

6.5 Analysieren und Reflektieren als Kompetenzbereich der Medienbildung: Hintergründe und Ergebnisse der MünDig Fachkräfte- und Elternbefragung Waldorf

Bleckmann, P.; Kernbach, J.; Streit, B.

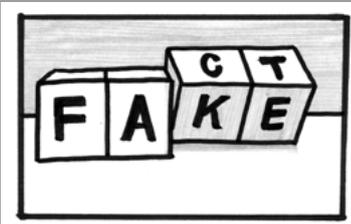
Kinder/Schüler:innen¹⁰⁰ ...



... tragen Buchkritiken vor und diskutieren sie untereinander



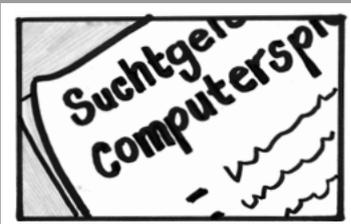
... zeichnen ihre Smartphonennutzung per App auf und vergleichen dies mit ihrer Selbsteinschätzung



... lernen Fake News von Nachrichten zu unterscheiden



... vergleichen Vorbilder/Held:innenfiguren aus virtuellen und realen Welten miteinander



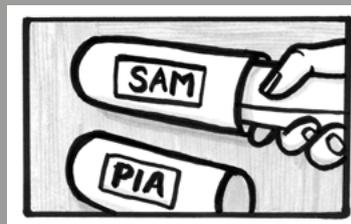
... benennen Merkmale suchtgefährdender Computerspiele



... beschreiben und kritisieren Einflüsse von Algorithmen auf Mensch und Welt



... schneiden Werbung aus Zeitschriften aus und analysieren sie



... reflektieren Risiken sozialer Netzwerke wie Gefährdung der Privatsphäre, Cybermobbing etc. mit dem „Social Media unplugged“ Zettelkasten-Projekt

Einführung und theoretische Einbettung zum Bereich „Analysieren und Reflektieren“¹⁰¹

Das folgende Kapitel behandelt die Förderung kindlicher Fähigkeiten zum „Analysieren und Reflektieren“ unterschiedlicher Medien. Im Medienkompetenzrahmen NRW wird dies wie folgt formuliert:

„Analysieren und Reflektieren ist doppelt zu verstehen: Einerseits umfasst diese Kompetenz das Wissen um die Vielfalt der Medien, andererseits die kritische Auseinandersetzung mit Medienangeboten und dem eigenen Medienverhalten. Ziel der Reflexion ist es, zu einer selbstbestimmten und selbstregulierten Mediennutzung zu gelangen.“ (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021)

Gemeinsamkeiten mit „Informieren und Recherchieren“. Die Fähigkeit zum Critical Thinking ist als Zielperspektive für das „Informieren und Recherchieren“ und für das „Analysieren und Reflektieren“ von großer Bedeutung. Daher soll für grundlegende Überlegungen zu Gelingensbedingungen für die Herausbildung einer eigenen Urteilsfähigkeit an dieser Stelle auf die Punkte 2 bis 7 im Kapitel 6.4 „Informieren und Recherchieren“ verwiesen werden. Auf die im Medienkompetenzrahmen im letzten Satz genannten Möglichkeiten zur (Selbst-) Regulation kindlicher Mediennutzung wird ab S. 150 eingegangen.

Mehr Bücher, mehr kritische Medienreflexionskompetenz? Unter den Herangehensweisen zur Förderung der eben genannten Fähigkeiten gibt es Überschneidungen mit Ansätzen zur Förderung von Informationskompetenz. „Analysieren und Reflektieren“ wie auch „Informieren und Recherchieren“ sind in weiten Teilen der Kompetenzstufe fünf innerhalb des Rasters der Studie *International Computer and Information Literacy (ICIL)* zuzuordnen (Bos et al., 2014). In der ICIL-Studie, die solche Kompetenzen im internationalen Vergleich erfasst, wird erst in der Kompetenzstufe fünf eine Bewertungskompetenz miterfasst, und zwar eingeschränkt auf die Bewertung von ICT (Information and Communications Technology)-Anwendungen, also z.B. das Erkennen und Begründen von Sicherheitsbedenken beim Erhalt einer E-Mail-Nachricht oder der Bewertung der Zuverlässigkeit unterschiedlicher Quellen im Internet. Eine methodische Stärke der Studie liegt dabei darin, dass nicht die Selbsteinschätzung eigener Kompetenz der beteiligten Achtklässler:innen der Skala zugrunde liegt, sondern die Performanz, also die Umsetzung von Aktivitäten im Rahmen der Testung, aber genauso auch die Nicht-Umsetzung von Vorgaben erfasst wird (Ein Beispiel: Wer seine persönlichen Daten trotz Aufforderung in ein Eingabefeld NICHT eingab, weil der Datenschutz nicht gewährleistet erschien, erhielt eine höhere Punktzahl in der Kompetenzstufe 5).

Einige Ergebnisse der ICIL-Studie lassen an der verbreiteten, aber empirisch bislang schlecht belegten These zusätzlich zweifeln, am Bildschirm würde man das kritische Reflektieren über die Bildschirmmediennutzung lernen (mehr Studien, die dies anfänglich widerlegen, vgl. S. 150). Achtklässler:innen aus bücherarmen Elternhäusern (bis 100 Bücher) erreichen Stufe 5 nur zu 0,6%, Achtklässler:innen aus bücherreichen Elternhäusern mit 2,6% viermal so häufig. Im Durchschnitt liegt ihr CIL-Wert bei 550 im Vergleich zu 505 bei den bücherarmen Jugendlichen. Aufschlussreich ist auch der Vergleich zwischen den weiblichen und männlichen Studienteilnehmenden: Die deutschen Achtklässlerinnen weisen in ihrer Medienbiografie weniger Bildschirmfahrung und insbesondere weniger Computererfahrung auf, sie haben in der ICIL-Studie auch eine geringe Selbsteinschätzung ihrer fortgeschrittenen CIL-Kompetenzen, aber signifikant höhere in der Studie gemessene Kompetenzwerte als ihre männlichen Altersgenossen. Dies zeigt, dass nicht der Umgang mit oder die Verfügbarkeit von Computern, sondern die Verfügbarkeit von Büchern (vermutlich als Proxy für Buch-Affinität im Elternhaus) und niedrige Bildschirmnutzungszeiten mit hohen kritischen Reflexionsfähigkeiten in Bezug auf digitale Medien verknüpft sind. Durch Nutzung digitaler Bildschirmmedien in jungen Jahren werden die kritischen Reflexionskompetenzen eher verringert.

¹⁰¹ Das Kapitel stammt aus dem Berichtsband „MünDig-Studie Waldorf“. Es ist prinzipiell als eigenständige Publikation mit eigenem Literaturverzeichnis lesbar, enthält aber Verweise auf andere Abschnitte innerhalb der Gesamtpublikation (zum Download verfügbar unter <https://muendig-studie.de/publications/>).

Grundsätzliche Unterscheidung: Analyse „von außen“ oder „von innen“? Zunächst ist für die Analyse, Kritik und Reflexion (digitaler) Medienprodukte eine grundsätzliche Unterscheidung bedeutsam: Wird das betrachtet, was auf der Oberfläche des Bildschirms oder des Buches zu sehen ist, also „von außen“ auf das Medium geblickt (critical media literacy/analysis), oder wird hinter die Oberfläche des Bildschirms geblickt, in die „im Inneren“ zugrunde liegenden Datenstrukturen mit ihren algorithmenbasierten Überwachungs- und Steuerungsmechanismen (critical data literacy)? Diese Unterscheidung hat mit dem massenhaften Auftreten der sogenannten „Prosument:innen“ im Zuge des Verblässens einer klaren Trennlinie zwischen Medienproduzent:innen und Medienkonsument:innen eine zusätzliche Relevanz erhalten.

Analyse „von außen“ – Critical Media Literacy. Im Sinne dieser Unterscheidung gehen wir zunächst auf Ansätze ein, die sich dem Medium „von außen“ nähern, namentlich die Ansätze der kritischen Medienkompetenz, englisch „Critical Media Literacy“ vgl. (Kellner & Share, 2007). Mit der Textanalyse und Textinterpretation ist die kritische Analyse von Medienprodukten bereits seit Jahrhunderten ein verpflichtender Bestandteil von Lehrplänen für „gelehrte Bildung“ (im Gegensatz zur „Volksbildung“), und dies findet sich heute noch in den Lehrplänen für das Fach Deutsch in der Mittel- und Oberstufe: Ausgehend von einer genauen Beschreibung von Gestaltungselementen des Textes und einer historischen/gesellschaftlichen Kontextualisierung werden diese mit vermuteten Intentionen der Autor:innen in Zusammenhang gebracht. Eine prinzipiell sehr ähnliche Vorgehensweise wird in neuer Zeit bei der Analyse von neueren Medienformen gewählt, z.B. bei der systematischen Filmanalyse (Korte, 2010). Neben Ansätzen aus der Tradition der Kunstbetrachtung gibt es auch solche, die in der Tradition der kritischen Medientheorie der Frankfurter Schule¹⁰² explizit eine kritische Analyse und Reflexion der Medienprodukte fokussieren. Für die Unterrichtspraxis handhabbar gemacht wird dies z.B. im Fragen-/Impulskatalog der Media Education Foundation zu „Critical Media Viewing“ (z.B. <https://www.mediaed.org/handouts/CriticalViewing.pdf>, Abruf: 23.03.2022). Die ab dem Jugendalter u.E. sehr empfehlenswerten Filme der Media Education Foundation (MEF, <https://www.mediaed.org/>, Abruf: 23.03.2022) sind zu meist auf Unterrichtsstundenlänge zugeschnitten, also 30 bis 45 Minuten lang. Sie sind in Englisch verfügbar, sodass sie in nicht englischsprachigen Ländern im Fremdsprachenunterricht verwendet werden können. Zusätzlich können Bearbeitungsaufgaben und Diskussionsanregungen zu jedem der Filme heruntergeladen werden. Während einerseits die Darstellung der kritischen Analyse im Bewegtbildformat besonders geeignet ist, um als „Film im Film“ filmische Gestaltungselemente zu beschreiben, sollten andererseits die Filme u.E. nicht als Ersatz für eine eigene, zeitaufwändige kritische Medienanalyse durch die Schüler:innen, sondern eher als Abschluss oder als Einführung in die Phase der Eigentätigkeit Verwendung finden. Die Filme der MEF behandeln, hier auch stellvertretend für typische Themen des Critical Media Viewing, das folgende Themenspektrum:

- Untersuchungen zu Gender-Darstellungen und Rollenstereotypen
- Untersuchungen zu Darstellungen von ethnischen Gruppen
- Kritik an der Handels-, Unternehmens- oder Konsumkultur
- Vertiefende Untersuchungen zu gesellschaftlichen Herausforderungen (hier: Klimawandel)
- Untersuchungen zur progressiven Politik
- Kritik oder Untersuchung von Marketing oder Populärkultur
- Erkundung sozialer Medien und ihrer Beziehung zu Identität und Kultur
- Die Kultur der Gewalt

Überschneidungen mit handlungsorientierten Ansätzen bei Dewey und Freire. Um die Engführung auf digitale Bildschirmmedienprodukte an dieser Stelle nochmals zu weiten: John Dewey setzte sich bereits vor über hundert Jahren für eine Erziehung zur Demokratie ein (Dewey, 1916/1997). Er legte dabei den Schwerpunkt auf aktives Lernen, Experimentieren und Problemlösen mit einer anschließenden Reflexion des Erlebten. U.a. durch dialogisches Ausagieren problematischer Situationen, für die alternative

¹⁰² Von den 1930er bis in die 1960er Jahren haben Forscher des Frankfurter Instituts für Sozialforschung die sog. „kritische Theorie“ entwickelt, in welcher sie analysieren, wie die Populärkultur und die neuen Werkzeuge der Kommunikationstechnologie Ideologien stärken und soziale Kontrolle ausüben. In den 1960er Jahren untersuchten Forscher des Centre for Contemporary Cultural Studies an der Universität von Birmingham die früheren Überlegungen zur Ideologie mit einem differenzierteren Verständnis des Publikums als aktiv-gestaltenden Bedeutungsproduzent:innen und nicht nur als Spiegel einer äußeren Realität. In der Integration von Konzepten der Semiotik, des Feminismus, des Multikulturalismus und der Postmoderne hat sich ein dialektisches Verständnis von politischer Ökonomie, Textanalyse und Publikumstheorie entwickelt, in dem Medien und Populärkultur als dynamische Diskurse analysiert werden, die sowohl dominante Ideologien reproduzieren als auch unterhalten, Bildungschancen eröffnen und Möglichkeiten für gegenhegemoniale Alternativen bieten können.

