdeutlicht auch, wie selbstverständlich die Kinder das Tablet nutzen und wie souverän sie die App mit ihren verschiedenen Funktionen anwenden (Fotografieren, Auswahl von Fotos, Löschen von Fotos etc.). Die Kinder entwickeln spontan Ideen zur Umsetzung des Trickfilms und explorieren dabei die Optionen, die das Tablet und die Materialien bieten.

In enger Verzahnung mit der inhaltlichen Komponente *Film* ermöglichen die Interviewdaten Einblicke in die Art und das Ausmass verschiedener angewandter Partizipationspraktiken. Die Kinder verhandeln Selbst- und Mitbestimmungsgrade, die

den Zugang zu beliebten Ressourcen während der Trickfilmproduktion regeln. Eine vielfach benannte Praxis erfolgt über die Festlegung der Anzahl am Tablet produzierter Bilder. Verbunden mit einem Rotationsprinzip reglementiert dieses Vorgehen nicht nur die Bedienung des Tablets pro Kind, sondern führt auch dazu, dass die verschiedenen Aufgaben und Zuständigkeiten am *Filmset* zwischen den Kindern regelmäßig wechseln. Eine weitere Praktik zielt auf die Zuweisung konkreter Rollen der Kinder, deren Ausgestaltung unmittelbar mit einem Zeitbudget versehen wird:

«Also, wir haben gesagt, zum Beispiel: «Lea, du darfst jetzt Kameramann [Kamerafrau]. Wir haben uns nach zehn Minuten abgewechselt» (Interview 9).

Von diesem im Vorfeld durch die Kinder bestimmten regelgeleiteten und somit eher formellen Vorgehen hebt sich eine deutlich flexiblere Partizipationspraktik der Kinder ab, die sich an der inhaltlichen Ausrichtung des Films während der Trickfilmproduktion orientiert:

«Ich hab' gesagt, ich spiele die Figuren auch und Pia hat gesagt: «Dann mache ich Fotos!» Und dann hab' ich gesagt: «Wir brauchen noch ein Hund!» Und Pia hat einen Hund gemacht» (Interview 15).

Die aufgezeigten verschiedenen Strategien sind nicht frei von Konflikten. Konkret benennen die Kinder Schwierigkeiten im Umgang mit der Ressource Zeit und der Verwendung favorisierter Materialien wie dem Tablet oder den verwendeten Gegenständen beim Aufbau der Filmkulisse. Divergierende Vorstellungen sowie Kontroversen bestehen auch hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des geplanten Trickfilms. In den Daten der Interviews wird deutlich, dass die Kinder in erster Linie versuchen, diese Konflikte zunächst mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu klären. Erst im weiteren Verlauf suchen sie Unterstützung durch die Erwachsenen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter.¹

Aus den empirisch gewonnenen Daten werden Interaktionen und Sichtweisen der Kinder sichtbar, die auf eine hohe Beteiligung schließen lassen. Dies zeigt sich in der Verwendung unterschiedlicher Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Handhabe der Kinder in ihrem Rückgriff auf formelle, also zielgerichtete Absprachen oder eher flexibel ausgestalteten Partizipationspraktiken während der Trickfilmproduktion. Letzteres ist nicht trennscharf von den sozialen Aushandlungen der Kinder zu betrachten. Die Daten zeigen, dass ein Erleben von Autonomie in Form von Selbstbestimmung der Kinder sowie der Aspekt der sozialen Zugehörigkeit wichtige Gelingensbedingungen zur Produktion des Trickfilms darstellen. Im Rekurs auf die United Nations nutzen die Kinder den ihnen zugestandenen Ermöglichungsraum,

1 In der Pilotschule ist ein multiprofessionelles Team am Unterricht beteiligt (Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogische Fachkräfte, eine Medienpädagogin sowie Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter). Alle Akteure werden unter der Bezeichnung Lernbegleiterin bzw. Lernbegleiter geführt.

