

2. Theoretische Hinführung – Mündigkeit und Digitalisierung im Kontext von Bildungseinrichtungen

Medienmündigkeit – kein „Nischenbegriff“ mehr. Mit Blick auf die in Abschnitt 1 genannten Zielperspektiven der Medienmündigkeit wird in diesem Abschnitt der Fokus auf (Medien-)Mündigkeit und Digitalisierung im Kontext von Bildungseinrichtungen gerichtet. Die als Medienkompetenz bezeichnete Fähigkeit, die meist im Zusammenhang mit der Nutzung und dem Umgang von digitalen Medien genannt wird und ursprünglich von Dieter Baacke (Baacke, 1996) geprägt worden ist, wird an vielen Bildungseinrichtungen als Zielperspektive der Medienbildung bezeichnet. Nicht zuletzt werden, bezogen auf Deutschland, die Bildungspläne zur Medienbildung der einzelnen Bundesländer nicht selten als Medienkompetenzplan bezeichnet und die übergeordnete Leitlinie der Kultusministerkonferenz (KMK) fokussiert in ihrer 2016 erschienenen Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ – und vermehrt noch in deren Weiterentwicklung Ende 2021 – auf eine Vermittlung und Anwendung von Medienkompetenz in Bildungseinrichtungen (Braun et al., 2021; Kultusministerkonferenz, 2016). Eine breiter gefasste Perspektive, die nicht überwiegend auf die Anwendung und Nutzung durch Fachkräfte, Schüler:innen und Kinder von digitalen Medien an Bildungseinrichtungen abzielt, findet sich in der empirischen Forschung zu Medienbildung an Bildungseinrichtung nur sehr selten. Auch scheinbar ganzheitliche Ansätze entpuppen sich bei genauerer Betrachtung als rein auf den Einsatz digitaler Bildschirmmedien fokussierende Abfragen und Angebote (Pörksen & Frenzel, 2020; Schultransform, 2021). Somit wird in der empirischen Forschung ein umfassenderer Ansatz nicht berücksichtigt, obwohl Medienmündigkeit inzwischen eine verbreitete Begrifflichkeit in der kommunikationswissenschaftlichen Forschung (Pörksen und Frenzel, 2020; Schultransform, 2021) und in der Politik ist (Deutscher Bundestag Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder [Kinderkommission], 2019): Konzepte, mithilfe derer Medienbildung insbesondere bei jüngeren Kindern wirkungsvoller ohne Einsatz digitaler Bildschirmmedien erfolgen kann und die somit als sehr gut kompatibel mit dem Ziel der Gesundheitsförderung bzw. allgemeiner der Prävention von Bildschirm-Risiken erscheinen, sind inzwischen nicht nur in der Informatik-Didaktik verbreitet (Bleckmann & Pemberger, 2021; Hauser et al., 2020; Hromkovič & Lacher, 2019; Simanowski, 2021).

Anmerkung zum Begriff Medienbildung. Das Forschungsprojekt, in dessen Kontext die MünDig-Studie durchgeführt wurde, trägt den Titel „Medienerziehung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen“, was zunächst für die Verwendung des Begriffs „Medienerziehung“ in diesem Text sprechen würde. Aufgrund seiner umfassenderen und somit besser zum abgedeckten Themenfeld in der Befragung passenden Bedeutung wird von den Autor:innen mittlerweile der Begriff Medienbildung nach (Marotzki, W., Jörissen, B., 2008) zur Beschreibung des Untersuchungsgegenstands als treffender angesehen. Medienbildung ist ein recht junges Konzept und hat sich in den letzten Jahren aus den Bereichen bildungs-, medien- und kulturtheoretischer Überlegungen zusammengesetzt (Marotzki, W., Jörissen, B., 2008, S. 100). Dieser geht davon aus, dass heute stattfindende Bildungsprozesse stets in medial geprägten Umgebungen und in medialer Kommunikation stattfinden.

In Ergänzung dazu kann das Frankfurt-Dreieck (Brinda et al., 2019), als Weiterentwicklung des Dagstuhl-Dreiecks (ebd.), gesehen werden. Es kombiniert die Handlungsfelder Medienpädagogik, Mediendidaktik und informatische Bildung und bietet somit einen übergeordneten Orientierungs- und Bezugsrahmen für Bildungsprozesse im „digitalen Wandel“ (ebd.). Das Modell beinhaltet drei Bereiche: Der technologische und mediale Bereich hinterfragt und reflektiert Phänomene und Funktionsweisen der digitalisierten Welt und ermuntert zur Mitgestaltung eben dieser Phänomene und Funktionsweisen. Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive ist geprägt von einer Wechselwirkung durch Kommunikation und Interaktion und regt zu einer aktiven Teilhabe an medialen Veränderungen an. Dazu erforderlich sind Hintergrundwissen und ausgeprägte Kompetenzen, die eine Beurteilung des erarbeiteten Wissens ermöglichen. Die Interaktionsperspektive stellt den dritten Bereich dar. Hier liegt der Fokus auf den Menschen, wie diese, warum und wozu sie digitale Medien nutzen. Diesen drei Bereichen werden zusätzlich eine analytische, eine gestalterische und eine reflexive Ebene zugeordnet.

Für den Begriff Medienbildung finden in der englischsprachigen Diskussion die Begriffe „media literacy“ und „media (literacy) education“ (Grafe, 2011, 59ff) am häufigsten Verwendung. So wird „media literacy“ als ein Resultat von „media (literacy) education“ verstanden: „Media literacy is proposed as an outcome of the process media education whereby practioners teach about media as well as through the uses [...] of media forms and content“ (Tyner, 2007, S. 524).