Fortsetzungen gefunden werden sollen, propagiert Augusto Boal (Spinu & Boal, 2009) mit dem „Theater der Unterdrückten“ eine Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten durch Handlung, mit einer noch stärkeren Betonung der sozialen Eingebettetheit dieser Handlungen als bei Dewey. Durch das Schauspielen soll die Vorstellungskraft animiert werden, sowie die Empathiefähigkeit. Dadurch und durch die Aufhebung eines Machtgefälles zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen sollen Ermächtigung gegen Unterdrückung und kritisches Bewusstsein erreicht werden (Freire, 1970). Somit kann auch diese Form der Theaterpädagogik als ein Ansatz zur Förderung von „Critical Media Literacy“ angesehen werden. Als Fortschreibung solcher emanzipatorischer Ansätze aus dem Produzieren als Theater ins Produzieren als Design als Mittel der Förderung kritischer Reflexionsfähigkeiten kann die Tradition des Critical Design angesehen werden (Richter & Allert, 2017).

Analyse „von innen“ – Critical (Big) Data Literacy. Während Datenkompetenz ursprünglich eher instrumentell als Fähigkeit zum Suchen, Zusammenführen und Kreuzreferenzieren innerhalb großer Datensets verstanden wurde, steht in einer Reihe aktuellerer Ansätze die kritische Reflexion von Daten deutlich stärker im Vordergrund. Diese stellen das Verständnis für die Funktionsweisen digitaler Datensysteme in den Vordergrund und zielen auf eine kritische Auseinandersetzung mit Datensammlung sowie damit verbundenen problematischen Auswirkungen wie einer Personalisierung von Internetangeboten, verstärkter Diskriminierung und der allgemeinen Quantifizierung und „Datafizierung“ unserer Gesellschaft ab. Einen Überblick über Ansätze gibt Sander, die von „big data literacy“ über „data infrastructure literacy“ bis zu „digital understanding“ oder „algorithmic literacy“ reichen (Sander, 2020). Einen umfassenden Blick auf relevante Themenfelder, die eine umfassende Critical Data Literacy u.E. abdecken müsste, gibt die linke Seite der alternativen Checkliste von UNBLACK THE BOX (Hartong et al., 2021), allerdings formuliert für die Zielgruppe der Lehrkräfte, u.E. jedoch durchaus übertragbar auch auf Schüler:innen.

Digitale (Daten-)Resignation. Die Bedeutung gesetzlicher Regelungen, die Betreibern von Internetangeboten netzseitige Schutzoptionen verpflichtend vorschreibt, erweist sich als zentral wichtig. Wird die Verantwortung nämlich auf den Einzelnen abgewälzt, der durch seine individuellen Handlungen einen Schutz vor der Ausbeutung von Daten und Manipulation durch personalisierte Internetangebote gewährleisten soll, unter äußeren Bedingungen, die dies stark erschweren, dann droht „digitale Resignation“ (Sander, 2020) bzw. „privacy resignation“ (Draper, 2017). Unter dem Begriff „Digital Resignation“ versteht man eine Art Lähmung durch Informationsüberfluss bei erlebter Handlungsunfähigkeit. Wenn also eine ungünstige Balance besteht zwischen „zu viel“ Wissen über die Risiken, die durch Preisgabe persönlicher Daten oder Meta-Daten in Online-Umgebungen und deren Verwertung und Missbrauch durch internationale Großkonzerne entstehen, bei einer gleichzeitig niedrigen Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Aktivitäten zu einem wirkungsvollen Schutz vor solchen Risiken umsetzen zu können, dann kann ein Gefühl der Machtlosigkeit und daraus eine Haltung der Resignation entstehen.

Auf Aufklärung von Einzelpersonen abzielende Ansätze haben hier gegenüber den settingbasierten Ansätzen in der Tradition einer Kinder- und Jugendschutzgesetzgebung deutliche Grenzen. Abhilfe könnte geschaffen werden: erstens durch den o.g. netzseitigen Schutz, zweitens durch eine später in der Kindheit einsetzende Verfügbarkeit onlinefähiger Geräte, und drittens, wenn man denn bei den aufklärungsbasierten Internetressourcen bleibt, auch der Fokus auf einer konkreten, Schritt für Schritt umsetzbaren Handlungsorientierung wie z.B. beim Data Detox Kit (<https://datadetoxkit.org/de/families/datadetox-x-youth/>, Abruf 23.03.2022).

Eine ausführliche, mit Screenshots illustrierte und kritisch kommentierte Liste von Internetressourcen, die auf eine Förderung von Critical (Big) Data Literacy abzielen, hat Ina (Sander, 2019) zusammengestellt und online verfügbar gemacht¹⁰³. Sie schlussfolgert aus der Analyse, dass noch zu viele der Ressourcen den Fokus auf Datensicherheit legen, während längerfristige Probleme Big-Data-basierter Praktiken wie Tracking, Social Scoring und Überwachung in den Angeboten der Zukunft noch eine größere Rolle spielen sollten.

¹⁰³ Eine ständig aktualisierte Sammlung von Critical Data Literacy Ressourcen findet sich zusätzlich hier: <https://www.bigdataliteracy.net/database/>

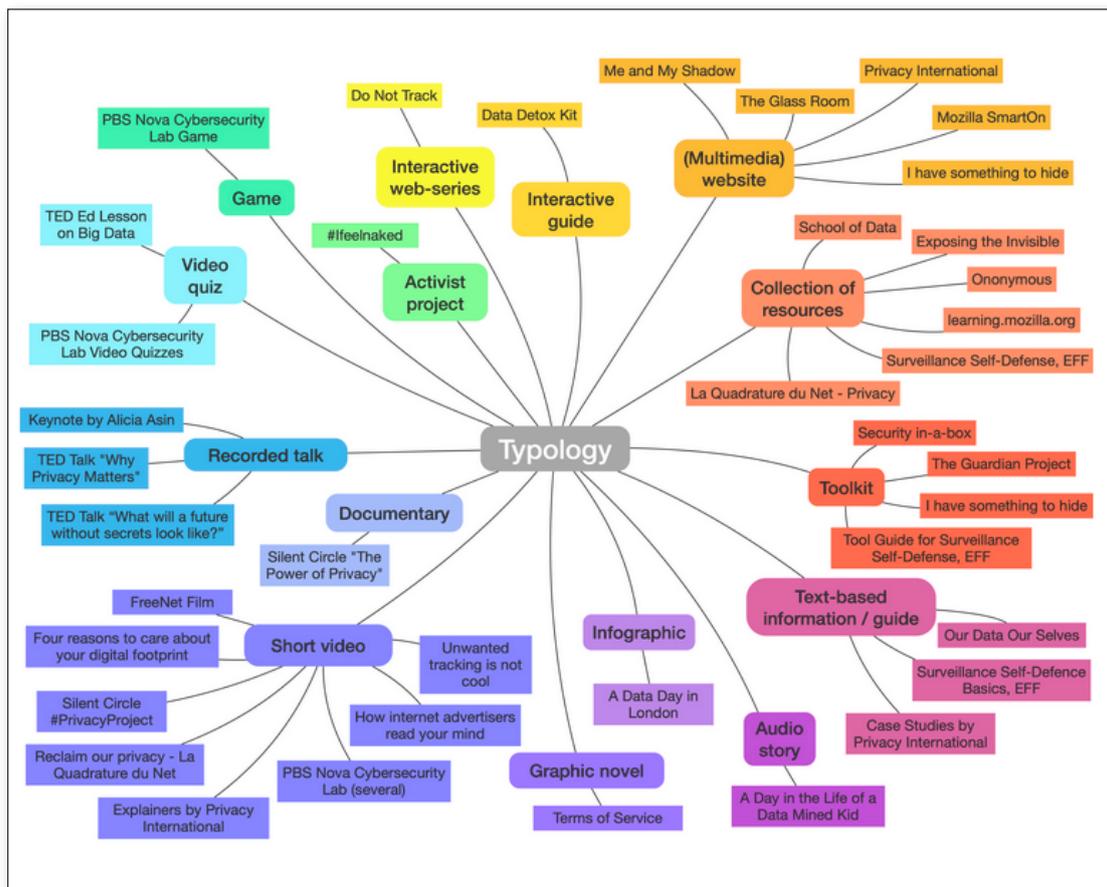


Abbildung 62 Überblick über Internetressourcen für Critical Data Literacy als farbcodierte Typologie aus (Sander, 2020), mit freundlicher Genehmigung der Autorin

Selbstregulierte Mediennutzung. Als Unterkompetenz 5.4 wird im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ im Medienkompetenzrahmen NRW zusätzlich zur Reflexion und Analyse auch die selbstregulierte Mediennutzung genannt: „...Nutzung selbstverantwortlich regulieren; andere bei ihrer Mediennutzung unterstützen.“ Damit ist auch die Vermeidung einer ausufernden Nutzung bis hin zur Sucht gemeint. Für eine Kritik individuumsbezogener, kognitiv-aufklärerischer Ansätze zur Förderung einer selbstregulierten Mediennutzung, im Vergleich zu stärker settingbasierten oder auf die „life skills“ bzw. die Resilienz des Individuums fokussierenden Ansätzen der Mediensuchtprävention, möchten wir auf das Kapitel „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ (Kapitel 6.9) verweisen.

Hier seien lediglich zwei Aspekte der dort gebündelten Kritik angemerkt: Es gibt Hinweise für kontra-produktive Effekte der häufigen Nutzung digitaler Bildschirmmedien auf die Fähigkeiten zur Medienanalyse und -reflexion. Hohe technische Nutzungskompetenzen und Fähigkeiten zur raschen Aneignung der jeweils aktuellsten Technologien zeigten in einer Studie mit asiatischen Jugendlichen einen Zusammenhang mit einem vermehrten Kontakt mit problematischen Online-Inhalten wie Gewalt und Pornografie, sowie Internetsucht (Leung & Lee, 2011). Die dritte Dimension von Medienkompetenz, namentlich eine höhere kritische Reflexionsfähigkeit, stand in der Studie mit einem geringeren Risiko in Zusammenhang. In dem Bericht über die Erprobung und Verfeinerung von Kriterien zur Bewertung der Medienkompetenz waren die besten Prädiktoren für hohe kritische Reflexionsfähigkeiten ein allgemein hoher Bildungsgrad (gemessen am höchsten erreichten Abschluss) sowie geringe Bildschirmnutzungszeiten (Report to the European Commission, 2011).

Prävention im Stetting. Die settingbasierte Prävention wird inzwischen auch auf EU Ebene zumindest als wichtige Ergänzung zu individuumsbasierten Ansätzen angesehen: In der jüngsten Überarbeitung des Europäischen Kompetenzrahmens (Carrentero et al., 2017) wird die Bedeutung der Nicht-Nutzung (non-use) digitaler Bildschirmmedien, und die hohe Bedeutung der Übernahme von Verantwortung für vulnerable Gruppen in der aktuellen, 2022 erscheinenden Überarbeitung DigComp 2.2 erstmals explizit genannt, während zugleich die Vermeidung einer suchtartigen Nutzung einen höheren Stellenwert erhält als bisher (Holley & Bleckmann, 2021):

“The citizen [is]:

... aware of the importance of healthy personal digital balance regarding the use of digital technologies, including non-use as an option

... knows signs of digital addictions (e.g. loss of control, withdrawal symptoms, dysfunctional mood regulation) and that they can cause psychological and physical harm.

... able to recognize embedded user experience techniques designed to be manipulative and/or to weaken one’s ability to be in control of decisions (e.g. make users to spend more time on online activities, encourage consumerism).

... inclined to focus on physical and mental wellbeing, and avoid negative impact of digital media such as overuse, addiction, compulsive behavior.

... knows that vulnerable groups (e.g. children), those with lower social skills and lack of in-person social support are at a higher risk of victimization in digital environments (e.g. cyber bullying, grooming).”

Auswahl der abgefragten Items aus einem größeren Item-Pool. Die in der MünDig Studie im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ abgefragten Beispielaktivitäten sind auf Seite 146 als Text und Illustration dargestellt. Sie orientieren sich sowohl am Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ aus dem Medienkompetenzrahmen NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) und den dort genannten Beispielen, als auch, in Ermangelung von nicht bildschirmgebundenen Aktivitäten¹⁰⁴ auf der dortigen Website, an den Ergebnissen der qualitativen Vorstudien, in welchen von den Waldorf/Montessori-Fachkräften viele Aktivitäten mit Medien ohne Bildschirm genannt wurden. Der Medienkompetenzrahmen NRW ist für das Schulalter konzipiert und beschreibt Kompetenzen, die als Zielperspektive bis Ende Klasse 8 bzw. Klasse 10 erworben werden sollten. Gerade im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ dürften im Kindergarten- und Grundschulalter eher noch Grundlagen aufgebaut als abrufrbare Kompetenzen entwickelt werden. Um eine Vergleichbarkeit zwischen Schul- und Kindergartenbefragung zu ermöglichen, wurde die Systematik des Medienkompetenzrahmens beibehalten, aber um Beispiele ergänzt, die bereits im Kindergartenalter umsetzbar erscheinen. Schließlich wurden für jeden Fragebogen sechs Beispielaktivitäten ausgewählt, mit der Vorgabe, eine Aufteilung in drei Aktivitäten mit Bildschirm und drei ohne Bildschirm zu gewährleisten, möglichst viele unterschiedliche Teilkompetenzen aus dem Medienkompetenzrahmen abzudecken und dabei noch Aktivitäten auszuwählen, die für deutlich unterschiedliche Altersstufen als typisch angesehen werden können.

