

Das *digital citizenship education* (DCE) Konzept für den
Englischunterricht der Grundschule.

Eine kollaborative Aktionsforschung zu den Chancen und
Herausforderungen von sozialen Medien.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

an der Ludwig-Maximilians-Universität München



vorgelegt von

Annkristin Schwalb

München, Januar 2024

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christiane Lütge

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Saskia Kersten

Tag der mündlichen Prüfung: 5. Juni 2024, Schellingstr. 3 VG 105

Mein herzlicher Dank geht an alle, die mich auf dem Weg zur Promotion persönlich und fachlich begleitet, unterstützt und somit maßgeblich zum erfolgreichen Abschluss dieser Arbeit beigetragen haben:

Zunächst geht dieser Dank an alle Teilnehmer*innen der Aktionsforschungsprojekte. Die teilnehmenden Studierenden haben mit ihren kreativen Ideen die Projektstage maßgeblich geprägt. Die Projektstage hätten aber auch ohne das Engagement der beteiligten Lehrkräfte nie so stattfinden können. Danke für euer Feedback, eure Geduld und eure Unterstützung bei der Umsetzung der Projektstage an den Grundschulen. Am meisten bin ich den teilnehmenden Kindern zu Dank verpflichtet. Danke, dass ihr euch die Zeit für meine Fragebögen und Interviews genommen und mir euer Vertrauen geschenkt habt. Nur so konnte ich Einblicke in eure Gedanken- und Lebenswelt gewinnen und diese Arbeit geschrieben werden.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meinen Betreuerinnen Prof. Dr. Christiane Lütge und Prof. Dr. Saskia Kersten bedanken. Ohne Sie beide hätte ich nie die Chance erhalten mich auf diese Reise aufzumachen und ein Promotionsprojekt zu beginnen. Danke für diese Möglichkeit zur professionellen Weiterentwicklung, ihre Unterstützung, Anleitung und wertvolle Anregungen und Feedback. Ich durfte in dieser Zeit viel von Ihnen lernen.

Des Weiteren möchte ich mich beim Lehrstuhlteam in München für viele anregende Gespräche und emotionale Unterstützung während dieser Reise bedanken. Insbesondere auch bei den Teilnehmer*innen des Doktorandenkolloquiums. Ihr wart eine Quelle der ständigen Unterstützung für mich. Danke für das Teilen meiner Sorgen und Ängste, wenn ich nicht weiterwusste aber auch das Teilen von Erfolgen. Gemeinsam Freut es sich besser. Hier möchte ich besonders Anna LeFevre, Michelle Stannard und Dr. Claudia Mustroph erwähnen.

Zudem möchte ich mich bei der Graduiertenschule Sprache & Literatur München für die anregenden Gespräche und die finanzielle Unterstützung meines Projekts bedanken. Ohne diese Geldmittel wäre es mir nicht möglich gewesen Konferenzen und *summer schools* zu besuchen und auch der zügige Fortgang meiner Datenauswertung mit Hilfe von Xaver wäre in dieser Form nicht möglich gewesen.

Zuletzt möchte ich mich auch bei meiner Familie und meinen Freund*innen bedanken die mich alle auf ihre eigene Art und Weise unterstützt und ermutigt haben. Insbesondere möchte ich meinem Partner Dr. Drew Behrens danke sagen für seine Unterstützung, Umarmungen und dem gemeinsamen Lachen über die Irrungen und Wirrungen auf dieser oft verrückten Reise.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | <i>Digital citizenship education</i> im Englischunterricht der Primarstufe | 9 |
| 1.1 | Die Relevanz von DCE im Fremdsprachenunterricht der Grundschule | 9 |
| 1.2 | Ziele dieser Arbeit..... | 18 |
| 1.3 | Aufbau der Arbeit..... | 20 |
| 2 | Das fremdsprachliche Klassenzimmer in der Grundschule: Rahmenbedingungen .. | 22 |
| 2.1 | Bildungspolitische Vorgaben und Desiderate | 22 |
| 2.1.1 | Bundesweite bildungspolitische Vorgaben zu Medienbildung in der Schule der Kultusminister Konferenz | 23 |
| 2.1.2 | Definition des Kompetenzbegriffs des bayerischen LehrplanPLUS | 27 |
| 2.1.3 | Medienbildung in der Primarstufe im LehrplanPLUS..... | 30 |
| 2.1.4 | Fazit Lehrplananalyse | 37 |
| 2.2 | Fremdsprachenunterricht und digitale Mediennutzung | 38 |
| 2.3 | Grundschüler*innen und sozialen Medien: Lern- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen..... | 41 |
| 2.4 | Zusammenfassung der Forschungsdesiderata und Ableitung der Ziele des vorliegenden Aktionsforschungsprojekts..... | 55 |
| 3 | <i>Digital citizenship education</i> als zeitgemäße Erweiterung von <i>digital literacy</i> Konzepten..... | 57 |
| 3.1 | <i>Digital literacy</i> Konzepte für Schulen..... | 58 |
| 3.1.1 | <i>Multiliteracies</i> und „Learning by Design“ | 60 |
| 3.1.2 | Technische Innovationen - Vom “Web 1.0” zum “Web 2.0” | 65 |
| 3.1.3 | Taxonomie von Dudeney, Hockly, Pegrum als Reaktion auf das Web 2.0 68 | |
| 3.1.4 | <i>Digital citizenship education</i> als zeitgemäße Erweiterung von Konzepten für digitale Kompetenzen für den Unterricht | 73 |
| 3.2 | Modelle von <i>digital citizenship education</i> für den fremdsprachlichen Unterricht 76 | |
| 3.2.1 | Die zehn Schlüsselbereiche für DCE des Europarats (COE) | 77 |
| 3.2.2 | <i>The digital citizen 2.0</i> – Kritisches Bewusstsein als Schlüsselkompetenz.. | 83 |
| 3.3 | Zusammenfassung der Forschungsdesiderata und Ableitung der Ziele des vorliegenden Aktionsforschungsprojekts..... | 87 |
| 4 | Einordnung des vorliegenden Aktionsforschungsprojekts in den Forschungsstand. | 89 |
| 4.1 | Studien zu Nutzung des Internets und der sozialen Medien bei Kindern..... | 89 |
| 4.2 | Studien zu <i>digital citizenship education</i> und Grundschulern | 91 |
| 4.3 | Zusammenfassung der Forschungsdesiderata und Ableitung der Ziele der vorliegenden Studie | 92 |
| 5 | Das Forschungsdesign | 94 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.1 | Ausgangspunkt: Das Forschungsinteresse dieser Studie | 97 |
| 5.2 | Aktionsforschung als Methode zur Erforschung von Unterricht..... | 102 |
| 5.2.1 | Ausgangsproblem | 105 |
| 5.2.2 | Zyklen der Aktionsforschung | 108 |
| 5.2.3 | Rolle der forschenden Lehrkraft im Design | 113 |
| 5.2.4 | Ziele der Aktionsforschung..... | 117 |
| 5.3 | Überblick über den Ablauf des Aktionsforschungsprojekts und Beschreibung der Stichprobe | 120 |
| 5.4 | Schulische Feldforschung | 127 |
| 5.5 | Begründung der Methodenauswahl..... | 130 |
| 5.6 | Die verwendeten Erhebungsinstrumente im Untersuchungsdesign..... | 133 |
| 5.6.1 | Fragebogen..... | 133 |
| 5.6.2 | Teilnehmende Beobachtung..... | 140 |
| 5.6.3 | Leitfadengestütztes Kleingruppeninterview mit Kindern..... | 147 |
| 5.7 | Umsetzung der ausgewählten Forschungsmethoden im Feld mit jungen Schüler*innen | 154 |
| 6 | Aufgabenentwicklung und -implementierung im ersten Aktionsforschungszyklus . | 167 |
| 6.1 | Themenfindung | 167 |
| 6.2 | Übersicht über die Unterrichtseinheiten | 168 |
| 6.2.1 | Social Media – Contact..... | 171 |
| 6.2.2 | Social Media – Conduct..... | 177 |
| 6.2.3 | Social Media – Content | 183 |
| 6.3 | Schlussfolgerungen aus dem 1. Aktionsforschungszyklus und Konsequenzen für den 2. Aktionsforschungszyklus..... | 189 |
| 6.4 | Mixed-Methods-Ansatz für den zweiten Aktionsforschungszyklus..... | 195 |
| 6.5 | Auswertung des qualitativen Teils des Mixed-Methods-Ansatzes..... | 200 |
| 7 | Darstellung der Gesamtergebnisse | 204 |
| 7.1 | Forschungsfrage 1: Inwiefern sind Schüler*innen einer vierten Klasse bereits über soziale Medien informiert? | 205 |
| 7.2 | Forschungsfrage 2: Welche Erfahrungen haben Kinder als positive Prosument*innen in den sozialen Medien? | 221 |
| 7.3 | Forschungsfrage 3: Inwieweit kann das erarbeitete Unterrichtskonzept im Englischunterricht einer vierten Klasse eine Grundlage für DCE schaffen? | 235 |
| 7.4 | Zusammenfassung der Forschungsergebnisse..... | 246 |
| 8 | Diskussion der Gesamtergebnisse..... | 254 |
| 8.1 | Interpretation der Ergebnisse des Aktionsforschungsprojekts..... | 254 |
| 8.2 | Reflexion des Aktionsforschungsprojekts | 264 |

| | | |
|------|--|-----|
| 8.3 | Aussagekraft, Grenzen und Desiderata | 268 |
| 9 | Zusammenfassung und Ausblick | 273 |
| 10 | Verzeichnisse | 282 |
| 10.1 | Abbildungsverzeichnis | 282 |
| 10.2 | Tabellenverzeichnis | 285 |
| 10.3 | Literaturverzeichnis | 286 |
| 11 | Anhang..... | 296 |
| 11.1 | Anschreiben für Eltern der teilnehmenden Kinder | 297 |
| 11.2 | Anschreiben für Kinder im zweiten Aktionsforschungszyklus bezüglich der Interviews | 298 |
| 11.3 | Leitfaden für die Kleingruppeninterviews im zweiten Aktionsforschungszyklus | 299 |
| 11.4 | Fragebogen aus dem ersten Aktionsforschungszyklus (Juli 2021) | 300 |
| 11.5 | Fragenbogen aus dem zweiten Aktionsforschungszyklus (Juli 2022) | 309 |
| 11.6 | Artikulationsschemata zu erstem Projekttag | 316 |
| 11.7 | Artikulationsschemata zu zweitem Projekttag..... | 321 |
| 11.8 | Artikulationsschemata zu drittem Projekttag | 326 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------|---|
| AFZ | Aktionsforschungszyklus |
| ARC | Action Research Cycle |
| CLIL | <i>Content and Language Integrated Learning</i> |
| COE | <i>Council of Europe</i> |
| DCE | <i>Digital Citizenship Education</i> |
| DL | <i>Digital Literacy</i> |
| KMK | Kultusminister Konferenz |
| LP | Lehrplanbezug |
| UE | Unterrichtseinheiten |

1 *Digital citizenship education* im Englischunterricht der Primarstufe

Digital citizenship is: The competent and positive engagement with digital technologies (creating, working, sharing, socializing, investigating, playing, communicating and learning). Participating actively and responsibly (values, skills, attitudes, knowledge) in communities (local, national, global) at all levels (political, economic, social, cultural and intercultural). Being involved in a double process of lifelong learning (in formal, informal and non-formal settings) and continuously defending human dignity. (Council of Europe: 5)

Die vorliegende Arbeit widmet sich der aktuellen Thematik von *digital citizenship education* (DCE) für Schulen und versucht praktische Möglichkeiten der Umsetzung für den Englischunterricht einer vierten Klasse in der Grundschule aufzuzeigen. DCE ist ein in der Primarstufe häufig vernachlässigtes Thema, welches auch für junge Schüler*innen relevant ist und daher im Unterricht thematisiert werden sollte. In den folgenden Kapiteln wird argumentiert, warum DCE bereits für Grundschüler*innen wichtig ist, wie die Projektstage DCE mit den Untersuchungsteilnehmer*innen behandelten und warum der Englischunterricht für diesen Themenkomplex einen geeigneten Rahmen bietet.

1.1 Die Relevanz von DCE im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Generation P

In our schools, we see a new generation of learners. We'll call them Generation 'P', for 'participatory' (Kalantzis et al. 2016: 8).

Die Klassenzimmer der Schulen sind voll mit Kindern, welche daran gewöhnt sind Zugang zu internetfähigen Geräten zu haben und mit Hilfe der sozialen Medien mit Menschen auf der ganzen Welt kommunizieren zu können. „Generation P“, ist im Gegensatz zu früheren Generationen nicht mehr an passives Konsumverhalten von Medien gewöhnt, sondern gestaltet ihre digitale Umwelt aktiv mit. Die Generation gibt sich nicht mehr mit kuratierten Playlists zufrieden, sondern erstellt ihre eigenen. Sie konsumieren nicht nur passiv Medien, sondern werden beispielsweise zu Charakteren in ihren Videospiele und beeinflussen den Spielverlauf aktiv bis zum Ende mit. Die Generation erweitert ihre

Lesekompetenzen nicht mehr nur ausschließlich durch das Lesen von Büchern, sondern nutzt Lese- und Schreibkompetenzen gleichzeitig, wenn sie in den sozialen Medien partizipieren (vgl. *ibid.*: 8–10). Die Liste der aktiven Partizipation einer heranwachsenden Generation in den digitalen Medien könnte noch beliebig fortgesetzt werden. Mit neuen Möglichkeiten der Partizipation gehen aber auch neue Herausforderungen und Verantwortlichkeiten für die jungen digitalen Bürger*innen einher.

Partizipation in der digitalen Welt – Chancen und Herausforderungen

In einer post-pandemischen Welt, welche zunehmend digitaler und polarisierter wird, ist es für künftige demokratische Bürger*innen wichtiger als je zuvor, gut auf die gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit vorbereitet zu sein. Jenkins definiert „Participatory culture“ als eine Teilhabe, welche sich durch niederschwellige Angebote auszeichnet (Jenkins et al. 2006: 7). Die Mitglieder können sich einfach künstlerisch ausdrücken und in einer Gemeinschaft engagieren. Für den Wissenschaftler ist auch die Unterstützung ausschlaggebend, welche man für die Erschaffung und das Teilen eigener Produkte erhält. In Kulturen, welche zur Teilhabe befähigen wollen, braucht es Mentor*innen, welche ihre Erfahrungen mit weniger Erfahrenen teilen. Zudem müssen die Mitglieder dieser Kultur sich des Werts ihrer Beiträge bewusst sein und es muss einen gewissen Grad an sozialer Verbundenheit unter den Mitgliedern geben (*ibid.*).