Relevanz der Thematik hat sich seit 2019 verstärkt. Die Bedeutung der Thematik einer „Bildung im digitalen Zeitalter“ hat sich im Zuge der Corona-Pandemie noch einmal verstärkt. Ein verbreitetes, aber fragwürdiges Narrativ ist dabei, den Einsatz von digitalen Medien in Bildungseinrichtungen nach den Erfahrungen mit dem online gestützten Fernlernen als das „neue Normal“ nach Corona zu bezeichnen. Durch die pandemiebedingte „Turbo-Digitalisierung“ sind Chancen und Risiken der Digitalisierung im Bildungsbereich verstärkt hervorgetreten. Neben den Chancen und Potenzialen, die eine zunehmende Digitalisierung für einige Bereiche der Lebens-, Arbeits- und Lernwelt mit sich bringt, mehren sich inzwischen auch Forschungsbefunde über Risiken und Gefahren. Exemplarisch zu nennen sind hier Auswirkungen wie Schlafstörungen, Kurzsichtigkeit, Empathieverlust, Konzentrationsstörungen, Cybermobbing, Computerspielsucht, FOMO⁴, Big Data und Social Engineering (siehe auch Kapitel 6.9 und 6.10). Diese betreffen insbesondere vulnerable Zielgruppen, sodass gesundheitliche und bildungsbezogene Ungleichheiten durch Digitalisierung verschärft werden, was unter Lockdown-Bedingungen inzwischen auch empirisch bestätigt wurde (Engzell et al., 2021; Hammerstein et al., 2021). Die Studien von Engzell und Hammerstein zeigen aber auch jenseits der Frage nach Bildungsgerechtigkeit sehr klar, dass das digitale Lernen im Lockdown für den Leistungszuwachs der Schüler:innen katastrophale Folgen hatte: Es wurde im Mittel so viel gelernt wie in den Ferien, nämlich in geringem Ausmaß verlernt, nicht gelernt.

Krücken sind das neue Laufen? Was während der Pandemie als Notlösung vielleicht gerechtfertigt erschien, soll nun als das „neue Normal“ in Bildungseinrichtungen fortgeführt werden? Man käme ja auch nicht auf die Idee, so Simanowski (2021, S. 10), das Take-away-Modell von Speisen als das neue Restaurantenerlebnis zu bezeichnen. Ebenso wenig wäre man geneigt, das Urteil eines Arztes zu akzeptieren, der nach einer Phase der Krückenbenutzung nach einem Beinbruch bei nun verheilter Verletzung verkünden würde, Krücken seien „das neue Laufen“ (Lankau, 2021). Man wäre höchst irritiert und würde vermutlich den Arzt wechseln. Diese bildhaften Beispiele verdeutlichen u.E. die Absurdität der Post-Corona-Pandemie-Situation. Möglichkeiten, die in bestimmten Situationen eine große Hilfe darstellen und besser als nichts sein können, sollten deswegen nicht automatisch dauerhaft übernommen, sondern auf ihre (langfristigen) Chancen-Risiken-Bilanzen hin überprüft werden. In der staatlichen Bildungspolitik herrscht, durch die Pandemie noch vorangetrieben, weltweit eine Art „(Early) High Tech Hype“, im Zuge dessen der Einsatz von und die Ausstattung der Bildungseinrichtungen mit digitalen Geräten bis hinunter in den Kindergarten forciert wird⁵ (Pausder, 2020). Verschiedene kritische Forschungsgruppen untersuchen detailliert und beschreiben eindrücklich, dass dahinter oftmals nicht das Kindeswohl, sondern wirtschaftliche Interessen als Triebfelder identifiziert werden können (Cone et al., 2021; Teräs et al., 2020; Williamson & Hogan, 2020). Einflüsse von Firmen, die „Educational Technology“ vertreiben, auf die digitale Bildungspolitik in Deutschland beschrieb Förschler auch schon vor der pandemiebedingten Sondersituation in detaillierter und aufschlussreicher Form (2018).

Wären wir digitaler, wäre alles besser gelaufen? Das vielfach beschworene Bild, dass Deutschland (noch) ein digitales Entwicklungsland sei (Joost & Kucklick, 2017), dass also Lernen und Lehren mit digitalen Medien schlechter funktioniere als in weiter entwickelten Ländern, lässt sich empirisch nicht bestätigen. Immer wieder wurde behauptet, die Schwierigkeiten im Bildungssystem während der Corona-Lockdowns wären so dramatisch, weil Deutschland im Gegensatz zu Dänemark oder Holland „digital hinterherhinke“. Der Blick nach Dänemark, also in dasjenige Land, das viele Jahre lang an der Spitze des weltweiten Digitalisierungs-Index stand, zeigt, dass dies nicht der Fall ist: Auch die dänischen Studien, die im Zuge des Online-Lehrens und Lernens erhoben wurden (für einen Überblick siehe Balslev, 2021a) dokumentieren im Wesentlichen dieselben Schwierigkeiten wie in Deutschland. Der digitale Unterricht im Lockdown bewirkte – mit Ausnahme einer kleinen Subgruppe von Schüler:innen, die tatsächlich gerne weiter so gemacht hätten – eine geringere Motivation für das Lernen, Einbußen bei der Lebensqualität und weniger Freude im Beruf bei den Lehrkräften. Auf sozialer Ebene wird u.a. zusätzlich ein geringeres Gemeinschaftsgefühl benannt im Vergleich zum Unterricht im Klassenzimmer. 96% der Befragten in Dänemark waren mit der Unterrichtssituation im Lockdown unzufrieden (Balslev, 2021b).

Widerstand gegen eine flächendeckende Digitalisierung – besonders in der Reformpädagogik. Bislang grenzte und grenzt sich die pädagogische Praxis, grenzen sich Fachkräfte und Eltern an vielen Bildungseinrichtungen der oben beschriebenen Digitalisierungs-Euphorie ab und suchen nach Alternativen für eine nachhaltige Medienbildung. Aus vielfältigen Gründen werden die oben beschriebenen Ansätze der

4 FOMO ist die Abkürzung für Fear of Missing Out und wird als gesellschaftliche Angst von Menschen bezeichnet, etwas zu verpassen oder ausgeschlossen zu werden. Durch Internet, Smartphone und soziale Netzwerke tritt dieses Gefühl vor allem bei Kindern und Jugendlichen auf Stangl (2022).

5 Siehe dazu auch hier: https://www.br.de/nachrichten/bayern/projektstart-in-schweinfurt-digitale-bildung-im-kindergarten,SjR3uNO?UTM_Name=Web-Share&UTM_Source=E-Mail&UTM_Medium=Link (Abruf: 08.04.2022).