der basierend auf den Kinderrechten in Bezug auf *information, voice, audience* und *influence* differenziert betrachtet werden kann (Lundy 2007; United Nations 1989). Die Kinder erhalten im Rahmen des Lernangebots Informationen (*information*) zur Thematik Film. Sie erleben Mitbestimmung, indem ihre Meinung bzw. *Stimme* (*voice*) von Peers (und Lernbegleitern) ernstgenommen wird. Dabei erfahren sie *Gehör* (*audience*) hinsichtlich ihrer Ideen und Vorschläge zur konkreten Umsetzung der Abläufe und Verteilung der Aufgaben am *Filmset*. Durch Entscheidungen in Bezug auf den Gestaltungs- und Produktionsprozess *Film* nehmen sie dabei sowohl Einfluss (*influence*) auf den zu erstellenden Trickfilm als auch auf das Lernangebot, mit den Möglichkeiten Lernzugänge kooperativ auszuhandeln und verschiedene Partizipationspraktiken anzuwenden. Auf diesem Weg entfalten sie sowohl partizipative als auch medienbezogene Kompetenzen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen lässt sich der Beteiligungsgrad der Kinder im Modell von Mayrberger unter Typ III «echte Partizipation» verorten und zeigt Chancen einer partizipativen Medienbildung in der Schule auf. Den Kindern ermöglicht die beschriebene Form der Aktiven Medienarbeit eine verbindliche Rolle in der Entscheidungsfindung (Mayrberger 2014, 266; UNICEF 2014). Sie erfahren Verantwortungsabgabe vonseiten der Lernbegleiterinnen und -begleiter sowie die Möglichkeit der Mitbestimmung z.B. in Bezug auf Themen, Rollen oder Mediennutzung.

Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei dem aufgezeigten Beobachtungsmoment um eine idealtypische Situation handelt, die zwar Erkenntnisgewinn für zukünftige partizipative Lernwege mit digitalen Medien eröffnet, in der Empirie aber keinesfalls den Regelfall darstellt. Die Begleitstudie verdeutlicht, dass Partizipation als Verantwortungsübernahme durch die Kinder nicht immer vorausgesetzt werden kann. Es liegen auch Beobachtungen vor, in denen Gruppen – insbesondere zu Beginn der Trickfilmproduktion – konflikthafte Aushandlungen durchlaufen haben. Die Gründe sind in den unterschiedlichen Meinungen und Haltungen der Kinder über ihre Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu sehen. Die verschiedenen Vorstellungen der Kinder lösten Kontroversen über den Inhalt des Films sowie dessen technische Umsetzung aus. Einige Gruppen durchliefen diesen Planungs- und Aushandlungsprozess ohne Unterstützung von aussen und fanden eigene Regularien zur Weiterarbeit. Andere Gruppenkonstellationen hatten trotz der Impulse von aussen weiterhin Schwierigkeiten, über das Planungsstadium hinaus in den Produktionsprozess einzutauchen. Neben der Gruppenkonstellation spielten hier die unterschiedlichen (medienbezogenen) Vorerfahrungen der Kinder eine Rolle. Deutlich wird, dass es sowohl das Einüben von Mitbestimmungsmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme als auch Unterstützungsangebote zur Mediennutzung braucht, was Aufgabe von Erwachsenen – diesem Fall der Lernbegleiterinnen und -begleitern – ist (Winkelhof 2014). Lernbegleitung durch Erwachsene kann somit auch Kindern partizipative Gestaltungsmomente ermöglichen, die (noch) nicht «echte» Partizipation wahrnehmen

können. Über institutionelle Rahmenbedingungen hinaus bedarf es Handlungspraktiken, die auf echte Partizipation und damit verbundene Kompetenzen einer Verantwortungsübernahme zielen. Partizipationsprozesse verlaufen parallel zum Bildungsprozess, was einerseits gewisse Anforderungen an die Bildungseinrichtungen stellt sowie neue Sichtweisen für Rahmen und Handeln der Fachpersonen impliziert, andererseits aber auch den Kindern eine zunehmende Verantwortungsübernahme für ihre eigenen Bildungsprozesse zutraut (Maischatz et al. 2019,166). Partizipative Medienbildung kann hierfür sowohl die Ausgangssituation als auch ein ideales Übungsfeld darstellen (Hauser und Nell-Tudor 2019).