Plattformen der sozialen Medien sind ein Beispiel für Partizipation in der digitalen Welt. Seit dem Beginn des Web 2.0 mit seinen interaktiven Anwendungen haben Menschen jedes Alters die Möglichkeit sich auszutauschen. Sei es durch eine Reaktion, wie einen Daumen nach oben oder unten auf einen Beitrag oder ein Bild, das Teilen eines Beitrags oder die Kommentarspalte unter veröffentlichten Tweets, Bildern oder Reels. *Participatory culture* bedeutet für Nutzer*innen der sozialen Medien, dass man Gleichgesinnte überall auf der Welt finden kann und Erfahrungen sowie Sichtweisen zu den verschiedensten Thematiken geteilt werden. Oft aber nicht ausschließlich geschieht dies in der *Lingua Franca* Englisch. Zudem wird eine neue Form von *Grassroot* Aktivismus möglich. Bewegungen, wie der internationale Klimaaktivismus von Schüler*innen für *Fridays for Future*, die

Protestbewegung für soziale Gerechtigkeit von *Black Lives Matter*, welche ihren Ursprung in den USA hatte oder zuletzt die Frauenrechtsbewegung *Jin, Jiyan, Azadi* der iranischen Bevölkerung, hätten ohne die sozialen Medien nicht die Reichweite und das Momentum erlangt, von denen diese aktivistischen Bewegungen profitieren (vgl. Sepher 31.03.2022).

Soziale Medien fordern ihre Nutzer*innen aber auch heraus. Algorithmen, welche problematische Themengebiete forcieren, richten viel Leid und Schaden an, vor allem bei weiblichen Teenagerinnen (vgl. *Facebook Whistleblower Frances Haugen testifies before Senate Commerce Committee*). Auch gezielte Fehlinformationskampagnen zur Corona-Pandemie, den Wahlen 2017 in den USA und 2018 in Brasilien oder dem Krieg in der Ukraine stellen Nutzer*innen und ihre Medienkompetenz auf die Probe (vgl. Lamberty 11.11.2020).

Schule als Schutzraum und Multiplikator für digitale Kompetenzen

Der Schule kommt bei dieser Aufgabe eine Schlüsselrolle zu, welche einige Schwierigkeiten sowohl für Lehrkräfte wie Schüler*innen bereithält. Schulen sind bereits mit großen Herausforderungen, wie der steigenden Diversität in Klassenzimmern, der Geschwindigkeit von technologischem und sozialem Wandel und einer Finanzierungskrise von Bildung konfrontiert (vgl. Dudeney et al. 2013: 8). Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien sind mit ausschlaggebend für den Bildungserfolg der Kinder und sollten daher trotz vieler Herausforderungen, welche Lehrkräfte bewältigen müssen, nicht vernachlässigt werden. Der Bildungsforscher Henry Jenkins stellt den Bildungssystemen die Frage, warum Schule sich so wenig damit beschäftigt, wie Kinder ihre Freizeit verbringen.

What students do in their online lives has nothing to do with what they are learning in school, and what they are learning in school has little or no value to contribute to who they are once the bell rings (vgl. Jenkins 04.05.2009).

Die *New London Group* um Mary Kalantzis und Bill Cope definiert den Auftrag von Schulbildung wie folgt:

If it were possible to define generally the mission of education, it could be said that its fundamental purpose is to ensure that students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, [creative] and economic life (Cazden et al. 1996: 1).

Doch nicht nur akademische Publikationen beschäftigen sich mit *Participatory culture* und der *Generation P*. Auch Gesetzestexte und bildungspolitische Vorgaben, welche wegweisend für die schulische Ausbildung von Kindern sind, greifen Partizipation als Kinderrecht auf und verankern dieses bindend für Pädagog*innen. Auf internationaler Ebene hält die UN-Kinderrechtskonvention dieses Recht für Heranwachsende in Artikel 12 fest. In Artikel 29 wird zudem ein klarer Auftrag für Bildungseinrichtungen bezüglich der Partizipation der Kinder und Jugendlichen als zukünftige demokratische Bürger*innen definiert:

Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, [...] das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie Ureinwohnern vorzubereiten (vgl. unicef 18.07.2022).

Auf nationaler Länderebene formuliert der bayerische LehrplanPLUS in den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen unter anderem in den Kapiteln zu politischer Bildung und Werteerziehung einen klaren Auftrag für Lehrkräfte, Kinder zu Partizipation zu befähigen (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 36–37).

Grundschule und Medienkompetenz

Die Gründe, Kinder an eine partizipative Kultur heranzuführen und sie dazu zu befähigen, kompetent an einer digitalen Gesellschaft teilzuhaben, sind klar dargelegt worden. *Digital citizenship education* als theoretisches Modell hat das Potential, Kinder auf ihre durch das Internet geprägte Lebensrealität vorzubereiten. Ein Problem bei der Anwendung von existierenden DCE-Konzepten für die Schule ist der Fokus von Autor*innen auf die Sekundarstufe eins und zwei. Diese Forschungsarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, DCE so vereinfacht im

Englischunterricht zu behandeln, dass auch Viertklässler*innen mit den Modellen lernen können.

Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde mit drei vierten Klassen und den jeweiligen Klassenlehrkräften der Kinder kooperiert. Für die Wahl einer vierten Jahrgangsstufe zur Durchführung des Aktionsforschungsprojekts gibt es mehrere Gründe. Zum einen wird die Sequenz zu DCE in den Englischunterricht eingebettet. Die Schüler*innen haben zum Zeitpunkt der Durchführung des Projekts bereits fast zwei Jahre Unterricht in der Fremdsprache erhalten¹. Ein sprachliches Repertoire, im Sinne eines produktiven und rezeptiven Wortschatzes, auf welches aufgebaut werden kann, ist bei den Kindern vorhanden. Zum anderen markiert das Ende der Grundschulzeit einen wichtigen Punkt im Leben der Kinder und ist eine entwicklungspsychologische Zäsur. Die Schüler*innen sind normalerweise zwischen zehn bis elf Jahre jung und stehen am Beginn der Pubertät. Negative Konsequenzen der digitalen Medien wie Beeinflussung der Selbstwahrnehmung des Körperbild der Kinder, insbesondere der weiblichen Schüler*innen, und Thematiken wie Cybermobbing spielen im Leben der Untersuchungsteilnehmer*innen eine immer größere Rolle (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b: 70–73; vgl. Bündnis gegen Cybermobbing 2020). Aber auch positive Aspekte des Internets wie die Vernetzung mit Gleichaltrigen überall auf der Welt durch beispielsweise soziale Medien und die Anwendung der Fremdsprache Englisch gewinnen an Bedeutung. Annika Kolb spricht von einer Anglisierung des Alltags der Kinder, der in der Schule Rechnung getragen werden muss (vgl. Annika Kolb 2020: 125–143).

Ein weiterer Grund, warum Viertklässler*innen als Teilnehmer*innen für das Aktionsforschungsprojekt ausgewählt wurden, ist, dass Studien belegen: Kinder werden im Verlauf der Grundschule zu digitalen Bürger*innen werden (vgl. 4). Schüler*innen einer vierten Klasse brauchen daher dringend zusätzliche

¹ Das Aktionsforschungsprojekt, welches in den Jahren 2021 und 2022 stattfand, hatte mit den Auswirkungen der Corona Pandemie auf den Englischunterricht zu kämpfen. Da die Fremdsprache in Bayern in der Grundschule nicht benotet und somit nicht übertrittsrelevant für die Sekundarstufe ist, wurde das Fach im *Homeschooling* oft vernachlässigt und hintenangestellt. Die Durchführung dieser anspruchsvollen Sequenz in Englisch war aber durch qualifizierte Lehrkräfte und ihre pädagogische Expertise trotzdem möglich.

Informationen zu DCE, um kompetent mit der digitalen Welt umgehen zu können. Der Erwerb und die Ausweitung, sowie das Fördern von bereits existierenden digitalen Kompetenzen in der Schule werden für die Kinder immer wichtiger:

No longer are children and young people only or even mainly divided by those with or without access, though `access' is a moving target in terms of speed, location, quality and support, and inequalities in access do persist. Increasingly, children and young people are divided into those for whom the Internet is an increasingly rich, diverse, engaging and stimulation resource of growing importance in their lives and those for whom it remains a narrow, unengaging, if occasionally useful, resource of rather less significance (Jenkins et al. 2006: 13).

Neben den bereits erwähnten Gründen spielt die zukünftige erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe der Schüler*innen eine wichtige Rolle. Obwohl sich der Zugang zum Internet durch tragbare Geräte wie Smartphones oder Tablets für Kinder verbessert hat, existiert der „Participation Gap“ weiterhin (ibid.: 3). Noch immer gibt es weltweit einen ungleichen Zugang zu den Möglichkeiten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnissen, die Kinder und Jugendliche auf eine umfassende Teilhabe an der digitalen Welt vorbereitet. „[...] the term digital divide has been repurposed to refer to the gap between those with the skills to make effective use of technologies, and those who lack such skills (Dudeney et al. 2013: 15).“ Kinder und Jugendliche, welche keine kompetenten digitalen Bürger*innen sind, leiden unter weniger Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe. Dies führt nicht nur zu einer Bildungsbenachteiligung, sondern langfristig auch zu weniger ökonomischen Chancen für diese Kinder.

*Aktionsforschung zu DCE in der Grundschule: Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität für Schüler*innen und Lehrkräfte*

Das vorliegende Aktionsforschungsprojekt möchte das beschriebene Problem verbessern und ein Unterrichtskonzept entwickeln, mit welchem auch junge Schüler*innen an DCE herangeführt werden können. Um das komplexe Thema lebensweltnah und greifbar mit Kindern thematisieren zu können, wurden soziale Medien als Gesprächsanlass identifiziert. Soziale Medien bieten für die „Generation P“ (vgl. Kalantzis et al. 2016: 8–10) Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Diskursen und werden entweder von den

Untersuchungsteilnehmer*innen selbst oder der Familie, beziehungsweise Peer Group bereits genutzt und sind den Kindern somit aus ihrem Alltag bekannt. Die Schüler*innen sind am Ende der vierten Klasse entweder bereits Prosument*innen oder werden diese Doppelrolle in der digitalen Welt bald ausfüllen. „Eine Prosumentin ist eine Konsumentin, die gleichzeitig auch Produzentin ist. Das Web 2.0 eröffnet diese Möglichkeit der Teilhabe (Schröder 2016: 206).“ Soziale Medien sind ein repräsentatives Beispiel dafür, wie im interaktiven Web 2.0 das Konsumieren und Produzieren von Inhalten immer mehr miteinander verschmilzt.

Das verwendete Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit ist Aktionsforschung. Mir lag die praktische Anwendung der im Theorieteil beschriebenen Konzepte sehr am Herzen, da ich nach meinem abgeschlossenen Lehramtsstudium selbst noch drei Jahre an verschiedenen Grundschulen tätig war und auch zu Beginn der Corona-Pandemie im Homeschooling meine Klasse unterrichtet habe. Aber auch schon vor der Pandemie wurde mir der Wert von digitalem Lernen und Kompetenzen in diesem Bereich bewusst. Durch den Einsatz in Ganztagesklassen hatte ich die zeitlichen Kapazitäten mit Schüler*innen regelmäßig im Computerraum der Schule zu arbeiten oder unseren Computer im Klassenzimmer in den Wochenplan miteinzubeziehen. Es war mir daher ein großes Anliegen, mit dieser Arbeit einen Beitrag zu leisten, die Unterrichtspraxis für Kinder und Lehrkräfte zu verbessern.

In der Einleitung des Handbuchs für DCE des Europarats (CoE) wird eine große Herausforderung für das Modell an Schulen beschrieben:

One major challenge highlighted [...] is the lack of awareness among educators of the importance of digital citizenship competence development for the well-being of young people growing up in today's highly digitized world, and the limited number of suitably targeted pedagogical resources available (Council of Europe 2019: 11).

Lehrkräfte haben, wie zu Beginn dieses Kapitels bereits angesprochen, mit vielen Herausforderungen in ihrem beruflichen Alltag zu kämpfen. Dies könnten Gründe sein, warum bisher wenig Unterrichtszeit in DCE investiert wurde. Das Zitat des

Council of Europe gilt für alle Schulstufen, aber umso mehr für die Grundschule. Das Problem in der Primarstufe ist noch eklatanter als in der Sekundarstufe eins und zwei. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen fokussieren sich Beispiele für Unterrichtskonzepte oft auf Teenager. Die Modelle für *digital citizenship education*, welche es im Unterricht umzusetzen gilt, sind komplex. Dies könnte ein Grund sein, warum in Publikationen für die schulische Umsetzung oft keine Angebote für die Primarstufe gemacht werden. Zum anderen wurde auf bayerischer Landesebene eine bildungspolitische Chance für den Englischunterricht verpasst. Mit der Einführung des neuen Lehrplans in Bayern im Schuljahr 2014/2015 wurde für das Fachprofil Englisch ein Kompetenzstrukturmodell für die Fremdsprache erstellt. Im Vergleich zu den weiterführenden Schulen fällt auf, dass die Dimension Text- und Medienkompetenz keinen Eingang in die Grundschule, dafür aber in die Kompetenzstrukturmodelle der weiterführenden Schulen fand:



Abbildung 1: Kompetenzstrukturmodell des Fachs Englisch für die Grundschule (vgl. isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2015: 191–200)



Abbildung 2: Kompetenzstrukturmodell für die modernen Fremdsprachen, entnommen aus dem Fachprofil Englisch für die Mittelschule in Bayern (vgl. isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 26.06.2023)

Das Fachprofil für Englisch in der Grundschule berücksichtigt Medienkompetenz trotz der Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2016 zur digitalen Bildung nicht. Im Strategiepapier zu digitaler Bildung wird Medienbildung als gemeinsame Aufgabe aller Schulfächer ab der ersten Jahrgangsstufe deklariert (vgl. Kultusministerkonferenz 2016). Eine tiefere Analyse von bildungspolitischen Dokumenten und den Rahmenbedingungen, welche sie für die Grundschule in Bayern schaffen, erfolgt in Kapitel 3 (vgl. 2).

Schließen möchte ich die Einleitung dieser wissenschaftlichen Arbeit mit einem Zitat, welches die Bedeutung von Demokratiebildung für unsere Gesellschaft in der Schule nochmals hervorhebt:

It takes a village to raise a child“ is a proverb much quoted in the world of education. However, it is important to reflect that the reverse is true too. The prosperity and well-being of a village, or community, can be measured by the level of active contribution of each of its citizens towards shared goals within a democratic culture (vgl Council of Europe 2019: 10).

In den nächsten beiden Kapiteln möchte ich genauer auf die inhaltlichen und forschungsmethodologischen Ziele sowie den Aufbau dieser Dissertation eingehen.