„Je-früher-desto-besser-Digitalisierung“ nicht befürwortet und kaum oder in geringem Maße umgesetzt (vgl. dazu auch Kapitel 6.7). In besonderer Weise gebündelt und auf zugrunde liegende pädagogische Konzepte bezogen, tritt diese Abgrenzung in reformpädagogischen Bildungseinrichtungen zutage (vgl. dazu auch Abschnitte 2.2, 2.3 und Kapitel 6.7, 6.8). Während im akademischen Diskurs hierzu abgrenzend und stellenweise mit dem Vorwurf einer nicht mehr zeitgemäßen „Bewahrpädagogik“ Stellung bezogen wird, sehen wir auch eine mögliche positive Deutung. Der Abgleich zwischen den Versprechen, die reformpädagogische Strömungen bereits vor vielen Jahren formulierten, z.B. Unterricht wegzubewegen vom „Eintrichtern“ hin zum Ermöglichen individueller Entdeckungsreisen, und den zum Teil sehr ähnlich lautenden Versprechen der Bildungsdigitalisierung (vgl. Tabelle 1) lässt auch diese Vermutung zu: Man braucht Digitalisierung in der Reformpädagogik weniger als anderswo, weil die Probleme, die durch Digitalisierung angeblich gelöst werden, gar nicht so virulent auftreten, da Reformpädagogik sie bereits – nachhaltiger obendrein – gelöst hat. Zugleich sehen manche Autor:innen ein besonders hohes Potenzial für eine gelingende digitale Medienbildung an eben diesen Bildungseinrichtungen, da hier die Verwendung eines Medieneinsatzes für eine Fortführung überkommener instruktivistischer Lehr-Lern-Szenarien unwahrscheinlicher und die produzierend-kreative Nutzung wahrscheinlicher sei (Wolf, 2017, 2018). Dazu soll an dieser Stelle nur kurz auf die in Kapitel 6.9 ausführlich dargestellten Themen eingegangen werden: Mögliche Gründe, die aus (reform-)pädagogischer Sicht gegen den Einsatz digitaler Medien sprechen, lassen sich auf vielfältige Art und Weise unter der Überschrift „Prävention von Digital/Bildschirm-Risiken“ zusammenfassen. Durch eine Reduktion der Bildschirmzeit und ggf. dadurch gleichzeitiger Zunahme an sinnlichen, sozialen und motorischen Erlebnissen können vielfältige Vorläufer-Fähigkeiten für ein zielgerichtetes und effizientes (Be-)Nutzen digitaler Medien trainiert und somit möglichen (langfristigen) Medienrisiken vorgebeugt werden (Bleckmann & Mößle, 2014). Hohe technische Bedienkompetenzen gehen dagegen sogar nicht selten mit einem höheren Risiko für problematische Verhaltensweisen bei der Internetnutzung einher (Helsper, 2014; Leung & Lee, 2011), während eine Reduktion der Geräteausstattung eine hohe protektive Wirkung gegenüber Digital-Risiken für Kinder hat (vgl. Kapitel 6.9).

Die an dieser Stelle kursorisch genannten Abwägungen lassen sich unter dem Stichwort der Technikfolgenabschätzung, die einer Abwägung von lang- bzw. kurzfristigen Chancen/Risiken digitaler und/oder analoger Medien dienen sollen, zusammenfassen. Diese sind in der folgenden Tabelle rechts als mögliche Denkansätze und Abwägungsmöglichkeiten einer eng gefassten Sicht auf den Einsatz digitaler Medien links gegenübergestellt (Bleckmann & Zimmer, 2020).

Digital-Zwang	Abwägung von lang/kurzfristigen Chancen/Risiken (TA)
Digital	Digital oder analog?
Chancen der Digitalisierung nutzen!	Chancen und Risiken abwägen
Was lernen Schüler:innen vom Medium?	Was lernen Schüler:innen von der Beziehung zur Lehrkraft (Vorbild) und vom Medium?
Was zeigt der Bildschirm (Inhalt?)	Was, wie lange, wozu (Problemdimensionen: Inhalt, Zeit, Funktion)
Wie wirkt das kurzfristig (Tage und Monate)?	Auch: Wie wirkt das langfristig (Jahre und Jahrzehnte)?
Fokus auf Mehrwert für Erreichen eines Lernziels im schulischen Kontext (oft individuelle Ausbildung von Fachkompetenz in einem Schulfach oder übergeordneter „Medienkompetenz“ der Schüler:innen)	Viele verschiedene Einflüsse (Mehrwert/Vorteil und „Wenigerwert“/Nachteil) auf Ebene von Fachkompetenz, Persönlichkeitsbildung und Gesundheit der Schüler:innen, Selbstbild, Gesundheit und Rolle der Lehrperson, sowie auf übergeordneter politischer Ebene
Oft Unterschätzung der Kosten (nur Anschaffungs-, nicht Wartungskosten/Personalschulung/Wiederbeschaffung)	Einbeziehung langfristiger Kosten

Tabelle 1 Digital-Zwang vs. Technikfolgenabschätzung (TA) in Praxis und Bildungspolitik (aus: Bleckmann & Zimmer, 2020).

Vor diesem Hintergrund und um die Eignung bestehender Befragungsinstrumente für Fachkräfte und Eltern an reformpädagogisch orientierten Bildungseinrichtungen zu überprüfen, wurde erstens eine vergleichende Bewertung existierender Befragungsinstrumente für Fachkräfte und Eltern im Bereich Medienbildung durchgeführt (vgl. ausführlicher Abschnitt 3.1 zu Vorstudien und Expert:innenworkshops) und zweitens qualitative Vorstudien mit Lehrkräften und Eltern durchgeführt. Zu den untersuchten Befragungsinstrumenten gehören beispielsweise der „Bertelsmann Monitor Digitale Bildung“ (Thom et al., 2018), „Länderindikator Digital“ (Lorenz et al., 2014) und Rahmenprogramme für digitale Lehre auf europäischer Ebene „DigCompEdu“ (Redecker, 2017).

