



## Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung	2
2. Digitale Medien	3
3. Medienpädagogik	5
3.1. Medienkompetenz	6
3.2. Mediendidaktik	7
3.3. Medienerziehung	8
4. Datenlage zur Ausstattung mit digitalen Medien	9
4.1. Ausstattung in der Familie	11
4.2. Persönliche Ausstattung	12
4.3. Ausstattung in der Schule	13
5. Datenlage zur Nutzung der digitalen Medien	17
6. Einsatz der digitalen Medien in dem schulischen Alltag	21
7. Bildung zur Zeit der Pandemie in Bezug auf die Nutzung der digitalen Medien	23
8. Kindheitspädagogie in der Grundschule	25
8.1. Begriffserklärung	25
8.2. Rolle der Kindheitspädagog*innen	27
8.3. Ziele, Handlungsfelder und Aufgaben der Schulsozialarbeit	28
8.4. Problematik im Bereich der Schulsozialarbeit	31
9. Digitale Bildung in der Grundschule	32
9.1. Vorteile der digitalen Bildung	39
9.2. Nachteile der digitalen Bildung	40
9.3. Wie kann die digitale Bildung helfen?	41
10. Fazit	42
11. Eidesstattliche Erklärung	46
12. Literaturverzeichnis	47
13. Abbildungsverzeichnis	51

## 1. Einleitung

In der heutigen Welt ist der Alltag ohne Nutzung der verschiedensten Medien nicht mehr vorstellbar. Dabei gewinnen die digitalen Medien immer mehr Aufmerksamkeit und werden im Leben der Menschen, insbesondere der jüngeren Generationen, stetig wichtiger. Wo noch vor etwas mehr als zehn Jahren die digitalen Medien eine kleine Rolle bei Kindern und Jugendlichen gespielt haben, können sie heutzutage keinen Tag ohne Bildschirmzeit verbringen (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.13). Die Nutzung dieser Medien startet in einem deutlich jüngeren Alter als früher und dadurch werden die digitalen Medien ein sehr wichtiger Teil für Kinder und Jugendliche. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, Kinder und Jugendliche bei ihrem Umgang mit digitalen Medien zu begleiten und sie dabei zu stärken. Somit sollte die Auseinandersetzung mit digitalen Medien schon in der Kindheit stattfinden. Die Kinder kommen zur Welt, die überwiegend digital ist. Aus diesem Grund sind digitale Medien zu einem nicht nur besonders wichtigen, sondern auch zu einem natürlichen Teil ihrer Welt geworden (vgl. Fleischer, 2014, S.303). Ganz schnell wird festgestellt, dass dieser Teil von dem Leben der Kinder und Jugendlichen nicht trennbar ist. Dadurch entstehen viele Diskussionen, unter anderem darüber, ob digitale Medien Kindern gut tun, ab wann Kinder frühestens in die Welt der digitalen Medien einsteigen sollen oder aber wie viel Zeit Kinder und Jugendliche täglich mit digitalen Medien verbringen dürfen. Digitale Medien werden täglich in der Freizeit von 95 Prozent der Jugendlichen genutzt (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2022, S.13). In der heutigen Zeit werden digitale Medien auch für die soziale Verbindung genutzt, so entstehen digitale Räume, in denen sich Kinder und Jugendliche mit Freunden treffen und verbinden können. In allen möglichen Bereichen des Lebens finden digitale Medien, und damit auch Debatten über den Umgang mit ihnen, statt.

Die vergangenen Jahre, während der Covid-19 Pandemie, haben sehr deutlich gemacht, dass durch digitale Medien das Arbeiten und das Lernen online von zuhause aus möglich ist. Natürlich mussten dabei einige Voraussetzungen beachtet werden, aber dank dieser Medien war es möglich. Der Einsatz der digitalen Medien in dem letzteren Bereich ist heutzutage sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft besonders viel und divers diskutiert (vgl. Haider, Schmeinck, 2022, S.7f.). Die digitalen Medien in der Bildung sind für viele keine Neuigkeit mehr, aber trotzdem ist es nicht so einfach festzulegen, ob der Einsatz dieser Medien in der Bildung richtig und nötig ist. Ziel dieser Arbeit ist es deutlich zu machen, inwieweit die digitalen Medien in der Bildung schon heute eine Rolle spielen. Der Bereich der Bildung ist sehr breit und würde somit den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grund wird der Fokus auf die Grundschule gelegt.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Literaturlarbeit. In Folgendem wird zunächst genauer definiert, was die Medien beziehungsweise die digitalen Medien sind. Darauf folgend wird ein wichtiger Punkt für den Einsatz dieser Medien aufgegriffen. Um genauer zu sein, folgt dann die Erklärung, was Medienpädagogik, -kompetenz, -didaktik, -erziehung sind und warum diese Punkte so wichtig sind. Anhand der neuesten Studien des medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest wird die Nutzung der digitalen Medien unter Kindern und Jugendlichen erläutert. Danach wird ein Blick auf die Ausstattung mit den digitalen Medien in den Familien und in den Schulen geworfen, sowie auf die persönliche Ausstattung von Kindern und Jugendlichen. Als nächstes wird die Nutzung der digitalen Medien unter Kindern und Jugendlichen und der Einsatz dieser Medien in dem schulischen Alltag vorgestellt. Nächster Punkt dieser Arbeit ist die Bildung zu der Zeit der Covid-19 Pandemie in Bezug auf die Nutzung der digitalen Medien und was wir daraus gelernt haben und lernen sollten. Bei dem nächstem Kapitel liegt der Fokus auf den (kindheits-) pädagogischen Fachkräften in der Grundschule. Dabei wird auf die Begrifflichkeiten eingegangen und die genaue Rolle dieser Fachkräfte sowie ihre Ziele, Aufgaben und Handlungsfelder erklärt. Im Anschluss dazu wird die Problematik im Bereich der Schulsozialarbeit thematisiert. Anschließend wird der Begriff der Digitalen Bildung mit ihren theoretischen und praktischen Teilen erläutert, welche dann miteinander verknüpft werden. Dazu werden die Vor- und Nachteile der digitalen Bildung präsentiert, folgend von der Beantwortung der Frage, wie die digitale Bildung helfen kann. Als letztes wird nochmal ein Überblick über die wesentlichen Aspekte dieser Arbeit gegeben und ein Fazit daraus gezogen.

## 2. Digitale Medien

Um den Begriff der digitalen Medien weiter definieren zu können, muss zunächst verdeutlicht werden, was die Medien allgemein sind. Danach ist es wichtig zu erklären, was der Wortteil ‚digital‘ bedeutet, um die Begriffserklärung von ‚digitalen Medien‘ leichter zu machen.

Im Jahr 1972 hat von Pross die Medien in drei Gruppen unterteilt, und zwar die primären, sekundären und tertiären Medien. Primäre Medien sind die Medien des Körpers, wie Sprache, Gestik und Mimik. Zu sekundären hat von Pross die Medien gezählt, die bei der Herstellung eines technischen Geräts benötigt werden, aber nicht, um die Nachricht zu empfangen. Dazu zählen Zeitungen und Bücher. Anders wird bei tertiären Medien nicht nur bei der Herstellung, sondern auch beim Empfang ein technisches Gerät benutzt, z.B. Radio oder Fernsehen (vgl. Petko, 2020, S.13).

Im späteren Verlauf wird der Begriff ‚Medien‘ als ein Synonym des Begriffs ‚Kommunikationsmittel‘ verwendet (vgl. Schmitz, 1995, S.11f.). Um etwas genauer zu sein, sind mit die-

sem Begriff verschiedene kognitive und kommunikative Werkzeuge gemeint. Diese Werkzeuge helfen den Menschen, diverse Informationen zu erfassen, sie zu speichern, zu verarbeiten oder auch sie zu übermitteln (vgl. Petko, 2020, S.12). Nach Prof. Dr. Petko können das sowohl Gegenstände, wie Bücher oder Zeitungen sein, als auch technische Geräte, wie zum Beispiel Computer, Tablets oder Smartphones. Unter dem Begriff Medien werden ebenfalls die Medienformate (z.B. Online-Zeitungen) sowie verschiedene Medieninhalte (z.B. Webseiten, Foren) verstanden. Genauso umfasst dieser Begriff auch die grundlegenden Elemente, Grundbausteine wie z.B. Text, Bild, Audio- und Videoaufnahmen. Auch Menschen oder Organisationen können ‚den Medien‘ zugeordnet werden. Gemeint sind damit die Personen, die Inhalte erstellen, wie z.B. Autor\*innen oder Redaktionen. Auch die Verbreiter dieser Inhalte (z.B. Service-Provider) zählen zu dem Begriff ‚Medien‘ (vgl. Petko, 2020, S.12). Schnell wird festgestellt, dass die Definition sehr umfangreich ist. Die Ursachen für diese Unschärfe sind auf einer Seite das Tempo der Entwicklung der Medien und ihre Unübersichtlichkeit. Auf der anderen Seite ist es die breite Auseinandersetzung in vielen verschiedenen wissenschaftlichen Fachrichtungen. Deshalb gibt es nicht die umfassende, in allen Disziplinen akzeptierte Definition der Medien. Für den Bereich der Pädagogik ist der am meisten akzeptierte Begriff, dass die Medien Werkzeuge zur Erfassung, Speicherung, Verarbeitung und Übermittlung von Informationen sind (vgl. Petko, 2020, S.12; Knoth, Haider, 2022, S.14).

Auch wenn wir in einer digitalisierten Welt leben, heißt es noch lange nicht, dass es allen klar ist, was genau das Wort ‚digital‘ bedeutet. Ursprünglich kommt es aus dem lateinischen ‚digitus‘ und heißt übersetzt ‚der Finger‘. Im Allgemeinen wird das Wort ‚digital‘ als ein Antonym zum Wort ‚analog‘ verwendet. Im Technischen wird es erklärt als etwas, das in Form von Binärziffern, aus den Zeichen 1 und 0, dargestellt wird, wobei diese Darstellung in einer begrenzten Zahl von Ziffern passiert (vgl. Schneider, 2013, S.94).

‚Digitale Medien‘ werden in unserer Zeit gleich dem Begriff ‚neue Medien‘ gesetzt. Es ist aber sehr wichtig zu betonen, dass ‚neue Medien‘ ein sich wandelnder Begriff ist. Vor vielen Jahrhunderten konnte man die Pergamentrollen als neue Medien bezeichnen, dann waren es Bücher und Zeitungen, die diesen Begriff übernommen haben. Als nächstes kam das Radio, welches durch den Fernseher abgelöst wurde. Heute sind es Computer, Smartphones und Smart-TVs, die wir als neue Medien bezeichnen. Aufgrund dieses Wandels wird der Begriff ‚neue Medien‘ analytisch nicht sinnvoll festgelegt (vgl. Schmitz, 1995, S.14). Daher wird im Folgenden nur von den digitalen Medien gesprochen. Prof. Dr. Petko beschreibt mit diesem Begriff sowohl unterschiedliche technische Hardwaregeräte, als auch verschiedene Medieninhalte, welche digitale Daten übermitteln und in digitaler Form auf diese zugreifen können. Die Rolle solcher digitalen Medien ist bei der Kommunikation oder Verarbeitung der Informa-

tionen zu helfen (vgl. Petko, 2020, S.12). Zu diesen Medieninhalten gehören, wie vorhin schon erwähnt, Webseiten, Foren aber auch Softwares. Der Begriff Hardware wird für alle möglichen technischen Geräte verwendet, die Computertechnologien beinhalten. Unter anderem zählen dazu stationäre Computer, Notebooks, Laptops, Smartphones, Tablets sowie Smart-TVs. Auch alle anderen Geräte, die mit Hilfe eines Touchscreens, Tastatur oder Maus bedient werden oder die Geräte, die über eine Sprachsteuerung verfügen, wie zum Beispiel Amazon Echo mit Alexa Sprachassistent, werden zu Hardwaregeräten zugeordnet (vgl. Petko, 2020, S.15). Die Texteditoren wie Microsoft Word, Datenbankmanagement-Systeme, Betriebssysteme wie IOS von Apple Produkten oder Windows für Computer sind einige der vielen verschiedenen Softwares. Im Allgemeinen besteht Software aus mindestens einem Programm mit einem Quelltext, welcher in einer Programmiersprache geschrieben wurde (vgl. Ernst, Schmidt, Beneken, 2016, S.747). Diese Programme beruhen auf verschiedene Algorithmen, wodurch die Hardwaregeräte eine Funktion bekommen und sie ausführen können. Computerspiele und Programme, die Funktionen von Audio- und Videorekordern ermöglichen, sind auch weit verbreitete Beispiele für Softwares (vgl. Petko, 2020, S.15f.).

Eine andere Begriffserklärung für die digitalen Medien ist die „*Information and Communication Technologies*“ (kurz: ICT). Sie kommt aus dem Englischen und wird als Informations- und Kommunikationstechnologien übersetzt. Bei den ICT liegt weniger die Digitalität im Vordergrund, sondern die Technologien mit ihren Verwendungszwecken. Dazu ist es wichtig zu benennen, dass heute die meisten ICT sowieso digital sind. Die verschiedenen Funktionen von digitalen Technologien können als eine mögliche Erweiterung oder Erneuerung von früheren Medien gesehen werden. So wird ein Fernseher zu einem Smart-TV. Selbstverständlich kommen fast täglich auch komplett neue Funktionen der digitalen Medien oder allgemein neue digitale Medien dazu. Bedenkt man die Begriffserklärung von von Pross, so könnten die digitalen Medien auch als quartäre Medien benannt werden (vgl. Petko, 2020, S.14).

Im schulischen Kontext hat sich die Definition von Tulodziecki, Herzig und Grafe etabliert. Diese Begriffserklärung bezeichnet ebenfalls die Medien und die medialen Angebote als „Werkzeuge“. Ganz egal, ob diese Werkzeuge nach der Unterscheidung der Definition digital oder analog sind, sorgen sie dafür, dass der Unterricht überhaupt stattfinden kann. Während der Pandemie wurde deutlich, dass nur diese Angebote für Homeschooling nicht ausreichend sind (vgl. Knoth, Heider, 2022, S.14).

### 3. Medienpädagogik

In diesem Fachdiskurs spielen viele weitere Begriffe eine große Rolle. Medienpädagogik ist einer davon. Dazu gehört aber viel mehr als nur ein Begriff. Medienpädagogik, Medienkompetenz, Medienerziehung und Mediendidaktik sind unmittelbar miteinander verbunden und sind ebenfalls für diese Arbeit relevant. In dem wissenschaftlichen Diskurs sind diese Begriffe sehr eng miteinander verbunden. Sie sind miteinander verwurzelt und können nicht voneinander getrennt werden. Im Folgenden werden mögliche Definitionen vorgestellt.

Unter dem Begriff Medienpädagogik wird eine wissenschaftliche Disziplin verstanden. Diese befasst sich mit der Auseinandersetzung und Vermittlung der Medienkompetenzen und medienunterstützte Bildung bei Lernprozessen und soll somit für eine Verbindung der digitalen Medien und den Bildungsinstitutionen sorgen (vgl. Schiefner-Rhos, 2013, S.139f.). Die Erklärung dieses Begriffes unterscheidet sich aber je nach verschiedenen Strömungen der Medienpädagogik, die jeweils unterschiedliche Ziele nachgehen. Im folgendem werden drei an den meistens verbreiteten Strömungen vorgestellt. Die traditionell bewahrpädagogische Positionen setzen den Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gefahren, die während der Nutzung der Medien entstehen, im Vordergrund. Die digitalen Medien werden als gefährlich für die Entwicklung der Kinder eingestuft. Die bildungstechnologisch-optimierende Positionen beschäftigen sich mit dem Einsatz der digitalen Medien. Dabei wird geschaut, wie sie am sinnvollsten und effizientesten in der Bildung eingesetzt werden könnten, denn die digitalen Medien das Lernen und Lehren unterstützen und verbessern. Die kritisch-emanzipative Medienpädagogik betrachtet die digitalen Medien in dem gesellschaftlichen Rahmen und setzt sich kritisch mit (Massen-) Medien auseinander. Die Strukturen, die über den (Massen-) Medien stehen, werden unter der Lupe gesetzt. Es besteht ein Verdacht, die Politik würde diese Medien manipulieren, so dass die Nutzer\*innen zu deren potenziellen Opfern werden könnten. Diese und andere Strömungen wurden im Laufe der Zeit entwickelt, aber sie ersetzen sich gegenseitig nicht. Sie verlaufen auch heute immer noch parallel nebeneinander und können sich im Diskurs aufeinanderprallen (vgl. Schiefner-Rhos, 2013, S.139f.).

Medienpädagogik ist zwischendurch zu einem Teil der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen geworden. Medienpädagogik trägt die Aufgabe im heutigen digitalen kindlichen Leben, für Orientierung zu sorgen, den Kindern und Jugendlichen zu helfen, die für digitale Medien notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Das Interesse an den Technologien, an ihrer digitalen Umgebung darf nicht ignoriert, sondern muss mit Hilfe der Eltern, Erziehungsberechtigten oder der pädagogischen Fachkräfte begleitet werden (vgl. Tilemann, 2018, S.17). Die Kinder werden von sich aus nicht medienkompetent, denn diese Entwicklung benötigt eine Begleitung der Personen, die genau über diese Medienkompetenzen verfügen.

### 3.1. Medienkompetenz

Der Begriff Medienkompetenz, so wie er jetzt definiert ist, war in der früheren Zeit nicht bekannt. An der Stelle dessen wurde früher der Begriff kommunikative Kompetenzen verwendet. Dieser kommt aus dem sprachwissenschaftlichen Bereich, der in Bezug auf die Sozialwissenschaften angepasst wurde. Dieser Begriff wurde von dem Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas entworfen. Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke hat diesen pädagogisch eingegliedert, so dass die Förderung der kommunikativen Kompetenzen zu einem pädagogischen Ziel wurde. Es wurde davon ausgegangen, dass diese Kompetenzen von der Geburt an, während der verschiedenen sozialen Interaktionen erlernt werden und das pädagogische Ziel dabei ist verstärkte Förderung kommunikativer Kompetenzen bei den Personen, die sich durch situative, persönliche, soziale oder kulturelle Faktoren nicht vollkommen entwickelt haben. Aufgrund der Modernisierung und der Entwicklung der medialen Kommunikation gab es auch einen Wandel des Begriffs zur Medienkommunikation. Damit wird die Fähigkeit, über verschiedene Arten von Medien zu kommunizieren, beschrieben (vgl. Fromme, Biermann, Kiefer, 2014, S.63). In den 90er-Jahren hat sich der Begriff Medienkompetenz etabliert. Immer wieder wird dieser nur auf die technischen Fähigkeiten, Computer und digitale Medien zu bedienen, minimiert. In Wirklichkeit steckt dahinter deutlich mehr. Heute, ähnlich wie die anderen Kompetenzen, beschreibt die Medienkompetenz eine Fähigkeit, mit den Medien souverän umgehen zu können. Sie beinhaltet zwei wichtige Punkte: Medienkritik und Medienkunde. Die Medienkritik beschreibt die Fähigkeit, sich mit den Medien kritisch auseinanderzusetzen zu können. Dazu kommt die Medienkunde, die das Wissen über die Medien und deren technische Aspekte meint. Es ist wichtig, das Wissen zu haben oder es erwerben zu können, also im Wesentlichen mit dem Wissen kompetent umgehen zu können. Man muss erkennen, welche Quellen vertraulich sind, woran man diese erkennt, und wie diese zu überprüfen sind (vgl. de Witt, Czerwionka, 2007, S.23). Die pädagogische Seite der Medienkompetenzen spielt genauso eine große Rolle. Nicht nur haben oder erwerben dieses Wissens ist das Ziel, sondern auch dieses Wissen, diese Fähigkeiten und das Potenzial den Jüngeren zu vermitteln und sie dabei zu fördern (vgl. Hugger, 2022, S.68). Dieses Ziel hat sich schon in den 1990er-Jahren durchgesetzt, so dass die Medienkompetenz als eine Zielkategorie der Medienpädagogik gesehen wurde (vgl. Fromme, Biermann, Kiefer, 2014, S.64). Nicht zu vergessen ist, dass diese dauerhaft in Relation zum gesellschaftlichen und medialen Wandel stehen und dadurch entstehenden Problemlagen gegenüber treten müssen. Immer öfter wird aufgrund des Fortschritts im Bereich der Digitalisierung der Begriff digitale Kompetenzen als Synonym verwendet (vgl. Hugger, 2022, S.68f.).