In *Tabelle 23* ist das ursprünglich breitere Spektrum an Beispielaktivitäten aufgelistet, aus denen nach den oben geschilderten Kriterien eine Auswahl für die MünDig-Studie verwendet wurde. In der linken Spalte findet sich jeweils eine Aktivität mit Medien mit Bildschirm, in der mittleren Spalte eine Aktivität ohne Bildschirm sowie rechts eine Zuordnung zu den vier Teilkompetenzen (in diesem Fall 5.1 bis 5.4) aus dem Medienkompetenzrahmen NRW.

¹⁰⁴ Im Gegensatz zum weiten Medienbegriff in den Formulierungen des Kompetenzrahmens (siehe Tabelle) findet sich im Medienpass NRW stellenweise (5.1) eine Verengung auf das Analysieren und Reflektieren unter Einsatz digitaler Bildschirmmedien. Ansonsten sind die Formulierungen zwar offen, aber die Anwendungsbeispiele und die Bebilderung (Kinder an Tablets) sind es nicht: 5.1 Ich kenne die Vielfalt der Medien in unserer Gesellschaft und deren Entwicklung. 5.2 Ich kenne Beispiele dafür, dass Medien meine Meinung beeinflussen. 5.3 Ich weiß, wie z.B. Computerspiele und Soziale Medien auf mich wirken können. 5.4 Ich kenne Möglichkeiten, die Häufigkeit und Art meiner Mediennutzung zu kontrollieren. Ebenso finden sich in der Beispielsammlung <https://k-plus.medienzentrum-coe.de/medienkonzept/medienkompetenzrahmen-nrw/5-analysieren-und-reflektieren/> nur in einem Einzelfall („Eigene Essi-Geschichten spielen“) Unterrichtsprojekte, die ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien möglich sind.

Analysieren und Reflektieren mit Bildschirm Kinder/Schüler:innen ...	Analysieren und Reflektieren ohne Bildschirm Kinder/Schüler:innen ...	Teilkompetenz Medienkompetenzrahmen NRW
... identifizieren mittels kritischer Film/Musikvideo-Analyse Rollenstereotype (z.B. Gender) und reflektieren diese	... tragen Buchkritiken vor und diskutieren sie untereinander	5.1 Medienanalyse Die Vielfalt der Medien, ihre Entwicklung und Bedeutungen kennen, analysieren und reflektieren
... lernen Fake News von Nachrichten zu unterscheiden	... schneiden Werbung aus Zeitschriften aus und analysieren sie	5.2 Meinungsbildung. Die interessegeleitete Setzung und Verbreitung von Themen in Medien erkennen, sowie in Bezug auf die Meinungsbildung beurteilen
... beschreiben und kritisieren Einflüsse von Algorithmen auf Mensch und Welt	... lernen Vorläufer der modernen Massenmedien kennen (z.B. Doselelefon, Laterna Magica,...)	5.1 Medienanalyse.
...vergleichen Vorbilder/Heldenfiguren aus virtuellen und realen Welten miteinander	... reflektieren Risiken sozialer Netzwerke wie Gefährdung der Privatsphäre, Cybermobbing etc. mit dem „Social Media unplugged“ Zettelkasten-Projekt	5.3 Identitätsbildung. Chancen und Herausforderungen von Medien für die Realitätswahrnehmung erkennen und analysieren sowie für die eigene Identitätsbildung nutzen
... benennen Merkmale suchtgefährdender Computerspiele	... benennen Merkmale suchtgefährdender Spiele (z.B. Glücksspielelemente bei Roulette, Poker etc)	5.4 Selbstregulierte Mediennutzung. Medien und ihre Wirkungen beschreiben, kritisch reflektieren und deren Nutzung selbstverantwortlich regulieren; andere bei ihrer Mediennutzung unterstützen
... zeichnen ihre Smartphonennutzung per App auf und vergleichen dies mit ihrer Selbsteinschätzung	... regulieren selbständig ihre Nutzung von Büchern und Zeitschriften	5.4 Selbstregulierte Mediennutzung.
... werden in Maker Spaces aktiv und reflektieren diese Erfahrungen	... entwickeln alternative Fortsetzungen für Rollenspielsituationen (z. B. Theater der Unterdrückten)	5.3 Identitätsbildung.
... nehmen am Medienfasten teil und reflektieren ihre Erfahrungen dabei (z.B. medienfasten.org; screenfree.org)	... nehmen am spielzeugfreien Kindergarten teil und erleben Veränderungsprozesse	5.4 Selbstregulierte Mediennutzung.

Tabelle 23 Erweiterter Item-Pool im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ der MünDig-Studie mit Bezügen zu Teilkompetenzen im Medienkompetenzrahmen NRW

Zum Zeitpunkt der Zusammenstellung des Item-Pools hatten wir die Critical (Big) Data Literacy als Ansatz noch nicht berücksichtigt. Nach unserem heutigen Kenntnisstand würden wir hierzu eine Reihe von Beispielaktivitäten ergänzen. Gemäß der Logik des Befragungsinstrumentes sollten es Aktivitäten unter Einsatz digitaler Bildschirmmedien sein (vgl. *Abbildung 63*), aber auch solche ohne Einsatz von Bildschirmmedien, wie sie in den vergangenen Jahren u.a. im Projekt *Analog-Digidaktik* (weiter-)entwickelt wurden und zum Teil auch bereits in die Lehrkräftebildung eingeflossen sind (P. Bleckmann, 2021), wie die Veranschaulichung digitaler Datensammlungen und Datenstrukturen mithilfe von Hollerith-Lochkarten aus dünner Pappe (Schüler:in „codiert“ mit der Schere Antworten auf die Ja/Nein-Fragen in einer Abfrage persönlicher Daten).

Bezug zum Medien-Curriculum des Bundes der Freien Waldorfschulen. Der Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ findet in den Ausarbeitungen zu Medienpädagogik an Waldorfschulen vom Bund der Freien Waldorfschulen (2019) eine direkte Entsprechung. Auf S. 24 werden eine Reihe von Beispielen für verschiedene Entwicklungsstufen gegeben: Für die Vor- und Grundschulzeit exemplarisch aus der „indirekten Medienpädagogik“ die „Ausbildung der Sinne“, und ein Erfassen der Umwelt vor allem durch Handeln und emotionale Bezüge. In der 6. und 7. Klasse folgen „Erste Elemente eines algorithmischen Denkens mit Computer Science unplugged“ sowie eine „Zeitungsepoch – verschiedene journalistische Formen kennenlernen. Analyse von Fotografien – Bildgestaltungselemente kennen- und handhaben lernen“. In der 8. und 9. Klasse wird Folgendes vorgeschlagen: Seriosität von Quellen bewerten. Eigenes Medienverhalten reflektieren. Bedeutung freier Medien für die Demokratie erkennen. Qualitätskriterien für gutes Design entwickeln. Abschließend folgen in den obersten Klassenstufen Seriosität von digitalen Materialien einschätzen können, die Macht der medialen Gestaltungsmittel erkennen. Filmanalyse, technische, ästhetische und gesellschaftliche Aspekte der Filmgeschichte. Manipulationen erkennen: Fake News, Framing, Trolle. Gesellschaftliche Rolle der Medienkonzerne. Big Data und Überwachung.

Zusätzlich gibt es noch eine Reihe von genannten Beispielaktivitäten im Waldorf-Curriculum, die unter der Überschrift „Eigene Position entwickeln“ auf S. 25 dargestellt sind. Diese haben zahlreiche Überschneidungen mit der Unterkompetenz 5.4 „Identitätsbildung“ im Medienkompetenzrahmen und können demnach im weiteren Sinne ebenfalls dem Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ zugeordnet werden. Genannt werden „Lernen am Vorbild“ und „Urteilen vor allem auf emotionaler Ebene“ für die Kindergarten- und Grundschulzeit, „Schulung des Argumentationsvermögens, sachliche Debatten führen lernen“ in der 6. und 7. Klasse sowie „gemeinsam Handyregeln entwickeln“ in der 9. Klasse. Letzteres ist u.E. eine Aktivität, die in Anpassung an die Realität des Anschaffungsalters auch in weit darunterliegenden Klassenstufen bereits umgesetzt werden sollte. Schließlich wird ab der 10. Klasse noch „Selbstbestimmte Mediennutzungszeiten“ angegeben, sowie in den letzten Schuljahren „Mensch-Maschine: Auswirkungen der Künstlichen Intelligenz, des Internet der Dinge kennen und entsprechend selbstbestimmt handeln“. Die von uns als Beispielitem für „Analysieren und Reflektieren“ verwendete Unterrichtsidee von Sümmchen zum „Analogen Sozialen Netzwerk“ (Sümmchen, 2019), wird im Waldorf-Curriculum abweichend von der Zuordnung in der MünDig-Studie dem Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ genannt. Beide Zuordnungen lassen sich gut begründen.

6.5.1 Analysieren und Reflektieren: Ergebnisse der Fachkräftebefragung

Leseanleitung und methodische Vorbemerkung zur Ergebnisdarstellung. Als Orientierung für Sie als Leser:innen innerhalb der hier beginnenden doppelseitigen Gegenüberstellung (links in blau die Fachkräftebefragung, rechts in rot die Elternbefragung): Sie haben die Möglichkeit, links und rechts zu vergleichen. Oder Sie folgen dem Textfluss nach unten – angezeigt durch die blauen bzw. roten Pfeile (und nicht wie sonst üblich durch die Seitenzahlen).

Im Folgenden finden sich die Ergebnisse der Befragung von Fachkräften an Waldorf-Bildungseinrichtungen zum Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“, wobei sowohl die medienbezogenen Einstellungen (Was ist sinnvoll? *Abbildung 63*), als auch in den zwei nachfolgenden Abbildungen die Praxis im Alltag der Fachkräfte in der Bildungseinrichtung (Was wird umgesetzt? S. *Abbildung 64, Abbildung 65*) dargestellt sind. Dabei ist zu beachten, dass die Ergebnisse bei zwei der drei Abbildungen für alle Befragten von der Krippe bis zur Oberstufe zusammengefasst sind. In *Abbildung 65* jedoch erfolgt die Darstellung getrennt für 6 Gruppen von Fachkräften, die in einer von 6 verschiedenen Altersstufen (U3, Ü3, Klasse 1–3, Klasse 4–6, Klasse 7–9, Klasse 10–13) vorwiegend tätig sind¹⁰⁵. In allen Abbildungen, egal ob Kurve oder Balkendiagramm, sind Aktivitäten mit Bildschirm lila eingefärbt, solche ohne Bildschirm grün, um einen übergreifenden Vergleich zu ermöglichen.¹⁰⁶

Beim Bereich „Analysieren und Reflektieren“ erweist es sich indes bei genauerer Betrachtung als besonders schwierig, sauber zu trennen zwischen mit und ohne Bildschirm – farblich grün und lila, da „Analysieren und Reflektieren“ einen doppelten Medienbezug hat: Es wird einerseits ÜBER ein zu betrachtendes Medium oder ein spezifisches Medienprodukt reflektiert, andererseits kann dies unter Zuhilfenahme, also MIT einem Medium geschehen. Wenn also sowohl mit als auch über ein Medium ohne Bildschirm reflektiert wird, wie beim mündlichen Vortragen von Kritiken zu Print-Texten, kann die Kurve als „doppelt grün“ mit guter Begründung grün dargestellt werden. Wenn Smartphonennutzung mittels einer App aufgezeichnet und dann reflektiert wird, ist plausibel, sie als „doppelt lila“, also lila darzustellen. Aber bei der Benennung von Suchtkriterien von Computerspielen wird MIT analogen Mitteln („Benennung“) ÜBER ein digitales Bildschirmmedienprodukt reflektiert, also könnte die Kurve als „grün-lila“ auch ohne klare farbliche Codierung, z.B. in grau, dargestellt werden. Wir haben entschieden, die Unsauberkeit in den Abbildungen zu übergehen und im Text beide Medienbezüge zu nennen, also jeweils vom „Analysieren und Reflektieren“ „mit bzw. über“ Medien zu sprechen. Da diese Schwierigkeit sowohl die Eltern- als auch die Fachkräfte- und Schüler:innenbefragung betrifft sowie neben dem Bereich „Analysieren und Reflektieren“ auch den Bereich „Hilfe zur Verarbeitung von Medienerlebnissen“, wird darauf in der übergreifenden Diskussion ab S. 165 mit einem differenzierenden Klärungsvorschlag nochmals näher eingegangen.