Die oben genannten und für die Zielgruppen der pädagogischen Fachkräfte wie auch der Eltern untersuchten Befragungsinstrumente sind zwar mit gängigen schulischen Vorgaben zur Bildung in der digitalen Welt (Kultusministerkonferenz, 2016; LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) kompatibel. Jedoch erwies sich deren Passungsgrad in der qualitativen Vorstudie (Gruppendiskussionen mit Eltern, Lehrkräften und ggf. älteren Schüler:innen an Waldorf- und Montessori-Bildungseinrichtungen) sowie nach Rückmeldung des Expert:innenworkshops zur Erstellung des Befragungsinstruments für die zu untersuchende Befragungsgruppe insgesamt als zu gering, was zur Entwicklung des Erhebungsinstruments der MünDig-Studie führte (siehe dazu ausführlich Abschnitt 3). Gründe für die mangelnde Passung sind folgende:

- 1.) Mangelnde Differenzierung nach Entwicklungsphasen oder zumindest Altersgruppen der Kinder und Jugendlichen
- 2.) Unzureichende Differenzierung zwischen medienpädagogischen Aktivitäten mit Bildschirmmedien und mit analogen Medien (ohne Bildschirm)
- 3.) Mangelnde Einbeziehung mehrerer in der Vorstudie als wichtig benannter Bereiche wie beispielsweise die der ressourcenorientierten Prävention von Digital-Risiken, der Verarbeitung problematischer Medienerlebnisse und übergreifend auch der medienpädagogischen Elternzusammenarbeit
- 4.) Mangelnde Differenzierung nach Alter bzw. Entwicklungsstand; die „Idee der Eigengesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung“ (Skiera, 2010, S. 219) und die darauf basierenden, ausgearbeiteten Entwicklungslehren spielen sowohl in der Montessori- wie in der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle
- 5.) Ein Dilemma ergibt sich aus den qualitativen Vorstudien und den Rückmeldungen der Fragebogentester:innen: Von einigen Waldorf-Eltern und Fachkräften wird eine mangelnde Differenzierung nach Lernziel („für welchen Zweck soll denn das Medium eingesetzt werden“?) kritisiert, andere äußern massive Widerstände gegen das Zerstückeln „ganzheitlicher“ Bildungsprozesse in einzelne Kompetenzbereiche.

Exkurs: Lebendige Pädagogik vs. Kästchen zum Ankreuzen – methodische Herausforderungen. Wer kritisiert, dass gängige Befragungsinstrumente für die Untersuchung von Medienbildung in Waldorfschulen nicht geeignet sind, hat es leicht. Ein Blick in die Struktur einer vom Bund der Freien Waldorfschulen herausgegebenen Vorlage⁶ sowie exemplarisch auch einiger veröffentlichter Medienkonzepte an Waldorfschulen⁷ zeigt, dass zumindest der Anspruch an Medienbildung hier sehr viel weiter gesteckt wird als beschränkt auf Aktivitäten unter Einsatz digitaler Bildschirmmedien: Elternzusammenarbeit und Prävention von Digital-Risiken sind Stichworte, die fallen. Um zu untersuchen, ob bzw. inwieweit diese Ansätze von pädagogischen Fachkräften, Eltern und Schüler:innen an Waldorf-Bildungseinrichtungen befürwortet und inwieweit sie in der Praxis umgesetzt werden, braucht es also einen anderen Fragebogen. Trotz der Möglichkeit zur Eingabe von Kommentaren in offenen Textfeldern ist die MünDig-Studie in weiten Teilen eine quantitative, hochgradig durch Antwortalternativen vorstrukturierte Befragung. Insofern besteht die Gefahr, dass insbesondere Personen, die einer ganzheitlichen pädagogischen Richtung nahestehen, allein durch das Befragungsformat an einer Studienteilnahme gehindert werden oder – sofern sie doch teilnehmen – dass ihre Haltung durch das Ankreuzen von Kästchen nur sehr verzerrt erfasst werden kann.

6 https://www.waldorfschule.de/fileadmin/bilder/Allgemeines/BdFW_Medienpaed_an_WS.pdf (Abruf 08.04.2022).

7 <https://steinerschule-zuerich.ch/wp-content/uploads/2013/09/Endfassung-Konzept-.pdf> ; <https://frss-ottersberg.de/paedagogik/medienkonzept.php> (Abruf 08.04.2022).

Diese Problematik wird durch eine Angabe im Freitextfeld zum Abschluss der MünDig-Studie zugespitzt geäußert:

„Ich frage mich, was Sie mit dieser Art der Befragung erreichen wollen. Soll aus dem Durchschnitt der Äußerungen ein Fortbildungsbedarf ermittelt werden oder werden wissenschaftliche Urteile heute per Umfragen gebildet? Mir leuchtet die Art solcher Befragung nicht ein, wenn man stattdessen klare medienpädagogische Ansätze für jede pädagogische Richtung ausformulieren könnte. Gespräch und Diskurs halte ich für sinnvoll. Solche Art der Befragung leider nicht.“

Tatsächlich wurde bei der Pilotierung des Befragungsinstruments von mehreren der insgesamt über 20 Testpersonen diese Problematik angesprochen. Anlass war in diesem Beispiel, das die Problematik *pars pro toto* gut illustriert, eine Frage zur Relevanz von zehn übergeordneten Bildungsbereichen von Gesundheit/Bewegung über Sprache/Kommunikation, Religion/Ethik, Mathematik bis hin zu Medien, denen eine Priorität von 1 (wichtigster Bereich) bis 10 (unwichtigster Bereich) zugeordnet werden sollte. Das stieß auf Widerstand.

Telefonischer Kommentar einer Fragebogentesterin (KiTa-Fachkraft):

„Die Fragestellung ist mit dem waldorfpädagogischen Verständnis nicht vereinbar. Wir denken eben gerade nicht in diesen getrennten Kompetenzbereichen, sondern vertrauen darauf, dass Kinder etwas lernen, wenn sie das tun können, für das sie von sich aus Interesse entwickeln. Es ist ein holistisches Bild von Erziehung.“

Schriftlicher Kommentar eines Fragebogentesters (Lehrkraft):

„Ich finde die Wichtung nicht möglich, da alle Bereiche wichtig sind und man nicht einfach einen Bereich weglassen kann. Sport zähle ich zu Gesundheit und deshalb habe ich es nicht mit in der Liste aufgenommen. Aber genauso sind Religion und ethische Fragen wichtig und Medien nicht wegzudenken, [...]. Kunst und Musik und Ästhetik sind ebenso nicht wegzudenken. Diese Wichtung finde ich sehr unzufriedenstellend!!!!“

Dies stimmt mit Befunden überein, nach denen insbesondere Waldorf-Lehrkräften das Denken in voneinander getrennten Kompetenzbereichen im Zusammenhang mit Lehr- und Lernprozessen tendenziell wenig geläufig ist (Frielingsdorf, 2019; T. Richter, 2006/2016).