1.2 Ziele dieser Arbeit

Inhaltliche Ziele

In den theoretischen Kapiteln dieser Arbeit (vgl. 2 bis 4) werden zunächst bildungspolitische Rahmenbedingungen für den Unterricht auf nationaler Ebene, aber auch spezifisch für den Englischunterricht der Grundschule auf Landesebene in Bayern in Bezug auf Medienbildung und die Anbahnung von Medienkompetenzen bei Schüler*innen analysiert. Hierzu werden rechtlich bindende Dokumente für den Unterricht wie Papiere der Kultusministerkonferenz (vgl. Kultusministerkonferenz 2012; vgl. Kultusministerkonferenz 2016; vgl. Kultusministerkonferenz 09.12.2021) und deren Umsetzung im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule betrachtet (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014). Anschließend wird auf die Passung von digitalen Medien und dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule eingegangen. Auch die Synergien zwischen dem Englischunterricht, Schüler*innen und sozialen Medien werden analysiert und Chancen und Herausforderungen werden diskutiert. Desiderata, welche sich aus dieser Analyse für den Englischunterricht und Medienbildung in Bayern ergeben, werden aufgezeigt und deren Implikationen für diese Forschungsarbeit werden anschließend erläutert.

Als mögliche Lösungsansätze für die aufgezeigten Forschungslücken wird sich diese Forschungsarbeit anschließend mit Konzepten zu Medienkompetenz in Schulen beschäftigen (vgl. Cazden et al. 1996; vgl. Kalantzis&Cope 2010; vgl. Kalantzis et al. 2016; vgl. Dudeney et al. 2013; vgl. Pegrum et al. 2018). Diese Konzepte werden auch im Hinblick auf die Entwicklung des interaktiven Web 2.0 und die Herausforderungen des Zeitalters von sozialen Medien analysiert. Anschließend wird sich diese Arbeit mit DCE-Modellen beschäftigen (vgl. Council of Europe; vgl. Daniel Becker 2019; vgl. Council of Europe 2019). Diese Arbeit wird argumentieren, dass die vorgestellten Modelle von *digital citizenship education* aufgrund des zusätzlichen Fokus auf die zukünftige Identität von Kindern als demokratische Bürger*innen im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche und

politische Herausforderungen als eine zeitgemäße Erweiterung von den betrachteten Modellen zu Medienkompetenz zu sehen sind. Das Dissertationsprojekt möchte aufgrund der analysierten Desiderata Lehrkräften einen Unterrichtsentwurf an die Hand geben, um ihre Schüler*innen adäquat auf die aktuellen Herausforderungen vorzubereiten.

Forschungsmethodologische Ziele

In den empirischen Kapiteln dieser Forschungsarbeit (vgl. 5 bis 8) soll mit Hilfe der Forschungsfragen DCE aus Sicht der Schüler*innen betrachtet werden (vgl. 5.1). Die Forschungsfragen, welche diese Arbeit beantworten möchte, sind:

Inwiefern sind Schüler*innen einer vierten Klasse bereits über soziale Medien informiert?

Welche Erfahrungen haben Kinder als positive Prosument*innen in den sozialen Medien?

Inwieweit kann das erarbeitete Unterrichtskonzept im Englischunterricht einer vierten Klasse eine Grundlage für DCE schaffen?

Für die Datenerhebung wurde ein Aktionsforschungsprojekt in Kooperation mit drei Grundschullehrkräften und Studierenden konzipiert, welches in zwei Zyklen 2021 und 2022 stattfand. Mit Hilfe von Aktionsforschung soll der Ist-Zustand von DCE bei Viertklässler*innen in den ausgewählten Klassen erhoben werden und der Lernzuwachs bezüglich der durchgeführten Projektstage durch qualitative und quantitative Daten analysiert werden.² Die erhobenen Daten werden anschließend interpretiert, miteinander in Verbindung gesetzt und im Hinblick auf die für diese Forschungsarbeit gesetzten Ziele analysiert.

²Im ersten Forschungszyklus des Jahres 2021 wurden nur quantitative Schülerdaten durch Fragebögen während der drei Projektstage erhoben. Aufgrund der fehlenden Reflexionstiefe bei Kinderantworten in den offenen Items wurde im Jahr 2022 ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt. Neben den angepassten Fragebögen wurden am letzten Projekttag noch leitfadengestützte Kleingruppeninterviews mit manchen der teilnehmenden Kinder durchgeführt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit gliedert sich in neun inhaltliche Kapitel, wovon die ersten drei Kapitel der theoretischen Grundlegung (vgl. 2 bis 4) des folgenden empirischen Teils dienen (vgl. 5 bis 7). Ergebnisse, Grenzen und Schlussfolgerungen des Forschungsprojekts werden im achten Kapitel beschrieben. Ein Fazit und eine Zusammenfassung der Arbeit erfolgen im letzten inhaltlichen Kapitel dieser Arbeit – Kapitel neun.

In Kapitel zwei setzt sich diese Arbeit mit bildungspolitischen Vorgaben auf Bundes- und Landesebene für den Englischunterricht in Bezug auf Medienbildung auseinander und definiert zudem den dem LehrplanPLUS zugrunde liegenden Kompetenzbegriff (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus und Wissenschaft und Kunst 2016; vgl. Kultusministerkonferenz 09.12.2021). Darüber hinaus beschäftigt sich das zweite Kapitel mit der Passung von digitalen und im Speziellen sozialen Medien und Fremdsprachenunterricht. Lern- und entwicklungspsychologische Prädispositionen der Kinder in Bezug auf Plattformen der sozialen Medien werden zudem analysiert (vgl. Schmidt&Taddicken 2017). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Forschungsdesiderata, welche sich aus der Analyse für diese Arbeit ergeben.

Kapitel drei nimmt zunächst das Konzept für Medienbildung der *New London Group* (vgl. Kalantzis et al. 2016) und Dudeney, Hockly und Pegrum (vgl. Pegrum et al. 2018) in den Fokus und stellt dieses vor. Es wird zudem dargelegt, inwieweit die technische Innovation des Web 2.0 Veränderungen für Medienbildung in der Schule nötig macht. Dieses Unterkapitel schließt mit einer Argumentation, warum DCE-Konzepte umfassendere Konzepte für Medienbildung in der Schule darstellen und Lehrkräfte mit diesen Modellen passender auf die gesellschaftlichen und politischen Chancen und Herausforderungen reagieren können. Anschließend werden die DCE-Modelle des *Council of Europe* (vgl. Council of Europe 2019) und von Daniel Becker (vgl. Daniel Becker 2019) vorgestellt, welche den empirischen Teil dieser Arbeit stark beeinflusst haben. Auch dieses Kapitel schließt mit einer

Zusammenfassung der Forschungsdesiderata, welche sich aus der Analyse der Modelle für die Arbeit ergeben haben.

Das letzte Kapitel der theoretischen Grundlegung dieser Arbeit – Kapitel vier – ordnet das Projekt in den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf soziale Medien und Kinder und DCE (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b) sowie Kinder in Deutschland ein (vgl. James et al. 2021). Auch dieses Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Forschungsdesiderata, welche Implikationen für das Forschungsprojekt haben.

Das erste Kapitel des empirischen Teils dieser Arbeit beschreibt das Forschungsinteresse sowie die gewählte Forschungsmethode (vgl. Anne Burns 2010; vgl. Moser 1977) und gibt einen Überblick über den Ablauf des Aktionsforschungsprojekts über die Jahre 2021 und 2022. Zudem werden die verwendeten Erhebungsinstrumente für die Datensammlung mit Kindern sowohl im ersten als auch im zweiten Aktionsforschungszyklus vorgestellt.

In Kapitel sechs wird die Aufgabenentwicklung und -implementierung der drei Projektstage zu DCE im Englischunterricht einer vierten Klasse vorgestellt. Auch die Begründung für die gewählten Fokusthemen *contact*, *conduct* und *content* in den sozialen Medien, um mit Kindern ins Gespräch über soziale Medien zu kommen, wird dargelegt. Im Sinne der Aktionsforschung wird nach dem ersten Forschungszyklus im Juli 2021 ein Resümee gezogen und die Implikationen für den zweiten Forschungszyklus im Juli 2022 beschrieben.

Die nächsten beiden Kapitel beschäftigen sich mit der Darstellung und Diskussion der Gesamtergebnisse der beiden Forschungszyklen aus den Jahren 2021 und 2022. Die Darstellung der Gesamtergebnisse orientiert sich an den Forschungsfragen. In Kapitel acht werden die Ergebnisse anschließend interpretiert, das Aktionsforschungsprojekt wird reflektiert und Aussagekraft, Grenzen und Desiderata werden analysiert.

Kapitel neun schließt die Arbeit mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick auf mögliche Anschlussprojekte ab.

2 Das fremdsprachliche Klassenzimmer in der Grundschule: Rahmenbedingungen

In den nun folgenden Kapiteln soll auf Rahmenbedingungen eingegangen werden, welche die Unterrichtsrealität in bayerischen Grundschulen für Schüler*innen und Lehrkräfte in Bezug auf Medienbildung beeinflussen. Es werden zum einen bildungspolitische Dokumente der Kultusministerkonferenz Deutschlands und des Staatsinstituts für Bildungsqualität und Schulforschung in Bayern analysiert. Zum anderen werden die Rahmenbedingungen des Englischunterrichts bezüglich des Potenzials von digitalen Medien für die Fremdsprache und den Entwicklungsstand der Kinder beschrieben. In den letzten beiden Kapiteln dieses Abschnitts sollen vor allem die Chancen der Nutzung von sozialen Medien für den Englischunterricht mit noch spracharmen Lernern beschrieben werden.

2.1 Bildungspolitische Vorgaben und Desiderate

Die folgenden Kapitel dieser Arbeit greifen in ihrer Anordnung die Hierarchie im deutschen Bildungssystem auf. Zunächst wird auf wegweisende Bekanntmachungen der deutschlandweiten Kultusminister Konferenz bezüglich digitaler Bildung aus den Jahren 2012 (vgl. Kultusministerkonferenz 2012), 2015 (vgl. Kultusministerkonferenz 11.06.2015) und 2016 (vgl. Kultusministerkonferenz 2016) eingegangen. Anschließend werden Vorgaben des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung bezüglich Medienbildung und bayerischer Grundschulen analysiert. Zu diesen Dokumenten zählt ein schulartübergreifender Kompetenzrahmen zur Medienbildung von mebis (vgl. mebis Infoportal 05.08.2022) und der gesamte kompetenzorientierte LehrplanPLUS, welcher zum Schuljahr 2014/ 2015 für die Grundschule eingeführt wurde (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 02.12.2013).

**Bundes- und landesweite
bildungspolitische Vorgaben für
bayerische Grundschulen**

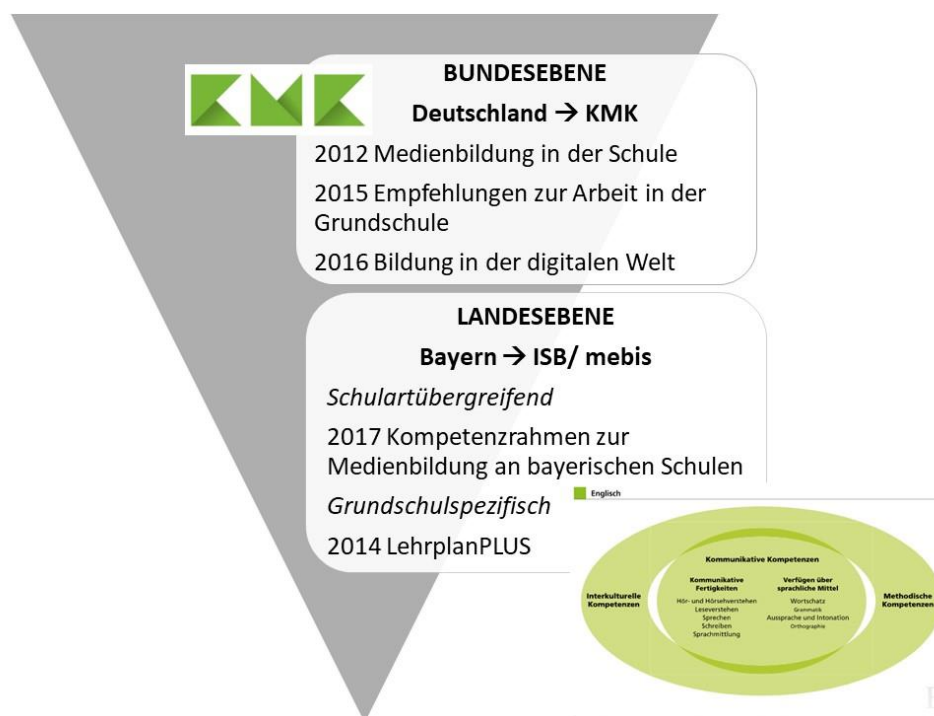


Abbildung 3: Hierarchie der bildungspolitischen Vorgaben zu Medienbildung für die bayerischen Grundschulen

Im letzten Unterkapitel dieses Abschnitts der Forschungsarbeit wird ein Fazit bezüglich der von all diesen Bildungsinstitutionen geforderten Medienbildung an Grundschulen in Bayern gezogen. Des Weiteren wird ein Desideratum für Medienkompetenzen bei Schüler*innen für das Fach Englisch identifiziert und analysiert (vgl. 2.1.4).

2.1.1 Bundesweite bildungspolitische Vorgaben zu Medienbildung in der Schule der Kultusminister Konferenz

Richtungsweisend für bildungspolitische Entscheidungen auf Landesebene sind trotz der Bildungshoheit der Länder gemeinsame Beschlüsse aller Kultusminister*innen in der Kultusminister Konferenz. Diese Strategiepapiere oder Bildungsstandards schaffen verbindliche normative Referenzpunkte für die Entwicklung der Curricula in den Ländern. Des Weiteren liefern die Vorgaben Orientierung für den Unterricht im jeweiligen Fach (Kultusministerkonferenz 22.06.2023). In dieser Arbeit soll auf drei Veröffentlichungen aus den Jahren 2012 (vgl. Kultusministerkonferenz 2012), 2015 (vgl. Kultusministerkonferenz 11.06.2015) und 2016 (vgl. Kultusministerkonferenz 2016) mit den ergänzenden

Beschlüssen von 2021 (vgl. Kultusministerkonferenz 09.12.2021) eingegangen werden.³

Bereits 2012 veröffentlichten die Kultusminister*innen ein Beschlusspapier zur „Medienbildung in der Schule“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2012). Schon damals erkannten die Minister*innen der Kultusministerkonferenz, die Chancen des Mediengebrauchs im Unterricht. Besonders die universelle Verfügbarkeit, soziale Netzwerke, oder auch mediengestützte Dienstleistungen wurden von den Minister*innen als positive Entwicklungsmöglichkeiten für den Unterricht herausgestellt. Bereits 2012 wurden aber auch Herausforderungen und Gefahren, wie die Verletzung der Privatsphäre des Individuums, seine Persönlichkeitsrechte oder aber Datenschutzgrundrechte identifiziert. Die Entscheidungsträger erkannten, dass Medienbildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sein muss. Für die Schule bedeutet dies, dass Eltern und Lehrkräfte zusammenarbeiten müssen und Medienbildung eine Pflichtaufgabe schulischer Bildung ist. Zur Bedeutung der Bildung bezüglich digitaler Medien verfassten die Kultusminister*innen folgende Definition:

Schulische Medienbildung versteht sich als dauerhafter, pädagogisch strukturierter begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt. Sie zielt auf den Erwerb und die fortlaufende Erweiterung von Medienkompetenz; also jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen. Sie umfasst auch die Fähigkeit, sich verantwortungsvoll in der virtuellen Welt zu bewegen, die Wechselwirkung zwischen virtueller und materieller Welt zu begreifen und neben den Chancen auch die Risiken und Gefahren von digitalen Prozessen zu erkennen (ibid.: 3).