## 3.2. Mediendidaktik

Um die Kinder und Jugendlichen in der digitalen Welt richtig fördern zu können, brauchen sowohl die Pädagogen als auch die Eltern oder Erziehungsberechtigten bestimmte Kenntnisse bezüglich des Einsatzes der digitalen Medien. Damit beschäftigt sich die Mediendidaktik. Das Wort Didaktik kommt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet Kunst oder Wissenschaft des Lernens und Lehrens. Die Mediendidaktik fokussiert sich auf die medienbasierten Angebote im pädagogischen Kontext. Dabei wird sehr auf die didaktische Handhabung von Medien in den Lehr- und Lern-Prozessen geachtet, wie solche medienbasierten Angebote entwickelt und geplant werden oder unter welchen Bedingungen sie eingesetzt und wie sie bewertet werden. Auch wie die richtigen Medien ausgewählt werden, um die pädagogischen Ziele bei der Realisierung dieser Prozesse, bei denen die digitalen Medien zum Einsatz kommen, zu erreichen, ist ein wichtiger Aspekt. Kurz gesagt, werden die digitalen Medien genutzt, um die Lehr- und Lern-Prozesse zu optimieren (vgl. de Witt, Czerwionka, 2007, S.19; de Witt, Czerwionka, 2007, S.32). Mangelt es an diesen Grundkenntnissen, so kommt es zur falschen Umsetzung der mediengestützten Lernangebote. Neben diesem Fachwissen ist es für die pädagogischen Fachkräfte erforderlich auch die didaktische und medientechnische Expertise darüber zu haben, wie die digitalen Medien zielgerichtet eingesetzt und deren Einsatz pädagogisch begründet werden. Sie müssen genug Wissen haben, wie die digitalen Medien zu bedienen sind und selbstverständlich in der Lage sein das zu machen (vgl. Herzig, 2017, S.229; Kerres, 2022, S.112).

Der technische Aspekt der digitalen Medien steht dabei nicht allein im Vordergrund. Mediendidaktik thematisiert auch die didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Methoden zur Gestaltung und Einsatz der digitalen Medien, genauso wie das Entwerfen der pädagogischen Analyse- und Erklärungsmodellen. Beim Entwickeln der medienbasierten Angebote oder auch neue didaktischen Modelle wird der Blick auf die neuesten digitalen Medien geworfen, so dass diese Angebote und Modelle spezifisch für diese Medien entworfen werden (vgl. de Witt, Czerwionka, 2007, S.19). Dadurch wird klar, dass die Mediendidaktik von den Entwicklungen der Medien- und Computerindustrie ständig beeinflusst wird. Alle neuen Geräte bzw. digitale Medien bringen neue Funktionen mit sich, die nach neuen Ideen und Modellen für ihren Einsatz verlangen (vgl. Kerres, 2022, S.106). Das Lernen mit digitalen Medien vermittelt nicht nur die Inhalte. Im Grunde genommen hat jedes medienbasierte Angebot eine medienerzieherische Wirkung, die sowohl mit als auch ohne Absicht erreicht wird. Die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen wird beeinflusst, das Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit verschiedenen Kulturen der Gesellschaft eingepägt (vgl. Kerres, 2022, S.113).

### 3.3. Medienerziehung

Der letzte klärungsbedürftige Begriff ist die Medienerziehung. Das Wort 'Erziehung' impliziert für viele einen Schutzgedanken. Die Kinder sind schutzlos, die Jugendlichen müssen vor aktuellen und zukünftigen Gefahren geschützt werden. Solche Gedanken stimmen zum großen Teil. Schutz ist ein wichtiger Punkt im Bereich der Erziehung. Doch heutzutage steht dieser Punkt nicht direkt in den Leitlinien für das pädagogische Denken und Handeln. Wie es in dem Achten Sozialgesetzbuch steht, „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (SGB VIII, § 1, Abs. 1). Bei der Erziehung ist es von größter Bedeutung, dass die Kinder und Jugendlichen kritik- und entscheidungsfähig werden und dass sie Eigenverantwortung übernehmen können (Fromme, Biermann, Kiefer, 2014, S.62). Mit der stetig wachsenden Medienlandschaft bekommt die Erziehung auch neue Ziele. Die digitale und mediale Umwelt, die weltweite Vernetzung, die riesige Menge an verschiedenen Angeboten in Bereichen der Kommunikation, Information, Unterhaltung und Kontrolle sorgen nicht nur für viele Chancen, sondern bringen auch Risiken mit sich. Bei den Diskussionen über die Chancen und Risiken entstehen immer wieder neue Fragen, welche erzieherische Bedeutung die digitalen Medien haben und welche Erziehungsziele sich daraus formulieren lassen (vgl. Tulodziecki, 2022, S.96)? Unter anderem auf diese Fragen fokussiert sich die Medienerziehung. Sie widmet sich schwerpunktmäßig der Förderung eines sozial verantwortlichen Verhaltens in Bezug auf die Mediennutzung, mit der Zielsetzung auf bewusstes, kritisches und verantwortungsvolles Nutzen der digitalen Medien sowie dazugehörige Gedanken und Überlegungen (vgl. Tulodziecki, 2022, S.98; Tulodziecki, 2008, S.110). Diese Ziele sind nicht nur für die Kinder oder Jugendliche gesetzt, sondern für alle die sich in diesem Bereich noch nicht so sicher fühlen, denn es ist sehr wichtig sich kritisch mit den digitalen Medien auseinanderzusetzen, die Gefahren zu erkennen und sie bestmöglich zu vermeiden und die digitalen Medien reflexiv, bewusst zu nutzen (vgl. Fritz 2014, S.61). Medienerziehung wird auch als Prozess gesehen. Sie ist somit nicht abgeschlossen und im institutionellen Kontext für das menschliche Vermögen mit der Auseinandersetzung von Medien wird der Fokus auf „die weiteren Auswirkungen und die Bedeutung von Medien für Schüler/innen, die Schule, für Bildung und Kultur“ (Kerres 2005, S. 217) gelegt und sollte Bestandteil der Bildungspläne werden (vgl. Tulodziecki, 2022, S.100).

### 4. Datenlage zur Ausstattung mit digitalen Medien

Über die Ausstattung allgemein zu reden, ist nicht so einfach. Egal ob der Blick auf ein Land, eine Stadt, oder sogar einen Stadtteil geworfen wird, die Familien dort sind sehr unterschied-

lich mit digitalen Medien und Geräten ausgestattet. Ein Grund dafür ist die soziale Ungleichheit. Wie gut oder wie schlecht ein Haushalt mit solchen Medien ausgestattet ist, hängt von vielen verschiedenen Aspekten ab, wie zum Beispiel das Einkommen oder Bildungsgrad der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten.

Genauer mit dem Thema der Ausstattung haben sich die Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwests (mpfs) auseinandergesetzt. In den Studien „*Kindheit, Internet, Medien*“ aus dem Jahr 2020 (*KIM-Studie*) und „*Jugend, Information, Medien*“ aus dem Jahr 2022 (*JIM-Studie*) wurde der Fokus auf die Mediennutzung der Kinder und Jugendliche in Deutschland gelegt, darunter auch die persönliche sowie die familiäre Ausstattung mit digitalen Medien.

Schon seit 1999 beschäftigt sich die *KIM-Studie* mit Kindern zwischen sechs und dreizehn Jahre. Das Forschungsdesign wurde als Eltern-Kind-Befragung aufgebaut. Für die *KIM-Studie 2020* wurden im Zeitraum vom 31. August bis zum 14. Oktober 2020 1.216 Kinder in der erwähnten Altersspanne sowie deren Haupterziehungspersonen vor Ort in der Familie in ganz Deutschland befragt. Die Kinder wurden computergestützt in persönlich-mündlichen Interviews (CAPI) und die Haupterziehungspersonen über einen Selbstausfüllerfragebogen (paper & pencil) befragt. Da eine Voraussetzung der Befragung sowohl für die Kinder als auch für die Erwachsenen eine Lese- und Schreibfähigkeit in der deutschen Sprache war, hatten nur neun Prozent der Befragten einen Migrationshintergrund. Für eine explizite Auswertung war diese Teilgruppe allerdings zu gering, so dass sie im Weiterem nicht berücksichtigt wurden. Die Auswahl der Teilnehmer\*innen für die *KIM-Studie* erfolgte nach einem Quotenverfahren. Die Sample Points wurden zufällig nach Bundesland und Gemeindetyp bzw. Größe der Gemeinde ausgewählt. Innerhalb dieser Points wurden die Teilnehmer\*innen anhand von Quotenvorgaben mit den Merkmalen Geschlecht/Alter, Geschlecht/Alter/Bundesland und Gemeindetyp/Bundesland entsprechend den aktuell vorliegenden Daten des Statistischen Bundesamts ausgesucht, damit die Ergebnisse der Studie repräsentativ für die Kinder in Deutschland zwischen sechs und dreizehn Jahren sind (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.2f.). Die *JIM-Studie* aus dem Jahr 2022 beschäftigt sich mit der Mediennutzung von Jugendlichen unter Einfluss der Covid-19 Pandemie. Aus diesem Grund befasst sich in dieser Ausgabe, neben den Themen der Nutzung von Streaming-Diensten und Social-Media, ein Kapitel mit den Aspekten des Lernens unter Coronabedingungen und mit den Einstellungen der Jugendlichen in der momentanen Situation und mit dem Geschehen. Neben den drei Jahren der Coronapandemie, hat dieses Jahr auch der Krieg in der Ukraine einen Einfluss auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Dies erreicht sie sowohl über die Kriegsberichterstattungen als auch aus dem privaten

Umfeld oder sogar über die Gespräche mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Außerdem werden, wie auch in den früheren Ausgaben der JIM-Studien, die Entwicklungen und Trends bei der Mediennutzung thematisiert. Im Zeitraum vom 2. Juni bis 16. Juli 2022 wurden 1.200 deutschsprachige Jugendliche zwischen zwölf und neunzehn Jahren aus ganz Deutschland befragt. In Betracht der Pandemieeinschränkungen wurde die Befragung für die JIM-Studie online oder telefonisch durchgeführt (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2022, S.2). Für die Umfrage wurde das sogenannte Mixed Mode Modell ausgewählt. Das bedeutet, dass 70 Prozent der Teilnehmer\*innen über telefonische, computergestützte Interviews (CATI - ‚Computer Assisted Telephone Interview‘) und die restlichen 30 Prozent über online Interviews (CAWI - ‚Computer Assisted Web Interview‘) durchgeführt wurden. Um die Abweichungen von der Soll-Struktur zu vermeiden, wurde die iterative Gewichtung mit zwei Merkmalen Geschlecht/Alter insgesamt sowie Bundesland durchgeführt, wobei die Daten aus dem Statistischen Bundesamt aus dem Jahr 2020 entnommen wurden. Diese Studie teilt ein repräsentatives Abbild für die deutschsprachigen Jugendlichen dieser Altersgruppe in Deutschland (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2022, S.3). Wichtig zu bemerken ist, dass die *KIM-Studie* aus dem Jahr 2020 die aktuelle *KIM-Studie* ist. Aus diesem Grund könnten manche Zahlen heute bezüglich der Ausstattung mit den digitalen Medien anders aussehen. Im Folgenden wird explizit die persönliche Ausstattung mit digitalen Medien sowie die Ausstattung in den Familien und Schulen vorgestellt.

#### 4.1. Ausstattung in der Familie

Wie es vielleicht auch schon vermutet wird, verfügen die meisten Haushalte, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, über ein großes Medienrepertoire. Das bestätigen auch die beiden vorgestellten Studien. Die Umfragen haben ergeben, dass fast in jedem Haushalt Fernsehgeräte, Handys und Smartphones, Computer und Laptops sowie ein Internetanschluss ein Teil der medialen Ausstattung sind (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.10; Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2022, S.5; Harder, 2022, S.42). Die Videostreaming-Dienste, wie zum Beispiel Netflix, Disney+ oder Amazon Prime, gehören mit 84 Prozent ebenso zu den beliebtesten Medien in den Haushalten (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2022, S.5). Werden die JIM-Studien aus den Jahren 2021 und 2022 miteinander verglichen, so wird der Anstieg an den Smart-TVs in den Haushalten sofort sichtbar. Wo im Jahr 2021 noch 69 Prozent der Familien einen Fernseher mit Internetzugang hatten, besitzen im Jahr 2022 schon 81 Prozent einen solchen. Ungefähr 80 Prozent der Familien haben ein Radio, Tablet, Musikstreaming-Dienste (z.B. Spotify) und knapp über 70 Prozent der Familien haben nicht nur einen DVD-, CD-, Blu-Ray-Player, sondern auch eine Spielkonsole (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2022, S.5). Bei ungefähr zwei

Dritteln der Familien befindet sich zuhause eine Digitalkamera. Im Vergleich mit früheren Studien ist ein deutlicher Anstieg beim Besitz von Computern/Laptops, Smart-TVs und Videostreaming-Diensten zu erkennen. (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.10). An dieser Stelle kann davon ausgegangen werden, dass der Grund für diesen Zuwachs die Covid-19 Pandemie ist. In dieser Zeit konnten viele Freizeitaktivitäten nicht stattfinden, die Arbeit und die Schule wurden nach Hause umstationiert, was zur Verbringung von mehr Zeit zuhause und zur Beschaffung neuer Geräte geführt hat.

Die Kinder und Jugendlichen erleben die Welt in verschiedenen Räumen. Dabei versuchen sie sich neue Sachen anzueignen, was allerdings von Ressourcen, wie zum Beispiel des Elternhauses, abhängt. Je nach Lebenslage, gewinnen unterschiedliche Dinge an Bedeutung, wovon auch die Ausstattung mit digitalen Medien abhängt. Je nach dem sozialen, kulturellen und materiellen Kapital der Familie wird die Ausstattung sowie die Nutzung der Medien oder die medienbezogene Entwicklung der Kinder und Jugendlichen unterschieden. Auch wenn die meisten Familien Geräte wie Handys, Fernseher, Radio, DVD-, CD-Player oder ein Internetzugang in ihrem Alltag etabliert haben, sind die Unterschiede bezüglich der Ausstattung mit Spielkonsolen, TV-Abos, Tablets sichtbar. Oft hängen sie mit dem Alter der Kinder, sowie der Berufstätigkeit und Bildung der Eltern oder Erziehungsberechtigten zusammen. Zum Beispiel sind die Spielkonsolen in Haushalten, wo die Eltern oder Erziehungsberechtigten einen niedrigeren formalen Bildungshintergrund besitzen, stärker verbreitet. Auf der anderen Seite können die Familien mit einem höheren formalen Bildungshintergrund mehr in die breitere Medienausstattung investieren und besitzen somit mehr bildungsrelevante Medien wie Bücher oder Tageszeitungen (vgl. Kutscher, 2014, S.101ff.).

## 4.2. Persönliche Ausstattung

Um die persönliche Ausstattung mit den digitalen Medien überschaubarer zu machen, wird diese in zwei Gruppen aufgeteilt. Es wird die Ausstattung der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren nach Angaben der *KIM-Studie 2020* und den Jugendlichen von zwölf bis 19 Jahren nach Angaben der *JIM-Studie 2022* präsentiert. Der Besitz der digitalen Medien bei den Sechs- bis 13-Jährigen ist noch übersichtlich. Deren Haupterzieher\*innen haben angegeben, dass ungefähr die Hälfte der Kinder ein Handy oder Smartphone besitzen und ungefähr vier von zehn Kinder haben ihre eigene Spielkonsole in ihrem Zimmer. Etwa 38 Prozent haben ihren eigenen CD-Player und 34 Prozent sogar einen Fernseher. Weitere nennenswerte Ausstattung ist der Internetzugang in deren eigenen Zimmer mit ungefähr 22 Prozent, Computer/Laptops mit 18 Prozent, ein Radiogerät mit 16 Prozent und ein Kindercomputer mit etwa 15 Prozent. Auch wenn die Videostreaming-Dienste in den Haushalten sehr beliebt sind, haben nur sieben Prozent der Kinder in dem genannten Alter einen Zugriff auf diese

Dienste in dem Kinderzimmer (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.11). Bei den Jugendlichen sieht es ganz anders aus. Von ihnen haben fast alle ein Smartphone in der Tasche (96 Prozent). Etwas mehr als drei Viertel Der Zwölf bis 19-Jährigen besitzen einen Computer oder Laptop. Dabei sind aber Laptops deutlich beliebter als die stationären Computer. Mehr als die Hälfte haben einen Fernseher oder Smart-TV bei sich im Zimmer. Gleichfalls hat mehr als die Hälfte der Befragten eine Spielkonsole (61 Prozent haben eine Spielkonsole, 51 Prozent eine feste), die sie eigene nennen können. Im Vergleich zu letztem Jahr ist ein Anstieg beim Besitz von Wearables wie Smartwatches von 25 auf 28 Prozent und Smart Speaker wie Amazon Echo mit Alexa Sprachassistent von 17 auf 24 Prozent zu erkennen (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2022, S.6f.).

### 4.3. Ausstattung in der Schule

Die Schule gehört zu einem wichtigen Sozialisationsraum der Kinder und Jugendlichen, wo sie sehr viel ihrer Zeit verbringen, neue Sachen lernen und sich auf ihre Zukunft vorbereiten. Um das letzte erfüllen zu können, müssen auch die Bildungseinrichtungen inklusive Schulen auf den aktuellen Stand bezüglich der Digitalisierung sein. Daher ist es notwendig auch die Ausstattung mit den digitalen Medien in den Schulen zu untersuchen. Zu diesem Thema wurden verschiedene Studien durchgeführt. Im folgendem werden die Studien ICILS 2018, die *Cornelsen-Trendstudie* zur Medienausstattung und -nutzung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus dem Jahr 2015 und *Schule digital – der Länderindikator 2021*, kurz vorgestellt und deren Ergebnisse zur Medienausstattung in den Schulen erläutert.