Somit wurde die Frage angepasst. Es gab nun zwei Prioritätsstufen – hohe und mittlere Priorität – und eine weitere Kategorie für alle Bereiche, die weder als hoch noch mittel, sondern gar nicht eingeordnet wurden. Damit taten sich die weiteren Tester:innen dann leichter. Dennoch bleibt das Problem bestehen, dass eine Online-Befragung eine Vielzahl an thematischen Setzungen vorgibt („Framing“) und eine Quantifizierung darstellt.

Beim Expert:innenworkshop zur Erstellung des Befragungsinstruments (vgl. Abschnitt 3.1.1) wurde übereinstimmend und dezidiert von pauschalen Abfragen wie „Computer/Tablets gehören in den Unterricht“ (stimme gar nicht zu/stimme eher nicht zu/stimme eher zu/stimme sehr zu) oder „Ich setze Computer/Tablets im Unterricht ein“ (sehr häufig/häufig/eher häufig/selten/nie) abgeraten, und eine nach Alter und nach Medienart (mit/ohne Bildschirm oder noch feiner) und nach Lernziel differenzierte Abfrage vorgeschlagen. Durch die gewählte Form der Abfrage wird nun zwar ohne Zweifel mehr Differenziertheit in den Angaben ermöglicht, aber zugleich womöglich gerade dadurch verschleiert, dass es dennoch keine Möglichkeit zum freien Ausdruck der eigenen Haltung gibt. Auch nachgeschaltete Freitextfelder schaffen nur bedingt Abhilfe, da durch das Befragungsschema ein starkes „Framing“ stattfindet.

Die grundsätzliche Problematik wird gerade in Waldorf-Kreisen kontrovers diskutiert. Inzwischen kommen im Bereich anthroposophischer Medizin, Diagnostik und Forschung quantitative Methoden selbstverständlich zum Einsatz. Suggate beschreibt das Verhältnis von Anthroposophie und quantitativen Forschungsmethoden noch detaillierter: Während Rudolf Steiner wissenschaftlichen Methoden gegenüber prinzipiell aufgeschlossen gewesen sei („Steiner himself placed great importance on science and the scientific method, all-the-while alluding to limitations of imprisoning investigation in philosophical materialism and muddling percepts and concepts“), gibt es eine Reihe in anthroposophischen Kreisen verbreiteter Ansichten in Bezug auf wissenschaftliche Forschungsmethoden, insbesondere im Bereich der quantitativen empirischen Forschung (Suggate, 2015a). Als gängigste solcher – wie Suggate sie nennt – „Vorurteile“ benennt er folgende: Es werde nur das ohnehin Offensichtliche gezeigt,

es gebe eine Art Zahlen-/Quantifizierungs-Obsession, zu viel Reduktionismus sowie durch eigene Vorurteile beeinflusste Hypothesenbildung. Der Herausforderung, trotz dieser schwierigen, aber zugleich auch nachvollziehbaren Rahmenbedingungen eine Online-Befragung durchzuführen, hat sich das Forschungsteam im Bewusstsein dieser Probleme dennoch gestellt. Die Widersprüche tragen, auch wenn sie letztlich nicht auflösbar sein mögen, doch zu Veränderungen im Studiendesign bei, die den Fragebogen zumindest besser, wenn schon nicht gut geeignet für die Waldorf-Zielgruppe machen können.

2.1 Forschungsstand – Einstellungen und Praxis von Fachkräften im Bereich Medienbildung

Davon ausgehend, dass die medienbezogene Praxis pädagogischer Fachkräftesich auch aus ihren medienbezogenen Einstellungen speist, lassen sich beispielhaft drei verschiedene Modelle beschreiben: Dazu sind Modelle in der Tradition der „Technologie-Akzeptanz“ (TAM)-Modellierung, der Belief-Forschung und weiteren Forschungstraditionen (für einen Überblick siehe Schmidt, 2020) und darüber hinaus die Modelle SAMR und TPACK zu nennen. Ausführlicher gehen wir hierauf in Kapitel 6.7 ein. Wie dort erläutert, haben diese bereits existierenden Modelle aus verschiedenen Gründen eine zu schlechte Passung für das Befragen von Fachkräften an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen.

Beispielsweise zeigt sich dies in der von Friedrichs-Liesenkötter durchgeführten Forschung, die sich auf das Narrativ der Fachkräfte als „digital immigrants“ bezieht und die Resistenz der Fachkräfte als Ursache für die schleppende Umsetzung diverser bildungspolitischer Digitalstrategien betrachtet. Dazu untersuchte Friedrichs-Liesenkötter den medienbezogenen Habitus von KiTa-Fachkräften und konstatierte, dass, obwohl Bildungseinrichtungen mit digitalen Geräten ausgestattet seien und die befragten Fachkräfte auch privat diverse digitale Geräte und Tools nutzen würden, sie dennoch deren Einsatz in der KiTa nicht favorisieren würden (Friedrichs-Liesenkötter, 2015). Die Autorin kommt zu dem eher fragwürdigen Schluss, dass positive Medienerlebnisse aus der eigenen Kindheit Voraussetzung für die Befürwortung des Einsatzes digitaler Medien in der KiTa seien. Dass die medienbezogene Einstellung von Fachkräften zu pädagogischen Maximen, die einen Einsatz digitaler Medien aus entwicklungsfördernden Gründen in diesem Alter nicht befürworten, beruhen könnte, wird dabei nicht berücksichtigt.