In *Abbildung 63* sind zunächst die Antworten auf die Frage dargestellt, welche Beispielaktivitäten der Kinder und Jugendlichen im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ die befragten Waldorf-Fachkräfte

¹⁰⁵ In Abschnitt 6.1.1 wird anhand einer detaillierten Auswertung begründet, inwiefern diese zusammengefasste Darstellung der Wiedergabe der vorliegenden deskriptiven Studienergebnisse gerechtfertigt erscheint. Dort werden exemplarisch für einen der 10 abgefragten Bereiche, namentlich Produzieren und Präsentieren, neben einer für alle Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe zusammengefassten Abbildung auch in zwei zusätzlichen Abbildungen die Ergebnisse getrennt für Kindergarten-Fachkräfte und für Oberstufenlehrkräfte geschildert. Dabei zeigt sich, dass die Kurvenverläufe in allen drei Abbildungen sehr ähnlich sind. Entweder sind die medienbezogenen Einstellungen von Waldorf-Fachkräften tatsächlich stark homogen, oder aber eine mögliche Inhomogenität ist zumindest nicht an das Alter der primär in der Praxis betreuten Zielgruppe gekoppelt. Es könnten immer noch individuelle Unterschiede existieren, die durch andere Variablen wie z.B. das Alter, der Ausbildungsstand, die (als Selbsteinschätzung erfassten) eigenen technischen Fertigkeiten, s. 3.1.1) die Relevanz übergreifender Bildungsbereiche (vgl. 4.2.1) usw., vorhersagbar sein könnten, was eine für die Zukunft geplante, über deskriptive Darstellung hinausgehende Datenanalyse mit Methoden wie Clusteranalyse (vgl. u.a. Backhaus et al. (2021)) oder nicht-parametrische bedingte Inferenzbäume (C-Trees, vgl. Strobl et al. (2009)) basierend auf dem Prinzip der rekursiven Partitionierung gewinnbringend erscheinen lässt.

¹⁰⁶ In der Befragung selbst gab es keine solche farbliche Unterscheidung. Alle Items wurden in schwarzer Schrift und zum Teil mit Illustrationen in Graustufen präsentiert (vgl. Abschnitt 3)

6.5.2 Analysieren und Reflektieren: Ergebnisse der Elternbefragung

Leseanleitung und methodische Vorbemerkung zur Ergebnisdarstellung. Als Orientierung für Sie als Leser:innen innerhalb der hier beginnenden doppelseitigen Gegenüberstellung (links in blau die Fachkräftebefragung, rechts in rot die Elternbefragung): Sie haben die Möglichkeit, links und rechts zu vergleichen. Oder Sie folgen dem Textfluss nach unten – angezeigt durch die blauen bzw. roten Pfeile (und nicht wie sonst üblich durch die Seitenzahlen).

Die Frage danach, welchen Beispielaktivitäten Kinder in welchem Alter beim Analysieren und Reflektieren in ihren Bildungseinrichtungen sinnvollerweise nachgehen sollten, wurde in der Fachkräfte-, Eltern- und Schüler:innenbefragung in gleicher Form gestellt, mit minimalen Formulierungsänderungen. Für Erläuterungen zu Abfragemethode verweisen wir daher hauptsächlich auf den links stehenden Text zur Fachkräftebefragung. Die Ergebnisse bei zwei der drei Abbildungen werden zusammengefasst für alle Befragten dargestellt, von den Krippen-Eltern bis zu den Oberstufen-Eltern. In *Abbildung 68* jedoch erfolgt die Darstellung getrennt nach Gruppen von Eltern, deren jüngstes Kind aufgrund des angegebenen Alters einer von 6 verschiedene Altersstufen (U3, Ü3, Klasse 1–3, Klasse 4–6, Klasse 7–9, Klasse 10–13) zugeordnet wurde¹¹⁰.

Beim Bereich „Analysieren und Reflektieren“ erweist es sich bei genauerer Betrachtung ohnehin als schwierig, sauber zu trennen zwischen den Farben Grün und Lila, da „Analysieren und Reflektieren“ einen doppelten Medienbezug hat: Es wird einerseits ÜBER ein zu betrachtendes Medium oder spezifisches Medienprodukt reflektiert, andererseits kann dies unter Zuhilfenahme, also MIT einem Medium geschehen. Da diese Schwierigkeit sowohl die Eltern- als auch die Lehrkräfte- und Schüler:innenbefragung betrifft, wird darauf in der übergreifenden Diskussion ab S. 165 ausführlicher eingegangen und dabei eine theoretisch saubere Lösung formuliert. In der folgenden Ergebnisbeschreibung wird die Farbuordnung vorgenommen und die Formulierung „mit bzw. über“ Medien gewählt.

Ergebnisse: Welche Beispielaktivitäten sind sinnvoll? Die befragten Waldorf-Eltern sehen keine der genannten Beispielaktivitäten aus dem Bereich „Analysieren und Reflektieren“ im Kindergartenalter als sinnvoll an, unabhängig vom Medium. Weder die grünen Kurven (Medien ohne Bildschirm) noch die lila Kurven (Medien mit Bildschirm) erreichen im Alter von 0 bis 6 Jahren einen Wert von mehr als 9%. Das bedeutet, dass höchstens eins von elf befragten Elternteilen es für sinnvoll hält, dass Kindergartenkinder mit bzw. über Medien jeglicher Art analysieren und reflektieren. Ebenso sind sich die Eltern recht einig, dass die Durchführung der genannten 8 Beispielaktivitäten durch Jugendliche ab 16 Jahren sinnvoll sei. Für die Altersstufe ab 16 bis 18 Jahre liegen alle Werte bei 75% oder mehr. Drei Viertel oder mehr der Eltern sind also der Meinung, die Durchführung dieser Aktivitäten durch die Schüler:innen sei im Oberstufenalter sinnvoll. Im Vergleich zu allen anderen Kompetenzbereichen, für welche die Ergebnisse in den Kapiteln 6.1 bis 6.6. beschrieben werden, ist das „Analysieren und Reflektieren“ derjenige Bereich, in welchem die Kurven am spätesten ansteigen. **Die Beispielaktivitäten, in denen mit bzw. über Medien ohne Bildschirm reflektiert und analysiert wird, sehen die befragten Waldorf-Eltern schon für jüngere Altersgruppen als sinnvoll an, was in der Abbildung an einem geringfügig weiter links gelegenen Anstieg der grünen Kurven zu erkennen ist**

Es gibt aber lediglich einen Unterschied von wenigen Jahren. Im Einzelnen sind das „Vortragen und Reflektieren von Buchkritiken“ und das „Analysieren von ausgeschnittener Werbung aus Zeitschriften“, diejenigen Aktivitäten, die nach Ansicht der Eltern bereits am frühesten durch Kinder umgesetzt werden sollten. Die 50%-Marke ist bei allen drei Aktivitäten im Alter von 11 Jahren überschritten. Die Kurve für die „Reflexion von Aktivitäten innerhalb eines analogen Zettelkasten/Pinboard-Projekts (Social Media Unplugged)“ steigt später an, mit einem Erreichen von 50% im Alter von 12 Jahren. Im Anschluss steigen die Kurven für die beiden erstgenannten Aktivitäten auf um die 90% an, für die letztgenannte auf 75%. Diese Aktivitäten hält also die Mehrzahl der befragten Waldorfeltern auch für 18-Jährige noch für sinnvoll.

¹¹⁰ Die Aufteilung nach Alterskategorien erfolgte wie in Abschnitt 3 beschrieben, und zwar auf Grundlage der Antworten auf die Frage zu Beginn des Fragebogens: In welche Klasse geht Ihr jüngstes Kind, das eine reformpädagogische Schule [im KiTa-Fragebogen: KiTa] (Waldorf/Montessori/Andere) besucht? Wenn Sie im Folgenden „Ihr Kind“ lesen, bezieht sich die Frage immer auf dieses Kind. Wenn Sie hingegen „Kinder“ lesen, sind Kinder im Allgemeinen gemeint. Für die Abbildung „Was sollten Kinder in welchem Alter tun“ wurde also die Formulierung „Kinder“ gewählt, in den Fragen zur Zufriedenheit „Ihr Kind“.

als sinnvoll erachten.¹⁰⁷ Die Abfrage erfolgte dabei so, dass jede:r einzelne Befragte hintereinander für jede von sechs in Illustration und Text dargestellten Beispielaktivitäten ein Startalter und ein Endalter eingeben konnte (vgl. Abschnitt 2.). Da einige Beispielaktivitäten sowohl in der Kindergarten- als auch in der Schulbefragung verwendet wurden (in der Legende zu *Abbildung 63* und *Abbildung 66* sind in diesem Fall zwei Häkchen – √ – gesetzt), andere aber nur in einer der Befragungen (ein √), ergeben sich 8 verschiedene Beispielaktivitäten, jede davon ist durch eine Kurve in der Abbildung repräsentiert.

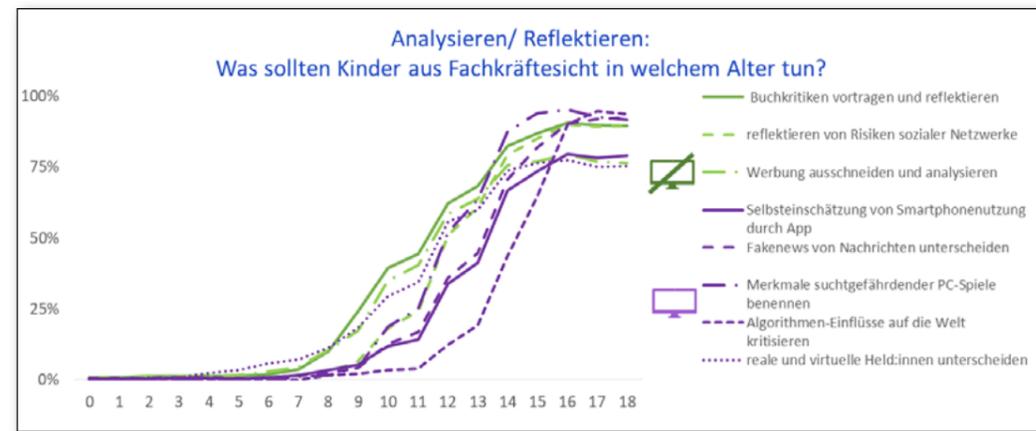


Abbildung 63 Was sollten Kinder aus Waldorf-Fachkräftesicht in welchem Alter tun? Bereich „Analysieren und Reflektieren“

Analysieren und Reflektieren	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in KiTa	abgefragt in Schule
... tragen Buchkritiken vor und diskutieren sie untereinander	514	31	22	✓	✓
... reflektieren Risiken sozialer Netzwerke wie Gefährdung der Privatsphäre, Cybermobbing etc. mit dem „Social Media unplugged“ Zettelkasten-Projekt	502	36	28	✓	✓
... schneiden Werbung aus Zeitschriften aus und analysieren sie	289	38	16	✓	
... zeichnen ihre Smartphone-Nutzung per App auf und vergleichen dies mit ihrer Selbsteinschätzung	442	98	26	✓	✓
... lernen Fake News von Nachrichten zu unterscheiden	509	31	26	✓	✓
... benennen Merkmale suchgefährdender Computerspiele	207	7	9		✓
... beschreiben und kritisieren Einflüsse von Algorithmen auf Mensch und Welt	200	11	12		✓
... vergleichen Vorbilder/Held:innenfiguren aus virtuellen und realen Welten miteinander	273	51	18	✓	

Tabelle 24 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“, fehlende Werte und Abfrage in KiTa-/Schul-Fragebogen, Bereich „Analysieren und Reflektieren“ (sinnvoll Fachkräfte)

107 Die Fragestellung war in drei Teile gegliedert: A. eine Vorbemerkung, B. eine Übung zur Bedienung des Schiebereglers zum Einstellen einer Altersstufe (hier nicht vollständig dargestellt, vgl. Abschnitt 3), sowie C. die konkrete Fragestellung zu einem der 10 Bereiche.
 A. Vorbemerkung. „Nun geht es ausführlich um zehn verschiedene Bereiche von Medienerziehung. In drei der zehn Bereiche stellen wir Ihnen eine vertiefende Zusatzfrage. Das Verständnis von Medienerziehung ist weit gefasst. Es geht um beides: um digitale Bildschirmmedien (z.B. Computer, Tablets, Smartphones, TV), und um analoge Medien ohne Bildschirm (z.B. Bücher, Zeitungen, Daumenkino und auch Sprache. Hier eine kurze Vorschau: Bereich 1 bis 6: Nutzung von Medien durch die Kinder in verschiedenen Bereichen wie Präsentieren, Kommunizieren, Recherchieren, Programmieren, ...; Bereich 7: Medieneinsatz durch pädagogische Fachkräfte; Bereich 8: Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, Beratung und Unterstützung in Fragen der Medienerziehung; Bereich 9: Stärkung von Kindern im echten Leben für mehr Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegen Digital-Risiken; Bereich 10: Unterstützung von Kindern bei der Verarbeitung belastender Medienerlebnisse
 Wichtig: Der Fragebogen ist nicht auf ein bestimmtes Alter beschränkt. Es geht immer wieder auch darum, wie die Medienerziehung Ihrer Meinung nach beginnend mit der Geburt über den Kindergarten bis zum Jugendlichen gestaltet werden sollte.“
 B. Schieberegler-Übung: „Wir werden Sie in den nächsten zehn Bereichen immer wieder bitten, Angaben mit dem unten abgebildeten Schieberegler zu machen. Dazu vorab eine Übung zur Bedienung“
 Es kann vom Alter bzw. der Entwicklungsstufe der Kinder abhängen, welche Medien Sie für welche Zwecke als sinnvoll erachten und welche Sie einsetzen. Von Kind zu Kind kann es Unterschiede geben. Wenn für die nachfolgenden zehn Bereiche immer wieder nach einer Altersspanne gefragt wird, denken Sie dabei bitte an den Durchschnitt der Gesamtheit von Kindern ohne besonderen Förderbedarf.
 C. Die konkrete Fragestellung: 5 von 10: Analysieren und Reflektieren: In welcher Altersspanne ist es sinnvoll, dass Kinder in der KiTa/Schule Folgendes tun? Antwortoptionen: für jedes der 6 Items (Beispielaktivitäten). „gar nicht“ oder Einstellen einer Altersspanne zwischen 0 und 18 Jahren mit dem Schieberegler