Die *International Computer and Information Literacy Study 2018 (ICILS 2018)* ist die Zweite ICILS-Studie und führt einen internationalen Vergleich der Schulleistung bezüglich der computer- und informationsbezogener Kompetenzen der Schüler\*innen. Bei dieser Studie wurden 14 Bildungssysteme, davon zwölf Länder darunter USA, Chile, Uruguay, Portugal, Frankreich, Luxemburg, Dänemark, Deutschland, Italien, Finnland, Kasachstan, Republik Korea und zwei so genannte Benchmark-Teilnehmer, wobei es handelt sich um einzelnen Region, Stadt oder Provinz eines Landes als Teilnehmer der Studie handelt, und zwar Moskau und Nordrhein-Westfalen. In allen teilnehmenden Länder waren die Untersuchungen auf nationaler Ebene von nationalen Forschungskordinator\*innen (eng. National Research Coordinators, NRCs) angeleitet. Den NRCs wurde während der Studie eine entscheidende Rolle zugeteilt. Sie haben an der Entwicklung des Forschungsdesigns sowie der Instrumente mitgewirkt, sie haben für die Umsetzung der Studie gesorgt und mussten versichern, dass die höheren internationalen Standards eingehalten werden (vgl. Eickelmann, Bos, Gerick, et al., 2019, S. 37ff.). *Schule digital – der Länderindikator 2021* ist eine Studie der Deutschen Telekom-Stiftung und ist die fünfte Studie zu diesem Thema. Um genauer zu sein, beschäf-

tigt sich diese mit aktuellen Informationen zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland. Sie wurde in Form einer bundesweiten repräsentativen Befragung der Lehrkräften an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I (vgl. Lorenz, Yotyodying, Eickelmann, et al., 2021, S.4f.). Bei der *Cornelsen-Trendstudie* wurden im Zeitraum von 12. November bis 7. Dezember 2014 2794 Lehrkräfte aus allen Bundesländern und aus verschiedenen Schulformen (z.B. Grundschule, Sekundarschule, Gymnasium) online zum Thema Medienausstattung und -nutzung an Schulen befragt (vgl. Buchreport, 2015). Jeweils ein Teil der vorgestellten Studien widmet sich dem Thema der schulischen Medienausstattung.

Die Studien haben herausgefunden, nur 56,6 Prozent der befragten Lehrkräften in deutschen Schulen die Medien-, IT-Ausstattung sowie die technische Unterstützung bei der Wartung dieser als ausreichend empfinden. In Bayern, Hamburg, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein sieht die Ausstattungssituation mit durchschnittlich 67,7 Prozent im Bundesländervergleich am positivsten aus. Bei Bundesländern wie Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen ist die Ausstattung mit digitalen Medien und IT-Geräten nach der Angaben dort arbeitenden Lehrkräften am geringsten ausreichend. Das empfinden nur 32,9 Prozent der Befragten (vgl. Lorenz, Yotyodying, Eickelmann, et al., 2021, S.12f.; Eickelmann, Gerick, Labusch, et al., 2019, S.143). Auf der anderen Seite teilen ungefähr 40 Prozent der Lehrkräfte die Meinung, dass die Ausstattung mit digitalen Medien in ihrer Schule veraltet ist und der Internetzugang nicht zufriedenstellend ist (vgl. Schmeinck, 2022, S.28).

Nach der *Cornelsen Trendstudie* haben die Lehrkräfte in der Grundschulen Ausstattung an ihrer Schule nur als mittelmäßig zufriedenstellend beschrieben. Um ganz genau zu sein, erreicht diese Zufriedenheit 3,6 Punkte auf einer sechsstufigen Likert-Skala (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.152), anders genannt als eine Zufriedenheitsskala. Sie ist eine Bewertungsskala und wird normalerweise für Zufriedenheitsumfragen eingesetzt. Likert-Skala deckt eine Bandbreite der Einstellungen (z.B. „trifft ganz zu“, „trifft eher zu“, „weder noch“, „trifft eher nicht zu“, „trifft überhaupt nicht zu“) zu einem bestimmtem Thema ab. Für die Schulen in Deutschland wurde außerdem festgestellt, dass bezüglich der Ausstattung mit Computern das Verhältnis von Schüler\*innen pro Computer im Jahr 2018 bei neun zu eins lag (genauer 9,7:1). Im Vergleich mit der ICILS 2013 sind Verbesserung deutlich erkennbar, und zwar im Jahr 2013 lag dieser Wert bei 11,5:1, dennoch schneidet Deutschland im internationalem Vergleich nicht so gut ab. In der USA ist das Schüler/innen-Computer-Verhältnis bei 1,6:1, in Finnland bei 3,4:1, in Luxemburg bei 4,5:1 und Dänemark bei 4,6:1. Bei der Ausstattung mit anderen digitalen Medien die im schulischen Alltag immer wieder benutzt

werden, erreicht Deutschland nicht den Durchschnitt. Das Verhältnis in Bezug auf Laptops/Notebooks ist 67,8:1 und bei Tablets 41,1:1 (vgl. Eickelmann, Gerick, Labusch, 2019, S.14).

Werden die *Schule digital – der Länderindikator 2021* mit der derselben Studie aus dem Jahr 2017 verglichen, so zeigen die Ergebnisse, dass im Allgemeinen die Situation der Ausstattung mit den digitalen Medien nach den Angaben der Lehrkräfte sich kaum verbessert hat. Positive Veränderungen diesbezüglich haben sich nur in zwei Bereichen gezeigt. Erstens ist es die Verfügbarkeit von WLAN in den Klassenräumen. Knapp über 61 Prozent der Lehrer\*innen haben beantwortet, dass sie in den Klassenräumen der Schulen auf WLAN zugreifen können. Im Jahr 2017 waren es etwas über 40 Prozent. Zweite signifikante Verbesserung ist die Verfügbarkeit von Lernplattformen und Lern-Management-Systemen, die von den Schüler\*innen und Lehrkräften genutzt werden. Andererseits gibt es ebenfalls zwei Bereiche in den Verschlechterungen gezeigt haben. Aus der Sicht der Befragten ist die technische Unterstützung in der eigenen Schule nicht ausreichend, genau wie der Internetzugang (vgl. Lorenz, Yotyodying, Eickelmann, et al., 2021, S.14f.). Es ist wichtig zu benennen, dass die Ist-Situation in den Schulen und Grundschulen in Deutschland hinsichtlich der Ausstattung mit technischen Geräten und digitalen Medien bisher ausschließlich nach den Angaben der Lehrer\*innen (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.154) überprüft wurde.

Ein anderer Aspekt der medialen Ausstattung der Schulen sind die Computerräume. Es reicht aber noch lange nicht, dass diese vorhanden sind. Eine große Rolle spielen dabei auch andere Punkte, die im Folgendem präsentiert werden. In einer Studie von Institut für Demoskopie Allensbach (IfD Allensbach) aus dem Jahr 2013 wurden die Lehrer\*innen über die Ausstattung in den Schulen befragt. Es wurde festgestellt, dass bei 82 Prozent der Studienteilnehmer\*innen so ein Raum in der Schule vorhanden ist, nun bleibt es unklar, inwiefern dieser tatsächlich genutzt wird, denn das der entscheidender Punkt eines Computerraums ist (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.154). Es macht viel aus, ob die Schüler\*innen in eigenem Klassenraum einige Computer oder Notebooks zur Verfügung haben, welche je nach Bedarf eingesetzt und geteilt werden, oder ob gesamte Klasse in einem konzipierten Raum lernen kann, wo jede\*r Schüler\*in ein Geräte für sich hat und alle somit gleichzeitig arbeiten können (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.155). In einer eigenen empirischen Studie sind die Autorinnen E. Gläser und C. Krumbacher der Frage nachgegangen, „inwiefern es, unabhängig von der tatsächlichen Nutzung im Unterricht, Möglichkeiten für Schulklassen gibt, im Klassenraum oder in spezifischen Unterrichtsräumen technische Lernprozesse zu erfahren“ (Gläser, Krumbacher, 2021, S.154). Außerdem haben die Autorinnen untersucht, wie die Lage bezüglich der Computerräume in zwölf verschiedenen Grundschulen im Raum



Osnabrück ist. Diese Studie wurde anhand eines vor Ort an den Schulen mittels eines kategoriengeleiteten Erhebungsbogens durchgeführt. Unter anderem wurde bei dieser Studie auch die Aktualität der Computer erforscht. Ob man an diesen gut arbeiten kann, hängt von dem Alter des Computers. Direkt damit hängt auch das Alter des Betriebssystems, wovon wiederum abhängt welche Programme, welche Apps auf dem Computer installiert und genutzt werden können. Nicht zu vergessen ist, dass alle Systeme, Software und Programme in regelmäßigen Abständen aktualisiert werden müssen, sonst werden sie irgendwann nicht mehr nutzbar (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.155f.). Von den untersuchten Schulen hatte nur sechs einen Computerraum mit jeweils zwischen zwölf und 29 stationären Computern. In keinem der Räume gabs Notebooks oder Tablets zur Verfügung. In der Hälfte der untersuchten Computerräume waren die Computer zu der Zeit der Studie älter als vier Jahre und die jeweiligen Betriebssysteme waren dem entsprechend auch nicht immer aktuell. Nur in zwei Räumen waren die Computer mit zeitlich aktuellen „Windows 10“ Betriebssystem ausgestattet. In drei Schulen hatten die Computer eine vorherige „Windows 7“ oder sogar noch eine ältere Version von diesem Betriebssystem. Die „Windows 7“ Version galt in Jahren 2009 bis 2011 als Hauptversion die aber heutzutage nur noch sehr eingeschränkt unterstützt wird (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.159). Die Ausstattung mit Druckern ist nach Befunden der Studie nicht sichergestellt. Einer der sechs untersuchten Computerräume hat einen Farbdrucker, in drei war ein schwarz-weiß Drucker zu finden und zwei Computerräume hatten gar keinen Drucker für die Schüler\*innen zur Verfügung. Drei Computerräume haben eine integrierte, stationäre, interaktive Whiteboard, das über den Zugang zum Internet verfügt. Mit der Ausstattung eines Beamers ist Situation gleich wie mit Whiteboards. Auch diese sind in drei der sechs Computerräumen installiert (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.160).

Aus dem Grund, dass nicht alle untersuchten Grundschulen ein Computerraum vorhanden war, wurde mit der Studie außerdem untersucht, wie die Grundschulen insgesamt und vor allem in den Klassenräumen medial ausgestattet sind. Es wurde herausgefunden, dass in mehr als der Hälfte der Klassenräumen, um genauer zu sein in 70 von 119, keine Computer vorhanden sind. In den anderen 49 Räumen waren ein bis drei Computer zu finden (in 17 Räumen ein Computer; in 21 Räumen zwei Computer; in elf Räumen drei Computer). Was das Alter dieser Computer angeht, wurde es ebenfalls erforscht. Zu der Zeit der Untersuchung waren fast die Hälfte der Computer (47 Prozent) sechs Jahre oder sogar älter. Nur sechs Prozent waren neu. Zusätzlich in drei der Klassenräumen die mit Computern ausgestattet sind, konnten die Schüler\*innen ein Notebook für das Lernen oder Recherchieren nutzen. Die Tablets, auch wenn sie im privaten Leben sehr begehrt sind, konnten in keinem Klassenzimmer gefunden werden. In Zusammenhang mit der Untersuchung nach den Computerräumen wurde festgestellt, dass von den 70 Klassenräumen, die nicht mit Computern

ausgestattet sind, 45 in dem Schulcomputerraum die digitale Medien wahrnehmen konnten. Auf der anderen Seite haben diese Befunde gezeigt, dass etwa mehr als 20 Prozent der untersuchten Schulklassen weder in eigenem Klassenzimmer noch in einem Computerraum auf die mediale Angebote zugreifen können (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.161ff). In allen 49 mit Computern ausgestatteten Klassenräumen steht auch ein Internetzugang zur Verfügung. In 15 davon ist der Zugang nicht direkt für die Schüler\*innen erreichbar. Dafür wird ein Passwort benötigt welchen nur die Lehrer\*innen haben. In den anderen 34 Klassen ist das Internet für alle in der Schule frei zugänglich. Nicht nur die Ausstattung mit Computern in den Klassenzimmern hat diese empirische Studie untersucht. Im Folgenden werden die Ergebnisse über die Ausstattung mit weiteren digitalen Medien kurz zusammengefasst. In drei der Untersuchten Klassenräumen gabs einen Drucker. In einem Klassenraum befindet sich ein Fernseher, in 17 Klassenräumen ein Overheadprojektor. In 38 Klassen steht ein Beamer zur Verfügung. Am weitesten verbreitet ist eine Musikanlage, die sich in 115 von 119 Räumen befindet. Über ein interaktives, stationäres Whiteboard verfügte keins der Untersuchten räumen, dafür aber wurden in fast allen (114) Räumen noch Kreidetafeln genutzt. Im Allgemeinen muss beachtet werden, dass situative, reguläre, adaptive Nutzung der Computerräume während eines Unterrichts nur bedingt möglich ist. Damit sind immer ein Raumwechsel, inhaltliche Unterbrechungen des Unterrichts und zeitlicher Aufwand verbunden. Durch das Alter der Computer und deren Betriebssysteme wird davon ausgegangen, dass nicht alle Computer für alle Aufgaben einsatzbereit sind (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.163f.). Auch wenn für diese Studie nur eine geringe Stichprobe gewählt wurde, sind diese Schule in einem mittleren Bereich. Damit ist gemeint, dass diese Grundschulen nicht die reichen privaten Schulen sind, aber auch nicht, dass sie zu den ärmsten Schulen gehören. Daher kann man davon ausgehen, dass die Lage in vielen anderen Schulen den Ergebnissen dieser Studie ähneln. Generell wird oft die technische Ausstattung in den Schulen aus der Sicht der Lehrer\*innen als mangelhaft bezeichnet und stellt somit mit der mangelnden digitalen Infrastruktur eine Herausforderung in der heutigen digitalisierten Gesellschaft dar (vgl. Knoth, Haider, 2022, S.18).

## 5. Datenlage zur Nutzung der digitalen Medien

Wie auch in vergangenen Jahren steht das Fernsehen an der Spitze der Freizeitbeschäftigungen bezüglich der digitalen Medien. 94 Prozent der Kinder verbringen täglich oder mehrmals die Woche Zeit vor diesem Gerät. Das Hören von Musik spielt auch eine große Rolle in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen, und zwar hören 7 von 10 Kinder und Jugendliche mindestens täglich Musik. Gleich danach kommt die Nutzung des Handys oder Smartphones. Diese liegt bei 65 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen. Ungefähr 60 Prozent

der Kinder spielen gerne in der Freizeit verschiedene digitale Spiele und verbringen die Zeit im Internet und somit haben diese digitalen Medien einen fest verankerten Platz in ihren Alltag. Mit dem zunehmenden Alter steigt auch die Nutzung dieser Medien. Ein offensichtliches Beispiel dafür ist die Nutzung des Smartphones oder Handys. Unter den jüngeren Sechs-, Siebenjährigen nutzen nur 27 Prozent regelmäßig das Smartphone oder Handy. Unter den Zwölf- bis 13-Jährigen ist das Gerät zu einem unzertrennlichen Alltagsbegleiter geworden, denn deren Nutzung sogar 96 Prozent erreicht (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.13ff.; Harder, 2022, S.46). Analysiert man genauer die Nutzung von den Handys und Smartphones und welche Funktionen am häufigsten genutzt werden, so stellt man fest, dass an der ersten Stelle das Senden und Empfangen von Textnachrichten steht (42 und 43 Prozent). Das Nutzen der Apps (37 Prozent) oder des Internets (36 Prozent) liegt gleich danach auf der Liste der häufigsten Beschäftigungen mit den Handys oder Smartphones. Auch bei dieser Art von digitalen Medien werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede nicht ausgeschlossen. Auf den Handys und Smartphones spielen die Sechs- bis 13-jährige Jungen wesentlich öfter als die Mädchen, welche dafür fast doppelt so oft die Fotos und Videos machen und diese bearbeiten (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.19f.) Unter den Apps auf den Smartphones haben die Kinder auch klare Favoriten. Zu der Funktion des Sendens und Empfangens von Textnachrichten passend ist die am häufigsten benutzte Anwendung WhatsApp. Mehr als die Hälfte der Kinder benutzen sie täglich. Die nächste Lieblingsapplikation auf dem Smartphone ist YouTube (24 Prozent) gefolgt von TikTok (19 Prozent). Auf den nächsten Plätzen stehen Instagram und Snapchat (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.22). Das Tablet als digitales Gerät nutzen immer mehr Kinder und Jugendliche. Im Jahr 2020 nutzten fast die Hälfte der Befragten Kindern und Jugendlichen, und zwar 46 Prozent, mindestens selten das Tablet. Das heißt bei 46 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen schwankt die Nutzung eines Tablets zwischen etwas seltener als einmal pro Woche bis zu fast täglich. Dies entspricht etwa neun Prozent mehr im Vergleich zu der letzten Erhebung ein Jahr davor. Schaut man sich genauer an, welche Tätigkeiten mit Tablet im Verbindung gesetzt werden, so stehen an der ersten Plätzen genauso wie in der letzten Untersuchung das Nutzen von Internet und Spielen als am häufigsten benutzte Funktionen. Diese Aktivitäten finden regelmäßig, mindestens einmal pro Woche statt und erreichen 54 Prozent beim Spielen und 53 Prozent bei der Internetnutzung der Tablet-nutzer\*innen. Für das Anschauen von Fotos oder Videos werden die Tablets auch regelmäßig von etwas weniger als der Hälfte der Befragten Sechs- bis 13-Jährigen genutzt. Gerne setzen die Kinder und Jugendliche die Tablets auf für kreativere Zwecke ein. Werden die Befunde aus den Jahren 2016 und 2018 mit den neusten Ergebnissen aus den 2020er verglichen, ist die kontinuierlicher Anstieg der Nutzung von Tablets sichtbar. Im Jahr 2016 lag die Nutzung bei 28 Prozent, 2018 stieg diese auf 37 Prozent und wie schon erwähnt erreicht

die Nutzung eines Tablet-PCs im Jahr 2020 sie 46 Prozent. Daraus folgt, dass neben einem Smartphone auch das Tablet einen festen Platz in einem Kinderzimmer und ihren Alltag gewinnt (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.22f.). Das lässt vermuten, dass die Nutzung auch weiterhin zunehmen wird.

Wie bei der Ausstattung mit den digitalen Medien so auch auf deren Nutzung haben die sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen der Familien einen Einfluss. Mit dem medienbezogenen Erziehungsstil bilden diese Ressourcen einen zentralen Faktor für die Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen. Davon wird der Alltag der Familien sowie die Etablierung, Bedeutung von Medien in das Alltagshandeln aber auch die Aneignung von Wissen und medienbasierter Kompetenzen hohem Maße geprägt (vgl. Kutscher, 2014, S.104). Außerdem wird dabei ein Zusammenhang zwischen diesen Ressourcen und der Nutzungszeit der verschiedenen Medien sichergestellt. Dazu trägt auch die Mediennutzungsgewohnheiten der Eltern oder Erziehungsberechtigten bei. Die Kinder und Jugendliche aus ressourcenbenachteiligten Familien investieren deutlich mehr Zeit vor einem Fernseher, Computer oder einer Spielkonsole (vgl. Kutscher, 2014, S.104). Dadurch entstehen weitere soziale Ungleichheiten im Bereich der digitalen Medien, die mit den Begriffen wie ‚Digital Divide‘ und ‚Digital Inequality‘, welche aus dem Englischen ‚digitale Spaltung‘ und ‚digitale Ungleichheit‘ bedeutet, zusammengefasst werden. Die ‚digitale Spaltung‘ beschreibt die sozialen Unterschiede bezüglich des Zugangs zu den digitalen Medien und mit der Begriff der ‚digitalen Ungleichheit‘ beschreibt die Ungleichheiten innerhalb der Mediennutzung (vgl. Kutscher, 2014, S.104). Die ‚digitale Spaltung‘ macht die Unterschiede über den Besitz der digitalen Medien deutlich, warum sie entstehen und wovon sie abhängen. Diese Kluft hat sich in der letzten Zeit reduziert, dennoch ist sie noch da und sorgt für Unterschiede bei der medialer Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Bei der ‚digitalen Ungleichheit‘ liegt der Fokus darauf, wie, wofür, wie oft und wie lange diese Medien genutzt werden. Beispielsweise, ob ein Computer von einem Kind oder Jugendlichen nur für das Spielen und die Unterhaltung zum Einsatz kommt, oder wird dabei tatsächlich gelernt, ob das Kind, der Jugendliche sich dabei neues Wissen oder neue Fähigkeiten aneignet(vgl. Kutscher, 2014, S.104f.).