Diese in der Tradition der „technology acceptance“ stehende Herangehensweise kann ebenfalls in Anlehnung an das „Will Skill Tool Modell“ (Knezek et al., 2003) betrachtet werden, das eine große Varianz in Bezug auf den Einsatz digitaler Geräte durch Fachkräfte im Unterricht feststellt. Es zeigt sich, dass der Praxiseinsatz digitaler Geräte durch Fachkräfte nicht allein durch die Verfügbarkeit digitaler Infrastruktur und funktionierende Geräte mit aktueller Software (*Tool*) erklärbar ist. Auch nicht durch die Fähigkeit der Fachkräfte, diese zu bedienen (eigene *Skills*), ebenso nicht durch Fähigkeit, diese im pädagogischen Setting einzusetzen (pädagogische *Skills*). Die Einschätzung der Fachkräfte, ob der Einsatz als sinnvoll erachtet wird (*Will*), spielt eine entscheidende Rolle. Auch außerhalb reformpädagogischer Bildungseinrichtungen fehlt Fachkräften oft genau dieser Wille, und zwar umso mehr, je jünger die Kinder sind. Differenziert nach Art des Mediums, Zweck des Einsatzes und Entwicklungsphase der Kinder wäre zu diskutieren, ob diese Ablehnung eine zu verändernde Haltung oder aber eine unterstützenswerte Haltung darstellt, wie Simanowski postuliert: Er legt dar, dass die vielfach verwendete negative Zuschreibung, ein „digital immigrant“ zu sein, aus seiner Sicht eine zu bewahrende Haltung pädagogischer Fachkräfte sei, diese aber dennoch eine umfassende Kenntnis der Mediennutzung voraussetze. Denn nur aufgrund des sich aus dem Status eines „digital immigrant“ ableitenden Abstandes zu digitalen Phänomenen und Technologien ließen sich diese begreifen und pädagogisch wie auch didaktisch sinnvoll vermitteln (Simanowski, 2021, 68f).

2.2 Forschungsstand – Eltern und Medienbildung

Bisher sind Eltern als zentrale Akteure gelingender Medienbildung nach ihrem medienerzieherischen Handeln in der Familie, aber kaum nach einer differenzierten Bewertung der Praxis an KiTas und Schulen befragt worden.

2.2.1 Eltern als Medienerzieher:innen: Einstellungen und Erziehungsstile

Im Folgenden wird in einer knappen Zusammenfassung auf Eltern als Medienerzieher:innen eingegangen, eine ausführliche Darstellung findet sich dazu in Kapitel 6.8.

Für eine Analyse der elterlichen Einstellungen und Erziehungsstile in Bezug auf Medien lassen sich bisher meist Befragungsinstrumente auffinden, die auf die Erfassung der Regulierung der kindlichen Nutzung von Bildschirmmedien durch die Eltern im Elternhaus abzielen (Böcking, 2006; Nathanson, 1999; Valkenburg et al., 1999). Diese fragen Items in der Art von „Ich interessiere mich dafür, was mein Kind im Internet macht“ oder „Ich spreche mit meinem Kind über seine Medienerlebnisse“ ab.⁸ Somit werden Eltern weitaus undifferenzierter befragt als in Abschnitt 2.1 für Pädagog:innen beschrieben. Eltern wird damit u.E. eine große Verantwortung zur Regulierung der kindlichen Mediennutzung zu Hause und in der Freizeit, zugleich aber implizit eine eingeschränkte bzw. untergeordnete Deutungsmacht in der Medienerziehung zugeschrieben (Kernbach et al., 2021). Pädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, im Kontext Schule neben der direkten Förderung von Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen im Klassenzimmer Eltern zur Steuerung der häuslichen Mediensozialisation zu beraten und zu begleiten. Umgekehrt jedoch werden Eltern höchst selten als an Medienbildungsprozessen beteiligte Akteure zur Mediensozialisation in der Bildungseinrichtung eingebunden.

2.2.2 Bewertung der Praxis an KiTas und Schulen durch Eltern

Es liegen nach unserem Kenntnisstand keine Studien vor, die für die Zielgruppe der Waldorf-Eltern die Bewertung der Medienbildungs-Praxis an den Bildungseinrichtungen ihrer Kinder quantitativ erfassen (vgl. aber Erläuterungen zur Studie von Brodbeck (2018) in Abschnitt 2.3). Als Teilbereich einer Studie zu „Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive“ erfasst Grobbin (2016) die elterliche Bewertung der Medienbildung an staatlichen Kindergärten und Schulen. Demnach sehen Eltern Bildungseinrichtungen in der Pflicht, Medienbildung zu vermitteln, da sie ihre Kinder gut vorbereitet wissen möchten auf ein Leben in der „digitalen Welt“. Kindergarteneltern befürworten dabei jedoch weit überwiegend nicht die Idee, ihr Kind solle in der Bildungseinrichtung „die neuesten Medien, z.B. Tablet, kennenlernen“ (Kindergarteneltern: 63% „stimme überhaupt nicht zu“) bzw. „über die Gefahren des Internets aufgeklärt werden“ (55% „stimme überhaupt nicht zu“).

Besonderheiten der Elternrolle an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen. Auf Grundlage der Konzeptionen von Rudolf Steiner und Maria Montessori wird eine funktionierende Erziehungspartnerschaft angestrebt, deren Beteiligte sich für gemeinsame pädagogische Zielsetzungen interessieren und sich um einen dialogischen Austausch bemühen. Dabei betont Dietz (2011, S. 287), es liege in der Natur hochwertiger Kooperation, dass diese unter Zielsetzungen betrieben werde, die nicht anfangs definiert und dann eins zu eins „verwirklicht“ werden könnten. Was Dietz für den Kontext Waldorfpädagogik beschreibt, weist deutliche Übereinstimmungen mit der in der Literatur beschriebenen Grundlage der zeitgenössischen Montessoripädagogik auf (Onken, 2017; Stein, 2017; Werner-Andrews, 2017). Gleichzeitig halten Peitz et al. (2017, S. 333) kritisch fest, im reformpädagogischen Kontext erscheine insbe-

⁸ Vergleichbare empirische Studien, die medienbezogene Einstellungen speziell bei Waldorf-Eltern untersuchen, liegen nach unserem Kenntnisstand nicht vor.

sondere an Waldorfschulen die elterliche Einbeziehung bisweilen als „simulierte Partizipation“, da in Bezug auf Konzeptentwicklungen fast ausschließlich die professionellen Pädagog:innen als die zentralen und einflussreichen Entscheidungsträger fungierten.

Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus charakterisiert Dietz als im Wesentlichen geprägt durch Schulgründungen, die einerseits meist durch Elterninitiative und andererseits durch Selbstverwaltung der Bildungseinrichtungen getragen werden. Dies erfordere von Anbeginn eine intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule bzw. Lehrkräften (Dietz, 2011, S. 283). Peitz et al. konstatieren allerdings im Hinblick auf die Elternpartizipation eine gewisse Paradoxie, da sich Eltern mit der Wahl einer Reformschule zwar für eine erhöhte Beteiligung an schulischen Aktivitäten entscheiden würden (Peitz et al., 2017). Der Grad an Offenheit und das Ausmaß der tatsächlichen Mitbestimmung der Eltern stelle sich jedoch in der praktischen Handhabung selbst bei einrichtungsspezifischer konzeptioneller Verankerung als unterschiedlich dar. Gleichwohl könne das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften insgesamt als partnerschaftlich beschrieben werden (vgl. Peitz et al., 2017, S. 327). Im Unterschied zur Praxis an staatlichen Regelschulen werden Eltern der meisten Schulen in privater, selbstverwalteter (freier) Trägerschaft mit Schuleintritt ihrer Kinder Mitglied des Trägervereins und dadurch selbst zum Träger der von ihnen explizit gewählten Schule. Neben ihrer Mitwirkung im Sozialen der Schulkultur leisten sie einen monatlich festgelegten, meist einkommensabhängigen Schulkostenanteil. Das Passungsverhältnis Eltern–Schule im reformpädagogischen Kontext kann somit als ein besonderes angesehen werden, sollte aber nicht vorschnell der Überbewertung unterliegen: Erstens befinden sich nicht alle reformpädagogischen Schulen in privater Trägerschaft, zweitens fällt die Handhabung in der Praxis unterschiedlich aus und drittens sind trotz des offenbar besonderen Passungsverhältnisses Schulwechsel keine Seltenheit.

In Bezug auf die Elternzusammenarbeit wird sowohl an Montessori- wie auch an Waldorfschulen eine Ausgestaltung befürwortet, die „die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt“ (Stange, 2013, S. 30). Dies deckt sich mit der Betonung von Erziehungspartnerschaft und Lebensweltbezug in der aktuellen Pädagogik an staatlichen Bildungseinrichtungen (vgl. ausführlicher Kapitel 6.8).

2.3 Medienbildung und Waldorfpädagogik

Veröffentlichungen zur Medienbildung in der Waldorfpädagogik. Hiervon gibt es eine Vielzahl, in denen konzeptionellen Überlegungen dargestellt und mit Aussagen von Rudolf Steiner zum Thema Technologie verknüpft werden. Auch finden sich einige Handreichungen für die pädagogische Praxis mit sehr unterschiedlichem Detaillierungsgrad, von übergreifenden Curriculumsvorschlägen bis hin zur Darstellung einzelner Unterrichtsprojekte, sowie Mischformen zwischen konzeptionellen und praktischen Werken. Für reformpädagogische Bildungseinrichtungen verschiedener Ausrichtungen beschreibt Wolf in allgemeiner Form vielfältige Innovationsimpulse und sieht diese „in der Ermächtigung der Schülerinnen und Schüler, sich interessenleitet und fächerübergreifend – quasi in Form von individuellen Interessens-„Epochen“ – selbstorganisiert und personalisiert, ohne unmittelbar auf Lehrende angewiesen zu sein, mit nahezu beliebigen Themen zu beschäftigen und diese zu vertiefen“ (Wolf, 2018, S. 102). Empirische Daten enthält der Aufsatz von Wolf nicht.

Überhaupt ergibt unsere Literaturrecherche im Vergleich zu vielen eher konzeptionellen Arbeiten (vgl. nächster Absatz) sehr wenige empirische Ergebnisse zum Thema Medienbildung/Medienerziehung/Medienpädagogik an Waldorfschulen bzw. allgemeiner an waldorfpädagogischen Bildungseinrichtungen.

Empirische Untersuchungen. Immerhin lassen sich einige Erkenntnisse aus Bestandteilen von vier empirischen Untersuchungen zur Waldorfpädagogik ableiten, in denen neben vielen anderen Themen auch die Medienbildung untersucht wurde. Diese sollen in einem knappen Überblick im Folgenden dargestellt werden:

- Die „Bildung und Schule – Elternstudie 2019“ von Barz (2019) enthält einige Fragen zur Einschätzung von Eltern zum Einsatz digitaler Bildschirmgeräte in der Schule. Im Vergleich zu Eltern anderer Schulformen befürworteten Waldorf-Schuleltern demnach einen deutlich späteren Digitalmedieneinsatz, der allerdings mit einem einzigen, wenig differenzierten Item abgefragt wurde: „Ab welchem Alter gehören Computer und Tablets in den Unterricht?“. Während etwa ein Fünftel der Eltern an staatlichen Regelschulen die Antwort „im Verlauf der Klassen 1 bis 4“ wählte, befürworteten bei den Waldorf-Schuleltern

(N=97) 0% einen Einsatz im Grundschulalter. 16% wählten die Antwortoption „im Verlauf der Klassen 7 bis 9“, 48% die Kategorie „noch später [als Klasse 7]“, und 36% gaben an, Tablets und Computer gehörten „gar nicht“ in den Unterricht (Tetzlaff & Bleckmann, 2019b). Zum Vergleich gaben die Eltern an staatlichen Bildungseinrichtungen am häufigsten die Klassen 5 bis 7 als geeignetes Startalter für den Bildschirmmedieneinsatz im Unterricht an (55%), 20% gaben „später“ an sowie 5% „gar nicht“.