Im Jahr 2015 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz einen aktualisierten Beschluss zu „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (vgl. Kultusministerkonferenz 11.06.2015). Unter dem Gliederungspunkt 2.7 „Übergreifende Bildungsbereiche“ finden sich auch richtungsweisende Empfehlungen zur Medienbildung im Unterricht der Grundschule. Diese

³Die überarbeiteten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Ersten Schulabschluss und Mittleren Schulabschluss, welche im Juni 2023 in ihrer überarbeiteten Version veröffentlicht wurden, werden in diesem Kapitel nicht berücksichtigt (vgl. Kultusministerkonferenz 22.06.2023). Auf die neuen Bildungsstandards wird am Ende dieser Arbeit Bezug genommen.

Empfehlungen gelten für alle Fächer, welche in der Grundschule unterrichtet werden. Die Konferenz hielt fest, dass Medien sowohl Werkzeug als auch Gegenstandes des Lernens von Kindern sein sollen, Schulen Medienbildung nachhaltig in ihrem Schulkonzept integrieren sollen und an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft werden soll, um bereits vorhandene Medienkompetenz weiterzuentwickeln. Zudem legten die Minister*innen fest, dass auch junge Schüler*innen bereits für komplexe Themen wie Schutz der Persönlichkeitsrechte und Datenschutz sensibilisiert werden sollen.

Anknüpfend an ihre Vorerfahrungen erweitern die Kinder ihre Medienkompetenz und werden auf die selbstbestimmte Teilhabe an der multimedialen Welt vorbereitet, indem sie Gelegenheit haben, Medien aller Art sachgerecht und produktiv zu nutzen, sich Informationen zu erschließen, eigene Darstellungen und Medienbeiträge zu gestalten und zu präsentieren, multimediale Kommunikationswege zu nutzen sowie den Einsatz und die Wirkung von Medienbeiträgen zu verstehen, zu bewerten und kritisch zu reflektieren (ibid.: 17).

Neue digitale Entwicklungen, welche zu einer veränderten Unterrichtsrealität, sowie veränderte Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen führten, machten eine Überarbeitung der beiden bereits vorgestellten Dokumente der Kultusminister Konferenz notwendig (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2018), (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2019). Das 2016 veröffentlichte Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ bezieht sich auf die beiden älteren Veröffentlichungen, trägt aber der zunehmenden Digitalisierung des Alltags, sowie den neuen Formen von Partizipation der Schüler*innen Rechnung:

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen besteht im Kern darin, Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen. Dabei werden gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse und neue Anforderungen aufgegriffen (Kultusministerkonferenz 2016: 10).

Die Kultusminister Konferenz definiert sechs verbindliche Kompetenzen, welche die Schule ausbilden und fördern soll (vgl. ibid.: 15–18). Die in der Abbildung

aufgeführten Kompetenzbereiche sollen die Schüler*innen dazu befähigen: „individuelles und selbstgesteuertes Lernen (zu) fördern, Mündigkeit, Identitätsbildung und das Selbstbewusstsein (zu) stärken sowie die selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Gesellschaft (zu) ermöglichen (Owczarek 2018: 4).“



Abbildung 4: Definition der KMK der Kompetenzen in der digitalen Welt nach Owczarek (Praxis Fremdsprachenunterricht 2018: 4)

Alle Fächer, auch der Englischunterricht in den Grundschulen, tragen zur Ausbildung dieser Kompetenzen ab der ersten Jahrgangsstufe bei. „Durch eine pädagogische Begleitung der Kinder und Jugendlichen können sich frühzeitig Kompetenzen entwickeln, die eine kritische Reflektion in Bezug auf den Umgang

mit Medien und über die digitale Welt ermöglichen“ (Kultusministerkonferenz 2016: 11). Die Kultusminister Konferenz benennt die digitale Bildung als gemeinsame Schnittmenge aller Schulfächer, erkennt aber auch an, dass die Ausgestaltung fachspezifisch sehr unterschiedlich durchgeführt werden kann.

Ein Ziel, welches sich die Kultusminister*innen für 2021 gesetzt hatten, ist bereits verpasst worden. Jedes Kind sollte bis zu diesem Jahr eine digitale Lernumgebung mit Internetzugang zur Verfügung gestellt bekommen (vgl. *ibid.*). Die Corona Pandemie hat indes gezeigt, dass dies bisher nur hehre Ziele und keine Realität für Kinder und Jugendliche sind. Die strukturellen Voraussetzungen an den Schulen sind auch zwei Jahre später noch nicht geschaffen worden. Fehlendes IT-Personal, komplizierte Datenschutzregelungen, mangelnde technische Ausstattung an Schulen und ein oftmals nicht funktionierendes Internet beziehungsweise WLAN in den Klassenzimmern verhindert die praktische Umsetzung der geforderte Medienbildung.

Eine klare Implementierung von Medienbildung in Schulen beziehungsweise Grundschulen ist seit über zehn Jahren auf Bundesebene durch die Kultusminister Konferenz vorgegeben worden. Im nächsten Kapitel wird analysiert, inwieweit dieser Bildungsauftrag auf bayerischer Landesebene aufgegriffen worden ist, und in dem Lehrplan verwirklicht wurde. In Bezug auf den zu analysierenden Lehrplan, wird sich diese Arbeit auf den LehrplanPLUS, welcher zum Schuljahr 2014/2015 in den bayerischen Grundschulen eingeführt wurde, konzentrieren. Besonderer Fokus wird auf das Fachprofil, sowie den Fachlehrplan Englisch der Grundschule gelegt.

2.1.2 Definition des Kompetenzbegriffs des bayerischen LehrplanPLUS

Bevor spezifisch auf das Fachprofil sowie den Fachlehrplan für das Fach Englisch eingegangen werden kann, muss der grundlegenden Kompetenzbegriff des LehrplanPLUS, welcher allen Schularten zugrunde liegt, definiert werden. Der Kompetenzbegriff wird an Schularten und Fächer angepasst, liegt aber allen Curricula des LehrplanPLUS zugrunde. Das Fach Englisch baut in seinen durch das

Kompetenzstrukturmodell vorgegebenen Dimensionen auf diesen Kompetenzbegriff auf.

Die Lehrpläne der verschiedenen Schularten besitzen im Kern alle dieselbe pädagogische Struktur. Sie sind kompetenzorientiert ausgerichtet, geben Auskunft über die im Unterricht nachhaltig aufzubauenden Kompetenz und beschreiben, an welchen Inhalten diese erworben werden (vgl. isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München).

Der neue bayerische LehrplanPLUS für die Grundschule wurde zum Schuljahr 2014/ 2015 durch das Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) heraus gegeben und basiert auf den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Primarbereich von 2004 (vgl Kultusministerkonferenz 2004a; vgl Kultusministerkonferenz 2004b; Sekretariat der ständigen Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Ein wesentliches Merkmal des Lehrplans ist eine verstärkte Kompetenzorientierung im Unterricht. Der Kompetenzbegriff wird vom ISB wie folgt definiert:

Der LehrplanPLUS versteht eine Kompetenz als fachspezifische und überfachliche Fähigkeit, die Wissen und Fertigkeiten miteinander verbindet und die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, zu verstehen, zu reflektieren, schlüssig zu argumentieren, fundiert zu urteilen und neue Anforderungen zu bewältigen. Er beschreibt *Kompetenzerwartungen* auf einem mittleren Anforderungsniveau und verknüpft sie mit *Inhalten* (isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München).

Dem Kompetenzbegriff des LehrplanPLUS liegt ein konstruktivistischer Lernbegriff zugrunde. „Von zentraler Bedeutung für das Lernen sind ko-konstruktive Prozesse: Interaktion, Kooperation und Kommunikation mit anderen (LehrplanPLUS 2015 22).“ Lernen soll als ein aktiver Prozess von Erwerb von Wissen im Dialog mit anderen Kindern und Lehrkräften verstanden werden. Laut diesem Kompetenzbegriff konstruiert jeder Mensch neues Wissen auf Basis von bereits vorhandenem Wissen. Die persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstands ist entscheidend für den Erfolg des Lernprozesses.

Unterricht in der Grundschule soll laut dem ISB dazu beitragen, Wissen und Können zu verbinden. Wissen, welches von Schüler*innen im Unterricht ko-

konstruiert wurde, soll anschließend in variablen Situationen flexibel anwendbar sein. Die Kinder sollen durch ihre individuelle Kompetenzentwicklung dazu befähigt werden, verantwortungsvoll zu handeln (vgl. ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2015: 10). Dieses ambitionierte Ziel kann laut dem ISB nur kumulativ und über einen längeren Zeitraum erreicht werden. Die Planungsperspektive von Unterricht muss sich deshalb zu einer *output* Orientierung verschieben. Die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte richtet sich nun, nach dem zu erwerbenden Wissen und Können der Kinder nach einem oder zwei Schuljahren. Wie die Lehrkraft den Lernstoff verteilt und welche didaktischen Wege sie beschreitet, entscheidet die Lehrperson mit Hilfe ihrer pädagogischen Kompetenz. Für den fremdsprachlichen Unterricht in der Primarstufe bedeutet dies, dass die zu erwerbenden Kompetenzen für den Englischunterricht für das Ende der vierten Jahrgangsstufe, nach zwei Jahren zweistündigem Fremdsprachenunterricht, definiert worden sind (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 7). Somit erfolgt eine Überprüfung der fremdsprachlichen Kompetenz nach zwei Schuljahren.

Für die Schüler*innen der Grundschulen ist es besonders wichtig, ihre individuelle Erlebnis- und Erfahrungswelt mit in den Unterricht einbringen zu können. Lehrkräfte sollen das Vorwissen der Kinder berücksichtigen, neue Kompetenzen auf Grundlage bereits vorhandenen Wissens entwickeln und dieses außerdem vertiefen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 19).

Dazu erlernen sie [die Schüler*innen] grundlegende Kulturtechniken, Fachbegriffe, Erklärungsmodelle sowie Methoden und wenden sie in ihrer Erfahrungswelt an, indem sie ihre bisherigen Wahrnehmungen, Beobachtungen und Kenntnisse ergänzen, systematisieren und vertiefen. Diese fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen bilden die Grundlage ihrer Bildung, auf der die weiterführenden Schulen aufbauen (ibid.: 19–20).

Das Institut für Schulqualität und Bildungsforschung definiert auf Grundlage der Kompetenzdefinition nach Weinert eine bayerische Variante des Kompetenzbegriffs:

Kompetent ist eine Person, wenn sie bereit ist, neue Aufgaben- oder Problemstellungen zu lösen, und dieses auch kann. Hierbei muss sie Wissen bzw. Fähigkeiten erfolgreich anrufen, vor dem Hintergrund von Werthaltungen reflektieren sowie verantwortlich einsetzen (isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2015: 11).⁴

Auch in Bezug auf Medienbildung formuliert der LehrplanPLUS einen klaren Bildungsauftrag in den „Übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen“. In der Primarstufe soll der Grundstein für eine Teilhabe in einer multimedial geprägten Gesellschaft gelegt werden. Kinder sollen in ihrer Bildungslaufbahn dazu befähigt werden sachgerecht, selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu partizipieren. „Sie analysieren und bewerten Vorzüge und Gefahren von Medien und nutzen diese bewusst und reflektieren für private und schulische Zwecke. Insbesondere wägen sie kriteriengeleitet ihren Umgang mit sozialen Netzwerken ab (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 35)⁵.“

Nachdem der Kompetenzbegriff, auf welchen der LehrplanPLUS fußt, definiert wurde, wird im folgenden Kapitel nun konkret der LehrplanPLUS bezüglich der Inkludierung von Medienbildung in den Unterricht der Grundschule untersucht.

2.1.3 Medienbildung in der Primarstufe im LehrplanPLUS

Durch neue Beschlüsse, u.a. der KMK von 2012, und der Forderung, neue, digitale Technologie als vierte Kulturtechnik in die Schule zu implementieren, wird die Grundschule nun von der Freiwilligkeit einer Medienbildung für digitale Medien in verpflichtende Vorgaben überführt (Peschel&Irion 2016: 13).

Die Verortung von Medienbildung in der Grundschule wird in diesem Kapitel der Forschungsarbeit für die einleitenden, fachunspezifischen Abschnitte des LehrplanPLUS sowie dem Fachprofil und des Fachlehrplans für Englisch analysiert. Es werden auch Vergleiche zu den Lehrplänen der Sekundarstufe in Bayern

⁴ Weinert definierte Kompetenzen wie folgt: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Weinert 2001: 27.

⁵ Inwieweit der LehrplanPLUS diesen Bildungsauftrag auch für das Fach Englisch berücksichtigt hat, wird im Kapitel 3.1 genauer analysiert.

gemacht, um die Diskrepanz, welche für das Fach Englisch existiert, genauer zu beschreiben.

Der LehrplanPLUS inkludiert Medienbildung oder die Medienkompetenz der Schüler*innen in den ersten beiden Abschnitten des Lehrplans zu „Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 7–17)“ und „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule (vgl. *ibid.*: 17–31)“ zunächst nicht. Der Begriff Medienbildung in einem weiter gefassten Sinn wird das erste Mal in den „Schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie (vgl. *ibid.*: 31–39)“ erwähnt. Diese Kapitel des Lehrplans thematisieren Entwicklungen aus dem Alltag der Kinder, welche von der Schule aufgegriffen werden sollen, um eine ganzheitliche Bildung und alltagskompetente Schüler*innen zu formen.

Die Schülerinnen und Schüler sehen sich in Gesellschaft, Kultur, Politik, Natur und Technik mit Phänomenen und Entwicklungen konfrontiert, die – soweit sie im schulischen Kontext relevant sind – über die Grenzen eines einzelnen Unterrichtsfaches hinausreichen (*ibid.*: 33).