Schnell wird es deutlich, die Kinder und Jugendliche aus ressourcenbenachteiligten Familien sich weniger kritisch und reflektiert mit der Mediennutzung beschäftigen. Oft hängt es davon ab, was im Alltag in dem Vordergrund steht, welche Relevanzen der Mediennutzung zugeschrieben werden und wie groß der Mangel an Wissen oder an Teilnahme bei den Förderungsangeboten ist, welche zu weiteren Unterstützung und Bildungsteilhabe ermöglichenden Handlungspraxen bringen können. Außerdem zeigt die Ressourcenlage Auswirkungen bei dem Umgang mit mediengebundenen Gefahren und Problemen. Das heißt, die ressourcen-

reichere Kinder und Jugendliche machen weniger negative Erfahrungen mit den digitalen Medien, sie gehen vorsichtiger mit eigenen und Daten von den anderen um. Viel machen die familiäre Medienerziehungsstile aus. Je nachdem, ob die Eltern oder Erziehungsberechtigte ihren Kindern Lern- und Erfahrungsspielräume geschaffen haben, ob sie ihre Kinder bei dem Kontakt mit digitalen Medien begleitet und gefördert haben, wird die Mediennutzung, der Umgang mit ihnen und auch damit gemachte Erfahrungen positiv oder auch negativ beeinflusst (vgl. Kutscher, 2014, S.105f.).

Bei steigender Nutzung der digitalen Medien stellt man immer öfter die Frage, wie viel Medien ist genug? Genau das wird gerade in der Öffentlichkeit heiß diskutiert, denn darüber lässt sich streiten. Man könnte das auch allgemein halten und sagen, dass die Antwort auf diese Frage im Augen des Betrachters liegt. Einerseits hat man damit recht, für manche kann eine Stunde als zu viel gelten, für die andere liegen drei Stunden noch in dem angemessenen Bereich. Diese Problematik wird in Öffentlichkeit oft von den Begriffen „exzessive Mediennutzung“, „Internetsucht“, „Computerspielsucht“ begleitet. Im Großen und Ganzen können alle diese Begriffe synonym verwendet werden. Das Wort ‚exzessiv‘ beschreibt eine adjektivische Steigerungsform, die in meisten Fällen als sehr stark überschreitend, maßlos gesehen wird. In diesem Diskurs ist dieses Wort immer mit einem Problem in Verbindung gesetzt, daher ist es sinnvoller die exzessive Mediennutzung nicht über eine Zeitdauer zu definieren, „sondern wenn diese Zeitdauer zum Problem gemacht wird“ (Cleppien, Scholz, 2010, S. 129). Da die exzessive Mediennutzung in Öffentlichkeit als Problem diskutiert wird, macht es diese zu einem sozialen Problem. Damit stehen in Verbindung oft die Normalitätsvorstellungen, und wenn von diesen Abgewichen wird, gilt es als problematisch (vgl. Cleppien, Scholz, 2010, S. 129f). Nicht nur zu viel Nutzung von den digitalen Medien stellt eine Gefahr dar. Die Kinder und Jugendliche werden täglich mit unterschiedlichsten Inhalten online konfrontiert, die nicht immer schön und gefahrlos sind. Heutzutage kann jeder mit Hilfe der digitalen Geräten nicht nur die Nachrichten oder Mitteilungen weitergeben oder sie speichern, sondern ermöglicht der leichter Internetzugang die Erstellung und Verbreitung allen denkbaren Informationen (vgl. Tulodziecki, 2022, S.97; Harder, 2022, S.45f.). Bei den unglaublichen Mengen von Daten ist es kaum möglich alle erstellten Informationen nach Wahrhaftigkeit oder nach möglicher Gefahren zu überprüfen. Auf diesem Weg gelangen schnell falsche und sogar auch grausame Inhalte in die Hände der Kinder und Jugendlichen, die noch nicht ausreichenden Repertoire an Medienkompetenzen gesammelt haben, um sich davon abzuwehren. Auch dazu hat die *JIM-Studie 2022* Umfragen durchgeführt. Die Jugendlichen wurden befragt mit welchen negativen Inhalten, wie zum Beispiel Fake News, Hatespeech, Beleidigungen oder Desinformation, sie im Internet in dem letzten Monat konfrontiert wurden. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sogar mehr als die Hälfte der Befragten (56 Prozent) in der

letzten Zeit mit Fake News und knapp die Hälfte (48 Prozent) mit Beleidigungen online in Kontakt getreten sind. Etwas über ein Drittel (35 Prozent) hatten sogar mit Hassbotschaften zu tun und 16 Prozent erhielten Beleidigungen die gegen sie persönlich gerichtet wurden (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2022, S.53f.). Ganz klar, gehört Cybermobbing den möglichen Gefahren der Mediennutzung. Zur Erklärung von Cybermobbing muss zunächst der Blick auf die Erklärung von Mobbing geworfen werden. Nach der Psychologin Professorin Françoise D. Alsaker kann Mobbing unter vier entscheidenden Merkmalen zusammengefasst werden.

- „1. Mobbing ist ein aggressives Verhalten.
  2. Mobbing ist systematisch gegen eine Person gerichtet.
  3. Mobbing ist ein Gruppengeschehen.
  4. Mobbing kommt wiederholt und über längere Perioden vor – von Wochen bis hin zu Jahren“
- (Alsaker, 2017, S.14)

Mobbing wird immer als ein bewusstes Verhalten eingestuft. Dazu ist es wichtig, dass Mobbing nicht als Konflikt zwischen Parteien verstanden werden darf, denn in Fall eines Mobbing entsteht ein Ungleichgewicht zwischen ganz eindeutigen Täter- und Opferrollen (vgl. Alsaker, 2017, S.13ff.). Genau diese Merkmale gelten auch für Cybermobbing, welches grundsätzlich auf der digitalen bzw. online Welt geschieht. Zusätzlich dazu kommen die Aspekte der Anonymität, wo dem Opfer nicht bewusst ist, von wem dieses negative Verhalten kommt, und der Öffentlichkeit, wo ein größeres online Publikum miteinbezogen wird (vgl. Harder, 2022, S.50f.). Laut der Cyberlife-IV-Studie aus dem Jahr 2022, die sich mit dem Thema Cybermobbing bei den Schüler\*innen beschäftigt, dass am häufigsten (78 Prozent der Befragten) werden die Betroffenen Kinder und Jugendliche online beschimpft oder beleidigt. Etwa 59 Prozent mussten Lügen und Gerüchte erleben und 40 Prozent sogar unter Druck gesetzt, erpresst oder bedroht wurden. Ungefähr ein Drittel haben mitgeteilt, dass ihre persönlichen Fotos unerlaubt kopiert und auf verschiedene Portale veröffentlicht wurden (vgl. Beitzinger, Leest, Süß, S.110). All diese Risiken sind für viele bekannt und werden natürlich auch heiß diskutiert. Oft werden sie im Verbindung mit der Rolle der erzieherischen Einflüssen gesetzt, denn diesen die Aufgabe zusteht den kritischen und kompetenten Umgang mit den digitalen Medien zu vermitteln und somit die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu erleichtern (vgl. Tulodziecki, 2022, S.100; Harder, 2022, S.41).

## 6. Einsatz der digitalen Medien in dem schulischen Alltag

Viele kennen noch die alten Overhead-Projektoren aus eigener Schulzeit. Manche können sich vielleicht auch schon an die Nutzung von Computern und Videoprojektoren erinnern. Viele kennen, wie es damals in der Schule mit der Nutzung der Medien und Geräten war.

Viel interessanter ist es die aktuelle Situation in den Schulen. Wie wird eigentlich der Einsatz der digitalen Medien in dem schulischen Alltag gestaltet? Welchen Einfluss hatte die Covid-19 Pandemie? Welche Medien werden in der Schule und welche von den Kindern und Jugendlichen zuhause für die Schule benutzt? Solche und ähnliche Themen werden in diesem Kapitel hervorgehoben.

Im Vergleich zu Früher werden heute wesentliche Fortschritte in Bezug auf die Nutzung der digitalen Medien in dem schulischen Kontext bemerkbar. Insbesondere in den letzten Jahren hat sich die Situation diesbezüglich drastisch verändert. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Kinder und Jugendliche wurden dazu gezwungen auf das digitale Lehren und Lernen umzusteigen. Ab März 2020 mussten die Schulen aufgrund der Covid-19 Pandemie schließen und somit wurde der Schulalltag nach Hause in verschiedenen Formen von Fernunterricht verlagert. Gleichzeitig wurde die Kommunikation zwischen den Schülern\*innen untereinander und zwischen den Schüler\*innen und Lehrer\*innen sehr wichtig, damit niemand sich alleine gelassen fühlen würde. Damit hat sich auch die in dieser Arbeit vorgestellte *KIM-Studie 2020* auseinandergesetzt. Um genauer zu sein hat sich die Studie mit der Frage beschäftigt, wie häufig sich die Schüler\*innen für die schulischen Angelegenheiten in den Kontakt in Form von Videokonferenzen und Chats zu Lehrer\*innen oder Mitschüler\*innen getreten sind. So stellte diese Studie fest, dass 21 Prozent täglich Kontakt zu den der Klassenkamerad\*innen und 15 Prozent zu den Lehrkräften hatten. Mindestens einmal wöchentlich hat etwas mehr als die Hälfte der Befragten Kontakt zu den Lehrkräften aufgenommen und 38 Prozent haben wöchentlich zu ihren Mitschüler\*innen Kontakt. Was aber sehr schockierend ist, dass sogar ein Fünftel der Schüler\*innen keine Möglichkeit hatten sich digital mit anderen Schulkindern zu kommunizieren und etwa 13 Prozent mit den Lehrer\*innen (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.56). Dies könnte teilweise durch einen Mangel an digitalen Medien erklärt werden. Diese Begründung würde aber den Ergebnissen der Studien widersprechen, denn fast alle Familien sind mit Computern, Smartphones und Internetzugang ausgestattet.

Auch als die Schulen wieder besucht werden konnten, war der Schulalltag immer noch nicht zu der ursprünglichen Normalität zurückgekehrt. Schaut man sich den Einsatz der digitalen Medien nach der Rückkehr in die Schulen an, so stellt man fest, dass dieser in einem niedrigen Bereich liegt. Von den sechs- bis 13-jährigen Schüler\*innen nutzt ein Viertel wenigstens einmal die Woche einen stationären Computer im Unterricht. Noch weniger, jeweils von 18 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen, wird ein Whiteboard, Laptop oder Notebook eingesetzt. Mit 12 Prozent folgt der Einsatz von einem Smartphone, mit 10 Prozent eine Lernplattform in der die Lehrer\*innen, Schülern\*innen und Eltern oder Erziehungsberechtig-

ten kommunizieren können, wie z.B. die Schul-Cloud. Auch hier mit dem steigenden Alter erhöht sich die Nutzung der digitalen Medien im Schulalltag. Die zwölf bis 13-Jährige benutzen deutlich öfter digitale Medien im Schulalltag als die jüngeren Schüler\*innen. Die Kinder führen Recherchen im Internet, nutzen die Lernprogramme, oder auch schauen Filme die für den Unterricht relevant sind. Im Wesentlichen werden diese Medien zum Textschreiben gebraucht. Zu Hause sieht es mit dem Einsatz der digitalen Medien bzw. wofür sie verwendet werden, fast gleich wie im Unterricht. Texte schreiben, recherchieren, Lernprogramme benutzen. Der einzige Unterschied zur Schule ist die Kommunikation der älteren Schüler\*innen bezüglich der schulischen Themen (vgl. Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020, S.56ff.).

Vergleicht man Deutschland in Bezug auf die Nutzung der digitalen Medien im Unterricht mit anderen Ländern, erkennt man, dass die deutschen Schulen in dem unteren Bereich liegen. Durch die *ICILS-Studie* wurde festgestellt, dass in allen anderen an der Studie teilgenommenen Ländern die digitalen Medien vor allen die Computer öfter als in Deutschland eingesetzt werden (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.152). Die *OECD-Studie (Organization for Economic Co-operation and Development)* aus dem Jahr 2015 hat zum Thema „Students, Computers and Learning“, was aus dem Englischen „Schüler\*innen, Computer und das Lernen“ bedeutet, herausgefunden, dass Deutschland bei der Computernutzung im Mathematikunterricht weit unter dem OECD-Durschnitt liegt. Auch wenn mit diesen Studien die Lage in den Sekundarstufen untersucht wurde, könnte man ebenfalls ähnliche Resultate aus einer Studie über die Nutzung der digitalen Medien in den Grundschulen erwarten (vgl. Gläser, Krumbacher, 2021, S.153).

Heutzutage ist der Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und der Gestaltung sowie Auswahl der Medien so gut wie zu einer selbstverständlichen Sache geworden. Es wird davon ausgegangen, dass die Kinder und Jugendliche fast durch jede Art von digitalen Medien etwas lernen können. Umso erfolgreicher werden die Lernende, wenn sie bei der Mitgestaltung des Unterrichts sich beteiligen können. Nicht das Medium ist an dieser Stelle wichtig, sondern dass die Kinder und Jugendlichen angeregt werden, die subjektiven Handlungen umzusetzen (vgl. de Witt, Czerwionka, 2007, S.83).

## 7. Bildung zur Zeit der Pandemie in Bezug auf die Nutzung der digitalen Medien

Es ist kein Geheimnis, dass die Pandemiezeit in allen Bereichen des alltäglichen Lebens sehr herausfordernd war. Insbesondere für die Schulen und generell für das Schulsystem war diese Zeit mit Unwissenheit verbunden. Zunächst hieß es, die Schulen müssen schlie-



ßen und der Unterricht soll von zuhause aus stattfinden. Schnell ist es aufgefallen, dass sowohl die Schulen als auch die Lehrer\*innen und Schüler\*innen dafür nicht bereit waren. Die digitale Infrastruktur war zur Anfang der Pandemie nicht vorhanden. Außerdem hat es bei vielen Fachkräften auch das Wissen dafür gefehlt. Nach einer längeren Umstellungsphase konnte dann der Unterricht online erfolgen. Nichtsdestotrotz war die Teilnahme am online Unterricht nur oberflächlich und passiv-rezeptiv. Dazu waren die Kinder in der Zeit der Pandemie öfter und länger Zuhause was zu einem Anstieg der Nutzung der Passiv-Medien, wie zum Beispiel Fernseher oder Streaming-Dienste, geführt hat. Um der passiver Teilnahme am Unterricht entgegenzuwirken, mussten die Lehrer\*innen aktives Lernen ermöglichen. Durch die Erstellung und den Einsatz von Erklärvideos, durch Einführung von Gruppendiskussionen über Videochat und mit Hilfe verschiedener digitalen Medien sollte diese Form des Unterricht, während der Covid-Pandemie für Kinder und Jugendliche attraktiver gemacht werden. Das Ziel war dabei auch die Schüler\*innen kognitiv zu aktivieren. Das heißt sie sollten neben dem passiven Lernen, wo der Anspruch nur zuhören und verfolgen einer Präsentation liegt, auch aktiv, konstruktiv und interaktiv lernen. Beim aktiven Lernen ist zusätzliche psychische oder physische Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial notwendig. Um das konstruktive Lernen zu erreichen, müssen die Schüler\*innen über den Lernstoff hinausgehen und eigene Gedanken und Ideen formulieren. Bei einem interaktiven Lernen muss eine sprachliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten mit mindestens einer anderen Person, egal ob einem Mitschüler, einem Elternteil oder einer Lehrkraft stattfinden. Diese Stufen der kognitiven Aktivierung sind in dem englischsprachigen Raum als ICAP-Modell bekannt, dessen Name aus den vier erwähnten Stufen der Lernaktivität (aus dem Englischen *interactive*, *constructive*, *active* und *passive*) kommt (Esterl, Berger, Nistor, 2022, S1f.).

Im Laufe der Pandemie, während der digitalen Lehre wurden immer wieder dieselben Fragen sowohl von den Lehrer\*innen als auch von Schüler\*innen gestellt. Bin ich ungestört? Funktionieren meine Kamera und das Mikrofon? Wie teile ich auf verschiedenen Videoplattformen die Dokumente? Konnten andere auf der Lernplattform Dokumente hoch- und runterladen? Welche Videoplattform soll ich Benutzen? Wird die Gruppenarbeit funktionieren? Wie ist die Internetverbindung? Was ist im Hintergrund des Kamerabildes zu sehen? Sitze ich überhaupt bequem? Diese Fragen verdeutlichen, dass es auch nach einiger Zeit viele Unsicherheiten geblieben sind, dass es vieles einen online Unterricht beeinflussen kann und dass es einen Zusammenspiel von physisch-materiellen und digitalen Lernumgebungen gibt, der für einen erfolgreichen Unterricht relevant ist. Wenn die entsprechenden Aspekte auf der infrastrukturellen, didaktischen und persönlichen Ebene gegeben sind, kann im Grunde genommen jeder Ort zu einem Lernort werden (vgl. Kanwischer, Gryl, 2022, S.38). Für Manche war die Lehre von Zuhause aus eine angenehme Gelegenheit. Viele fanden es sehr praktisch

fast überall lernen zu können. Für andere war das aber eine Herausforderung. Auf dieser Art und Weise gab es selten räumliche Trennung zwischen Arbeit bzw. Schule und Zuhause, dem Ort wo man sich von der Arbeit oder Schule erholen möchte. Solche räumliche Verschmelzung hatte bei einigen Schüler\*innen negative psychische Auswirkungen, führte zu einem erhöhten Stresslevel. Nach Angaben einiger Lehrkräfte wurde durch den online Unterricht das Verständnis der Inhalte erschwert. Bei den Erklärvideos können die Schüler\*innen keine direkte Rückfragen stellen. Selbstverständlich gab es eine Möglichkeit die Lehrer\*innen anzuschreiben, aber auf eine Antwort musste man öfter warten. Das hat dazu geführt, dass die Kinder und Jugendliche sich oft alleine gelassen gefühlt haben. Bei einer Videositzung mit einer Lehrkraft trauten sich mehrere Schüler\*innen nicht direkt eine Frage zu stellen, denn sie nicht wollten ein zusätzlicher Störfaktor sein. Um dem entgegenzuwirken haben dann einige Lehrer\*innen entschieden sie Aufgaben und Arbeitsaufträge kleinschrittiger und genauer zu formulieren (vgl. Esterl, Berger, Nistor, 2022, S.12ff.).