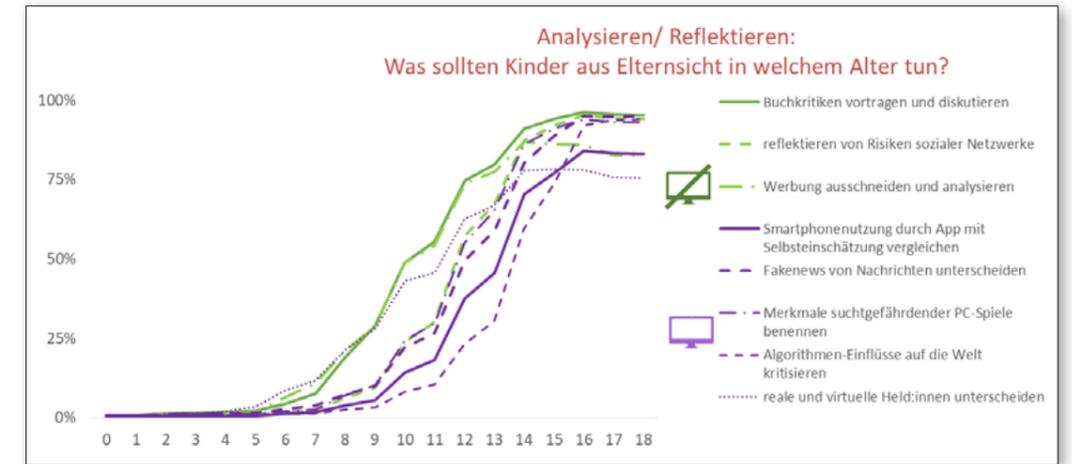


Abbildung 66 Was sollten Kinder in Waldorf-KiTa/Schulen aus Elternsicht in welchem Alter tun? Bereich „Analysieren und Reflektieren“

Analysieren und Reflektieren	n	gar nicht	fehlend	abgefragt in KiTa	abgefragt in Schule
... tragen Buchkritiken vor und diskutieren sie untereinander	2814	29	56	✓	✓
... reflektieren Risiken sozialer Netzwerke wie Gefährdung der Privatsphäre, Cybermobbing etc. mit dem „Social Media unplugged“ Zettelkasten-Projekt	2760	59	60	✓	✓
... schneiden Werbung aus Zeitschriften aus und analysieren sie	1108	53	34	✓	✓
... zeichnen ihre Smartphone-Nutzung per App auf und vergleichen dies mit ihrer Selbsteinschätzung	2453	369	58	✓	✓
... lernen Fake News von Nachrichten zu unterscheiden	2765	58	55	✓	
... benennen Merkmale suchgefährdender Computerspiele	1612	48	24		✓
... beschreiben und kritisieren Einflüsse von Algorithmen auf Mensch und Welt	1585	63	35		✓
... vergleichen Vorbilder/Heldenfiguren aus virtuellen und realen Welten miteinander	996	164	35	✓	

Tabelle 25 Anzahl der Befragten, Angabe „gar nicht“, fehlende Werte und Abfrage in KiTa-/Schul-Fragebogen, Bereich „Analysieren und Reflektieren“ (sinnvoll Eltern)

Die lila Kurven in *Abbildung 66* beschreiben die Einschätzung der Eltern zu Aktivitäten, bei denen **über oder mit einem digitalen Bildschirmmedium** reflektiert und analysiert wird. Dabei steigt die Kurve zum „Vergleichen von Vorbildern bzw. Held:innenfiguren aus virtuellen und realen Welten“ am frühesten an, anfangs weitgehend parallel mit den grünen Kurven. Dies wird von 9% der Eltern bereits im Alter von 6 Jahren als sinnvolle Aktivität angesehen. Dieselbe Aktivität erreicht mit 75% den niedrigsten Endwert aller abgefragten Beispielaktivitäten für das junge Erwachsenenalter. Bei den vier weiteren Beispielaktivitäten **mit Bildschirmmedien** im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ zeigen sich ähnliche Kurvenverläufe, in denen sich lediglich das Alter des Anstiegs um insgesamt etwa zwei Jahre unterscheidet. Am frühesten sehen es die Eltern als sinnvoll an, dass Kinder Suchtmerkmale von Computerspielen benennen und Fake News von Nachrichten unterscheiden lernen (die 50%-Schwelle überschreiten diese Kurven bei 12 bzw. 13 Jahren). Den spätesten Anstieg sieht man in der Abbildung für die „Aufzeichnung des eigenen Smartphone-Nutzungsverhaltens und deren Vergleich mit der Selbsteinschätzung“, sowie die „Beschreibung und Kritik von Einflüssen von Algorithmen auf Mensch und Welt“. Hier wird erst im Alter von 14 Jahren die 50% Marke übersprungen. Auch bei den Aktivitäten mit Bildschirm fällt keine der Kurven am Ende unter 75% ab, die meisten bleiben bei über 90%, das heißt fast alle befragten Eltern sind der Meinung, dass die Aktivitäten auch bis ins junge Erwachsenenalter hinein sinnvoll sind.

Ergebnisse: Welche Beispielaktivitäten sind sinnvoll? Insgesamt erachten die befragten Waldorf-Pädagog:innen das Analysieren und Reflektieren mit bzw. über Medien im Kindergartenalter nicht als sinnvoll. Weder die grünen Kurven (Medien ohne Bildschirm) noch die lila Kurven (Medien mit Bildschirm) erreichen im Alter von 0 bis 6 Jahren einen Wert von mehr als 6%. Das bedeutet, dass höchstens eine von 15 Fachkräften es für sinnvoll hält, dass Kindergartenkinder mit bzw. über Medien jeglicher Art analysieren und reflektieren. Ebenso sind sich die Fachkräfte recht einig, dass die Durchführung der genannten 8 Beispielaktivitäten durch Jugendliche ab 16 Jahren sinnvoll sei. Für die Altersstufe ab 16 Jahre und darüber liegen alle Werte bei über 75%. Drei Viertel oder mehr der Fachkräfte sind also der Meinung, die Durchführung dieser Aktivitäten durch die Schüler:innen sei im Oberstufenalter sinnvoll. Im Vergleich zu allen anderen Kompetenzbereichen, für welche die Ergebnisse in den Kapiteln 6.1 bis 6.6. beschrieben werden, ist das „Analysieren und Reflektieren“ derjenige Bereich, in welchem die Kurven am spätesten ansteigen.

Das „Analysieren und Reflektieren“ über bzw. mit Medien **ohne Bildschirm** halten die befragten Fachkräfte auch schon für etwas jüngere Altersgruppen für sinnvoll, was in der *Abbildung 63* an einem geringfügig weiter links gelegenen Anstieg der grünen Kurven zu erkennen ist. Es gibt lediglich einen Unterschied von wenigen Jahren. Im Einzelnen sind das „Vortragen und Reflektieren von Buchkritiken“ und, das „Analysieren von ausgeschnittener Werbung aus Zeitschriften“ sowie die „Reflexion von Aktivitäten innerhalb eines analogen Zettelkasten-/Pinboard-Projekts (Social Media Unplugged)“ diejenigen Aktivitäten, die nach Ansicht der Fachkräfte bereits am frühesten durch Kinder umgesetzt werden sollten. Die 50%-Marke ist bei allen drei Aktivitäten im Alter von 12 Jahren überschritten. Im Anschluss steigen die Kurven für die beiden erstgenannten Aktivitäten auf um die 90% an. Diese Aktivitäten halten fast alle befragten Fachkräfte auch für 18-Jährige noch für sinnvoll.

Die lila Kurven beschreiben die Einschätzung der Fachkräfte zu Aktivitäten, bei denen ein **digitales Bildschirmmedium** als Reflexionsunterstützung genutzt wird, wie z.B. die „Aufzeichnung des eigenen Smartphone-Nutzungsverhaltens und deren Vergleich mit der Selbsteinschätzung“, aber auch solche, bei denen die Trennung zwischen lila und grün weniger eindeutig ist, weil wie beim „Vergleichen von Vorbildern bzw. Held:innenfiguren aus virtuellen und realen Welten“ im Prozess der Reflexion nicht notwendigerweise ein Bildschirmmedium zum Einsatz kommen muss, obgleich die Held:innenfiguren ursprünglich aus virtuellen Welten stammen. Die letztgenannte Aktivität wird von einigen wenigen Befragten auch schon zu Ende des Kindergartenalters als sinnvoll angesehen, wodurch mit diese Kurve als Erstes ansteigt. Sie wird jedoch von den grünen Kurven im weiteren Verlauf überholt. Auch hier sinkt keine der Kurven am Ende unter 75%, die meisten bleiben bei über 90%, das heißt fast alle befragten Fachkräfte halten diese Aktivitäten im jungen Erwachsenenalter für sinnvoll. Den spätesten Anstieg sieht man in der *Abbildung* für die „Beschreibung und Kritik von Einflüssen von Algorithmen“. Hier wird erst im Alter von 15 Jahren die 50%-Marke übersprungen. Etwas früher wird als Schüler:innenaktivität für sinnvoll befunden, dass sie „lernen zwischen Fake News und Nachrichten zu unterscheiden“ und noch etwas früher die Benennung von Merkmalen suchtgefährdender Computerspiele.

Vergleich mit der detailliert abgefragten Praxis. Die Antworten auf die Frage, welche der Beispielaktivitäten die Kinder beim „Analysieren und Reflektieren“ nach Angaben der Fachkräfte tatsächlich umsetzen, findet sich im Kapitel 6.5 des Anhangs als Tabelle. Da in den detaillierten Auswertungen die tatsächliche Umsetzung meist etwas bis deutlich geringer ausfällt als bei der „sinnvoll“-Abfrage, aber insgesamt über die Altersstufen hinweg ähnliche Verläufe zu berichten sind, somit eine hohe Übereinstimmung von „Soll“ und „Ist“ zu verzeichnen ist, verzichten wir hier auf diese Darstellung, berichten lediglich über die vereinfachte Abfrage: „Analysieren und Reflektieren mit Medien mit Bildschirm vs. Medien ohne Bildschirm“.

Ergebnisse: Elternzufriedenheit „Analysieren und Reflektieren“ für alle Altersstufen gemeinsam. Die Werte in *Abbildung 69* sind für alle befragten Eltern von Krippe bis Oberstufe gemittelt. Die Zufriedenheit der befragten Waldorf-Eltern mit Aktivitäten im Bereich des „Analysierens und Reflektierens“ an der Bildungseinrichtung ihrer Kinder (Schule bzw. KiTa) ist insgesamt hoch. Beim Einsatz von Medien mit Bildschirm innerhalb der Bildungseinrichtung gaben dabei mit 49%¹¹¹ etwas weniger Eltern an, dies geschehe „genau richtig“ häufig, als es bei Medien ohne Bildschirm mit 56% der Fall ist. Es fällt auf, dass Eltern kaum der Meinung sind, Medien würden im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ „zu oft“ eingesetzt, während sowohl bei den Medien mit wie auch ohne Bildschirm knapp jede:r Fünfte der Meinung ist, dies geschehe „zu selten“. Rund ein Viertel der Eltern gibt allerdings mit „weiß nicht“ an, über die Umsetzung keine Angaben machen zu können. Dieser Anteil ist bei den Medien mit Bildschirm noch größer als bei denen ohne Bildschirm. Diejenigen Eltern, die sich eine Bewertung zutrauten, gaben zu 75% an, die Aktivitäten würden in „genau richtigem“ Ausmaß an ihrer Bildungseinrichtung umgesetzt, sodass die Zufriedenheit der Eltern insgesamt als hoch bezeichnet werden kann.

111 Schulbefragung: „in der Klasse ihres jüngsten Kindes“ bzw. KiTa-Befragung: „für ihr jüngstes Kind, das diese Einrichtung besucht“.