Eine erste Erwähnung findet Medienbildung im Abschnitt „Grundlegende Kompetenzen im Handlungsfeld Digital handeln“ unter dem Oberpunkt „Alltagskompetenz und Lebensökonomie“. Dieser Abschnitt findet sich nicht im PDF, welches vom ISB 2014 veröffentlicht wurde, sondern nur auf der Website des LehrplanPLUS (vgl. *isb* Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2014). Hier erfolgt zunächst ein Verweis auf den Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen, welcher mit dem im Rahmen der Schulentwicklung individuell gestalteten Mediencurriculum verknüpft werden soll. Den Schüler*innen soll die Möglichkeit gegeben werden ihre bereits aufgebauten Kompetenzen praxis- und alltagsnah anzuwenden und diese gegebenenfalls auch zu erweitern.

Eine erste explizite Erwähnung des Begriffs Medienbildung findet sich ebenfalls im Kapitel zu „Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“. Unter der Überschrift „Medienbildung“ erfolgt folgende Definition:

Schülerinnen und Schüler erwerben im Rahmen der schulischen Medienbildung Kenntnisse und Fertigkeiten, um sachgerecht, selbstbestimmt und verantwortungsvoll in einer multimedial geprägten Gesellschaft zu handeln.

Sie analysieren und bewerten Vorzüge und Gefahren von Medien und nutzen diese bewusst und reflektiert für private und schulische Zwecke. Insbesondere wägen sie kriteriengeleitet ihren Umgang mit sozialen Netzwerken ab. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 35).

Für das Aktionsforschungsprojekt ist besonders die explizite Erwähnung von reflektierter Verwendung von digitalen Medien in der Grundschule, aber eben auch in der Freizeit der Kinder relevant, sowie der Umgang mit sozialen Netzwerken, welcher anhand von Kriterien von den Kindern bewertet werden soll. Der LehrplanPLUS fordert hier von Lehrkräfte, was auch der Bildungsforscher Henry Jenkins einfordert – schulische Auseinandersetzung mit Freizeitaktivitäten der Kinder (vgl. Jenkins 04.05.2009).

Auf der Webseite des ISB gibt es noch einen weiteren Unterschied zum PDF-Dokument des LehrplanPLUS. Unter dem Oberpunkt „Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie“ findet sich ein Unterpunkt zu „Technische Bildung“ (vgl. isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2014). Technische Neuerungen sollen mit Kindern thematisiert werden. Zum einen, weil sie die gewinnbringende Anwendung von naturwissenschaftlicher Forschung sind. Zum anderen, weil die Schüler*innen lernen sollen, reflektiert bezüglich Chancen und Risiken, mit technischen Neuerungen umzugehen. „Technik bedeutet Fortschritt, kann aber auch Gefahren für den Einzelnen, die Gesellschaft und die Umwelt in sich bergen (vgl. ibid.).“ Dieser Punkt ist besonders im Hinblick auf neue AI-Entwicklungen wie ChatGPT und deren Einfluss auf Bildung interessant.

Nicht nur der LehrplanPLUS verpflichtet Lehrkräfte in Bayern Medienbildung in ihren Unterricht aufzunehmen, sondern auch ein schulartenübergreifender Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen des ISB (vgl. mebis – Landesmedienzentrum Bayern 16.05.2017;). Der 2017 veröffentlichte Kompetenzrahmen umfasst fünf Dimensionen von digitalen Kompetenzen, zu welchen die Schule, Kinder und Jugendliche befähigen soll:

- Basiskompetenzen
- Suchen und Verarbeiten
- Kommunizieren und Kooperieren
- Produzieren und Präsentieren
- Analysieren und Reflektieren

Der Medienkompetenz Navigator, welcher von mebis auf der Webseite angeboten wird, zeigt an wie oft die entsprechenden Kompetenzen für alle Fächer in den Jahrgangsstufen 1/2 oder 3/4 der bayerischen Grundschule repräsentiert sind.



Abbildung 5: Medienkompetenznavigator für Lehrkräfte von mebis für alle vier Jahrgangsstufen der Grundschule und alle Fächer (vgl. <https://mk-navi.mebis.bycs.de/mctool/navigator>, 04.07.2023)

Im Vergleich zeigt sich ein deutlicher Anstieg in den letzten beiden Jahren der Grundschule von allen sechs Kompetenzen, welche durch den LehrplanPLUS aufgegriffen werden. Diese Forschungsarbeit interessiert sich in ihrem theoretischen und empirischen Teil aber vor allem für das Schulfach Englisch. Im Folgenden soll nun analysiert werden, wie Medienbildung im Englischunterricht der dritten und vierten Klassen der bayerischen Grundschule umgesetzt wird.

Analyse des Fachlehrplans 3/ 4 Englisch in Bezug auf Medienkompetenz im Englischunterricht

Nachdem nun die fachunspezifischen Kapitel des LehrplanPLUS sowie der Medienkompetenzrahmen, welcher ebenfalls für alle Schularten Gültigkeit hat, in Bezug auf Medienbildung analysiert wurden, wird nun auf die fachspezifischen

Vorgaben in der Grundschule für Englisch eingegangen.⁶ Der Hauptfokus dieses Kapitels wird auf dem Curriculum für die Primarstufe liegen. Teils werden auch Vergleiche mit der Sekundarstufe gezogen, um die Umsetzung von Medienbildung in anderen Schularten zu zeigen.

Zunächst fällt auf, dass der Lehrplan für die Grundschule Medienbildung oder Medienkompetenzen, welche die Schüler*innen in ihrer vierjährigen Grundschullaufbahn erwerben sollen, vor allem in den einleitenden Kapiteln verankert. Im Fachprofil zu Englisch wird Medienbildung nur unter Punkt 5.3 erwähnt. Das Fach soll also einen Beitrag zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen leisten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 63–64).

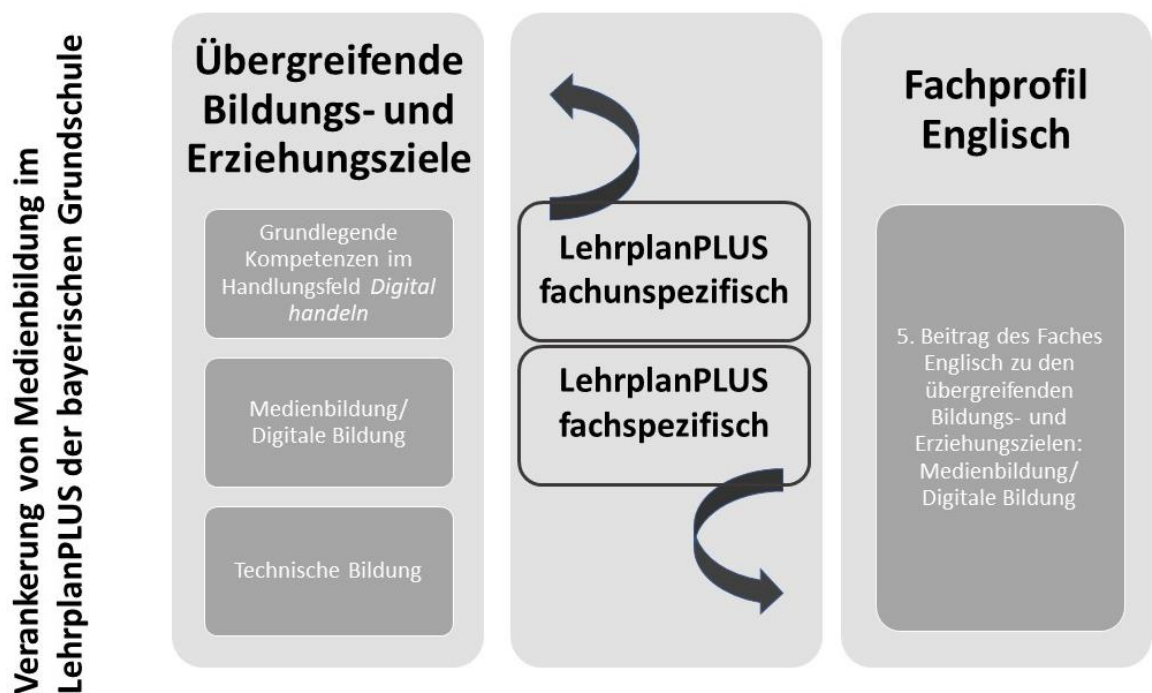


Abbildung 6: Überblick über Kapitel, welche Medienbildung im Lehrplan der Grundschule verorten basierend auf der Webseite des ISB (vgl. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>, 04.07.2023)

⁶ Die Kultusminister Konferenz beschloss am 22. und 23.06.2023 weiterentwickelte Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den ersten beziehungsweise mittleren Schulabschluss (vgl. Kultusministerkonferenz 22.06.2023). Auf diese Veränderungen wird im Ausblick der Arbeit eingegangen. Zunächst haben diese Beschlüsse keinen Einfluss auf den analysierten bayerischen LehrplanPLUS und die Umsetzung von Medienbildung in diesem.

Zudem zeigt der Medienkompetenznavigator eine viel niedrigere Zahl an Medienkompetenzen an, welche im Englischunterricht der Grundschule aufgegriffen werden.



Abbildung 17: Medienkompetenznavigator für Lehrkräfte von mebis für alle vier Jahrgangsstufen der Grundschule für das Schulfach Englisch (vgl. <https://mk-navi.mebis.bycs.de/mctool/navigator>, 04.07.2023)

Diese niedrigen Zahlen erklären sich bei einem Blick in das Fachprofil beziehungsweise de Fachlehrplan für Englisch. Was wunderbarlich ist, ist das bei der Kompetenzorientierung des Faches Englisch Medienkompetenz keine Erwähnung findet (vgl. *ibid.*: 61–62). Das gleiche gilt für das Kompetenzstrukturmodell, welches die Grundlage für den Englischunterricht in der Grundschule bildet. Gelistet werden hier nur drei Kompetenzbereiche: Interkulturelle, Kommunikative und Methodische Kompetenzen.



Abbildung 7: Kompetenzstrukturmodell Englisch für bayerische Grundschulen (LehrplanPLUS 2014: 61)

In allen Kompetenzstrukturmodellen der Sekundarstufe für das Fach Englisch gibt es eine zusätzliche Dimension – Text- und Medienkompetenz. Durch das Weglassen von Medienkompetenz für die Grundschule wurde eine Chance verpasst. Medienbildung wurde von der Kultusminister Konferenz zur gemeinsamen Bildungsaufgabe aller Schulfächer ab der ersten Jahrgangsstufe deklariert (vgl. Kultusministerkonferenz 2016). Der LehrplanPLUS der Grundschule wird diesem Anspruch nicht gerecht.

Bei genauerer Betrachtung dieser Dimension in der Sekundarstufe, hier exemplarisch für den Lehrplan des Gymnasiums, fällt auf, dass Medienkompetenzen lediglich eine Unterstützung für Textkompetenz sein sollen:

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich im Sinne eines erweiterten Textbegriffes mit einer großen Bandbreite von auditiven, audiovisuellen, schriftlichen, visuellen und multimedialen Texten. Dabei erschließen sie nicht nur deren Inhalt, sondern nehmen auch Gestaltungsmittel bewusst wahr und nutzen diese Erkenntnisse auch für die Erstellung eigener Text in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen (isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 18.07.2022).

Die Definition von Text- und Medienkompetenz fokussiert sich stark auf den Textbegriff. Medien sind laut dieser Definition Mittel zum Zweck, um der Definition eines erweiterten Textbegriffes Rechnung zu tragen, da der traditionelle Textbegriff auch auf multimodale Literatur ausgeweitet wurde.⁷ Die Schüler*innen des Gymnasiums sollen digitale Textarten wie E-Mails kennen lernen, auch Filmsequenzen werden zur Verwendung im Unterricht empfohlen.

Dem großen Potential der Medienbildung, welches in den einleitenden Kapiteln des LehrplanPLUS beschrieben wird, wird so zu wenig Rechnung getragen. Die vielen Anschlusspunkte für den Englischunterricht in Schulen, aber im Speziellen an Grundschulen, welche in den einleitenden Kapiteln beschrieben wurden, werden nicht berücksichtigt. Lernpotenziale der Kinder werden durch die Nichtaufnahme von Medienkompetenz verschenkt. Medienbildung im Englischunterricht der Grundschule würde den Alltag der Kinder repräsentieren und viele Anknüpfungspunkte zur Kultur in der Zielsprache schaffen. Möglichkeiten vorhandene Medienkompetenzen der Schüler*innen zu nutzen und diese gegebenenfalls weiterzuentwickeln wären zum Beispiel digitales Storytelling, Beiträge in den sozialen Medien, Lernapplikationen oder auch die Erstellung multimodale Texte durch die Kinder. Im nächsten Kapitel möchte ich ein Fazit meiner Lehrplananalyse ziehen und die Erkenntnisse nochmals zusammenfassen.

2.1.4 Fazit Lehrplananalyse

Nach eingehender Analyse der deutschlandweiten und bayerischen bildungspolitischen Vorgaben und momentanen Rahmenbedingungen für die Grundschule und insbesondere den Englischunterricht, lässt sich feststellen, dass obwohl seit langem eine stärkere Fokussierung auf Medienbildung gefordert wurde, das Fach Englisch diesen Forderungen mit dem LehrplanPLUS nicht nachkommt. In der Primarstufe wurden wichtige Chancen in Bezug auf

⁷ Der Beitrag der modernen Fremdsprachen zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen, welcher unter Punkt 5 beschrieben ist, fordert mehr Medienkompetenz von den Schüler*innen ein. Allerdings ist dieses Kapitel kein Kernkapitel für das Selbstverständnis oder die Kompetenzorientierung des Faches.

Medienbildung und die Erweiterung von Medienkompetenzen der Schüler*innen verpasst, was auch dem LehrplanPLUS zu Grunde liegenden Kompetenzbegriff nicht gerecht wird. Neues Wissen von Grundschüler*innen soll kumulativ auf das Vorwissen der Kinder aufgebaut werden. Die Schüler*innen bringen bereits Medienkompetenzen in ihre Grundschulzeit mit, welche sie in ihren Familien oder vorschulischen Einrichtungen erworben haben. Dudeney et. al. nennen diese Generation von Kindern „tech-comfy“. Die Forscher*innen sehen den Bildungsauftrag der Schule aber darin den Kindern bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu helfen und aus ihnen digitale Bürger*innen zu machen, welche „tech-savvy“ sind (vgl. Dudeney et al. 2013: 10).

Auch die Forderung des Lebensweltbezugs von schulischem Lernen wird durch das Fehlen von Medienkompetenzen im Kompetenzstrukturmodell nicht berücksichtigt. Kinder leben in einer zunehmend digitalisierten Welt. Schule sollte dies berücksichtigen. Die Wissenschaftlerin Annika Kolb fasst den Bildungsauftrag bezüglich der durch Schule zu entwickelnde Medienkompetenzen, welcher von KMK und den einleitenden Kapiteln des LehrplanPLUS definiert wird, in ihren eigenen Worten noch einmal zusammen:

On the one hand, the omnipresence of media in children`s lives provides the opportunity for students to bring their prior knowledge to the classroom and makes lesson content personally relevant for them. On the other hand, the use of media requires specific competences and strategies (Annika Kolb 2020: 126).