7. Fazit: Partizipative Medienbildung im Spannungsfeld von Ermöglichung und Anforderung

Die Auseinandersetzung mit den Diskursen um Medienbildung und Partizipation in der Grundschule sowie der lupenhafte Blick auf eine konkrete Lernsituation verdeutlichen, dass sich Medienbildung und Partizipation gegenseitig bedingen. Zusammenfassend lässt sich insofern feststellen, dass wechselseitig durch Medienbildung die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder erweitert und gleichzeitig durch diese Partizipation Medienbildung angestoßen werden kann. Medienbildung ist insofern – wie eingangs postuliert – als Handlungsmöglichkeit und Bedingung auf dem Weg zu Partizipation zu sehen, und diese beiden Aspekte sollten konsequent zusammen gedacht werden. Die skizzierten Ergebnisse zeigen Gelingensbedingungen partizipativer Medienbildung auf. Aktive Medienarbeit bietet die Chance für «echte» Partizipation, gleichzeitig ermöglicht und unterstützt die auf Partizipation ausgelegte Schulkultur in der Pilotschule den Erwerb von medienbezogenen Kompetenzen in der digitalen Welt.

Das didaktische Setting verbindet Lernen *mit* und über Medien und bietet Anknüpfungen zum Erwerb von Fachkompetenzen wie dem Erwerb von Grundfertigkeiten in der sprachlichen und mathematischen Bildung (z.B. Zahlenraum, Schreiben von Drehbüchern, Einführung in wörtliche Rede). Partizipative Medienbildung kann hier als «transdisziplinäre Disziplin» verstanden werden, die sowohl den Dialog der Mediendidaktik mit der Medienerziehung (Lernen über Medien) als auch mit der allgemeinen und Fachdidaktik (Lernen mit Medien) sucht (Petko 2014, 158). Insgesamt ist jedoch noch ein genaueres Wissen

«über das Zusammenwirken von sozialen, peerkulturellen und fachlichen Lernprozessen in kooperativ/Partizipativen-interaktiven Lern- und Arbeitssituationen zwischen SchülerInnen [notwendig,] um die Entstehung, Unterbrechung und Entwicklung kollektiver Denk- und Verstehensprozesse besser nachvollziehen und für pädagogisch didaktische Überlegungen fruchtbar machen zu können» (de Boer 2015, 32).

Damit eine Orchestrierung von Lern- und Unterrichtsprozessen (siehe oben) gelingen kann, ist eine konzeptionelle und curriculare Verankerung von partizipativer Medienbildung in der Gesamtstruktur der Lernkultur der Schule notwendig, wie es in der beschriebenen Schule der Fall ist. Dies geht auch mit der in der Schule bereitgestellten offenen Lernumgebung und der Rolle der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter in ihrer Funktion als Unterstützende bei den Aushandlungsprozessen einher. In der Pilotstudie nehmen die Akteure im multiprofessionellen Team diese Rolle ein. Darüber hinaus ist eine stabile und intuitiv zu bedienende medientechnische Infrastruktur Voraussetzung.

Literatur

- Anfang, Günther. 2015. «Von der Medienerziehung zur aktiven Medienarbeit». In *Wischen klicken knipsen: Medienarbeit mit Kindern*, hrsg. v. Günther Anfang, Kathrin Demmler, Klaus Lutz, und Kati Struckmeyer, 263–265. Materialien zur Medienpädagogik 12. München: ko-paed.
- Aufenanger, Stefan. 2017. «Zum Stand der Forschung zum Tableteinsatz in Schule und Unterricht aus nationaler und internationaler Sicht». In *Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*, hrsg. v. Jasmin Bastian und Stefan Aufenanger, 119–138. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_6.
- Bastian, Jasmin. 2017. «Tablets zur Neubestimmung des Lernens? Befragung und Unterrichtsbeobachtung zur Bestimmung der Integration von Tablets in den Unterricht». In *Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*, hrsg. v. Jasmin Bastian und Stefan Aufenanger, 139–173. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_7.
- Bastian, Jasmin, und Stefan Aufenanger, Hrsg. 2017. *Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7>.
- Bayer, Michael. 2011. «Das kompetente Kind: Anmerkungen zu einem Konstrukt aus soziologischer Sicht». In *Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien*, hrsg. v. Svendy Wittmann, Thomas Rauschenbach und Hans Rudolf Leu, 219–234. Eine Veröffentlichung des Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI), München. Weinheim: Juventa.
- Boer, Heike de, und Marina Bonanati, Hrsg. 2015. *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg und Sandra Rademacher. 2017. *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 60. Wiesbaden: Springer VS.
- Büker, Petra, Birgit Hüpping, Fiona Mayne, und Christine Howitt. 2018. «Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13 (1).