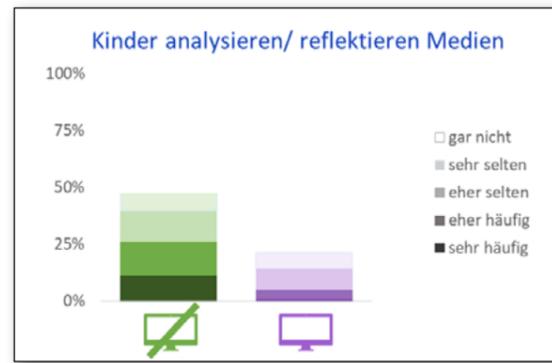


Abbildung 64 Häufigkeit von „Analysieren und Reflektieren“ nach Angaben der Fachkräfte, ohne Bildschirm n=531, fehlende Werte=21, mit Bildschirm n=525, fehlende Werte=27

Ergebnisse: Welche Aktivitäten mit/ohne Bildschirm werden umgesetzt? Mittelt man die Antworten aller Waldorf-Fachkräfte von Krippe bis Oberstufe, dann ergibt sich, dass etwa ein Viertel der Befragten angibt, Aktivitäten im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ mit Medien ohne Bildschirm würden in ihrer Bildungseinrichtung von den Kindern „sehr häufig“¹⁰⁸ oder „eher häufig“ durchgeführt, wogegen etwa die Hälfte angibt, solche Aktivitäten würden „gar nicht“ umgesetzt. *Abbildung 64* zeigt im Vergleich dazu deutlich niedrigere Werte bei kindlichen Aktivitäten des Bereichs „Analysieren und Reflektieren“ mit bzw. über Bildschirmmedien. Hier gaben etwa drei Viertel der Befragten an, die Kinder bedienen Bildschirmmedien „gar nicht“. Nur etwa 5% der Fachkräfte geben an, die Kinder setzen solche Aktivitäten „eher häufig“ oder „sehr häufig“ um.

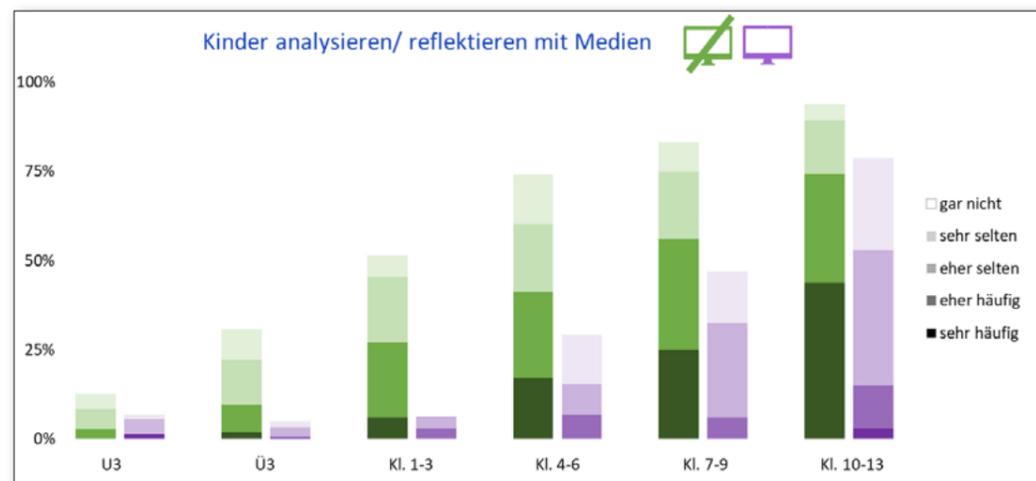


Abbildung 65 Häufigkeit „Analysieren und Reflektieren“ nach Angaben der Fachkräfte nach Altersgruppen, ohne Bildschirm: gesamt n=523, U3 n=71, Ü3 n=247, Kl. 1-3 n=33, Kl. 4-6 n=58, Kl. 7-9 n=48, Kl. 10-13 n=66, mit Bildschirm: gesamt n=517, U3 n=71, Ü3 n=241, Kl. 1-3 n=32, Kl. 4-6 n=58, Kl. 7-9 n=49, Kl. 10-13 n=66

Ergebnisse: Umsetzung von Krippe bis Oberstufe. Bei der Aufschlüsselung nach Altersstufen in *Abbildung 65* ergibt sich, dass Kinder, nach Angaben der Waldorf-Fachkräfte, Medien umso häufiger in der Bildungseinrichtung im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ verwenden, je älter sie sind. Dies gilt sowohl für Medien mit wie ohne Bildschirm. Für Medien ohne Bildschirm nimmt ein „eher häufiges“ oder „sehr häufiges“ „Analysieren oder Reflektieren“ von 3% bei Krippenkindern bis 61% bei Oberstufenschüler:innen stark zu. Sehr deutlich überwiegend findet „gar kein“ „Analysieren und Reflektieren“ von Medien ohne Bildschirm durch die kleinen Kinder statt (im Krippenalter 87%, im Kindergartenalter 69%), im Oberstufenalter geben nur noch 6% der Lehrkräfte an, die Jugendlichen würden dies gar nicht tun. Das „Analysieren und Reflektieren“ mit bzw. über Medien mit Bildschirm ist insgesamt deutlich seltener. Während in Krippe und Kindergarten 93% der Fachkräfte angeben, die Kinder würden Bild-

¹⁰⁸ Die Legende ist in Graustufen dargestellt. Die dunkelste Farbschattierung, egal ob lila oder grün, steht jeweils für „sehr häufig“, die etwas hellere für „eher häufig“ etc. Der weiße Bereich über den farbigen Balken steht für die Häufigkeit der Angabe „gar nicht“.

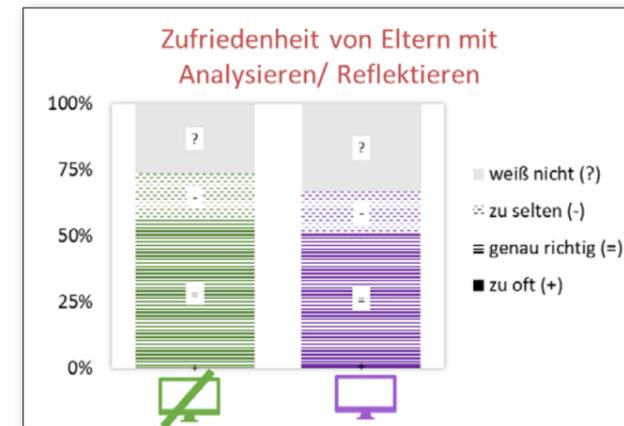


Abbildung 67 Zufriedenheit mit „Analysieren und Reflektieren“ nach Angaben der Eltern, ohne Bildschirm n=2849, fehlend=78, mit Bildschirm n=2849, fehlend=105

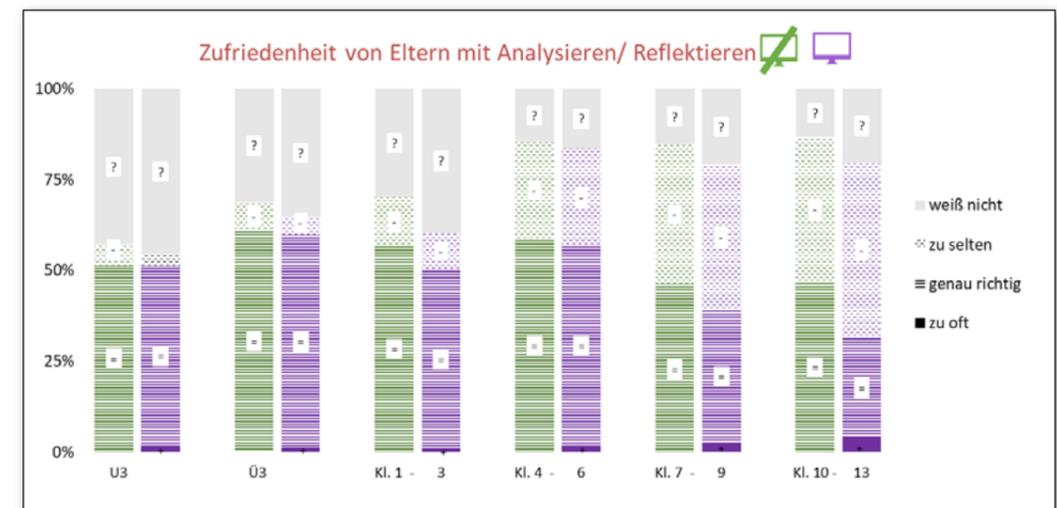


Abbildung 68 Zufriedenheit mit „Analysieren und Reflektieren“ nach Angaben der Eltern nach Altersgruppen, ohne Bildschirm: gesamt n=2749, U3 n=264, Ü3 n=855, Kl. 1-3 n=713, Kl. 4-6 n=399, Kl. 7-9 n=315, Kl. 10-13 n=203, mit Bildschirm: gesamt n=2722, U3 n=263, Ü3 n=846, Kl. 1-3 n=700, Kl. 4-6 n=393, Kl. 7-9 n=317, Kl. 10-13 n=203

Ergebnisse: Altersgruppenspezifische Elternzufriedenheit. Je älter die Kinder, desto häufiger bewerten die Eltern den Bildschirmmedieneinsatz als „zu selten“, wie *Abbildung 68* zeigt. Bei den Eltern der 7. bis 9. und der 10. bis 13. Klasse ist die Mehrheit der Eltern der Meinung, die Schüler:innen würden „zu selten“ Medien mit Bildschirm im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ nutzen. Dabei ist es beim Bereich „Analysieren und Reflektieren“ besonders schwierig, eindeutig zu trennen zwischen Reflektieren MIT und Reflektieren ÜBER Bildschirmmedien. Hierauf wird in der übergreifenden Diskussion näher eingegangen, da diese Schwierigkeit sowohl die Eltern- wie die Lehrkräfte- und Schüler:innenbefragung betrifft.

Im Krippenalter sind nur etwa 3% der Waldorf-Eltern der Meinung, dass das „Analysieren und Reflektieren“ von Medien mit Bildschirm „zu selten“ erfolge, wogegen diese Angabe etwa die Hälfte der Oberstufen-Eltern macht, berücksichtigt man nur die Eltern, die sich ein Urteil zutrauen, sind fast **zwei Drittel der Meinung, dies geschehe „zu selten“**. Wenige Eltern geben auch an, die Nutzung digitaler Medien erfolge „zu oft“, mit einem Maximum in der Oberstufe von 4%. Dagegen kommt die Angabe „zu oft“ bei den Medien ohne Bildschirm nicht vor. Auch bei den Medien ohne Bildschirm nimmt die Angabe „zu selten“ umso mehr zu, je älter die Kinder sind. Bei den Oberstufenschüler:innen sind vier von zehn Eltern dieser Meinung, bei den Krippen-Eltern nur etwa 6%.

schirmdien „gar nicht“ reflektieren und analysieren, trifft dies in der Oberstufe nur noch für 21% zu. Ein „sehr häufiges“ „Analysieren und Reflektieren“ mit oder über Medien mit Bildschirm kommt nach Angaben der Waldorf-Fachkräfte praktisch ausschließlich in der Oberstufe vor (3%), die „eher häufige“ Nutzung wird in diesem Alter immerhin mit 12% angegeben.

Diskussion: Fachkräfte-Befragung „Analysieren und Reflektieren“

Waldorf-Fachkräfte zeichnen sich im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ durch eine Einstellung zu Medien aus, bei der ein Start weder mit Medien mit Bildschirm noch mit Medien ohne Bildschirm befürwortet wird. Das bedeutet, dass hier eine hohe Übereinstimmung mit den konzeptionellen Überlegungen vorhanden ist, nach denen eine aus der Beobachtung von und Teilnahme an realweltlichen Erlebnissen sich langfristig entwickelnde Urteilsfähigkeit die beste Basis für spätere Analyse- und Reflexionsfähigkeiten bildet. Damit ist aber auch klar, dass der Vorwurf der „Bewahrpädagogik“, der sich in einigen Publikationen zu medienbezogenen Einstellungen in der Waldorfpädagogik findet (vgl. Abschnitt 2.3), hier anders als in den anderen Abschnitten für den Bereich „Analysieren und Reflektieren“ und für das Kindergartenalter nicht ganz von der Hand zu weisen ist. Statt über Medienerlebnisse zu reflektieren, egal ob mit analogen oder digitalen Medien, steht der Schutz bzw. eben das „Bewahren“ vor (Bildschirm-) Medieneinflüssen bzw. allenfalls die Unterstützung bei deren Verarbeitung (vgl. Kapitel 6.10) im Kindergartenalter im Vordergrund, und es wird – u.E. sinnvollerweise – eine unmittelbare Weltbegegnung bevorzugt. Während das „Analysieren und Reflektieren“ im Krippenalter vollständig abgelehnt wird, findet es im Oberstufenalter recht übereinstimmend Befürwortung.