Welche Vorteile und Chancen sich für den Englischunterricht in der Grundschule bei Nutzung von digitalen Medien ergeben können, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

2.2 Fremdsprachenunterricht und digitale Mediennutzung

One goal [of this report] is to challenge those who have responsibility for teaching our young people to think more systematically and creatively about the many different ways they might build these skills into their day-to-day activities in ways that are appropriate to the content they are teaching (Jenkins et al. 2006: 21).

Der Bildungsforscher und Medienexperte Henry Jenkins fordert mit seinem Bericht aus dem Jahr 2006, dass Schule sich mehr mit der partizipativen Kultur beschäftigen sollte, welche Kinder in ihrem Alltag durch das Web 2.0 erleben. Schüler*innen nutzen digitale Medien in ihrem Alltag in Form von Apps für ihre Freizeit, aber auch zu Bildungszwecken. Sie surfen im Internet und nutzen dieses zu Recherchezwecken aufgrund von eigenen Interessen oder für schulische Projekte und auch mit sozialen Medien sind Kinder und Tweens bereits in Kontakt (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b; DAK Forschung 2020; vgl. Jugendschutz.net 2021). Lehrkräfte, welche diese Lebensrealität berücksichtigen, kommen bildungspolitischen Forderungen auf Landes- und Bundesebene nach und nehmen die Lebenswelt ihrer Schüler*innen ernst (vgl. Annika Kolb 2020).

Digitale Medien und insbesondere auch soziale Medien bieten dem Fremdsprachenlernen im Unterricht viele lebensnahe Anknüpfungspunkte. Das Hauptziel des Englischunterrichts in der Schule wird in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache von 2023 wie folgt definiert:

Sprache vermittelt dem Menschen im Austausch mit anderen Menschen Zugänge zur Welt. Sie gibt ihm Möglichkeiten, Dinge zu benennen, zu ordnen, miteinander in Beziehung zu setzen, eigene Wahrnehmungen und Deutungen anderen mitzuteilen sowie deren Weltsichten und Interpretationen zu verstehen. Mit Sprache gestalten Menschen ihr Zusammenleben. Über Sprache erhält der Mensch die Voraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe (Kultusministerkonferenz 22.06.2023: 6).

Welche Vorteile bieten nun im Speziellen interaktive Plattformen wie die sozialen Medien dem Englischunterricht in der Grundschule? Welche Chancen ergeben sich für Schüler*innen, wenn Lehrkräfte gemäß den Forderungen von Jenkins digitale Medien verstärkt in ihren Unterricht integrieren?

Zunächst kann festgestellt werden, dass durch die Integration der beschriebenen Web 2.0 Anwendungen zwei Grundprinzipien des Lernens in der Grundschule berücksichtigt werden. Zum einen wird die Lebensrealität der Kinder im schulischen Rahmen berücksichtigt und findet sich dadurch auch im Englischunterricht wieder. Zum anderen fordert der LehrplanPLUS die Ausbildung

der Sprachhandlungskompetenz in der Fremdsprache. Soziale Medien oder andere interaktive Anwendungen wie Blogs können als authentisches Kommunikationsmedium genutzt werden, welches lebensnahe Situationen der Sprachanwendung schafft, innerhalb aber auch außerhalb des Klassenzimmers. Die Sinnhaftigkeit des Lernens einer Fremdsprache tritt noch deutlicher hervor.

Zudem können die zum größten Teil noch spracharmen Schüler*innen der Grundschule multimediale Texte produzieren oder diese konsumieren. Die Verwendung verschiedener Modi fungiert als ein Scaffold für die Kinder und erleichtert ihnen das Verständnis. Grundschüler*innen haben die Chance sich durch multimodale Literatur auch zu Beginn des Fremdsprachenlernens auszudrücken oder Informationen aus Texten zu gewinnen (vgl. Annika Kolb 2020: 125–140; vgl. Hockly 2020). Des Weiteren können traditionelle Lese- und Schreibkompetenzen durch digitale Anwendungen unterstützt werden (vgl. Jenkins et al. 2006: 19). Eine Möglichkeit sozialen Medien im Unterricht einzusetzen könnte sein mit der Plattform Instagram im Englischunterricht zu arbeiten. Schüler*innen könnten entweder einen realen Post auf der Plattform kreieren oder ein von der Lehrkraft erstelltes Template nutzen, welches das Format imitiert. Die Kinder hätten die Möglichkeit einen bildgestützten kurzen Text zu verfassen und so ihre Schreibkompetenz zu trainieren. Mitschüler*innen könnten durch die interaktiven Funktionen Peer- Feedback geben oder auf den bildgestützten Text reagieren. Die Kinder trainieren sowohl ihre Lese- als auch Schreibkompetenz in der Fremdsprache.

Durch die Aufnahme von computergestützten Anwendungen in den Fremdsprachenunterricht eröffnen sich neue Chancen zur Differenzierung der heterogenen Schülerschaft in der Primarstufe. Die Grundschule ist die einzige Schulart für alle Kinder und hat ein diverses Schülerklientel, da es noch keine Form von äußerer Differenzierung durch das Schulsystem gab. Mit Hilfe von Apps oder Webseiten können die Schüler*innen selbstgesteuert und kooperativ lernen, was im besten Fall zu einer verstärkten Aktivierung der Kinder führt. Die in der Regelschule so schwierig umzusetzende Individualisierung des Englischunterrichts wird für Lehrkräfte machbarer (vgl. Eisenmann 2020: 103–123).

Dass soziale Medien Grundschüler*innen aus ihrem Alltag bekannt sind, wird zu Beginn dieses Kapitels mit Studien bereits belegt. Ausführlichere Informationen zum Forschungsstand erfolgen in Kapitel 4 (vgl. 4). Im folgenden Kapitel werden noch ergänzend die lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Kindern in der Grundschule für das Lernen mit sozialen Medien beleuchtet.

Das Kapitel zu Fremdsprachenunterricht und digitalen Medien schließt mit einer Tabelle, welche eine Zusammenschau von allen möglichen Einsatzoptionen von digitalen Medien im Englischunterricht bildet. Der Fremdsprachenunterricht kann von der Berücksichtigung von digitalen Medien profitieren und Schüler*innen eine motivierende Unterrichtsumgebung bieten.

| Digital media and educational functions | |
|---|---|
| Practice | Using digital tools to rehearse grammar, vocabulary, or pronunciation. |
| Information | Using digital sources to research, collect and evaluate new information and knowledge, or discover topical issues. |
| Communication | Using digital tools to communicate and interact with people. |
| Presentation | Using digital tools so that learners can display results and products of their work, or teachers can introduce and explain new content. |
| Collaboration | Using digital environments that facilitate learners working together on shared outcome. |
| Reflection | Digital media themselves become a subject of reflection, supporting learners in critically reconsidering the roles and effect of media in their own lifeworld and in society. |

Tabelle 1: Digitale Medien und ihre Verwendung im Unterricht für Lehrkräfte und Schüler*innen nach Schmidt & Strasser 2018 (Lütge&Merse 2020: 16)

2.3 Grundschüler*innen und sozialen Medien: Lern- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen

Zu Beginn des Kapitels wird zunächst auf die KIM-Studie von 2020 des medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest eingegangen, um ein Bild

davon zu zeichnen, wie digitale Medien und im Besonderen die Plattformen der sozialen Medien im Alltag der Schüler*innen einer vierten Klasse repräsentiert sind (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b).⁸ Anschließend wird analysiert, welche lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen Kinder mit in das letzte Jahr der Grundschule in Bayern bringen und inwiefern soziale Medien eine Chance beziehungsweise Herausforderung für diese Altersgruppe darstellen können.

Für die KIM-Studie (Kinder, Internet, Medien) von 2020 wurden sechs- bis dreizehnjährige Kinder in einer repräsentativen quantitativen Untersuchung zu ihren Gewohnheiten und den technischen Gegebenheiten in ihren Haushalten bezüglich digitaler Medien befragt. „Kinder wachsen heute in Haushalten mit einem sehr breiten Repertoire an Mediengeräten auf. In praktisch allen Familien [...] sind Fernsehgeräte, ein Internetzugang, Handys/Smartphones sowie Computer/Laptops vorhanden (ibid.: 86).“ Eine signifikante Entwicklung, welche die Studie im Vergleich zu der 2018 durchgeführten KIM-Studie aufzeigt, ist der starke Zuwachs von Computer/Laptops, Streamingdiensten sowie Fernsehgeräten mit Internetzugang in den Haushalten der Untersuchungsteilnehmer*innen. Besonders interessant für das vorliegende Dissertationsprojekt sind die festgestellten Entwicklungen in dieser Altersgruppe bezüglich der sozialen Medien und der Internetnutzung.

71 Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen nutzen das Internet. Mit dem Alter der Kinder nimmt auch der Anteil an Internetnutzer*innen zu. So sind es bei den Sechs- bis Siebenjährigen noch ein Drittel, die zumindest selten das Internet nutzen, während es bei den Zwölf- bis 13-Jährigen mit 97 Prozent nahezu alle sind (ibid.: 87)⁹.

In der Kohorte werden bei Internetnutzung vor allem Suchmaschinen genutzt. In Bezug auf die Internetnutzung der sozialen Medien sind die Plattformen

⁸Eine vollständige Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu Kindern und digitalen beziehungsweise sozialen Medien erfolgt in Kapitel 4 (vgl. 4).

⁹Die 2020 durchgeführte Studie erhob Daten während der Corona Pandemie. Laut dem mpfs lässt sich im Vergleich zu 2018 aber kein Anstieg bei der Internetnutzungszeit in dieser Kohorte feststellen. 2020 lag die Nutzungszeit bei 46 Minuten. 2018 bei 45 Minuten.

WhatsApp und YouTube bei den Kindern und Tweens Spitzenreiter. YouTube ist sogar die beliebteste Internetseite bei den Untersuchungsteilnehmer*innen. 53% der untersuchten Kohorte verwenden WhatsApp täglich. 42% der Kinder und Tweens, welche Erfahrungen mit dem Internet haben, verwenden TikTok. Snapchat und Facebook liegen auf den Plätzen drei und vier. Auch digitale Spiele sind fester Bestandteil im Alltag der Untersuchungsteilnehmer*innen. 60% spielen regelmäßig Smartphone- und Konsolenspiele. Im Altersverlauf der durchgeführten Befragung nimmt die Nutzung digitaler Spiele deutlich zu (vgl. *ibid.*: 86–88).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass davon auszugehen ist, dass Internet und soziale Medien feste Bestandteile im Alltag der Kinder sind, mit welchen die Aktionsforschungsstudie in den Sommern 2021 und 2022 durchgeführt wurde. Für den schulischen Rahmen ist es wichtig zu wissen, welche lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen die Kinder in diesem Alter mitbringen, um die Nutzung des Internets und der sozialen Medien zu meistern.

Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Grundschulalter und soziale Medien

Da sich diese Arbeit mit Fremdsprachenunterricht beschäftigt, wird sich nun, wenn es um die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten geht, auf Ansätze bezogen, welche auch Relevanz für den Zweitspracherwerb haben. Spezifisch fokussiert auf den Kognitivismus beziehungsweise Konstruktivismus und Piagets Theorie der kognitiven Schemata. In Abgrenzung zu anderen Ansätzen des Zweitspracherwerbs glaubt der Konstruktivismus nicht an ein sogenanntes „language acquisition device“ (vgl. Lightbown&Spada 2021: 24–30), sondern fokussiert sich auf individuelle, selbstgesteuerte Lernprozesse. Resümierend beschäftigen sich alle Ansätze, welche unter Kognitivismus zusammengefasst sind mit der Frage: „How does the learner process which kind of input in which social situations (Grimm et al. 2015: 45)?“

Der Entwicklungspsychologe Piaget postuliert, dass Kinder Schemata, welche Wissens- und Verhaltensmuster bezeichnen, durch Adaption mit ihrer Umwelt erlernen. Auf der Basis ihrer Erfahrungen beschäftigen sich Lernende zunächst mit konkreten Handlungen und Objekten, bevor sich abstraktes Denken und

Generalisierungen entwickeln. Kinder modifizieren oder verwerfen ihre erworbenen Schemata dann durch Prozesse von Assimilation (Anpassung) und Akkomodation (Erweiterung) (vgl. *ibid.*: 45–50).¹⁰

Wie beeinflussen diese Theorien schulisches Lernen? Laut Wolfgang Hallet sollte schulische Bildung weniger Zeit darauf verwenden Schemata zu erklären, sondern mehr Zeit darin investieren bereits im Individuum existierende Schemata zu aktivieren. Durch die Anknüpfung an bereits existierendes Wissen, kann neues Wissen gebildet werden oder bestehendes angepasst und differenziert werden (vgl. Hallet 2009: 18–20).

Piaget definiert in seinem Modell von Lernen drei Hauptbestandteile, welche ineinandergreifen und sich gegenseitig ergänzen. Durch individuelle *bottom-up* und *top-down* Prozesse werden Themengebiete durchdrungen und anschließend auf einer Metaebene auch kritisch hinterfragt. Piaget erkennt durch seine dritte Komponente von Lernprozessen auch die Bedeutung von sozialen Prozessen bei der Wissenserschließung an (vgl. Grimm et al. 2015: 45–50).

¹⁰Piaget leistete als Entwicklungsforscher Pionierarbeit und publizierte eine der am bekanntesten Theorien zur kognitiven Entwicklung von Kindern. Kritisiert wird seine Theorie heute dafür, dass Kompetenzen wie logisches und schlussfolgerndes Denken bei Kindern deutlich früher nachgewiesen wurde als von dem Forscher dargelegt wurde. In Ansätzen wurde logisches Denken in Studien sogar bei 5-Jährigen nachgewiesen und mit 9-Jährige können bereits Analogieschlüsse ziehen, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Vogl 2015: 47).