Bei den Schüler\*innen hat der erhöhter Stresslevel und das Gefühl für sich alleine zu stehen zur Senkung der Lernmotivation und Überforderung geführt. Sich zu konzentrieren und zu motivieren in einer Umgebung, in der weniger gelernt wird und eher die Freizeit verbracht wird, war für viele eine zusätzliche und keine leichte Aufgabe. So viele passive Ablenkmöglichkeiten, wie zum Beispiel Fernseher, Videospiele oder auch ein Lieblingsbuch, sind in einer greifbaren Nähe. Noch herausfordernder ist, wenn auch die Geschwister oder ganze Familie von Zuhause aus lernen bzw. arbeiten musste. Bei Nachfrage bezüglich der Hilfe wurden die jüngere Geschwistern oft bevorzugt, mit Annahme, die älteren können alles alleine schaffen. Bei einigen kam es noch dazu, dass sie einen Zimmer oder sogar auch einen Computer teilen mussten.

Wie es sichtbar gemacht wurde, war diese Zeit der Corona-Pandemie für alle eine große Herausforderung. Von einer positiveren Seite gesehen, kann die Zeit der Pandemie als eine einmalige Erfahrung gesehen werden, aus der sowohl die Schüler\*innen als auch Lehrer\*innen etwas gelernt haben. Die Studie *Schule digital – der Länderindikator 2021* hat bei einer der Befragungen herausgefunden, dass fast 84 Prozent der befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe I der Meinung sind, dass sie auch in der Zukunft, in dem Präsenzunterricht die digitale Medien intensiver und vielfältiger in die Lehr- und Lernsituationen einbauen werden (vgl. Lorenz, Yotyodying, 2021, S.36). Während bzw. nach der Corona-Pandemie wurde es wieder deutlich, wie unterschiedlich die Kinder und Jugendliche sind und wie unterschiedliche sie lernen. Einige sind besser beim eigenständigem Lernen gewesen, während die anderen Schüler\*innen damit gekämpft haben. Eins ist aber klar, nach der Schulschließungen sind bei manchen Kindern und Jugendlichen Bildungsungleichheiten entstanden, welche

unbedingt ausgeglichen werden müssen. Diese zusätzliche Aufgabe fällt nicht nur auf die Schulter Lehrer\*innen, sondern auch auf in den Schulen tätigen Kindheitspädagog\*innen.

## 8. Kindheitspädagog\*innen in der Grundschule

Im Bereich der Grund-, Schule haben die Kindheitspädagog\*innen eine besondere Rolle. Sie sind nicht den Lehrer\*innen gleich zu setzen, denn sie unterschiedliche Handlungsfelder haben. Die Kindheitspädagog\*innen sind in diesem Fall nicht direkt für die Bildung der Kinder und Jugendlichen zuständig, sie sind in den Schulen nicht als Lehrer\*innen tätig. Sie sind eher die Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort. Sie unterzeichnen die Kooperation zwischen der Institution Schule und der Sozialarbeit, um genauer zu sein zwischen den Grund-, Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe. Sie sind in Bereich Schule unter anderem auch als Schulsozialarbeiter\*innen bekannt (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.16ff.). In diesem Kapitel werden zunächst die wichtigsten Begriffe definiert. Darauf folgend wird die Rolle der Kindheitspädagog\*innen in den Grund-, Schulen expliziter erklärt, und dann die Ziele, Handlungsfelder und Aufgaben der Schulsozialarbeit zu erläutern. Im Anschluss wird auf die dabei entstehende Problematik für die Schulsozialarbeit eingegangen.

### 8.1. Begriffserklärung

Der Begriff Kindheitspädagogik ist im pädagogischen Fachdiskurs noch nicht so alt. Zunächst kann festgestellt werden, dass es sich um einen übergreifenden disziplinären Zusammenhang der Erziehungswissenschaften handelt (vgl. Hechler, Hykel, Pasternack, 2021, S.79). Wirft man den Blick auf die Entstehung des Begriffs in Deutschland, sind die ersten Versuche, Kindertagesstätten als Stufe des Bildungssystems anzuerkennen und nach Friedrich Fröbel die erste Etablierung der frühen kindlichen Bildung, durchzusetzen. Seit diesem Punkt gibt es weitere Veränderungen für den Bereich der institutionellen frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung, wie zum Beispiel die Pädagogik von Maria Montessori, Waldorf-Pädagogik sowie Reggio-Pädagogik (vgl. Schwentesius, 2017, S.179). Nach weiteren Diskussionen aus dem Jahr 2004 wurde über die Bezeichnung der wissenschaftlichen Arbeit im Bereich der Frühen Bildung nachgedacht. Nach Vorschlägen, wie ‚Vorschulpädagogik‘ oder ‚Elementarpädagogik‘, hat sich der Begriff der Kindheitspädagogik mehrheitlich angepasst. Bei der Kindheitspädagogik geht es um die pädagogische Arbeit mit Kindern in der Altersspanne bis zwölf Jahren (vgl. Hechler, Hykel, Pasternack, 2021, S.79).

Wie schon kurz erwähnt wurde, werde Kindeitspädagog\*innen in dem Bereich der Schule als Schulsozialarbeiter\*innen angesehen. In den Sozialwissenschaften ist dieser Begriff ebenfalls noch nicht besonders alt. Der Begriff Schulsozialarbeit wurde in Deutschland zum ersten

Mal im Jahr 1971 in einem Beitrag einer Fachzeitschrift Soziale Welt genannt. Dieser kommt aus dem amerikanischen Diskurs zum Thema School Social Work, welcher Mitte der 1960er Jahre veröffentlicht wurde (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.22). Auch wenn dieser Begriff sich in dem deutschsprachigen Raum am breitesten etabliert hat und am häufigsten verwendet wird, sind in der Literatur je nach der inhaltlichen und trägerbezogenen Ausrichtung der Sozialarbeit in der Institution Schule und je nach dem Bundesland mehrere verschiedene Begrifflichkeiten zu finden. Einige davon sind zum Beispiel sozialpädagogisches Handeln in der Schule, schulalltagsorientierte Sozialpädagogik, soziale Arbeit an Schulen, schulbezogene Jugendhilfe, schulbezogene Jugendsozialarbeit oder schulbezogene Jugendarbeit. In Hamburg wird der Termini Jugendhilfe und Schule dafür benutzt. Diese verschiedenen Bezeichnungen zeigen aber auf der inhaltlichen Ebene keine großartigen Unterschiede. Das Wichtigste ist, dass hinter jedem der Begriffe einer der folgenden Gedanken steht: Die Kinder und Jugendliche stehen im Vordergrund des jeweiligen Handlungsfeldes, der auf die Schule bezogen, aber nicht auf sie begrenzt ist. Die Verantwortung über die Tätigkeiten werden sowohl von der Schule als auch von der Schulsozialarbeit getragen (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.23ff.).

Der eigentliche Begriff der Schulsozialarbeit ist nicht ganz einheitlich definiert. Drilling (2009) formulierte am Anfang des 21. Jahrhunderts, dass die Schulsozialarbeit ein eigenständiges Handlungsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe ist, das eng mit der Institution Schule kooperiert. Dabei ist das Ziel, die Kinder und Jugendlichen in ihrem Leben beim Erwachsenwerden zu begleiten. Dabei sollten sie Unterstützung und Förderung bei der Lebensbewältigung und bei der Lösung von persönlichen oder sozialen Konflikten erhalten. In diesem Prozess sollten unterschiedliche Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf die Institution Schule eingesetzt werden (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.28). Ebenfalls wird die Schulsozialarbeit von Speck (2006) als ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe mit Betonung auf die Kooperation der Schule und der Sozialen Arbeit beschrieben. Sie wird als ein Angebot in der Schule angesehen, bei dem die sozialpädagogischen Fachkräfte in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften die Schüler\*innen in der individuellen, sozialen, schulischen sowie beruflichen Entwicklung fördern und unterstützen, Bildungsbenachteiligungen minimieren und bei der Erziehung in Bezug auf den Kinder- und Jugendschutz beraten. Auch an einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen ist nach der Definition von Speck eine Aufgabe der Schulsozialarbeiter\*innen (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.28). Die aktuelle Erklärung wurde von Pötter (2014) verfasst. Er hebt hervor, dass die Schulsozialarbeit als ein Ergebnis von der Kooperation verschiedener in dem System Schule mitwirkenden Personen, insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften, verstanden werden soll. Ziel der Schulsozialarbeiter\*innen ist die Anschlussfähigkeit in der Bildungs-

und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.29).

## 8.2. Rolle der Kindheitspädagog\*innen

Da die Funktion der Kindheitspädagog\*innen in dem System Schule von der Funktion einer Lehrkraft unterscheidet, kann eine genauere Auseinandersetzung mit der Rolle einer kindheitspädagogischen Fachkraft besseren Überblick verschaffen. Vor einigen Jahren wurde die Schulsozialarbeit noch mit Problemen in den Schulen assoziiert und diente als Indikator für diese. Waren in einer Schule Schulsozialarbeiter\*innen tätig, so wurde gedacht, dass in dieser Schule „problematische“ Kinder und Jugendliche sind. Heute sind sich viele an einer Stelle einig, und zwar, dass alle Schüler\*innen am wichtigsten Lern- und Erfahrungsort Schule von der zusätzlichen sozialpädagogischen Ressource der Schulsozialarbeit und ihren Angeboten profitieren. Darauf folgend berichtete der 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, dass die Tätigkeiten von den Fachkräften der Schulsozialarbeit von anderen Lehrkräften und Schulträgern anerkannt, geschätzt und für das Gelingen der Bildungsprozesse in dem Schulsystem als bedeutsam gesehen werden (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.16). Die allgemeine Kinder- und Jugendhilfe hat seit den 1990er Jahren deutlich an Relevanz gewonnen und ihre Wahrnehmung hat sich um einiges geändert. Auch bis heute sind damit immer noch viele gesellschaftliche und politische Diskussionen verbunden, die Schulsozialarbeit in den Blick nehmen. Die Schulsozialarbeit wird seitdem als bedeutungsvoller, wichtiger und positiver Einfluss für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen „in öffentlicher Verantwortung im Zusammenspiel von Familie, Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe“ (Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.16) akzeptiert. Für das gelingende Aufwachsen der Schüler\*innen tragen die Schulsozialarbeiter\*innen in folgenden Punkten bei: Die Schulsozialarbeit unterstützt bei der Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsbildung deren Adressat\*innen, sie begleitet die Kinder und Jugendlichen bei der Schul-, Alltags-, sowie Lebensbewältigung und berät sie, außerdem hilft die Schulsozialarbeit bei den Übergängen und altersrelevanten Schwellensituationen und öffnet die Türen zu Unterstützungsangeboten, die innerhalb sowie außerhalb der Schule stattfinden (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.16).

Bis heute wird in allen Bundesländern immer noch durch unterschiedliche Methoden und Ansätze versucht, die Schulsozialarbeit in die Schulen dauerhaft zu integrieren und zu etablieren. Nichtsdestotrotz bleiben auf der fachpolitischen Ebene ungelöste Herausforderungen und Fragen, welche in den Vordergrund der aktuellen Diskussionen vorrücken. Es ist leider unklar, wie die Finanzierung der Schulsozialarbeit nachhaltig sichergestellt und wie sie in den verschiedenen Bundesländern geregelt werden soll. Ebenfalls welche Gesetze dafür zuständig sind und wer ressortübergreifend für die Akteur\*innen der Schule, Kinder- und

Jugendhilfe und Schulsozialarbeit zuständig ist, ist unklar (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.16f.). Alle Unklarheiten über die Schulsozialarbeit werden in folgende vier bundesweite Diskurse zusammengefasst: Effektivitätsdiskurs, Professionalisierungsdiskurs, Finanzdiskurs, und Konzeptdiskurs. Der Effektivitätsdiskurs versucht unter anderem die Fragen, welche Bedarfe bearbeitet oder welche Wirkungen angestrebt werden sollen, zu beantworten. Der Professionalisierungsdiskurs klärt auf, welche Aus-, Fort- und Weiterbildung benötigt werden und wie Konzepte und Qualitätsentwicklung gelingen können. Im Finanzdiskurs wird über die Übernahme der Trägerschaft und Finanzierungen diskutiert. Der letzte Diskurs, der Konzeptdiskurs, beschäftigt sich mit den Konzepten der Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Gesellschaft und welche Auswirkungen sie auf die Schulsozialarbeit haben (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.18).

### 8.3. Ziele, Handlungsfelder und Aufgaben der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit hat viele unterschiedliche Ziele, Handlungsfelder und Aufgaben innerhalb einer Schule. An der ersten Stelle sollte die Schulsozialarbeit konsequent den Verpflichtungen der Sozialpädagogik nachgehen. Dazu gehört die Prävention, Inklusion, Partizipation zu Gunsten der Schüler\*innen sowie an deren Interessen angelehnte und orientierte Handlungen. Die Auseinandersetzung mit diesen Punkten wird als eine große Herausforderung für die Schulsozialarbeiter\*innen und für die anderen sozialpädagogischen Fachkräfte gesehen. „Schulsozialarbeit ist ein dauerhaftes institutionelles Auswärtsspiel in massiver Unterzahl.“ (Merchel 2009, mdl. Mtt.; zit. n. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.16.). Die Arbeit der Schulsozialarbeiter\*innen soll gezielt an die Bildungsbenachteiligungen von Schüler\*innen gerichtet sein. Es wird versucht, diese wenn möglich zu vermeiden oder wenigstens sie zu minimieren. Der Hintergedanke dabei ist, Brüchen in der schulischen Karriere der jeweiligen Kinder und Jugendlichen vorzubeugen. Zu den weiteren Zielen gehört auch die Prävention an verschiedenen Stellen. Zum Beispiel soll die Schulsozialarbeit präventiv mit diversen Desintegrationsrisiken arbeiten und dabei die emotionale und psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen schützen und sie unterstützen. Somit ist das Wohlergehen der Adressat\*innen ein Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. Die Schule gilt als ein Sozialisationsort der Kinder und Jugendlichen. Um ihre Lern- und Lebensqualität entwicklungsförderlich zu strukturieren, muss die Lebenskompetenz der Schüler\*innen im Vordergrund stehen (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.15f.). In dem schulischen Alltag haben die praktischen Angebote normalerweise wenig Unterschiede. Der Ansatz der Lebensweltorientierung wird als Bindeglied für die Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule angesehen. Diese Angebote finden in der Regel außerhalb der Unterrichtszeit statt, damit diese Angebote möglichst viele Adressat\*innen erreichen. Für die Angebote gibt es zwei mögliche Ziel-

gruppen. Sie richten sich entweder an alle Schüler\*innen mit der Absicht, deren Bildungsumfeld zu erweitern, oder sie richten sich an bestimmte Gruppen, welche von bestimmten gesellschaftlichen und sozialen Strukturen benachteiligt oder ausgegrenzt sind (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.25).

Als ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe steht die Schulsozialarbeit für die qualitative und quantitative Erweiterung der Angebote, für die Förderung des Lernens und die Entwicklung der Schüler\*innen unter Kooperation mit den Lehrkräften der Schule. Es hat sich dabei heraus kristallisiert, dass die Maßnahmen, die nur auf schulische Ziele gerichtet sind, den Zielen der Schulsozialarbeit nicht gerecht werden können. Es muss aber betont werden, dass die Schulsozialarbeit nicht als eine Entmachtung der Schule gesehen werden soll oder das System Schule nicht von den erzieherischen und pädagogischen Verpflichtungen befreien und die gesamte Verantwortung übernehmen soll. Die Schulsozialarbeiter\*innen sind keinesfalls komplett nur für die schulischen Belange einzusetzen, zur Pausenbeschäftigung herabzusetzen oder als Aushilfskraft einzusetzen. Es geht um die Kooperation der verschiedenen Fachkräfte eines multiprofessionellen Teams einer Schule, in welchem alle Teile auf Augenhöhe stehen. Denn nur durch eine fortdauernde Zusammenarbeit der Institution Schule und der Kinder- und Jugendarbeit bzw. durch gegenseitiges Helfen und Unterstützen von Lehrer\*innen und Schulsozialarbeiter\*innen kann eine erfolgreiche Arbeit geleistet werden (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.29f.). Im Grunde genommen werden die schulischen, formellen Bildungsangebote mit den informellen und offenen Angeboten, Orten des Lernens und durch Beratung erweitert (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.73). Dabei spielen nicht nur Fachkräfte der Schulsozialarbeit, sondern natürlich auch die Lehrer\*innen, Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen und ihre verschiedenen fachlichen Meinungen eine wichtige Rolle. Lehrkräfte sind an der ersten Stelle, wie schon erwähnt, Kooperationspartner\*innen. Bei manchen Umständen, wie zum Beispiel bei problematischen Beziehungen zwischen ihnen und Schüler\*innen, können sie ebenfalls zu einer Zielgruppe der Schulsozialarbeit zugeordnet werden (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.76). Eine ähnliche Situation kann auch bei den Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen auftreten. Zunächst werden sie als Kooperationspartner\*innen eingestuft. Bestimmte Angelegenheiten verlangen sie als eine sekundäre Zielgruppe einzuordnen. Mit der sekundären Zielgruppe ist gemeint, dass sie zum Umfeld eines Schülers bzw. einer Schülerin gehören, wenn die-, derjenige bei den Angebote der Schulsozialarbeit teilnimmt. In so einem Fall werden Eltern bzw. Erziehungsverantwortliche als soziale Ressource der Kinder und Jugendlichen betrachtet (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.76).

Beschäftigt man sich genauer mit den Zielen der Schulsozialarbeit, wird sofort sichtbar, dass die Hilfe bei den Entwicklungs- und Bildungsbewältigung für alle Kinder und Jugendlichen zu leisten, ganz oben auf der Liste steht. Dazu ist es wichtig die Anschlussfähigkeit unter den verschiedenen Lebensbereichen der Adressat\*innen abzusichern. Auch alle Übergangsbereiche, die Kinder und Jugendliche durchleben müssen, stehen als Ziel im Zentrum ihrer pädagogischen Arbeit. Zu diesen Übergängen gehören zum Beispiel Übergang von der Familie oder einer Kindertagesstätte in die Schule, von einer Schule auf die andere oder auch der Übergang nach dem Abschluss der Schule in die Berufswelt (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.30). Vergleichsweise steht im Zentrum der Aufgaben einer Schule die Wissensvermittlung, daher dienen die Bemühungen der Kinder- und Jugendhilfe auch für die allgemeine Lebensbewältigung, die schon erwähnte Bildungsbewältigung mit einschließt. Es darf aber auch nicht mit einer Krisenbewältigung verwechselt werden. Die Schulsozialarbeiter\*innen haben die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen als Ganzes zu fördern (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.37). Dabei liegt die Orientierung an den Grundsätzen des ersten Paragraphen des Achten Sozialgesetzbuchs. Dort heißt es die Schulsozialarbeit soll:

- „1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,*
- 2. jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können,*
- 3. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,*
- 4. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,*
- 5. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“ (SGB VIII, § 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe, Absatz 3)*

Für die Schulsozialarbeit werden vier relevante Handlungsfelder, -ebenen notiert. Die erste ist die Biografieorientierung. Auf dieser Ebene werden die Themen wie Freundschaft, Körpersozialisation, Geschlechterrollenfindung, Herkunft und Familie in das Zentrum gestellt. In der zweiten Ebene der Scholorientierung geht es um die schulische Leistungen, das Verhalten im Unterricht, Beziehungen zwischen Schüler\*innen untereinander oder ihre Beziehungen mit den Lehrer\*innen. Die dritte Handlungsebene ist die Freizeitorientierung. Wie der Name schon verrät, liegt der Fokus auf der Freizeit der Schüler\*innen, auf offenen schulinternen oder schulexternen Angeboten und beispielsweise auf erlebnispädagogischen Projekten. Die letzte, vierte Handlungsebene ist die Berufsorientierung, in der die Jugendlichen bei Übergängen zur Ausbildung oder zum Beruf begleitet werden (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.38). Gleichzeitig orientiert sich die Schulsozialarbeit an zusätzlichen spezifischen und kontextgebundenen Handlungsprinzipien, welche als Maßstab für die Professionalität



der sozialpädagogischen Fachkräfte dienen und ohne einen ausschlaggebenden Grund nicht missachtet werden dürfen. Ein Beispiel für so einen Grund wäre eine mögliche Kindeswohlgefährdung, die dann zu einer Weitergabe von Informationen führen würde (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.39). Einige der vielen Handlungsprinzipien sind die Folgende: Alltagsorientierung, Beziehungsorientierung, Freiwilligkeit, Inklusion und Diversity-Orientierung, Neutralität, Partizipation und Teilhabe, Barrierefreiheit, Prävention, Ressourcenorientierung, Vertraulichkeit, Schweigepflicht und Datenschutz (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.52).