Im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ wird durchweg sehr viel mehr als sinnvoll befunden als tatsächlich umgesetzt.¹⁰⁹ Dies trifft für alle Beispielaktivitäten zu, egal ob grün oder lila. Es muss offen bleiben, ob die Lehrkräfte unter Rahmenbedingungen, die dies ermöglichen (Hardware, Software, Zeit im Unterricht, sowie eigene Fähigkeiten zur Umsetzung im Unterricht) tatsächlich etwas mehr Nutzung von Bildschirmgeräten zum Zweck des Analysierens und Reflektierens durch die Schüler:innen umsetzen würden als jetzt. Es gibt insgesamt sehr viele Aktivitäten, die als sinnvoll erachtet werden, die in ein begrenztes Zeitbudget hineinpassen sollen, so dass eine Auswahl getroffen werden muss. Dann wird das umgesetzt, was „sinnvoller“ erscheint als anderes.

Analysieren und reflektieren tatsächlich fast ein Viertel der Schüler:innen im Unterricht der befragten Fachkräfte in der Waldorf-Oberstufe „gar nicht“ (21%) mit bzw. über digitale Bildschirmgeräte? Diese Deutung der Lehrkräfte ist unzulässig, und zwar aus folgendem Grund: Es wurden Lehrkräfte aller Fächer befragt, und in einigen dieser Fächer wie Handarbeit, Werken, Gartenbau oder Eurythmie kommen auch in der Oberstufe digitale Bildschirmmedien kaum zum Einsatz (vgl. hierzu Texteingaben in Abschnitt 7.3). Aufgrund der Tatsache, dass es auch Schulfächer gibt, in welchen dies bis in die Oberstufe hinein nicht der Fall ist, bedeutet diese Angabe nicht, dass Schüler:innen in keinem der Schulfächer über oder mit digitalen Bildschirmmedien reflektieren.

¹⁰⁹ Eine Tabelle mit der praktischen Umsetzung der Beispielaktivitäten findet sich im Anhang zu diesem Kapitel.

Diskussion Elternbefragung „Analysieren und Reflektieren“

Die befragten Waldorf-Eltern zeichnen sich durch medienbezogene Einstellungen aus, die gesamte Krippen- und Kindergartenzeit über weder das „Analysieren und Reflektieren“ mit bzw. über Medien mit Bildschirm noch ohne Bildschirm als sinnvoll zu erachten. Wie die vielen Angaben in den Freitextfeldern am Ende der MünDig-Studie (vgl. hierzu auch Kapitel 6.9) bestätigen, wird für kleine Kinder die direkte und tätige Begegnung mit der Welt und der unmittelbare Austausch mit anderen Menschen von den Eltern als sinnvoll erachtet, um indirekt eine spätere Fähigkeit zum „Analysieren und Reflektieren“ zu fördern. Auch im Grundschulalter ist das „Analysieren und Reflektieren“ für viele der Eltern noch nicht relevant. Das Oberstufenalter dagegen sehen die Eltern recht übereinstimmend als geeignetes Alter für das „Analysieren und Reflektieren“ an. Somit dürfte es in diesem Bereich, wenn überhaupt, im Laufe der Mittelstufe Diskussionen unter Eltern geben, welche Aktivitäten geeignet seien, welche nicht, da das angegebene „Einstiegsalter“ der allermeisten Eltern zwischen ca. 10 und 14 Jahren liegt. Eine interne Einigkeit über das, was sinnvoll erscheint, besteht also ebenso wie eine Einigkeit über Lücken in der Umsetzung, die bereits in der Mittelstufe nicht unerheblich anwächst und am Ende zwei Drittel der Eltern die Angabe „zu selten“ machen lässt.

„genau richtig = zufrieden“? Die Angabe „genau richtig“ ist nicht automatisch mit einer hohen Elternzufriedenheit gleichbedeutend. Es könnte auch sein, dass zumindest für einige die Eltern bzgl. Aktivitäten des „Analysierens und Reflektierens“ zwar die Häufigkeit der Umsetzung als passend angesehen wird, aber eine Unzufriedenheit mit der Qualität der Umsetzung besteht. Die Angabe „genau richtig“ wäre in diesem Fall nicht mit einer hohen Elternzufriedenheit gleichzusetzen. Ein Abgleich mit Abschnitt 5.3, der die zusätzlich erhobene übergreifende Zufriedenheit mit Antwortoptionen „gar nicht zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ behandelt, macht diese Interpretation der Daten unwahrscheinlich: Wer „genau richtig“ ankreuzt, signalisiert damit wahrscheinlich eine hohe Zufriedenheit.

Zufriedenheit mit Handlung oder Unterlassung? Dabei bleibt bei isolierter Betrachtung der *Abbildung 68* dennoch zunächst die Frage offen, ob die Eltern damit zufrieden sind, dass eine Aktivität umgesetzt wird, oder damit, dass sie NICHT umgesetzt wird. Erst der Vergleich mit den Ergebnissen der Frage, was in welchem Alter aus Elternsicht sinnvoll erscheint, sowie den Angaben der Fachkräfte zur tatsächlichen Umsetzung kann hier Klarheit schaffen. Ein Beispiel: Krippeneltern geben an, ihre Kinder würde „genau richtig“ häufig in der KiTa Medien mit bzw. über Medien reflektieren und analysieren. Zugleich gibt es praktisch keine Eltern, die das „Analysieren und Reflektieren“ bereits in diesem Alter für sinnvoll erachten. Zugleich geben auch noch die Krippen-Fachkräfte an, solche Aktivitäten im Krippen- und Kindergarten nicht umzusetzen. Also sind die Waldorf-Krippen-Eltern zufrieden mit der Unterlassung von frühen Aktivitäten des Analysierens. Dagegen bedeutet unter Hinzuziehung der Werte aus *Abbildung 65* und *Abbildung 66* ein „genau richtig“ die Zufriedenheit von Oberstufeneltern mit Umsetzung von „Analysieren und Reflektieren“ mit bzw. über Medien.¹¹²

„weiß nicht“ in den Zufriedenheitsangaben: Wir hatten ursprünglich eher die Annahme, die Angabe „weiß nicht“ in den Elternantworten würde bedeuten, dass die Eltern sich nicht sicher sind, wie sie eine ihnen bekannte Praxis bewerten sollten, im Sinne dieses fiktiven Zitats: „Ich weiß ungefähr, was umgesetzt wird. Aber ist mir das zu oft, genau richtig, oder zu selten? Das kann ich schwer sagen.“ Sollten Eltern sich tatsächlich eine Bewertung der KiTa-Praxis nicht zutrauen, wohl aber eine Bewertung der Oberstufen-Praxis? Das ist unwahrscheinlich. Die Angabe „weiß nicht“ kann nämlich auch so verstanden werden, dass das Elternteil nicht weiß, was in der Bildungseinrichtung diesbezüglich umgesetzt wird. Diese Deutung würde gut erklären, warum im Krippenalter die höchsten Werte für „weiß nicht“ vorliegen, und die Angabe „weiß nicht“ für Klasse 7–9 ein klein wenig häufiger vorkommt als in der darunterliegenden Alterskategorie. Die ganz Kleinen können wohl noch nicht, die ganz Großen wollen eventuell nicht (mehr) über das in der Bildungseinrichtung Erlebte mit ihren Eltern sprechen.

¹¹² Eine solche eindeutige Interpretation der Angaben der Eltern ist für die dazwischen liegenden Altersstufen mit der hier verwendeten Auswertungsmethode nicht möglich. Hierfür müssten die Daten auf Ebene einzelner teilnehmender Eltern abgeglichen werden, durch Vergleich der Angaben zu den „Was ist wann sinnvoll?“ und den „Sind Sie zufrieden mit der Häufigkeit?“-Fragen.

Vergleichende und übergreifende Diskussion Fachkräfte vs. Eltern.

Im Folgenden sollen zunächst Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse aufgegriffen werden, danach Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Antworten der Eltern und der Fachkräfte betrachtet und diskutiert werden, im Anschluss ein methodisches Problem samt Lösungsvorschlag ausführlich behandelt, und schließlich die berichteten Einstellungen samt Praxis bewertet werden: Inwieweit macht es u.E. tatsächlich Sinn, was die Eltern und Fachkräfte für sinnvoll halten?

Studienlimitationen. Die Mündig-Studie ist eine deutschlandweite, quantitativ-explorative Studie. Obgleich an der Waldorf-Befragung insgesamt über 5000 Personen teilgenommen haben, erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität. Eine ausführlichere Erörterung zu den durch die Anlage der Studie bedingten Einschränkungen der Gültigkeit der Ergebnisse findet sich in Abschnitt 10.4.

Vergleich. Im Vergleich zwischen den Ergebnissen der Eltern- und der Fachkräftebefragung fällt zunächst auf, dass *Abbildung 63* und *Abbildung 66* zur Frage, welche Aktivitäten in welchem Alter für sinnvoll erachtet werden, sich sehr ähneln. Dies trifft mit einigen Einschränkungen auch auf die Ergebnisse der Schüler:innenbefragung zu (vgl. hierzu zusammenfassend Kapitel 9). Alle drei Zielgruppen sehen das „Analysieren und Reflektieren“ nicht als geeignete Aktivität fürs Kindergartenalter an, es folgen dann Aktivitäten der Analyse und Reflexion zunächst eher mit bzw. über Medien ohne Bildschirm, später zusätzlich mit bzw. über Medien mit Bildschirm. Die Kurvenverläufe unterscheiden sich zwar in Einzelheiten, aber die Übereinstimmungen überwiegen. Eltern wie Lehrkräfte halten für jüngere Kinder Aktivitäten aus dem Bereich „Analysieren und Reflektieren“ ohne Bildschirm für geeignet, für ältere Kinder dann zunehmend auch solche mit Bildschirm. Die meisten Beispiel-Aktivitäten werden von den befragten Waldorf-Eltern je etwa ein bis zwei Jahre früher als sinnvoll erachtet als von den Fachkräften. Die Ursache für die Unzufriedenheit von Oberstufeneltern, die eine „zu seltene“ Umsetzung von Aktivitäten des Analysierens und Reflektierens bemängeln, ist aber nicht hauptsächlich durch abweichende Einstellungen zu erklären: Eltern und Fachkräfte finden weitgehend dasselbe sinnvoll, jedoch gelingt es den Fachkräften in der Mittel- und Oberstufe bislang nicht, dies in der Praxis auch so umzusetzen, wie *Abbildung 56* zeigt, deren Höchstwerte sehr viel niedriger liegen als in irgendeinem anderen der 10 Bereiche. Insofern kommt dem „Analysieren und Reflektieren“ eine besondere Bedeutung zu, wenn es um die Erklärung von Eltern-Unzufriedenheit mit der „digitalen Bildung“ an Waldorfschulen geht. Während in einigen anderen Bereichen von den Eltern eine hohe Zufriedenheit mit dem Umgang mit Medien ohne Bildschirm und eine niedrige für die Bildschirmmedien angegeben wurde, gibt es im Bereich „Analysieren und Reflektieren“ keine großen Unterschiede in der Bewertung zwischen „lila“ und „grün“: Beides passiert in den oberen Klassen der Waldorfschulen nach Ansicht der Eltern (und der Fachkräfte) bislang „zu selten“. Zugleich ist aber die Gesamtzufriedenheit der Eltern in der Globalabfrage (vgl. *Abbildung 28*) sehr hoch, bzgl. der Förderung von Medienmündigkeit durch „... eine Pädagogik, die kritisches und eigenständiges Denken und Handeln unterstützt“. Eine eher hohe oder sehr hohe Zufriedenheit wurde von knapp 90% bis fast 100% der Eltern angegeben, je nach Altersstufe: Waldorf-Eltern sind also im Einzelnen mit der Medienbildung ab der Mittel- und insbesondere in der Oberstufe unzufrieden, in der übergeordnet gesehenen Förderung der Mündigkeit und des *critical thinking* aber höchst zufrieden mit ihren Bildungseinrichtungen.

Aus den Texten, die am Ende des Fragebogens eingetippt wurden, möchten wir hier noch Auszüge nennen, die den Bereich „Analysieren und Reflektieren“ betreffen und die vertretene Haltung über eine quantitative Befragung hinaus charakterisieren können, sowie diese kurz kommentieren: Im ersten Zitat findet sich eine Nähe zu den handlungsbasierten Ansätzen in der *critical thinking* Tradition (vgl. oben Freire).