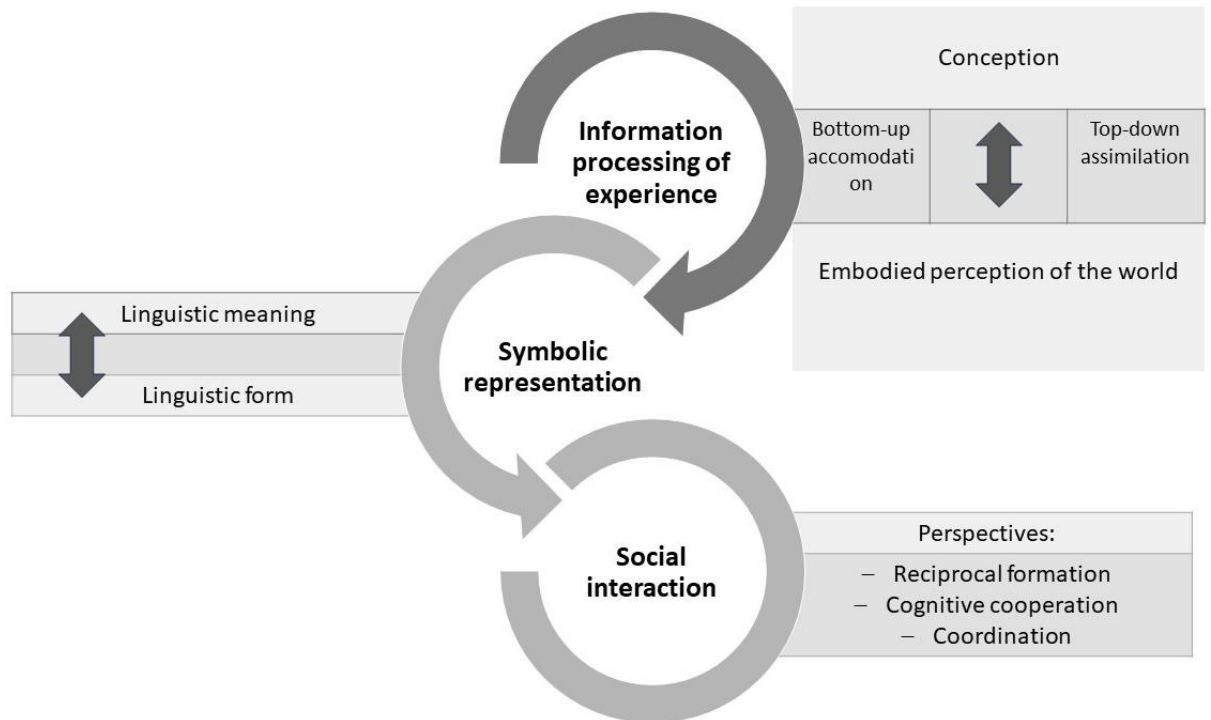


Abbildung 8: *Cognitive Acceleration Method* von Piaget nach Grimm et. al. (Grimm, Meyer, Volkmann 2015: 47)

Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit entwickeln neben der Abstraktionsfähigkeit und dem logischen Denken noch einen Aspekt weiter, welcher entscheidend für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien ist. Insbesondere die interaktiven Funktionen, welche Nutzer*innen besonders an sozialen Medien schätzen: Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und hieran gekoppelt soziale und emotionale Kompetenz. Im Verlauf der Grundschulzeit lernen Kinder Thematiken auch aus der Wahrnehmung anderer zu beurteilen. „`Role-taking´ ist die entscheidende sozial-kognitive Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation [...]. Diese soziale Kompetenz entwickelt sich erst im Verlauf der Kindheit (Vogl 2015: 16).“ Diese Kompetenz beeinflusst sowohl das Selbstkonzept von Kindern als auch ihre Kooperationsfähigkeit. In der folgenden Tabelle sind diese drei Aspekte für die Altersstufen der vierten und fünften Klassen in Bayern nochmals aufgeschlüsselt:

| | 6 bis 8 Jahre | 8 bis 10 Jahre | 10 bis 12 Jahre |
|-------------------|---|--|---|
| Perspektivwechsel | Fähigkeit zum Perspektivenwechsel -Perspektiven als verschieden erkannt -Konzentration auf eine Perspektive -Keine Koordination verschiedener Gesichtspunkte -Perspektivenwechsel weniger an eigene Erfahrungen gebunden | Selbstreflexive Perspektivenübernahme -Sich selbst aus den Augen anderer sehen -Reaktionen anderen antizipiert -Deutliche Fortschritte im Perspektivenwechsel -Selbstreflexivität | Dritte-Person-Perspektive/ Perspektive des generalisierten Anderen -Stellvertretende Position kann eingenommen werden |
| | | Emotionale Intelligenz -Verhalten wird psychologisch erklärt, emotionale Selbstregulation -Frustrationstoleranz wächst | |
| | -moralische Entwicklung, Eltern und Gleichaltrige als Referenz -steigende Bedeutung der Gleichaltrigen | | |
| Selbstkonzept | -Reflexionen über Selbst, Andere und Beziehungen zu Anderen -soziale Vergleiche, Orientierungen an der Einschätzung der Lehrkräfte | -stabiles Selbstkonzept -Selbstbeschreibungen anhand abstrakter Eigenschaften | |
| Kooperation | -Kooperationsfähigkeit -steigende Kooperations- und Kompromissbereitschaft (und -fähigkeit) | -Koordination Redebeiträge in Peergroup -Organisation Diskussionen | <i>-Impression Management, soziale Erwünschtheit</i> |

Tabelle 2: Entwicklung der interaktiven Fähigkeit im Kindesalter nach Vogl (Vogl 2015: 20)

Ab einem Alter von circa acht Jahren sind Grundschul Kinder dazu in der Lage selbstreflektierte Perspektivenübernahme zu praktizieren. Umso älter die Kinder werden, umso besser gelingt es ihnen den Standpunkt von anderen zu verstehen und diesen mit ihrem eigenen in Bezug zu setzen. Kinder lernen das Verhalten von zum Beispiel Mitschüler*innen zu antizipieren, indem sie ihr eigenes Handeln aus der Perspektive der anderen reflektieren. Schüler*innen lernen diese zweiseitige Reflexivität neben Handlungen auch auf Gefühle und Gedanken zu beziehen. Schüler*innen im Alter von zehn bis zwölf Jahren können auch eine Dritte-Person-Perspektive einnehmen. „Das Kind nimmt wahr, dass sowohl es selbst wie auch der Interaktionspartner den jeweils anderen wechselseitig und gleichzeitig als Subjekt sehen kann (ibid.: 17).“ Kinder in diesem Alter können also aus der Situation heraus treten und eine „Außenperspektive“ auf die Interaktion einnehmen, es erfolgt eine Dezentrierung des Denkens (vgl. ibid.: 16–21).

Die im Kapitel bisher beschriebenen lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen befähigen Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit dazu, sich mit Inhalten der sozialen Medien auseinanderzusetzen. Die interaktiven Anwendungen laden zum Nachdenken über die Interaktionen zwischen der digitalen und der realen Welt ein. Durch die lehrergelenkte Auswahl der Lerninhalte kann im Sinne Piagets von der Bearbeitung tatsächlicher produzierter und konsumierter Inhalte, langsam abstrahiert werden und auf einer Metaebene über soziale Medien im sozialen Klassenverband diskutiert werden.

Rahmenbedingungen der Nutzung

Da sich diese Arbeit in ihrem empirischen Teil auf die Nutzung von Instagram konzentrieren wird, soll nun, wenn die rechtlichen Rahmenbedingungen der Nutzung näher betrachtet werden, der Fokus auch auf dieser Plattform liegen. Eine Analyse aller allgemeiner Geschäftsbedingungen von gängigen sozialen Medien würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Spezifisch für die Plattform Instagram lässt sich nun festhalten, dass die deutsche Übersetzung der allgemeinen Geschäftsbedingungen sprachlich oft schwierig ist. Die Nutzungsbedingungen wurden aus dem Englischen übernommen und der Konzern weist auch darauf hin, dass bei Konflikten zwischen dem deutschen und englischen

Wortlaut, der englische Gültigkeit besitzt. Dies bedeutet für deutsche Nutzer*innen, dass nur die englische Version der allgemeinen Geschäftsbedingungen maßgeblich ist (vgl. Lexa 05.07.2018).

Ob Kinder und Jugendliche auf den Plattformen der sozialen Medien partizipieren dürfen, hängt von zwei Regularien ab. Zum einen schreibt die Datenschutz-Grundverordnung vor, dass man 16 Jahre oder älter sein muss, um über die Verarbeitung von personenbezogenen Daten bestimmen zu dürfen. Diese Verarbeitung ist bei der Eröffnung eines Kontos auf den Plattformen nötig. Wenn Nutzer*innen jünger sind, müssen sie das Einverständnis der Erziehungsberechtigten einholen. Zum anderen regulieren die Plattformen die Nutzung durch Minderjährige selbst (vgl. Böhl 07.07.2020). Bezüglich des Nutzungsalters schreibt Instagram ein Mindestalter von 13 Jahren vor. Allerdings gibt es außer einer Selbstauskunft, welche die Plattform beim Erstellen eines neuen Profils verbindlich einfordert, keine weitere Kontrollinstanz bei der Nutzung durch Minderjährige (vgl. klicksafe.de 04.05.2023). Das niedrig angesetzte Mindestalter kann zu Problemen führen, wenn die Kinder und Jugendlichen beispielsweise kostenpflichtige Dienste über die Plattform nutzen. Hierfür braucht es laut §106 BGB in Deutschland, aufgrund der beschränkten Geschäftsfähigkeit von Kindern ab sieben Jahren, die Zustimmung der Erziehungsberechtigten (vgl. JuraForum.de-Redaktion 09.05.2023).

Ein weiterer problematischer Aspekt, welcher mit dem Nutzungsalter und den allgemeinen Geschäftsbedingungen einhergeht, ist der Verweis von Instagram auf die Inhalte, welche von Dritten durch die Plattform geteilt werden. Der Konzern distanziert sich von diesen. Die Nutzungsbedingungen weisen zwar auf die Gefahren der Inhalte durch Drittdienste hin, macht aber auch klar, dass sich das Unternehmen nicht in der Pflicht sieht diese Inhalte zu kontrollieren und daher auch keine Haftung übernimmt. Ob minderjährige Nutzer*innen von Instagram sich der Gefahren der Inhalte bewusst sind, sie diese erkennen und sich entsprechend Verhalten können, steht aber in Frage (vgl. Lexa 05.07.2018). Durch diese fehlende Kontrollinstanz bei der Plattform können für Kinder und Teenager nicht unerhebliche Risiken entstehen. Auch die im Jahr 2020 durchgeführte Studie

von Jugendschutz.net kommt zu dem Ergebnis, dass soziale Medien weiterhin zu unsicher für Kinder und Jugendliche bleiben. Die Studie unterzog verschiedene Funktionen der Plattformen einer Überprüfung, welche maßgeblich für den Schutz von jungen Nutzer*innen sind. Untersucht wurden Meldesysteme für problematische Inhalte, Einstellungen wie zum Beispiel Vorkonfiguration der Profile, Richtlinien der sozialen Medien in Bezug auf Vollständigkeit und Klarheit, Hilfesysteme für Betroffene und technische Mechanismen wie altersdifferenzierte Zugänge zu den Plattformen. Abschließend kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass wie bei vorhergehenden Untersuchungen die Betreiber nicht ausreichend vorsorgen, um Kinder und Jugendliche gut zu schützen. Es waren aber vereinzelt bei Plattformen der sozialen Medien Verbesserungen zu erkennen (vgl. Jugendschutz.net 2021: 24–25).

Warum beschäftigt sich diese Arbeit nun mit der Nutzung von Instagram durch deutlich jüngere Kinder? Die Kohorte der Aktionsforschungszyklen setzt sich aus Grundschüler*innen im Alter von zehn bis maximal zwölf Jahren zusammen. Entgegen den gesetzlichen Vorgaben und den rechtlich bindenden Nutzungsbedingungen der Plattformen sind Kinder Nutzer*innen der sozialen Medien. Dies wurde durch Studien wie die KIM-Studie von 2020 belegt (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b). Eine 2020 veröffentlichte Studie der DAK kommt zu dem Ergebnis, dass 75 % der 10- bis 18-Jährigen seit Beginn der Einschränkungen aufgrund der Corona-Krise an sieben Tagen in der Woche soziale Medien genutzt haben (vgl. DAK Gesundheit 2020: 5). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass trotz der beschriebenen rechtlichen Vorgaben der Plattformen, Kinder in einer äußerst sensiblen Zeit des Heranwachsens, mit sozialen Medien interagieren.

Social Media Nutzung 2020

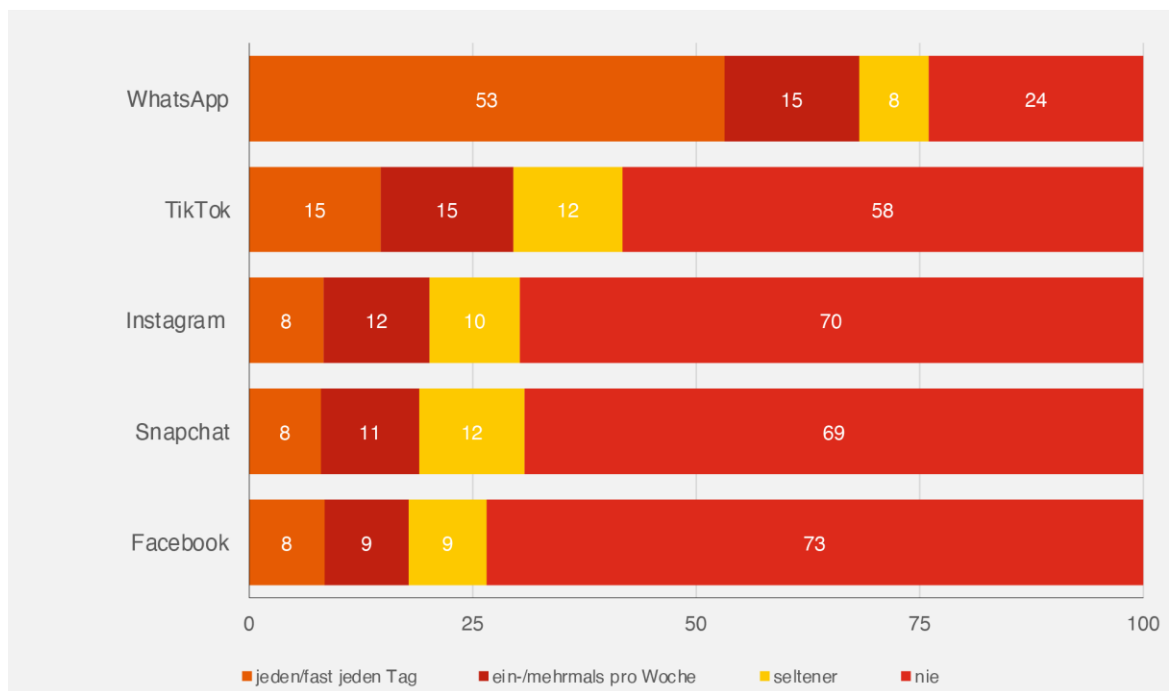


Abbildung 9: Nutzung von sozialen Medien in der Kohorte der sechs- bis dreizehnjährigen Kinder. Alle Angaben in Prozent, Basis: Internetnutzer*innen, n=863 (mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b: 51)

Im Anschluss soll nun genauer auf die Chancen und Herausforderungen der sozialen Medien für Kinder in diesem Alter eingegangen werden. Allerdings nicht mit einem Fokus auf Englisch als Fremdsprache (vgl. 2.2), sondern im Hinblick auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder.