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2006. «Nationaler Aktionsplan: Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010». <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/fuer-ein-kindergerechtes-deutschland-2005-2010/86990>.
- Deci, Edward L., und Richard M. Ryan. 2000. «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being». *American Psychologist* 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Demmler, Kathrin, und Eike Rösch. 2012. «Aktive Medienarbeit in Zeiten der Digitalisierung: Kontinuitäten und Entwicklungen». In *Medienpädagogik Praxis: Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit*, hrsg. v. Eike Rösch, Kathrin Demmler und Jäcklein-Kreis, 19–26. München: kopaed.
- Dündar, Hakan, und Murat Akçayır. 2014. «Implementing tablet PCs in schools: Students' attitudes and opinions». *Computers in Human Behavior* 32: 40–46. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.11.020>.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann Verlag. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181664>.
- Eßer, Florian. 2014. «Agency Revisted. Relationale Perspektiven auf Kinder und ihre Handlungsfähigkeit». *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (3): 233–246. <https://doi.org/10.3262/ZSE1403233>.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, und Theresa Reutter. 2019. *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jährige*. Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Stuttgart: mpfs. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf.
- Gerick, Julia, Birgit Eickelmann, und Wilfried Bos. 2017. «Zum Stellenwert neuer Technologien für die individuelle Förderung im Deutschunterricht in der Grundschule». In *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken*, hrsg. v. Friederike Heinzl und Katja Koch, 131–136. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 21. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_21.
- Häbig, Julia, Enikő Zala-Mező, Daniela Müller-Kuhn, und Nina-Cathin Strauß. 2019. ««Im normalen Leben funktioniert das nicht» – Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen und Schülerpartizipation». In *Sprache und Partizipation im Schulfeld*, hrsg. v. Stefan Hauser und Nadine Nell-Tuor. 1. Auflage, 39–57. Mündlichkeit Band 6. Bern: hep.
- Hauser, Stefan, und Nadine Nell-Tuor, Hrsg. 2019. *Sprache und Partizipation im Schulfeld. Mündlichkeit, Band 6*. Bern: hep.
- Heinzl, Friederike, Hrsg. 2012. *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarbeitete Auflage. Kindheiten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Heinzel, Friederike. 2019. «Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept». *Zeitschrift für Grundschulforschung* (2): 275–288. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x>.
- Hengst, Heinz. 2013. *Kindheit im 21. Jahrhundert: Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Kindheiten Neue Folge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Höke, Julia. 2017. «Partizipation von Kindern in der Grundschule – Anregungspotentiale durch die Erforschung und Auseinandersetzung mit Kinderperspektiven für die Qualitätsentwicklung der pädagogischen Praxis». In *Forschung für die Praxis*, hrsg. v. Markus Peschel und Ursula Carle, 157–169. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 143. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Hüpping, Birgit, und Petra Büker. 2020. «Kinder als Forscher*innen in eigener und gemeinsamer Sache – ein Weg zur Partizipation? Ein kinderrechtbasierter didaktischer Ansatz und dessen Relevanz aus der Perspektive von Grundschulkindern». *Der pädagogische Blick* 27 (3): 159–173.
- Ifenthaler, Dirk, und Volker Schweinbenz. 2013. «The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction: The teachers' perspectives». *Computers in Human Behavior* 29 (3): 525–534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.004>.
- Irion, Thomas, und Katharina Scheiter. 2018. «Didaktische Potenziale digitaler Medien. Der Einsatz digitaler Technologien aus grundschul- und mediendidaktischer Sicht». *Grundschule aktuell* (142): 8–11. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-165592>.
- Jahnke, Isa. 2017. «Tablets im Schulunterricht in Skandinavien: Der Ansatz des Digitalen Didaktischen Design (DDD) für empirische Studien: Designs-in-Practice». In *Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*, hrsg. v. Jasmin Bastian und Stefan Aufenanger, 37–61. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_3.
- Kamin, Anna-Maria. 2020. «connect.cooperate.collaborate@school – Herausforderungen einer transdisziplinären inklusiven Mediendidaktik». In *Media Meets Diversity @ School. Wie kann Lernen und Lehren in der digitalen Welt unter den Vorzeichen von Diversität gelingen?*, hrsg. v. Susanne Doff und Joanna Pfingsthorn, 93–107. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kamin, Anna-Maria, Dorothee M. Meister, und Nele Sonnenschein. 2018. «Medienpädagogik in pädagogischen Grenzfeldern – konzeptionelle Überlegungen am Beispiel des Maßregelvollzugs». In *Spannungen und Potentiale: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, hrsg. v. Thomas Knaus und Olga Engel, 175–193. fraMediale Band 6. München: kopaed.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». Herausgegeben von Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf.
- Lundy, Laura. 2007. ««Voice» is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child». *British Educational Research Journal* 33 (6): 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.