Das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit ist ziemlich weitreichend. Die zentralen Aufgaben werden in zwei Kategorien gegliedert. Erstes Aufgabenfeld ist die Mit-, Gestaltung der Bildungsbedingungen. Dazu gehören verschiedene Formen der Gruppenarbeit und Projekte, offene und Präventionsangebote, Zusammenarbeit mit den Lehrer\*innen und den Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen, Beratung bei erzieherischen Gelegenheiten, Konfliktbewältigung und Krisenintervention. Der andere Bereich ist die individuelle Orientierung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen. Dieser Bereich beinhaltet Beratung, Begleitung, Unterstützung, mögliche Einzelfallhilfe sowie Angebote für schuldistanzierte Schüler\*innen (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.263ff.). Außerdem wird diesem Aufgabenfeld auch die Medienpädagogik, Medienbildung und -erziehung, genauso wie die Förderung der Medienkompetenzen zugeordnet.

#### 8.4. Problematik im Bereich der Schulsozialarbeit

In den letzten Jahren ist die Bedeutung der Schulsozialarbeit aus Sicht der Öffentlichkeit um einiges gestiegen. Trotzdem bleiben in der Praxis viele Fragen offen, welche schwierige Auswirkungen mit sich bringen. Es wurden einige Aspekte herausgearbeitet, die für eine Erschwerung der Arbeit für die Schulsozialarbeiter\*innen beitragen. Ein großes Hindernis in diesem Bereich ist der Mangel an Ressourcen. In vielen Schulen sind die erforderlichen Materialien, Räumlichkeiten und die digitalen Medien nicht vorhanden. Dazu kommt noch, dass viele Fachkräfte gleichzeitig in mehreren Schulen tätig sind. Die meisten von Ihnen haben auch nur eine befristete oder eine Teilanstellung. Unter solchen Umständen und ohne die nötigen Ressourcen sind wirksame und fachliche Angebote der Schulsozialarbeit kaum realisierbar (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.17). Die für die Schulsozialarbeit zuständigen Behörden haben festgelegt, dass für ungefähr 150 Schüler\*innen ein\*e Schulsozialarbeiter\*in vorgesehen sein sollte. Das bedeutet, dass im Normalfall jede Schule mindestens eine Fachkraft, wenn nicht zwei Fachkräfte, der Schulsozialarbeit haben sollte und nicht, dass eine Fachkraft für mehrere Schulen zuständig sein sollte, wie es in der Realität der Fall ist (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.242). Eine andere Hürde kommt aus einer eigentlich positiven Sache. Es geht um die Kooperation mit den Lehrkräften der Schulen und mit den Eltern

bzw. den Erziehungsberechtigten. Auf einer Seite gelingt diese Kooperation zu Gunsten der Schüler\*innen, was bestenfalls von allen Parteien gewünscht sein sollte. Auf der anderen Seite, wenn diese Kooperation nicht eingesehen wird, erschwert es die Arbeit der Schulsozialarbeiter\*innen. Die Lehrkräfte wollen sich nicht immer als Kollegen sehen und versuchen möglicherweise, Abstand zu halten. Ebenfalls können auch die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten ihre Rolle als Kooperationspartner\*in verweigern und damit zusätzlich den Kindern und Jugendlichen eine wichtige soziale Ressource entziehen (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.76f.).

Generell ist das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit sehr anspruchsvoll. Außerdem hat dieser Bereich der sozialen Arbeit immer noch keine genaue und anerkannte Ausbildung. Bisher erfolgt die Qualifizierung für diesen Beruf in Form verschiedener Weiterbildungen. Hilfreich kann auch ein Bachelor- oder Masterabschluss sein. Nichtsdestotrotz wird dabei keine explizite Vertiefung im Bereich der Schulsozialarbeit angeboten (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.250ff.). Auch wenn man in dem Arbeitsfeld tätig ist, werden weitere zusätzliche Weiterbildungen benötigt, um handlungsfähig zu bleiben und um eigene Methodenkompetenz zu fördern. Ebenfalls werden weitere diverse Qualifizierungen gefragt, um den Bedarf an hohen Anforderungen der Schulsozialarbeit zu bedecken, die ebenfalls als Aus-, Fort- und Weiterbildung erfolgen (vgl. Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.99f.; Stüwe, Ermel, Haupt, 2017, S.379).

Eine weitere Problematik entsteht im Bereich der digitalen Bildung. Im Kontext der Grundschule benötigen die Fachkräfte ebenfalls eine Erweiterung des Professionalisierungsweges. Diese Erweiterung soll die medienpädagogische, -didaktische und -erzieherische Kompetenzen fördern, um etwas in der digitalen Bildung bewirken zu können (vgl. Haider, Peschel, Irion, et al., 2022, S.61).

## 9. Digitale Bildung in der Grundschule

Die Bedeutung des Wortes digital wurde schon in vorherigen Kapiteln dieser Arbeit aufgeklärt. Zu erklären, was digitale Bildung ist, welche Vor- und Nachteile sie mit sich bringt, wie die digitale Bildung helfen kann, ist Ziel dieses Kapitels.

Die digitalen Medien haben sowohl eine allgemeine als auch eine persönliche Bedeutung für Kinder und Jugendliche und haben sich in alle Bereiche ihrer Welt eingebettet und sich dort fest verankert. Medien sind ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens geworden, welcher nicht missachtet werden darf. Umso weniger darf dieser Teil aus dem Leben der Kinder und Jugendlichen isoliert werden und umso mehr sollten die Kinder und Jugendlichen in dieser digi-

talen Welt unterstützt und begleitet werden. Wenn alles um sie herum digital wird, wie zum Beispiel die Freizeit, die von Kindern und Jugendlichen online verbracht wird, deren Kontakte mit anderen Kindern und Jugendlichen aus der ganzen Welt gepflegt werden und neue Freundschaften mit Hilfe der digitalen Medien geknüpft werden, warum soll so ein wichtiger Teil, wie die Bildung, nicht digitaler werden. Solche gesellschaftlichen, digitalen Veränderungen verlangen nach Umstellungen auch in anderen Bereichen, in diesem Fall bedarf es Änderungen in der Bildung (vgl. Knoth, Haider, 2022, S.13). Eins steht fest, „die Technisierung [wird] in der Zukunft eher zu- als ab[nehmen]“ (Knoth, Haider, 2022, S.17), daher sollten die Kinder und Jugendlichen darauf vorbereitet werden. Aus neuen Innovationen entstehen auch neue Möglichkeiten für ein effizienteres Lernen. Die Lehrkräfte sollten dadurch ebenfalls effizienter den Unterricht vorbereiten und gestalten können (vgl. Knoth, Haider, 2022, S.17). Für viele wirkt der Begriff digitale Bildung irreführend, trotzdem hat er sich etabliert und wird womöglich weiterhin genutzt. Manche Wissenschaftler\*innen präferieren an dieser Stelle den Begriff der zeitgemäßen Bildung. Die eigentliche Bildung wird nicht digitalisiert, der Unterricht wird nicht in die digitalen oder virtuellen Klassenräume verschoben. Vielmehr geht es bei der digitalen Bildung um das Einbetten der digitalen Medien in den Unterricht (vgl. Knoth, Haider, 2022, S.14).

Für ein besseres Verständnis wurden einige Modelle entworfen, um die verschiedenen Perspektiven, die mit der digitalen Bildung zusammenhängen, zu erläutern und deren Einsatz zugänglicher zu machen. Eines dieser Modelle ist das Dagstuhl-Dreieck (siehe Abb.1). Mit diesem Dreieck werden die Aspekte der digitalen Bildung in der Schule vereinfacht erklärt. Dabei werden drei Perspektiven, die technologische, die gesellschaftlich-kulturelle und die anwendungsbezogene, abgebildet. Die Mitte des Dreiecks stellt die digitale, vernetzte Welt dar. Die technologische Perspektive wird mit der Frage ‚Wie funktioniert das?‘ beschrieben.



Abb. 1: Dagstuhl-Dreieck (Gesellschaft für Informatik e.V (Hrsg.). 2016, S.3)

Hier steht die Funktionsweise von den verschiedenen Systemen und digitaler Medien im Vordergrund. Die technologische Perspektive fokussiert sich auf die Erweiterungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und arbeitet Problemlösestrategien heraus. Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive visualisiert die Wechselwirkungen zwischen der Gesellschaft und der digitalen Welt, mit einem vernetzten Individuum im Mittelpunkt. Die Frage bei dieser Perspektive ist ‚Wie wirkt das?‘. Anders ausgedrückt, wie beeinflussen sich die Individuen gegenseitig, unter anderem in Social Media, welche Auswirkungen die News oder auch Fake News, die Vorstellung oder das Weglassen von Fakten haben. Die Social Media erleichtert das Verbreiten der Informationen und gibt die Möglichkeit zur Mitgestaltung der digitalen Welt und der digitalen Kultur. Die letzte, anwendungsbezogene Perspektive, beantwortet die Frage ‚Wie nutze ich das?‘. Dabei geht es darum, wie die Technologien für das effektive Erreichen eines Vorhabens gezielt ausgewählt werden und sorgt für eine sichere Handhabung digitaler Medien (vgl. Knoth, Haider, 2022, S,15).

Im Jahr 2020 wurde dieses Modell von vielen Medienpädagog\*innen, Informatiker\*innen sowie Informatikdidaktiker\*innen weiterentwickelt. So entstand das neue Modell, das Frankfurt-Dreieck, welches in der Forschung der Bildung in Bezug auf den digitalen Wandel hilfreich sein sollte (siehe Abb. 2). Auch wie das Dagstuhl-Dreieck, hat auch das Frankfurt-Dreieck drei verschiedene Perspektiven, welche an die Bildung für und über den digitalen Wandel anknüpfen. In allen drei Perspektiven müssen die Lernenden wiederholend die Prozesse, Analyse, Reflexion und Gestaltung systematisch durchführen. Die technologisch-mediale Perspektive zielt auf das Hinterfragen und Reflektieren der digitalisierten Welt und Strukturen, Funktionsweisen und -prinzipien der verschiedenen Phänomene und Artefakte sowie die Möglichkeit der Mitgestaltung.

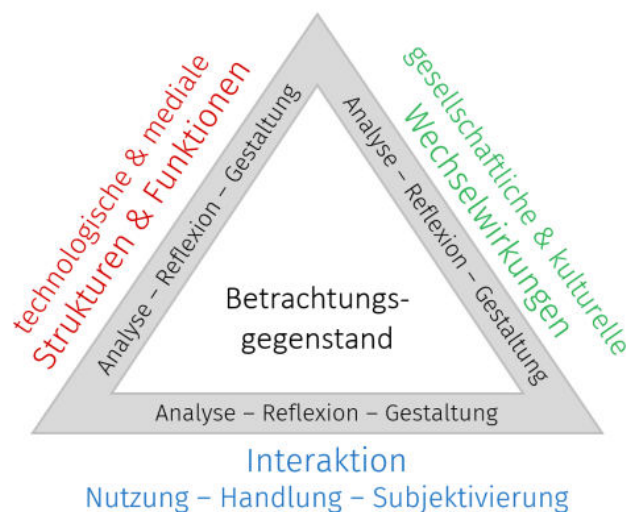


Abb. 2: Frankfurt-Dreieck (Brinda, Brüggem, Diethelm, 2020, S.160)

Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive beschreibt, dass der digitale Wandel Lebensbereiche, wie Kommunikation und politische Organisation, die Gesellschaft beeinflusst und dabei einen kulturellen Raum schafft. Mit dieser Perspektive werden gesellschaftliche, individuelle Wechselwirkungen und Bewertungen von Chancen und Problemen des digitalen Wandels sowie die Wechselwirkungen zwischen digitalen Systemen analysiert und reflektiert. Die Interaktionsperspektive fokussiert sich auf die Menschen, wie sie in Zusammenarbeit mit anderen Perspektiven agieren, warum, wozu und welche digitalen Medien, Angebote oder Systeme sie nutzen, ob bzw. inwiefern die Menschen den Wandel mitgestalten können (vgl. Knoth, Haider, 2022, S.15f.; Brinda, Brüggem, Diethelm, 2020, S.159-164). Für den schulischen Kontext hat sich das Frankfurt-Dreieck als notwendig erwiesen. Seine drei Perspektiven sollen im Unterricht didaktisch eingesetzt werden.

Die Kinder haben zwischendurch eine enge Verbindung mit den digitalen Medien aufgebaut, gewichten diese aber ganz unterschiedlich. Über eine Sache können wir uns ganz sicher sein, die Zukunftswelt der Kinder und Jugendlichen wird digital sein. Ist die Schule nicht zukunftsorientiert, so scheitert sie bei ihrem Bildungsauftrag, die Kinder und Jugendliche auf die Lebenswelt und die Zukunft vorzubereiten. Die digitale Bildung heißt nicht, dass der Unterricht bzw. die Lehrkräfte durch Computer oder digitale Medien ersetzt werden, dass die pädagogischen Entscheidungen den Maschinen oder AI (artificial intelligence Englisch für künstliche Intelligenz) überlassen werden. Bei der digitalen Bildung steht der Einsatz passender digitaler Medien in den Unterricht an erster Stelle. Damit wird den Kindern und Jugendlichen die Funktionsprinzipien der angewendeten Technologien beigebracht, Methoden zum Schutz deren Identität in der digitalen Welt nahegebracht. Auch hier werden die Perspektiven des Frankfurt-Dreiecks sichtbar. Allerdings bringt ein unüberlegter Einsatz der digitalen Medien im schulischen Alltag nicht viel (vgl. Knoth, Haider, 2022, S.16f.). Der Einsatz digitaler Medien muss unbedingt gut und vor allem didaktisch überlegt werden. Auch die möglichen Auswirkungen müssen dabei bedacht werden. Andersrum besteht die Gefahr, dass der Einsatz der Medien nicht auf lerntheoretisch modernen Theorien beruht. (vgl. Knoth, Haider, 2022, S.18).

Ist die Rede von digitaler Bildung in der Grundschule, so eignet sich dafür der Sachunterricht am besten, der die Aufgabe hat, den Kindern ihre Welt aufzuzeigen und sie besser kennenlernen zu können. Da aber diese Welt, in der die Kinder leben, eben von der Digitalität geprägt ist, müssen auch die Aspekte der digitalen Umwelt zum Ziel des Sachunterrichts werden. Genau das wird auch gefordert. Für die Bildung in der Grundschule sollen die Bildungsziele und Bildungsinhalte bezüglich dieser Digitalität angepasst werden (vgl. Haider, Peschel, Irion, et al., 2022, S.56). Wirft man einen Blick auf die Weiterentwicklung der digitalen Medi-

en, wird man staunen, wie schnell diese verläuft. Fast täglich kommen Funktionen zu den verschiedenen Geräten hinzu, fast täglich werden neue Versionen oder Erweiterungen von diversen Programmen herausgebracht und fast genauso schnell kommen neue, digitale, technische Geräte auf den Markt. An dieser Stelle darf die Bildung nicht nachlassen. Die Forschung über das Lernen mit und über die digitalen Medien sorgt genau dafür. Deshalb zusätzlich zu der Absicherung der Grundbildung für das Leben der Kinder und Jugendlichen in der von digitalen Medien geprägten Welt, sollen für die Weiterentwicklung der Grundbildung in dem Sachunterricht die aktuellen mediendidaktische Forschungserkenntnisse berücksichtigt werden (vgl. Haider, Peschel, Irion, et al., 2022, S.56). Man könnte an der Stelle fragen, ob die digitale Bildung schon in der Grundschule beginnen soll. Und die Antwort ist eindeutig ja. Je früher die Kinder über das Lernen mit den digitalen Medien erfahren, je früher sie über die digitalen Medien unterrichtet werden, umso leichter wird die kritische und konstruktive Auseinandersetzung, Umgang mit diesen Medien sowie deren Artefakten aus bildungsorientierter Perspektive. Dadurch haben die Kinder auch mehr Zeit, um dieses Wissen zu erlangen, was in ihrer späteren Jugendzeit für Gefahrenminderung sorgt. Zusätzlich beeinflusst das Lernen mit und über die digitalen Medien nicht nur das allgemeine Lernverhalten der Kinder, sondern verändert die Schule und den Unterricht insgesamt und wirkt sich auf die Arbeit der Lehrer\*innen aus (vgl. Haider, Peschel, Irion, et al., 2022, S.57f.). Da die digitalen Medien und mobile Technologien sich in den Alltag der jüngeren Kinder invasiv durchgedrungen haben und sich ihre Nutzung bei den Grundschulkindern eingependelt hat, lässt sich die Situation gar nicht mehr rückgängig machen. Das letztere soll auch gar nicht der Fall sein, denn das Rückgängigmachen oder starken Reduzierung der Nutzung der digitalen Medien hätte keine positiven Auswirkungen. Im Zentrum der sachunterrichtsdidaktischen Bildungsprozesse steht nämlich, dass die Kinder auf die aktuelle Lebenswelt vorbereitet werden sollten. Eben diese digitalen Medien, die technischen und mobilen Geräte, gehören zu dieser aktuellen Lebenswelt. Außerdem steht im Kern der sachunterrichtsdidaktischen Bildungsprozesse, dass die Voraussetzungen für die zukünftige Lebenswelt und Lernprozesse geschaffen werden sollten. Im Sachunterricht müssen die Veränderungsprozesse im Bereich der digitalen Bildung und angesichts der digitalen Transformation didaktisch aufgegriffen werden. Der digitale Wandel soll als ein Unterrichtsgegenstand thematisiert, verstanden und bearbeitet werden. Werden diese Aspekte der digitalen Bildung im Sachunterricht berücksichtigt, so werden schon im Grundschulalter die entsprechenden Kompetenzen erworben und weiterentwickelt. Nicht zu vergessen, der Erwerb solcher, digitaler und Medienkompetenzen benötigt Unterstützung der Erwachsenen. Auf diesem Weg wird im Zusammenhang mit anderen Grundschulfächern eine Basis für die digitale Bildung und für weitere lebenslange Bildungsprozesse aufgebaut (vgl. Haider, Peschel, Irion, et al., 2022, S.58). Bei der im vorherigen Kapitel vorgestellten ICILS-Studie (siehe Kapitel 3.3. Ausstattung in der