- In der Waldorf-Ehemaligenstudie (Randoll & Peters, 2021) wird das Thema Medienbildung an mehreren Stellen eher moderat beurteilt. Die Befragten aus dem „Pro-Waldorf“-Cluster der ehemaligen Waldorf-Schüler:innen geben zwar im Mittel „trifft eher zu“ auf die Frage an, ob die Waldorfschule einen positiven Einfluss gehabt habe „auf die Fähigkeit, mit neuen Medien kritisch umzugehen (z.B. Fernsehen, PC, Internet, Smartphone etc.)“. In der neutralen Gruppe wird im Mittel immer noch eher zugestimmt, im waldorf-kritischen Cluster wird im Durchschnitt mit „trifft eher nicht zu“ geantwortet (ebd., S. 90). Im Befragungsteil zu „Herausforderungen für die Zukunft“ gehört der Themenkomplex „Neue Medien/Digitalisierung“ mit 511 Nennungen zu den am häufigsten in den offenen Textfeldern kommentierten Themen. Einige Befragte kritisieren dabei die Ablehnung gegen moderne Technik, viele kommentieren, dass es um die Findung einer Balance ginge („Technik mit in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen und gleichzeitig die künstlerischen und Naturaspekte nicht vernachlässigen“). Ein geringerer Anteil äußert aber auch Bedenken gegenüber einer zu schnellen Anpassung an den Digitalisierungs-Druck („Dem Druck von außen nicht zu schnell nachgeben“, „Neuen Technologien nicht die Überhand gewinnen lassen“, „Dem Zeitgeist bzgl. Digitalisierung nicht nachzugeben“).
- In der Studie „Waldorf-Eltern in Deutschland“ (Koolmann et al., 2018) finden sich interessante Kommentare von Eltern zum Thema Digitalisierung/Medien vor allem in der Rubrik „Tradition vs Moderne“ (ebd., S. 222): „sich der Moderne stellen, ohne die Tradition zu verleugnen“, „nicht weltfremd werden, aber auch nicht jeden Impuls von Neuheiten aufzunehmen“, „Zukunftsaufgaben an den Kindern ablesen und innovativ reagieren, beispielsweise durch Sinnesschulung statt Medienkompetenz im Grundschulalter“. Bei der quantitativen Abfrage gewünschter weiterer Angebote, die die Eltern als Bereicherung des bisherigen Angebots ansehen würden, wurde „Mediennutzung“ mit 36% am fünfthäufigsten genannt, nach Sport, Auslandsprojekten, Angeboten zu Lerntechnik und angewandter Naturwissenschaft (ebd., S. 172).
- Für die Schweiz und Liechtenstein sind die Ergebnisse einer empirischen Studie an Waldorfschulen von Brodbeck zu nennen. Hierfür wurden Eltern an Waldorfschulen- und KiTas befragt. Einerseits zeigen die Ergebnisse eine große globale Zufriedenheit der befragten Eltern, führen jedoch Defizite aus Sicht der Befragten auf, wozu auch das Thema Medien gehört (Brodbeck, 2018).

Konzeptionelle Überlegungen und Praxishandreichungen. Der Bund der Freien Waldorfschulen befürwortet eine dreischrittige Vorgehensweise in der Medienbildung:

„In den ersten Lebensjahren (bis etwa zum sechsten oder siebten Lebensjahr) sollen Kinder vor allem die **reale Welt** handelnd erleben, im Übergang zur Schulzeit **analoge Techniken** begreifen und beherrschen lernen, darauf aufbauend (ab dem zwölften Lebensjahr) zuletzt **digitale Technologien** verstehen und handhaben können.“ (Boettger et al., 2019, S. 6)

Über diese grobe Einteilung hinaus spezifiziert die Handreichung des Bundes der Freien Waldorfschulen eine Vielfalt von stichwortartig genannten praktischen Anregungen für die Medienbildung von Kindergarten bis Oberstufe, auf die wir in einigen der Kapitel 6.1–6.10 am Ende des Theorieteils detaillierter eingehen werden.

Zum Thema „Medienbildung und Waldorfpädagogik“ existiert insgesamt eine Vielzahl an Veröffentlichungen von vielen Autor:innen, die hier als Auswahl ohne Anspruch auf Vollständigkeit in einer jeweils thematischen Bündelung genannt werden:

Mit einem breit bzw. überblicksartig angelegten Blick:

- Von der Keilschrift zum Cyberspace. Der Mensch und seine Medien (Buddemeier, 2001)
- Aufrecht durch die Medien. Chancen und Gefahren des Informationszeitalters und die neuen Aufgaben der Pädagogik (Buermann, 2007)
- Ich im Netz – Was geschieht mit uns im Internet (Glöckler, 2015)
- Sonnenmysterien – oder Computer? Gedanken zur Problematik der elektronischen Medien (Greiner, 2016)
- Anthropologische Medienerziehung – Grundlagen und Gesichtspunkte (Hübner, 2005)

- Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik (Hübner, 2015)
- Medienbalance. Erziehen im Gleichgewicht mit der Medienwelt – ein Elternratgeber (Neider, 2008)
- Digitale Zukunft? Kritische Betrachtungen zur digitalen Transformation und wie wir ihr wirksam begegnen können (Neider, 2020)
- Medienpädagogik (Neumann, 2021)
- Die Sphinx des digitalen Zeitalters. Aspekte einer Menschheitskrise (Patzlaff, 2021)
- Erziehung zur Freiheit im digitalen Wandel (Schmidt, R., 2018)
- Lehrplan Digitale Medien und informatische Bildung. Lehrplan für die Steinerschulen Schweiz (Schmidt R., 2020)
- Entwicklungsfelder für die Rudolf Steiner Schulen (Triangulationsstudie) (Brodbeck, 2020)

Veröffentlichungen mit einem informatischen und/oder technikfolgenabschätzenden Schwerpunkt:

- Zum Informatikunterricht an Waldorfschulen (Schuberth, 1984)
- Einschätzung und Bewertung von Technikfolgen; Gestaltung von Rahmenbedingungen der technischen Entwicklung (Bugl, 1987)

Veröffentlichungen mit einem Fokus auf konkreten Praxisbeispielen für den Unterricht:

- Medienbildung im waldorfpädagogischen Kontext. Bewusstseinsrevolutionärer Impuls – Unterrichtspraktisches Modell für die Oberstufe (Feise-Mahnkopp, 2015)
- Von den Hieroglyphen zum ASCII Code – Konzeption und formative Evaluation einer Medien(mündigkeits)epoche in der Waldorfmittelstufe. Unveröffentlichtes Exposé zur Dissertation. Alanus Hochschule, Alfter (Mindiasvili, 2021)

Veröffentlichungen mit einem Schwerpunkt auf der Kindheitspädagogik:

- Medien in der frühen Kindheit (Krohmer, 2020)
- Medienerziehung in der Waldorf-Kindheitspädagogik (Penert & Pemberger, 2020)