- Lamnek, Siegfried, und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Maischatz, Katja, Elke Hildebrandt, Serena Wälti, Annemarie Ruess, und Sabine Campana. 2019. «Partizipationsförderung in Mikroprozessen des Unterrichts». In *Sprache und Partizipation im Schulfeld*, hrsg. v. Stefan Hauser und Nadine Nell-Tuor, 162–180. Mündlichkeit, Band 6. Bern: hep.
- Mayrberger, Kerstin, und Franziska Linke. 2014. «Partizipationserleben mit Social Software». *merz. medien + erziehung* 85 (06/14: Bildung mit und über Medien): 83–92.
- Mayrberger, Kerstin. 2014. «Partizipative Mediendidaktik. Inwiefern bedarf es im Kontext einer partizipativen Medienkultur einer spezifischen Didaktik?» In *Partizipative Medienkulturen: Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*, hrsg. v. Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Dan Verständig, 261–282. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_12.
- Mayrberger, Kerstin. 2017. «Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick». In *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*, hrsg. v. Hedwig Rosa Griesehop und Edith Bauer, 109–129. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_6.
- Mayrberger, Kerstin. 2019. *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Niesyto, Horst. 2010. «Handlungsorientierte Medienarbeit». In *Handbuch Mediensozialisation*, hrsg. v. Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener, 396–403. Wiesbaden: VS.
- Peschel, Markus. 2016. «Medienlernen im Sachunterricht – Lernen mit Medien und Lernen über Medien». In *Neue Medien in der Grundschule 2.0: Grundlagen – Konzepte – Perspektiven*, hrsg. v. Markus Peschel und Thomas Irion, 33–49. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 141. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Peschel, Markus und Thomas Irion, Hrsg. 2016. *Neue Medien in der Grundschule 2.0: Grundlagen – Konzepte – Perspektiven*. Beiträge zur Reform der Grundschule. o.O.: Grundschulverband.
- Petko, Dominik. 2014. *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Reihe «Bildungswissen Lehramt» 25. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, Annedore. 2019. *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin: Barbara Budrich.
- Prieto, Louis P., Martina Holenko Dlab, Israel Gutiérrez, Mahmoud Abdulwahed, und Walid Balid. 2011. «Orchestrating technology enhanced learning: a literature review and a conceptual framework». *International Journal of Technology Enhanced Learning* 3 (5): 583–598. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2011.045449>.
- Schaumburg, Heike. 2019. «Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven». In *Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*, hrsg. v. Bertelsmann Stiftung. 3. Auflage, 19–94.
- Schell, Fred. 2005. «Aktive Medienarbeit». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. Jürgen Hüther und Bernd Schorb. 4., vollst. neu konzipierte Aufl., 9–16. München: kopaed.

- Schluchter, Jan-René, Hrsg. 2015. *Medienbildung als Perspektive für Inklusion: Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, Kai-Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8.
- Tillmann, Alexander, und Ingo Antony, Hrsg. 2018. *Tablet-Klassen: Begleituntersuchung, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt «Mobiles Lernen in Hessen – MOLE»*. Münster: Waxmann.
- Unger, Hella v. 2014. *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>.
- UNICEF. 2014. «Fact sheet: The right to participation». <http://www.lastekaitseiliit.ee/wp-content/uploads/2012/09/Right-to-Participation.pdf>.
- United Nations. 1989. «Convention on the Rights of the Child». https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf.
- Valentin, Katrin, und Hannah Bolz. 2018. «Spannungsverhältnisse beim Einsatz von Tablets an Schulen». *merz. medien + erziehung* 62 (1): 63–70.
- Welling, Stefan. 2017. «Methods matter: Methodisch-methodologische Perspektiven für die Forschung zum Lernen und Lehren mit Tablets». In *Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*, hrsg. v. Jasmin Bastian und Stefan Aufenanger, 15–36. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_2.
- Winklhofer, Ursula. 2014. «Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen». In *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Band 1: Praxiszugänge*, hrsg. v. Annedore Prenzel und Ursula Winklhofer, 57–70. Opladen: Barbara Budrich.