Schule) wurde herausgefunden, dass sogar ein Viertel der untersuchten Achtklässler\*innen nur ein niedriges Niveau bei den digitalen Kompetenzen erreichen. Weitere Untersuchungen haben gezeigt, dass die Schüler\*innen aus anderen Ländern, die schon in der Grundschule durchdacht die Förderung der Medienkompetenzen erhielten und das Lernen mit und über Medien thematisierten, deutlich bessere Ergebnisse in der ICILS-Studie erreicht haben. Diese Prozesse der Digitalisierung haben sich als sehr wichtig erwiesen. Dessen hohe Bedeutung verdeutlicht, dass die förmliche und inhaltliche Auseinandersetzung mit einer digitalen Grundbildung zu einer dringlichen Aufgabe in der Grundschule werden muss. Diese Grundbildung wird auch als Bildung für eine digitalisierte, mediatisierte und von digitalen Medien geprägte Welt bezeichnet. Allerdings hat uns die ICILS-Studie Augen geöffnet und hebt hervor, dass diese Bildung in Deutschland auf der Ebene der Schulen nicht ausreichend umgesetzt wird (vgl. Haider, Peschel, Irion, et al., 2022, S.58). Diese Lage in deutschen Schulen wurde zusätzlich verdeutlicht, als aufgrund der Ausbreitung der Covid-19 Pandemie viele Schulen schließen mussten. Auch wenn das Thema digitale Bildung und die Digitalisierung im Zusammenhang mit Schulen immer wieder in vergangenen Jahren diskutiert, etwas gefördert und erforscht wurde, erreichte erst nach den Schulschließungen das Thema die Öffentlichkeit, dass die Schulen nicht ausreichend ausgestattet sind und die Fachkräfte ungenügend Erfahrung mit den digitalen Medien und Wissen über diese haben (vgl. Haider, Peschel, Irion, et al., 2022, S.58). Viele behaupten an dieser Stelle, wenn es ein Defizit bezüglich der Ausstattung und der Kompetenzen der Lehrer\*innen besteht, sollte dieses Problem einfach mit mehr Geräten und möglichen Weiterbildungen der Lehrkräfte gelöst werden. In Wirklichkeit ist das um einiges komplizierter. Ein unüberlegter und nicht auf die lerntheoretischen modernen Theorien beruhender Einsatz von digitalen Medien kann nur als eine sogenannte „Drill and Practice“ Methode verwendet werden. Diese Methode beschreibt das Lernen, bei dem durch das Wiederholen von Übungen oder Aufgaben eine Fähigkeit erlernt oder trainiert wird. In einigen Phasen des Unterrichts, um bestimmte Fertigkeiten zu erlernen, kann diese Methode angemessene Ergebnisse bieten. Für eine stets optimale Unterstützung kann solches Lernen nicht garantieren (vgl. Knoth, Haider, 2022. S.18). Es ist eine Kultur der Digitalität entstanden, die unsere Gesellschaft und gleichfalls den Sachunterricht, der das Ziel der Lebensweltorientierung hat, durchdringt und von Grund aus umstellt. Die alltäglichen Praktiken, wie zum Beispiel die Kommunikation, Ideenschöpfung, Informationsgewinnung oder Identitätsbildung, erfahren in dieser modernen Zeit ebenfalls verschiedene Änderungen und Erneuerungen. Da aber die Schule genau diese Praktiken ausüben soll, ist es umso notwendiger, die reflektierte Betrachtung der Schule bezüglich der eigenen und neuen digitalen Medien zu untersuchen und zu betrachten, wie diese Medien sich auf die Praktiken auswirken (vgl. Haider, Peschel, Irion, et al., 2022, S.59). Als hilfreich hat sich bei den Veränderungen von alten analogen zu neuen digitalen Möglichkeiten im Bereich der

Schule das SAMR-Modell von Puentedura aus dem Jahr 2006 erwiesen. Bei diesem Modell geht es um den ersten grundlegenden Einsatz der digitalen Medien im schulischen Kontext (vgl. Knoth, Haider, 2022. S.19). Das SAMR-Modell bietet dafür Anhaltspunkte mit dem Ziel die Implementierung verschiedener digitalen Werkzeuge in den Unterricht zu optimieren. Damit wird der Umstieg von analogen auf die digitalen Mittel unterstützt und erleichtert. Dieses Modell besteht aus vier Ebenen: Substitution, Augmentation, Modification und Redefinition, die dem Modell den Namen „SAMR“ geben (siehe Abb. 3).

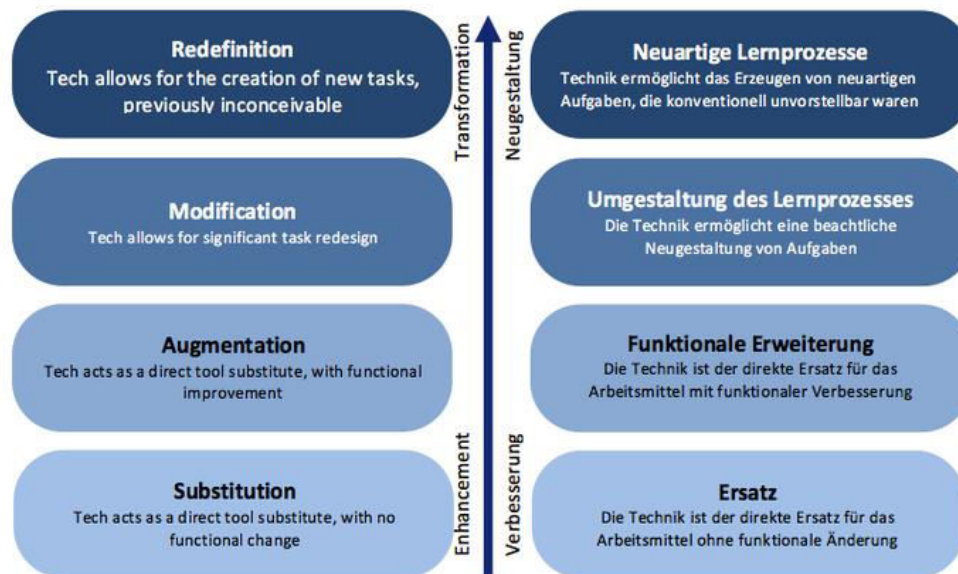


Abb. 3: SAMR-Modell nach Ruben R. Puentedura

Das Erreichen einer höheren Ebene bedeutet, dass man Fortschritte bei den entsprechenden Kompetenzen gemacht hat, und somit werden neuere Perspektiven der Lernunterstützung ermöglicht. Die unterste Ebene ist die Substitution (Ersatz) und sie besagt, dass herkömmliche Medien einfach durch die digitalen ersetzt werden. Damit wird weder Verbesserungen noch irgendwelcher Gewinn gemacht. Die zweite Ebene der Augmentation (Erweiterung) sorgt für erste Verbesserungen. Die analogen Medien werden mit den digitalen ersetzt, aber zusätzlich haben sie eine funktionale Verbesserung. Die dritte Ebene ist die Modification (Umgestaltung), die davon ausgeht, dass die Aufgabenstellungen auf dem digitalen Medium umgestaltet werden. Auf dieser Ebene ist eine rein analoge Umsetzung nicht mehr möglich. Es werden beispielsweise zu den üblichen textuellen Medien visuelle und auditive Werkzeuge für eine bessere Aneignung neues Wissen hinzugefügt. Diese Ebene bietet außerdem eine Möglichkeit einer kooperativen Arbeit. Die letzte und die höchste Ebene des SAMR-Modells wird Redefinition (Neuartige Lernprozesse) genannt. Die Einführung von digitalen Medien gewährt neue Formen der Aufgabenstellung, welche auf einer analogen Art



nicht umsetzbar sind. Sie schafft dabei eine inhaltliche Verknüpfung von verschiedenem Wissen. Der Entwickler des Modells Ruben R. Puentedura stellt auf dieser Ebene diverse Werkzeuge zur Visualisierung der Texte oder Präsentationen dar. Durch Grafiken oder Bilder wird das Verständnis dieser vereinfacht erklärt und inhaltlich verknüpft. Der eigentliche Sinn dieses Modells ist es, den Lehrer\*innen zu helfen, sich dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht langsam, aber dafür gründlich anzunähern. Zusätzlich kann das SAMR-Modell eingesetzt werden, um den Einsatz der digitalen Medien zu klassifizieren und zu reflektieren. Durch das langsame Einsteigen können die Lehrkräfte darin etwas Vertrautes wiedererkennen. Auf diese Art und Weise wird ein nachhaltiger Einsatz gesichert (vgl. Knoth, Haider, 2022. S.19ff.).

## 9.1. Vorteile der digitalen Bildung

Wie es schon in vorherigen Kapiteln etwas angedeutet wurde, bringt die digitale Bildung mehrere positive Aspekte mit sich. Um dies zu verdeutlichen, werden im Folgenden einige der Vorteile der digitalen Bildung zusammenfassend vorgestellt. Ein ganz klarer Vorteil ist die Verfügbarkeit des Wissens, die in den letzten Jahrzehnten einen großen Wandel erlebt hat. Durch die Veränderungen der Medienlandschaft wurde es möglich gemacht, das gewünschte Wissen eines gewünschten Themas egal wann und wo abzurufen. Durch den Wandel vom Buchdruck, über Schreibtelegraph bis zum World Wide Web sind die Mengen des verfügbaren Wissens enorm gestiegen und der Zeitaufwand wurde auf wenige Minuten reduziert. Mit Hilfe von neuesten technischen Geräten und digitalen Medien kann jeder Mensch unterschiedliche Inhalte oder Wissen gestalten und innerhalb einer Plattform oder eines Freundeskreises teilen (vgl. Knoth, Haider, 2022. S.13). Die Flexibilität der digitalen Bildung ist ebenfalls ein eindeutiger Vorteil und bezieht sich auf viele verschiedene Aspekte. Die Flexibilität in der Lernorganisation bietet die Möglichkeit eines online, offline oder eines hybriden Lernarrangements, sowie die vielfältigen Möglichkeiten für Kommunikation, Zusammenarbeiten, Aufarbeitung der Aufgaben, Präsentation oder einer Recherche. Das Internet ermöglicht die Flexibilität des Lehr- und Lernorts. Teilweise können sich die Lehrenden sowie Schüler\*innen für die meist passende Zeit aussuchen, denn immer öfter wird der Lernstoff in Form von Videos auf die Lernplattformen hochgeladen. So kann sich jeder und jede einen individuellen Lernplan erstellen und individuelles Lernmaterial aussuchen. In Form eines Tutoring kann nach Bedarf auch eine individuelle oder kollektive Betreuung stattfinden (vgl. de Witt, Czerwionka, 2007, S.100). Ein weiterer Vorteil ist die Entwicklung neuer und die Förderung bereits erworbener Kompetenzen. Für den Umgang mit den digitalen Medien im schulischen oder alltäglichen Kontext, für eine Teilnahme an der digitalisierten Gesellschaft und an dem Diskurs über Medien, ist es notwendig, ein bestimmtes Repertoire an Medienkompetenzen zu haben. Je früher man mit der Aneignung dieser Kompetenzen beginnt, desto früher kön-

nen die Kinder und Jugendlichen diese zu ihren Gunsten einsetzen und die Vorteile nutzen. Auch die Medienkompetenzen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit selbst angeeignet haben, können im Unterricht systematisch eingebaut werden. Außerdem können die Lehrkräfte die erworbenen Kompetenzen gezielt vertiefen und ihren Interessen entsprechend thematisieren (vgl. Kerres, 2022, S.109). Bei den Schüler\*innen, die wenig bis kaum Möglichkeiten für eine selbstständige Entwicklung der Medienkompetenzen in ihrem privaten Umfeld haben, dient die digitale Bildung in der Grundschule als ein Ausgleich für die Unterschiede, die durch soziale und ökonomische Einflüsse entstanden sind (vgl. Junge, 2021, S.2). Die digitale Bildung eröffnet viele neue Türen und bietet neue Möglichkeiten, die in einem rein analogen Unterricht nicht möglich wären. Durch die Ergänzung mit digitalen Medien werden einige weitere Punkte des Lernens erleichtert. Für die Visualisierung verschiedener Themen reichen einfach nur wenige Klicks. Für die Recherche ist es nicht mehr nötig, in eine Bibliothek zu laufen, sondern nur ein digitales Gerät mit dem Internetzugang einzuschalten. Auch das Er- und Überarbeiten sowie das Erstellen von Texten wird durch den Einsatz der digitalen Medien für alle Kinder und Jugendlichen kaum einen Aufwand sein.

Ein weiterer Vorteil der digitalen Bildung stellt die Möglichkeit eines kooperativen Lernens dar. Mit Hilfe der digitalen Medien ist der Austausch in allen Bereichen, genauso wie im schulischen Kontext, erstaunlich einfach. So passiert der gegenseitiger Wissensaustausch zwischen den Schüler\*innen innerhalb von wenigen Sekunden. Dabei ist nicht mal eine große Entfernung problematisch. Dieser Austausch kann aus allen möglichen Orten der Welt erfolgen (vgl. de Witt, Czerwionka, 2007, S.23). Dazu erleichtert dieser schnelle Austausch auch die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und Schüler\*innen. In Form eines Feedbacks und Feedforwards, können die Lehrer\*innen die Lernergebnisse vergleichen und mitgeteilt werden (vgl. Knoth, Haider, 2022, S.19).

## 9.2. Nachteile der digitalen Bildung

Neben allen angesprochenen Vorteilen sind auch Nachteile bezüglich der digitalen Bildung vertreten. Wirft man den Blick auf die Voraussetzungen für die digitale Bildung, so können einige Faktoren als Nachteile angesehen werden. Um die digitale Bildung erreichen zu können, muss an erster Stelle sehr viel investiert werden. Die Rede dabei ist aber nicht nur von einer finanziellen Investition. Wie im dritten Kapitel festgestellt wurde, sind noch lange nicht alle Schulen genug für die digitale Bildung ausgestattet. Es mussten zunächst viele neue digitale Medien und technische Geräte beschaffen werden, was mit hohen Kosten verbunden ist. Da die Geräte auch immer wieder gewartet werden müssen, muss eine zusätzliche Person angestellt werden, oder eine Fachkraft müsste die Aufgabe der Wartung übernehmen. So ist dann auch die Instandhaltung mit weiteren Kosten verbunden. Eine weitere Investition

ist die Zeit. Die Installation der Geräte und deren Aneignung benötigt mehrere Wochen, wenn nicht Monate. Der größte zeitliche Aufwand liegt aber bei den Weiter-, und Ausbildungen. Die Lehrkräfte sind im digitalen Bereich eher wenig geschult und der Übergang von einem analogen Unterricht auf den digitalen Unterricht beansprucht einige Anstrengungen, bestimmtes Wissen und insbesondere das Vorhandensein von Medienkompetenzen (vgl. Knoth, Haider, 2022. S.19). Wird der Fokus auf die Kinder gelegt, so entsteht ein Risiko der Überförderung. Manche Schüler\*innen, insbesondere die lernschwächeren können mit den verschiedenen medialen Effekten und überflüssigen Informationen überladen werden, was zu kognitiven Überlastung führen kann. Das Lernen über die Medien und deren Einsatz im Unterricht, die Aneignung des Umgangs mit ihnen bedeutet für die Schüler\*innen eine weitere Belastung, denn dafür wird der so schon volle Schulplan nicht reduziert. In Anbetracht dessen ist es umso wichtiger, dass der Einsatz der digitalen Medien im Unterricht didaktisch ausreichend überlegt wird und die potenziellen Auswirkungen abgewogen werden (vgl. Knoth, Haider, 2022. S.18).

### 9.3. Wie kann die digitale Bildung helfen?

In dieser Welt, wo alle Bereiche sich ständig ändern und sich weiterentwickeln, wo täglich neue Technologien veröffentlicht werden, darf die Bildung nicht stehen bleiben. Sie muss sich auch der aktuellen Welt anpassen und sich weiterentwickeln, um ihren Zielen gerecht zu werden. Die digitale Bildung ist die nächste Stufe der Bildung. Ganz grob genommen ist das Ziel der Bildung, die Menschen auf die Zukunft vorzubereiten und die digitale Bildung ist in der digitalisierten Gesellschaft der Schlüssel dafür. An erster Stelle ermöglicht die digitale Bildung die Teilnahme an unserer digitalen Welt, sie hilft den Kindern und Jugendlichen, sich in diesem digitalen Dschungel zu Recht zu finden sowie einen möglichen Weg auszusuchen und ihn zu verfolgen. Die jüngeren Generationen kennen die Welt ohne den digitalen Medien gar nicht mehr und benötigen dafür andere Kompetenzen als die Kinder und Jugendlichen vor etwa 30 Jahren. Um die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schüler\*innen zu fördern sollen im digitalen Unterricht die Gelegenheiten geschaffen werden, diese nicht nur zur Präsentationen oder einer Recherche von Informationen einzusetzen, sondern die digitalen Medien auch in gesamten Lernprozess einzuarbeiten. Durch die Medienkompetenzen sorgt die digitale Bildung unter anderem für eine Orientierung, die auch im späterem Berufsleben notwendig ist. Rund 80 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland arbeiten täglich mit Computer, was möglicherweise in der Zukunft eher steigen wird (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2016, S.4f.). Auch wenn die digitale Bildung in der Kindheit beginnt, muss sie ein Teil in allen Lebensphasen einnehmen. Die veränderten Sozialisationsbedingungen haben immer neue Ansprüche, die einerseits eine Anpassung der mediendidaktischen Entscheidungen insbesondere im Bereich der Bildung verlangt. Ander-

seits müssen die rasant weiterentwickelnde Technologien im Fokus behalten werden. Eine besondere Rolle bekommt dabei die kritische Auseinandersetzung mit der zukünftigen Medienentwicklung im Bildungsbereich. Die digitale Bildung bekommt ständig neue Möglichkeiten und neue digitale Medien, welche das Lehren und Lernen, wie wir es kennen, weiterhin erleichtern sowie verbessern soll. Lehren, Lernen und Arbeiten werden immer ortsunabhängiger und mobiler (vgl. de Witt, Czerwionka, 2007, S.115f). Dadurch ermöglicht digitale Bildung mehr Chancengerechtigkeit. Jeder Mensch hat das Recht an der digitalisierten Welt teilzuhaben und davon auch zu profitieren. Solche orts-, und teilweise zeitunabhängige Lernmöglichkeiten erreichen mehrere Zielgruppen als eine reine Präsenzbildung. Dazu gehören zum Beispiel die Personen, die sich um Familienmitglieder kümmern müssen, Berufstätig sind und sich trotzdem weiterentwickeln wollen oder körperlich eingeschränkt sind und nicht zum Bildungsinstitut kommen können (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2016, S.10f.). Außerdem werden mit Hilfe der digitalen Medien mehr Menschen erreicht als zum Beispiel in einem Klassenraum oder einem Hörsaal passen würden. Auch generell überwiegen die Vorteile der digitalen Bildung ihre Nachteile und sind für die Bildung der Kinder und Jugendliche sehr hilfreich oder sogar notwendig.