„...der bewusste Umgang mit den Dingen auf dieser Welt, seien es Medien, Mitschüler, die Natur oder Tiere... Wachheit und Neugierde stärken, sowie sich selbst in dieser Welt als wirksam zu erleben und immer auch Verantwortung für sich übernehmen zu können mit zunehmendem Alter.“

Die Kommerzialisierung, Monopolisierung sowie Big Data und Datenüberwachung sind für einige Befragte zentrale Themen:

„Hinsichtlich der Mediennutzung sollte ein Bewusstsein für Monopolisierung geschaffen werden.“
„Die größte Herausforderung für die Medienpädagogik sehe ich in den begleitenden Themen 2) Einschätzen der Algorithmen und Werbung“

„Proprietäre, quellgeschlossene Software sollte an Schulen nicht zuletzt aus Datenschutzgründen nicht zum Einsatz kommen und den Schülern müssen die Hintergründe für diese Entscheidung vermittelt werden. Damit einher geht das Vermitteln eines Verständnisses für Datenschutz, die Rolle der Privatsphäre und die Wichtigkeit, diese zu bewahren, statt jeden Winkel seines Lebens wissentlich wie unwissentlich online zu exponieren.“

Die Selbstregulation der Mediennutzung bei älteren Kindern und die Medienwirkungsforschung als Unterrichtsgegenstand stehen bei den folgenden Zitaten im Vordergrund:

„Ich [...] denke, dass junge Menschen heute bereits bevor sie Eltern werden, über die Auswirkung von digitalen Medien auf die Entwicklung von Kindern aufmerksam gemacht werden müssen. Kindliche Entwicklung, pädagogische Grundlagen und Medienwirken gehört dringend als Pflichtschulfach für alle Schüler der Oberstufe eingeführt.“

„1) Sensibilisierung der Schüler*innen für die persönliche Findung: wo nutzen mir die Medien schulisch oder persönlich und wo stehlen sie mir nur Zeit und halten mich von sinnvoller Beziehungspflege oder Hobbies ab?“

„Ich finde es jetzt schon eine überaus große Herausforderung für heranwachsende Menschen, mit der schnellen Weiterentwicklung und der großen Verfügbarkeit der modernen Medien (ganz speziell der Handys mit ihren Apps u.ä.) einen gesunden Umgang zu finden. Es gehört ein sehr großes Maß an Selbstreflektion, Willenskraft und innerer Freiheit dazu, sich kreativ und aktiv seine Freizeit zu gestalten, statt sie sich Gestalten zu lassen!“

„Ich erlebe die größte Herausforderung dabei, die Nutzung von Kommunikationsapps adäquat einzuschätzen und mit den Schülern darüber in ein Gespräch zu kommen. Die Schüler nutzen diese Messenger und auch andere Apps so sorglos und verschicken Fotos und Informationen manchmal unreflektiert. Wie kann man da ein Sensibilisieren herbeiführen?“

Methodisches Problem: Mit Medien oder über Medien reflektieren? Mehrfach wurde bereits die mangelnde Trennschärfe zwischen den lila Kurven und Balken (Medien mit Bildschirm) in Abgrenzung von den grünen Kurven und Balken (Medien ohne Bildschirm) angesprochen. Ein Beispiel soll die Unterschiede zwischen „Analysieren und Reflektieren“ MIT oder ÜBER Medien illustrieren. In einer Deutsch-Unterrichtsreihe der Oberstufe können auf Papier ausgedruckte Nachrichten von Messenger-Diensten analysiert werden (z.B. „Twitter-Analyse“). Die Unterscheidung von Hübner zwischen Medieninhalt, Medienform und Trägermedium wird hier relevant: Die Medienform wäre in diesem Fall ein Text, also kein Video oder Audio, das ursprünglich verwendete Trägermedium das Smartphone, an welchem die Messenger-Nachrichten verfasst und rezipiert werden, wogegen das im Unterricht eingesetzte Trägermedium Papier ist. Die Reflexion und Analyse erfolgt in jedem Fall im Kopf der Schüler:innen, aber das Reflektierte ist der Inhalt bzw. die Machart eines Bildschirmmedienproduktes, namentlich der Twitter-Botschaften. Die Tabelle unten geht noch zwei Schritte weiter und unterscheidet zwischen verschiedenen Übergängen zwischen Medien mit und ohne Bildschirm, zusätzlich aber auch zwischen drei Fragen: WAS wird analysiert, mit welchen MITTELN erfolgt dies und mit welchen Medien werden die ERGEBNISSE festgehalten?

Analysieren/ Reflektieren	Gegenstand der Analyse (WAS wird analysiert/reflek- tiert)	Mit welchen MITTELN wird analysiert?	Wie werden die Er- gebnisse der Analyse / Reflexion FESTGEHAL- TEN?
Digitale Bildschirmme- dien (Software, Games, Film-Streaming, Social Networks, etc.)	Computerspiele (z.B. Gender-Ste- reotype, gewaltle- gitimierende Männ- lichkeitsnormen, Glücksspielelemen- te in Games), Filme (kritische Filmana- lyse)	Bsp. eigene Smartphonenu- tzung per App aufzeichnen, softwaregestützte Häufigkeits- analyse von Worten in Texten, softwaregestützte (Farb-) Analyse von Bildern, Tracking Analyse (z.B. Wireshark: wel- che meiner Daten werden bei Nutzung welcher Dienste, auch Alexa an welche Online-Diense übermittelt? Augen-Tracking bei Videoanalyse, software- gestützte Frequenzanalyse von Audiomedienprodukten	Als Film, als eigenes Computerspiel zum Thema, als einzeln oder kollaborativ erstellter Text am PC
Elektronische, nicht- digitale Medien ohne Bildschirm	z.B. Radio, Schall- platten	?	Audio-Beiträge mit Ana- lyse-Ergebnissen auf Kassette aufzeichnen
Elektronische, digitale Medien ohne Bildschirm	Fitness-Armbänder, CDs, sprachgesteu- erte Assistenten im Smart Home	Fitness-Armband zur Auf- zeichnung von Stresserleben während der Medienrezeption	Diktiergeräte zur Aufzeichnung von Audio-Beiträgen zu Er- gebnissen
Nicht-elektronische, digitale Medien	Hollerith (randloch- codierte) Karten, Mini-Drehorgel, binäre Murrel-Ad- dier-Maschine	Einsatz von Hollerithkarten zur Veranschaulichung der Pro- zesse im Inneren von digitalen Bildschirmmedien (Big Data)	?
Nicht-elektronische, nicht digitale Medien ohne Bildschirm (Print- Texte, Bilder, Live-Audio)	Bücher, Fotografien, Cartoons	Rollenspiele, (therapeutische) Gespräche	Handgeschriebene Texte, Bilder, Cartoons

Tabelle 26 ÜBER oder MIT Medien reflektieren? Unterschiedliche Medienformen als Mischformen zwischen elektronisch, digital und bildschirmbasiert.

So interessant diese Differenzierung als theoretische Überlegung wie auch als Anregung für vielfältige und reflektierte Gestaltung von Unterrichtseinheiten sein mag, so wenig erscheint sie hilfreich für die Verbesserung des Befragungsinstruments. Dazu enthält sie mit Blick auf die ohnehin sehr hohe Komplexität des Befragungsinstruments zu viele weitere Unterscheidungen. Praktikabel erscheint allenfalls eine Unterscheidung zwischen Medien mit und ohne Bildschirm sowie zwischen MIT und ÜBER¹¹³.

Einstellungen und Praxis im Verhältnis zu den konzeptionellen Überlegungen. Auf der Meinungsbe-
ne (Was ist sinnvoll?) haben Waldorf-Fachkräfte im Prinzip Angaben gemacht, die sehr gut mit aktuellen
didaktisch-methodischen Überlegungen der Medienbildung übereinstimmen. Es wäre zu wünschen,
dass bessere Voraussetzungen geschaffen werden, damit Waldorf-Lehrkräfte dasjenige in Zukunft noch
verstärkt in der Praxis in der Mittel- und Oberstufe umsetzen, was sie bereits heute als sinnvoll ansehen.

113 Mögliche Frageformulierungen wären dann: Wie häufig analysieren und reflektieren in Ihrem pädagogischen Alltag Kinder verschiedene Me-
dienangebote dabei, Erlebnisse zu verarbeiten, die sie aus unterschiedlichen Medienangeboten mitbringen, also ohne Bildschirm (z.B. Kriegs-
berichterstattung in der Zeitung, Bücher, Hörspiele) bzw. Medienangeboten mit Bildschirm (z.B. Computerspiele, Filme, Soziale Medien)? Die
Abfrage mit/ohne bezieht sich dabei auf die Quelle des Medienerlebnisses, die innerhalb oder oftmals auch außerhalb der Bildungseinrichtung
liegen kann.

Wie häufig unterstützen Sie in Ihrem pädagogischen Alltag Kinder dabei, Erlebnisse mithilfe unterschiedlicher Medien zu verarbeiten, die im
Prozess der Verarbeitung zum Einsatz kommen? Das können Medien ohne Bildschirm sein (Gespräch über das Erlebte, Rollenspiel, Bild malen,
Plastizieren) oder Medien mit Bildschirm (ein eigenes PC-Spiel konfigurieren, einen „Fake-Horror-Film“ selbst drehen). Die Abfrage mit/ohne
bezieht sich dabei auf das Medium, welches im Prozess der Verarbeitung im Rahmen der Betreuungs-/Unterrichtszeit zum Einsatz kommt.

Wenn im Kindergartenalter *embodied* und *embedded cognition* (vgl. 6.9) gepflegt werden, kann dies als solide Basis für die Entwicklung von Urteilsfähigkeit dienen. Obgleich für das kleine Kind der settingbasierte Schutzgedanke Vorrang hat, sollten ältere Kinder dann in ihrer gruppenbezogenen und individuellen Resilienz gegenüber Digital-Risiken gestärkt werden (vgl. Kapitel 6.9). Die abgefragten Aktivitäten erlauben es im Bereich „Analysieren“ jedoch nicht, einen Einblick über diese ressourcenorientierten Ansätze zu erhalten. Bei einer erneuten Verwendung des Befragungsinstrumentes der Mündig-Studie sollten u.E. Beispielaktivitäten aus dem Bereich der *critical data literacy* (s.o. Sander, 2020) ergänzt werden. Die Studienergebnisse können also lediglich zeigen, dass viele Fachkräfte an sehr vielen verschiedenen Schulen im Sinne einer „Analyse und Reflexion“ dessen, was sich vor dem Bildschirm abspielt und darauf sichtbar ist, engagieren. Ob auch das hinterfragt wird, was sich hinter der Bildschirmoberfläche abspielt, also Ansätze der *critical data literacy*, ebenso eine Rolle in der Praxis spielen, muss offen bleiben, da es nicht Gegenstand der Befragung war.

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). Cluster Analysis. In K. Backhaus, B. Erichson, S. Gensler, R. Weiber & T. Weiber (Hrsg.), *Multivariate Analysis* (S. 451–530). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32589-3_8
- Bleckmann, P. (2021, 13. Juni). *Analog-Digidaktik – digitale Mündigkeit analog fördern*. Seminar für Grundschullehrer-Studierende. Kooperation www.unblackthebox.org und PoliMeR (Politische Medienbildung Universität Regensburg).
- Boettger, C., Feles, T., Dillmann, E., Hübner, E. & Neumann, R. (2019). *Medienpädagogik an Waldorfschulen: Curriculum – Ausstattung*. https://www.waldorfschule.de/fileadmin/bilder/Allgemeines/BdFW_Medienpaed_an_WS.pdf
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (2014). ICILS 2013 – *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use: With eight proficiency levels and examples of use*. DigComp 2.1. Luxembourg. European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education*. The Free Press.
- Draper, N. A. (2017). From Privacy Pragmatist to Privacy Resigned: Challenging Narratives of Rational Choice in Digital Privacy Debates. *Policy & Internet*, 9(2), 232–251. <https://doi.org/10.1002/poi3.142>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Hartong, S., Amos, K., Bleckmann, P., Czarnojan, I., Förtschler, A., Jörnitz, S., Reinhard, M., Sander, I. & Allert, H. (2021). *Unblack the Box. Anregungen für eine (selbst)bewusste Auseinandersetzung mit digitaler Bildung*. In R. Lankau (Hrsg.), *Autonom und mündig am Touchscreen: Für eine konstruktive Medienarbeit in der Schule*. Beltz.
- Holley, D. & Bleckmann, P. (2021). *Successes and blind spots of incoming DigComp 2.2*. <https://www.slideshare.net/debbieholley1/towards-well-being-in-digital-media-education>
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>
- Korte, H. (2010). *Einführung in die systematische Filmanalyse: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). ESV basics. Schmidt. <http://ifb.bsz-bw.de/bsz330108883rez-1.pdf>
- Leung, L. & Lee, P. (2011). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media and Society*, 14(1), 117–136.
- LVR Zentrum für Medien und Bildung. (2021). *Medienkompetenzrahmen NRW*. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>
- Report to the European Commission. (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*. Directorate-General for Information Society and Media.
- Richter, C. & Allert, H. (2017). *Design as critical engagement in and for education*. EDeR. Educational Design Research, 1(1). <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1023>
- Sander, I. *A Critically Commented Guide to Data Literacy Tools*. Bochum. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241422>
- Sander, I. (2020). *What is critical big data literacy and how can it be implemented? Internet Policy Review*, 9(2). <https://doi.org/10.14763/2020.2.1479>
- Spinu, M. & Boal, A. (Hrsg.). (2009). Edition Suhrkamp. *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Suhrkamp.
- Strobl, C., Malley, J. & Tutz, G. (2009). An introduction to recursive partitioning: rationale, application, and characteristics of classification and regression trees, bagging, and random forests. *Psychological methods*, 14(4), 323–348. <https://doi.org/10.1037/a0016973>
- Sümmchen, C. (2019). Analoges Soziales Netzwerk oder Social Media Unplugged — Handlungsorientierte Prävention von Cyber-Risiken. *erleben und lernen* (3&4), 40–43.