## 10. Fazit

Die digitalen Medien werden heutzutage mit dem Begriff "neue Medien" gesetzt. Sie sind unter anderem Kommunikationsmittel bzw. kommunikative sowie kognitive Werkzeugen, die den Menschen helfen, unterschiedliche Informationen in allen möglichen Formaten zu erfassen oder diese mit anderen zu teilen. Gleichzeitig werden unter diesem Begriff unterschiedliche technische Hardwaregeräte und verschiedene Medieninhalte zur Übermittlung und Bearbeitung der Daten in digitaler Form verstanden. Die ersten Assoziationen zu den digitalen Medien sind beispielsweise Computer, Tablets oder Smartphones. Auf die Ebene der Schule bezogen, werden die digitale Medien als analoge oder digitale Werkzeuge beschrieben, die den Unterricht erleichtern. Für diesen Fachdiskurs sind auch die Begriffe Medienpädagogik, -kompetenz, -didaktik und -erziehung von großer Bedeutung. Ganz allgemein ist die Medienpädagogik eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Auseinandersetzung und Vermittlung der Medienkompetenzen und medienunterstützte Bildung beschäftigt. Die Pädagog\*innen sollen in der heutigen digitalen Welt für Orientierung sorgen, den Kindern und Jugendlichen helfen, die für digitale Medien notwendigen Kompetenzen zu erwerben und sie gezielt und kritisch einzusetzen. Diese erworbenen Kompetenzen werden Medienkompetenzen genannt. Auch wenn diese oft nur auf die Fähigkeit, die technischen Geräte bedienen zu können, reduziert werden, ist damit ebenfalls die Fähigkeit gemeint, mit den Medien souverän umzugehen und sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen zu können. Um die Medienkompetenzen zu vermitteln und zu fördern, werden spezifische Kenntnisse erforderlich. Genau um diese Kenntnisse geht es bei der Mediendidaktik. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten müssen wissen, wann und wie die digitalen Medien in Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden sollten. Bei der Medienerziehung geht es um die Förderung eines sozialverantwortlichen Verhaltens bezüglich der Mediennutzung. Das Ziel von der Medienerziehung ist ein bewusstes, kritisches und verantwortungsvolles Nutzen digitaler Medien zu garantieren.

Die ersten Erfahrungen mit diesen Medien passieren noch lange vor dem Eintritt in die Schule. Bereits in den Familien treten die meisten Kinder zum ersten Mal in Kontakt mit ihnen. Damit haben sich die *KIM-* und *JIM-Studien* beschäftigt und festgestellt, dass die Familien grundsätzlich reichlich mit den digitalen Medien ausgestattet. Fast in Familien findet man Fernsehgeräte, Handys und Smartphones, Computer, Laptops sowie ein Internetanschluss. Auch verschiedene Musik- und Videostreaming-Dienste zu haben ist in Haushalten nichts Neues. Aufgrund der Covid-19 Pandemie sind diese Dienste noch attraktiver geworden. Es wird aber sichtbar, dass soziales, kulturelles und materielles Kapital der Familie einen Einfluss nicht nur auf die Ausstattung und Nutzung der Medien hat, sondern auch auf die medi-

enbezogene Entwicklung der Kinder und Jugendliche. Um die dadurch entstehenden Ungleichheiten zu minimieren, soll die Institution Schule eingreifen. An dieser Stelle wird aber deutlich, dass die Ausstattung in den Schulen nach Angaben der Lehrkräfte teilweise ausreichend aber veraltet und somit nur mittelmäßig zufriedenstellend ist. Wird der Blick auf die Nutzung der digitalen Medien gerichtet, so erkennt man sofort, dass die ein Teil des Alltags geworden sind. Die Kinder und Jugendlichen nutzen fast täglich verschiedene Geräte und hören sehr gerne Musik. Auch in die Computerspiele und das Surfen im Internet wird sehr oft Zeit investiert. Dabei zeigen sich aber Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Kindern sowie bei Jungs und Mädchens. Außerdem spielt auch bei der Nutzung der Medien das soziale, kulturelle und materielle Kapital der Familie eine Rolle. Diese beeinflussen welche digitale Medien öfter und für längere Zeit benutzt werden. Daraus entstehen weitere soziale Ungleichheiten. Bei der steigender Mediennutzung muss darauf geachtet werden, dass daraus keine exzessive Mediennutzung, entsteht. Ein weiteres Problem bei der Nutzung digitaler Medien stellt die Konfrontation mit verschiedenen und teilweise negativen Inhalten oder sogar Cybermobbing. All diese Aspekte können die Kinder und Jugendliche negativ beeinträchtigen. In Bezug darauf wird den pädagogischen Fachkräften eine weitere Aufgabe hinzugefügt, und zwar den kritischen und kompetenten Umgang mit den digitalen Medien zu vermitteln. Dafür ist es wichtig, wie die digitalen Geräte und Medien im schulischen Alltag integriert werden. Ihre Nutzung in den Schulen hat vor allem in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht. Aufgrund der Schulschließungen, während der Covid-19 Pandemie, musste der Unterricht auf digitale Lernformate umsteigen. Viele neue Programme und Geräte wurden ein Teil des schulischen Alltags. Sobald der Unterricht wieder in den Schulen stattgefunden hat, ging die Nutzung der digitalen Medien im Unterricht wieder zurück. Aus diesem Grund liegt Deutschland im Vergleich mit anderen Ländern im unteren Bereich, obwohl heute der Lernerfolg in engem Zusammenhang mit der Gestaltung und Auswahl der Medien steht.

Die frühkindliche Bildung und Erziehung ist schon seit langer Zeit ein wichtiger Teil der Bildung eines Menschen. In der Wissenschaft wird dafür der Begriff der Kindheitspädagogik genutzt. Die kindheitspädagogische Arbeit befasst sich in vielen verschiedenen Bereichen mit Kindern und Jugendlichen in der Altersspanne bis etwa zwölf Jahren. In Grund-, Schulen werden diese pädagogische Fachkräfte auch Schulsozialarbeiter\*innen genannt und sind vor Ort als Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe tätig, um die Anschlussfähigkeit in der Bildungs- und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen. Die Schulsozialarbeit unterstützt die Schüler\*innen bei der Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsbildung, begleitet sie bei der Schul-, Alltags-, sowie Lebensbewältigung, hilft bei altersrelevanten Schwellsituationen und öffnet die Türen zu Unterstützungsangeboten. Zu den Zielen der Schulsozialarbeit gehören auch die die Verpflichtungen der Sozialpädagogik, und zwar die Prävention,

Inklusion, Partizipation sowie die Bekämpfung der Bildungsbenachteiligungen. Die Schulsozialarbeiter\*innen sollten im besten Fall allen jungen Menschen zugänglich sein. In Wirklichkeit sieht das leider anders aus. Oft arbeiten die Schulsozialarbeiter\*innen nur befristet und gleichzeitig in mehreren Schulen und mit zusätzlichem Mangel an Ressourcen ist die Realisierung der Aufgaben und Ziele kaum möglich. Im Zusammenhang mit der digitalen Bildung verfügen diese Fachkräfte nicht über ausreichende medienpädagogische, -didaktische und -erzieherische Kenntnisse.

Der gesellschaftliche, digitale Wandel der Gesellschaft führt dazu, dass auch im Bereich der Bildung einige Veränderungen stattfinden. Da das Leben der Kinder und Jugendlichen immer digitaler wird, muss die Bildung dem ebenfalls folgen. Die digitale Bildung meint nicht, dass die Bildung nur digital stattfinden wird oder die Lehrkräfte durch Computer oder künstliche Intelligenz ersetzt werden, sondern dass der Unterricht durch die digitalen Medien unterstützt wird. Die digitale Bildung in der Grundschule erfolgt meistens in dem Sachunterricht, denn dieser hat die Aufgabe den Kindern ihre Welt aufzuzeigen. Diese Welt ist überwiegend von der Digitalisierung geprägt. Daher müssen die Bildungsziele und Bildungsinhalte diesbezüglich angepasst werden. Die schnelle Weiterentwicklung von den digitalen Medien fördert ebenfalls eine Weiterentwicklung der Grundbildung, die schon in der Grundschule beginnen muss. Je früher die Kinder und Jugendlichen über die digitalen Medien unterrichtet werden, umso besser wird ihnen eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung und Umgang mit diesen Medien ermöglicht. Die *ICILS-Studie* hat gezeigt, dass in den Ländern, wo Kinder schon in der Grundschule die digitale Bildung erleben, deutlich bessere digitalen Kompetenzen im weiteren Leben haben. Die digitale Bildung bringt auch einige Vorteile mit sich. Sie erleichtert die Informationsgewinnung und die Kommunikation um das mehrfache, sie ist flexibel, denn das Lernen und Lehren heute oft ortsunabhängig ist. Zu den Vorteilen zählt ebenfalls die Entwicklung neuer und Förderung bereits erworbenen Kompetenzen und gilt als Ausgleich für die Schüler\*innen, die in ihrem privaten Umfeld kaum Möglichkeiten haben, die Medien selbstständig zu erleben. Auf der anderen Seite gibt es auch einige Nachteile zu diesem Thema. Die Erreichung der digitalen Bildung verlangt viele zeitliche und finanzielle Investitionen. Digitale Bildung kann außerdem zur Überlastung der Schüler\*innen führen, indem sie sich zusätzliche Informationen aneignen. Nichtsdestotrotz hilft die digitale Bildung den Kindern und Jugendlichen, sich besser auf die Zukunft vorzubereiten, sie gibt eine Orientierung, die auch im Berufsleben notwendig sein wird. Die zukünftige Medienentwicklung wird dazu beitragen, dass der Unterricht noch weiter erleichtert und verbessert wird.

Das Schreiben dieser Arbeit hat gezeigt, dass es im Bereich der digitalen Bildung und des Einsatzes der digitalen Medien in der Grundschule noch zu wenig empirische Untersuchun-

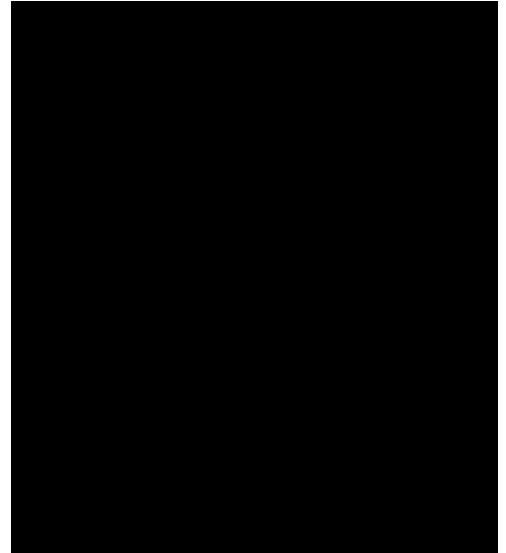
gen gibt und die Forschung in diesem Bereich noch nicht weit fortgeschritten ist. Die vorhandenen Studien sind oft nicht explizit auf die Grundschule gerichtet. Trotzdem lassen sich für viele Schulen ähnliche Ergebnisse formulieren. Momentan ist die Ausführung der digitalen Bildung immer noch problematisch und herausfordernd. Nichtsdestotrotz bietet die vorgestellten Aspekte der digitalen Bildung Potenzial für Lehrkräfte, Chancenausgleich für Schüler\*innen und für beide Parteien einen leichteren und vielfältigen digitalen Unterricht. Digitalisierung ist eine sinnvolle Ergänzung und kein Ersatz der heutigen Bildungsmöglichkeiten. Dadurch entstehen neue und oftmals leichtere Lern- und Arbeitsweisen. Eins ist aber klar, das Thema wird noch lange aktuell sein und auch die weiteren Generationen beschäftigen, denn die Entwicklung neuer Technologien und digitalen Möglichkeiten hört nicht auf. Abschließend ist festzuhalten, dass die digitalen Medien schon heute in der Bildung unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen, denn digitale Geräte sind ein unzertrennlicher Teil der Welt für Kinder und Jugendliche geworden.



## 11. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, der 03.07.2023



## 12. Literaturverzeichnis

- Alsaker, F. D. (2017): *Mutig gegen Mobbing. in Kindergarten und Schule* (2., unveränderte Auflage). Bern: Hogrefe Verlag.
- Beitzinger, F., Leest, U. & Süß, D. (2022): *Cyberlife IV. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern*. Bündnis gegen Cybermobbing e.V. (Hrsg.). Karlsruhe. Verfügbar unter: <https://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/aktivitaeten/studien.html> [06.06.2023]
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F. & Weich A. (2020): *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt – ein interdisziplinäres Modell*. In: T. Knaus & O. Merz (Hrsg.): *Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*. (S. 157-167) München : kopaed.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hrsg.) (2016): *Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel*. Verfügbar unter: [https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluessel-zu-einer-welt-im-wandel.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluessel-zu-einer-welt-im-wandel.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [03.06.2023].
- Buchreport (2015): Cornelsen-Studie zur Medienausstattung an Schulen. Verfügbar unter: <https://www.buchreport.de/news/cornelsen-studie-zur-medienausstattung-an-schulen/> [01.06.2023].
- Cleppien, G. & Scholz, D. (2010): *Exzessive Mediennutzung – soziales Problem, Konflikt, Abhängigkeit*. In: G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Medien* (S.129-151). Wiesbaden: VS Verlag.
- de Witt, C. & Czerwionka, T. (2007) *Mediendidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2007-mediendidaktik-01.pdf> [01.06.2023].
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (2019): *Kapitel II. Anlage, Forschungsdesign und Durchführung der Studie ICILS 2018*. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S.33-77). Münster, New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019): Kapitel I. Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S.7-31). Münster, New York: Waxmann.

Eickelmann, B., Gerick, J., Labusch, A. & Vennemann, M. (2019): *Kapitel V. Schulische Voraussetzungen als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern*. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S.137-171). Münster, New York: Waxmann.

Ernst, H., Schmidt, J. & Beneken, G. (2016): *Grundkurs Informatik. Grundlagen und Konzepte für die erfolgreiche IT-Praxis – Eine umfassende, praxisorientierte Einführung* (6. Auflage). Wiesbaden: Springer Vieweg.

Esterl, N., Berger, S. & Nistor, N. (2022): *Digitaler Unterricht an Schulen vor und während des Corona-Lockdowns. Erfahrungen von Lehrkräften bei der Wahl ihrer Lehrstrategien*. In: Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik (Ausgabe 22/2022). Verfügbar unter: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/434/460> [01.06.2023]

Feierabend, S., Rathgeb, T. Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2020): *KIM-Studie 2020 – Kinder, Internet, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.). Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf) [01.06.2023].

Feierabend, S., Rathgeb, T. Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2022): *JIM-Studie 2022 – Jugend, Information, Media*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.). Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf) [01.06.2023].

Fleischer, S. (2014): *Medien in der Frühen Kindheit*. In: A. Tillman, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation* (Band 1, S. 303-311). Wiesbaden: Springer VS.

Fritz, J. (2014): *Digitale Spiele*. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation* (Band 1, S.403-418) Wiesbaden: Springer VS.

Fromme, J., Biermann, R. & Kiefer, F. (2014): *Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit*. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation* (Band 1, S.59-73) Wiesbaden: Springer VS.

Gläser, E. & Krumbacher, K. (2021): *Ausstattung zur technischen Bildung mangelhaft? Eine quantitative Studie zur Situation an Grundschulen*. In: B. Landwehr, I. Mammes & L. Murmann (Hrsg.): *Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Elementar bildungsbedeutsam und dennoch vernachlässigt? Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (Band 12, S.151-165). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Harder, M. (2022): *Online-Risiken und -Chancen – Kinder und Jugendliche unterwegs im Internet*. In: *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 41-55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Haider, M., Peschel, M., Irion, T., Gryl, I., Schmeinck, D. & Brämer M. (2022): *Die Veränderung der Lebenswelt der Kinder und ihre Folgen für Sachunterricht, Lehrkräftebildung und sachunterrichtsdidaktische Forschung*. In: A. Becher, E. Blumberg, T. Goll, K. Michalik, C. Tenberge (Hrsg.): *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (Band 32, S. 55-72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Haider, M. & Schmeinck, D. (2022): *Einleitung*. In: M. Haider, & D. Schmeinck (Hrsg.): *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 7-10). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hechler, D., Hykel, T. & Pasternack, P. (2021): *Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge*. (Band 34). München: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

Herzig, B. (2017): *Mediendidaktik*. In: B. Schrob, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Auflage, S.190-197). München: kopaed.

Hugger, K.-U. (2022): *Medienkompetenz*. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger, (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (2. Auflage, S.67-80). Wiesbaden: Springer VS.

Junge, T. (2021): *Der Einsatz digitaler Medien an der Grundschule. Eindrücke aus dem Projekt dileg-SL aus der Perspektive von Lehrkräften*. In: Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik (Ausgabe 21/2021). Verfügbar unter: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/477/407> [03.06.2023].

Kanwischer, D., Gryl, I. (2022): *Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion*. In: Die deutsche Schule (Hrsg.): *Räume der Bildung* (Jahrgang 114, Ausgabe 1, S. 34-45). Münster, New York: Waxmann.

Kerres, M. (2005): *Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik*. In: P. Stadtfeld & B. Dieckmann (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel* (S. 214–234). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kerres, M. (2022): *Mediendidaktik*. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger, (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (2. Auflage, S.105-114). Wiesbaden: Springer VS.

Knoth, S. & Haider, M. (2022): *Digitale Bildung*. In: M. Haider, & D. Schmeinck (Hrsg.): *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 13-26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kutscher, N. (2014): *Soziale Ungleichheit*. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation* (Band 1, S.101-112). Wiesbaden: Springer VS.

Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B. & Endberg, M. (2021): *Schule digital – der Länderindikator 2021. Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländervergleich*. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/aktivitaeten/schule-digital-der-laenderindikator> [01.06.2023].

Petko, D. (2020). *Einführung in die Mediendidaktik*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Schmitz, U. (1995). *Neue Medien und Gegenwartssprache. Lagebericht und Problemskizze*. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 50 (S. 7-51). Verfügbar unter: [http://www.linse.uni-due.de/files/PDF\\_in\\_Katalog/publikationen/Online-Publikationen/Neue%20Medien%20und%20Gegenwartssprache%20Schmitz%201995.pdf](http://www.linse.uni-due.de/files/PDF_in_Katalog/publikationen/Online-Publikationen/Neue%20Medien%20und%20Gegenwartssprache%20Schmitz%201995.pdf) [17.10.2020].

Schiefner-Rhos, M. (2013): *Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben*. In: M. Ebner & S. Schön (Hrsg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Auflage, S.139-146). Berlin: epubli GmbH.

Schmeick, D. (2022): *Digitalisierung im Sachunterricht der Grundschule – Bildungspolitischer Rahmen und notwendige digitalbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern*. In: M. Haider, & D. Schmeick (Hrsg.): *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 27-40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schneider, C. (2013) *Datenverarbeitungs-Lexikon*. Zweite neubearbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Schwentesius, A. (2017): *Kindheitspädagogik und Professionalisierung. Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge*. In: J. Borke, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.): *Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung* (S.179-200). Kronach: Carl Link.

Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII): Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> [02.06.2023]

Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2017): *Lehrbuch Schulsozialarbeit* (2. Überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Tilemann, F. (2018): „Foto, Film und Wachsmalstift“ – Medienpädagogik mit jungen Kindern. In: J. G. Brand, C. Hoffmann, M. Kaulbach & T. Schmidt, (Hrsg.): *Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita* (S.15-26). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Tulodziecki, G. (2008). *Medienerziehung*. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger, (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (S.110-115). Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, G. (2022). *Medienerziehung*. In: U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (2. Auflage, S.69-103). Wiesbaden: Springer VS.

### 13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dagstuhl-Dreieck (Gesellschaft für Informatik e.V (Hrsg.): Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt, 2016, S.3) Verfügbar unter:

<https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung>

Abbildung 2: Frankfurt-Dreieck (Brinda, Brüggem, Diethelm, 2020, S.160). Verfügbar unter:

<https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>

Abbildung 3: SAMR-Modell nach Ruben R. Puentedura. Verfügbar unter: <https://www.digi-teach.de/theoretische-hintergr%C3%BCnde-1/samr-modell/>