Nutzung der sozialen Medien: Chancen und Herausforderungen

Die Nutzung von sozialen Medien während des Heranwachsens von Kindern kann positive, aber auch negative Effekte für die Entwicklung und Persönlichkeitsbildung haben. Zunächst wird sich die Arbeit mit den Chancen der sozialen Medien beschäftigen, bevor anschließend auch die Herausforderungen der Nutzung der Plattformen beschrieben werden.

Social media allows users to express their personalities in unique ways. But the ability to create multiple accounts and to curate the material on their profile has given users an unprecedented opportunity to develop new personae. These new digital identities can align with, be a complement to, or conflict with users' real personalities (King University 2019: 10).

Die Konstruktion einer eigenen Identität ist eine der Entwicklungsaufgaben in der Pubertät. Soziale Medien bieten Heranwachsenden die Chance, ein wichtiger Bestandteil bei der Identitätsbildung zu werden. Die Darstellung der eigenen Person ist vielmehr Grundvoraussetzung für die Nutzung der dieser Plattformen (vgl. Kneidinger-Müller 2017). Die Kinder und Jugendlichen bilden eine digitale Identität aus, welche durch die interaktionistische Natur der Plattformen auch die Identität der Heranwachsenden im realen Leben beeinflusst. „[...] since the individual is seen in constant negotiation with the digital environment, personal identity is no longer defined as an already existing state of being but as a continuous process of becoming (Becker 2019: 178).“¹¹ Nutzer*innen können ihre individuellen sozialen Identitäten durch die Darstellung auf den Plattformen verändern, kontrollieren wie andere Nutzer*innen sie wahrnehmen und soziale Medien nutzen, um ihre Netzwerke zu erweitern (vgl. King University 2019).

Neben der Selbstpräsentation stellt das Beziehungsmanagement zu Peers, Familie oder später auch beruflichen Kontakten durch die Plattformen eine weitere Chance für Heranwachsende dar. Ein fundamentales menschliches Bedürfnis ist das Gefühl der Zugehörigkeit. Soziale Medien bedienen dieses menschliche Bedürfnis, da die Plattformen zum großen Teil zur Beziehungspflege und zum Kontakte knüpfen genutzt werden. Weitere Nutzungsmotive, welche in dieselbe Kategorie fallen, sind Aufbau von Sozialkapital, Identitätsdarstellung im Sinne von Anbahnung und Aufrechterhaltung von Beziehungen sowie der Eindruck oder aber der faktische Reduzierung von Einsamkeit (vgl. Krämer et al. 2017: 41).

Eine weitere Chance der Nutzung sozialer Medien liegt darin, die persönliche Umwelt partizipativ mitzugestalten. Soziale Medien haben durch ihren *grassroot* Ansatz zunehmend soziale und gesellschaftspolitische Veränderungen zur Folge.

¹¹In der öffentlichen Diskussion werden die sozialen Medien häufig für eine neue „Selbstdarstellungskultur“ verantwortlich gemacht. Die Argumentation greift allerdings zu kurz und zieht gesellschaftliche Entwicklungen der vergangenen sechs Jahrzehnte nicht in Betracht, welche auch Einfluss die Veränderungen bei der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen genommen haben. Barz et al. spricht von einem Dreischritt des Wertewandels (vgl. Kneidinger-Müller 2017: 70).

In collaborative communities the creation of shared content takes place in a networked, participatory environment which breaks down the boundaries between producers and consumers and instead enables all participants to be users as well as producers of information and knowledge [...] (Thimm 2017: 195)

Aktivistische Bewegungen wie Fridays for Future oder Black Lives Matter nutzen die Plattformen zum Protest und zur Organisation. Nutzer*innen können sich durch soziale Medien informieren und falls gewünscht auch selbst aktiv an der Bewegung teilnehmen oder diese durch das Teilen von Inhalten oder ihre Reaktionen auf Beiträge unterstützen. Nach dem gewaltsamen Tod des Afroamerikaners George Floyd im Jahr 2020 verbreiteten sich Hashtags wie *#BlackLivesMatter*, *#BlackoutTuesday* oder aber die verzweifelten letzten Worte des Opfers *#icantbreathe* über die sozialen Medien in kürzester Zeit weltweit (vgl. Sepher 31.03.2022).

Der Autor Grönlund greift in seinem Ansatz zur Systematisierung von Partizipation und sozialen Medien mehrere Beobachtungen auf. Zum einen berücksichtigt er die graduelle Abstufung von Partizipation im Zusammenhang mit grundlegenden Entwicklungen der Medien, zum anderen berücksichtigt er auch den Medienwandel der letzten Jahre (vgl. Thimm 2017).

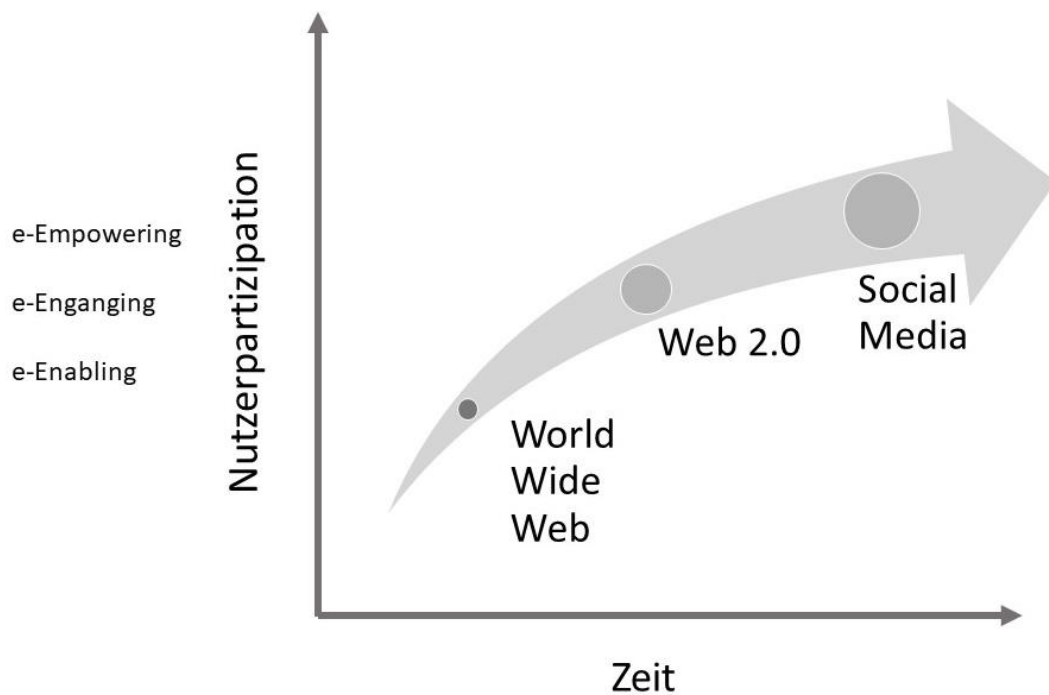


Abbildung 10: Stufenmodell der Online-Partizipation in sozialen Medien nach Grönlund (ibid.: 201)

Ein weiterer positiver Effekt von sozialen Medien für Heranwachsende ist die Vernetzung mit Gleichgesinnten auf der ganzen Welt. Interaktive Funktionen, welche die Plattformen anbieten, tragen dazu bei, ein Gefühl von Nähe auch zwischen Fremden entstehen zu lassen. Folgende sieben Funktionen stehen Nutzer*innen zum Austausch miteinander zur Verfügung: Erstellen, Veröffentlichen, Kommentieren, Annotieren, Weiterleiten, Abonnieren und Vernetzen (vgl. Schmidt&Taddicken 2017a). Aus der KIM-Studie von 2020 geht hervor, dass die Hälfte der befragten Eltern finden, ihre Kinder würden ohne die Nutzung des Internets den Anschluss bei ihren Klassenkamerad*innen verlieren. Bei der Frage nach der Nutzung von Smartphones oder Handy stimmen 59% der Befragten der Aussage zu. Digitale Medien sind laut den Eltern auch im Alltag jüngerer Kinder fest angekommen und relevant für die Peer Group (mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b: 84).

Trotz all der genannten positiven Aspekte der Nutzung von sozialen Medien gibt es auch einige Herausforderungen, auf welche Heranwachsende vorbereitet werden müssen. Wie bereits beschrieben, ist der Zugang zu Wissen so niedrigschwellig und damit auch so demokratisch wie nie zuvor. Noch vor wenigen

Jahrzehnten war dieser viel stärker an die finanziellen Möglichkeiten von Menschen gebunden. Die intensive Nutzung der Plattformen der sozialen Medien wirkt sich aber auch auf die demokratische Partizipation und die Debattenkultur aus. Vor den sozialen Medien bestand die Herausforderung für das Konsumieren von Informationen darin, Quellen zu beschaffen, um Wissen zu erhalten. Heute liegt ein weit höherer Anspruch auf dem Filtern, Auswählen und Bewerten der meist umfangreich vorhandenen Informationen, welche in ihrer Qualität allerdings stark changieren. Die beschriebenen Kompetenzen sind auch deswegen nötig, weil ein beachtlicher Anteil von Informationen in den sozialen Medien Falsch- oder gezielte Desinformationen enthält (vgl. Lamberty 11.11.2020). Seit dem Zeitalter der sozialen Medien besteht zwischen diesen Plattformen und Journalismus also ein komplexes Beziehungsgeflecht (vgl. Neuberger 2017). Was passiert, wenn Nutzer*innen unkritisch mit Informationen aus den sozialen Medien umgehen und diese ihre Realität formen lassen, zeigte sich am tragischen Schicksal der Rohingya in Myanmar, den Wahlen und der Präsidentschaft von Donald Trump in den USA und Jair Bolsonaro in Brasilien oder *hate crimes* an Muslim*innen in Indien (vgl. Banaji&Bhat 2022).

Eine weitere Herausforderung für Heranwachsende im Umgang mit sozialen Medien ist Online-Kriminalität. Jugenschutz.net identifizierte vor allem sexuelle Grenzverletzungen und Verletzungen der Privatsphäre von jungen Nutzer*innen. Das Resümee der Studie von 2020 ist, dass soziale Medien immer noch zu unsicher sind. Die Betreiber der Plattformen haben zwar nachgebessert, investieren aber generell immer noch zu wenig Geld in Schutzmechanismen. TikTok bietet nun beispielsweise einen „Begleiteten Modus“ an, welcher wichtige Sicherheitseinstellungen miteinschließt und Erziehungsberechtigten mehr Möglichkeiten der Kontrolle einräumt. Alle sieben Dienste bieten mittlerweile Meldemöglichkeiten von Inhalten an, welche gegen die Richtlinien der Plattformen verstoßen. Allerdings offeriert keiner der Dienste diese Funktion in einem ausreichenden Umfang (Jugenschutz.net 2021: 24–26).

Ein weiterer negativer Aspekt der Nutzung von sozialen Medien für Heranwachsende sind Algorithmen, welche die mentale Gesundheit von

Teenagern, vor allem von Mädchen, stark beeinträchtigt. Weibliche Heranwachsende nutzen beispielsweise die bildbasierte Plattform Instagram für Vergleiche mit anderen Nutzerinnen. Durch die *explorer* Seite sowie den eigenen Feed werden Teenagerinnen auf der Plattform mit idealisierten Körperbildern konfrontiert (vgl. Wells et al. 14.09.2021). Viele dieser Bilder sind stark bearbeitet. Eine interne Untersuchung, die durch die Whistleblowerin Frances Haugen publik wurde, stellte fest: „We make body image issues worse for one in three teen girls.“ Besonders kritisiert wurde der Konzern für das Zurückhalten der kontroversen Studienergebnisse und einem fehlenden Bewusstsein für die Gefahren für Teenager*innen (vgl. Vincent 15.09.2021; vgl. Gayle 14.09.2021).

Zusammenfassend lässt sich nun also feststellen, dass soziale Medien und Heranwachsende prinzipiell eine fruchtbare Beziehung eingehen könnten, es allerdings noch einige Nachbesserungen auf Seiten der Betreiber der Plattformen braucht, um Nutzer*innen aller Altersstufen einen angenehmen und sicheren Besuch zu gewähren. Im nun anschließenden letzten Gliederungspunkt des Kapitels werden noch einmal die Forschungsdesiderata zusammengefasst, welche sich aus den beschriebenen bildungspolitischen Vorgaben, den Chancen von sozialen Medien für den Fremdsprachenunterricht und den lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder ergeben.

2.4 Zusammenfassung der Forschungsdesiderata und Ableitung der Ziele des vorliegenden Aktionsforschungsprojekts

Die Forschungsdesiderata dieser Arbeit bezüglich Medienbildung im Englischunterricht der bayerischen Grundschule wurden in den ersten vier Unterkapiteln klar dargelegt (vgl. 2.1.1 - 2.1.4). Es gibt einen klar formulierten Bildungsauftrag auf nationaler Ebene durch die Kultusminister Konferenz für alle Schulfächer in Bezug auf Medienbildung (vgl. Kultusministerkonferenz 2016). Dieser Auftrag wurde mit dem LehrplanPLUS in Bayern nur teilweise umgesetzt. Lediglich die fachunspezifischen Kapitel zu Beginn des Curriculums greifen die Vorgaben der Kultusminister Konferenz auf. Für das Fach Englisch der dritten und vierten Jahrgangsstufen wurden Medienkompetenzen nicht in das Kompetenzstrukturmodell des Fachprofils aufgenommen, welches die Grundlage

für das Unterrichten der Fremdsprache bildet (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 61). Für die Lehrpläne der weiterführenden Schulen fanden Medienkompetenzen in Verbindung mit Textkompetenzen Eingang in die Kompetenzstrukturmodelle. Medienbildung beziehungsweise anzubahnende Medienkompetenzen nicht in das Fachprofil für Englisch aufzunehmen, enthält dem Englischunterricht Lernpotenziale vor (vgl. 2.2). Auch für Schüler*innen bieten digitale Medien beziehungsweise soziale Medien interessante Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenswelt. Der Englischunterricht kann von einer Verbindung zwischen Schule und dem Alltag der Kinder nur profitieren.

Im anschließenden Teil dieser Forschungsarbeit möchte ich mich nun mit Modellen beschäftigen, welche helfen könnten, die beschriebenen Desiderata zu verkleinern. Modelle für *digital citizenship education* können einen großen Mehrwert für den Unterricht bereithalten. Diese komplexen Modelle bedürfen aufgrund des Alters und Sprachstands der Kinder, allerdings Anpassungen, um dem Englischunterricht der Grundschule zu entsprechen. Mit dem empirischen Teil dieser Arbeit wird in Kooperation mit Studierenden und Lehrkräften im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts genau diese Anpassung erprobt. Die Grundlage für die empirische Studie bilden Adaptionen von DCE-Konzepten.

Durch das Aktionsforschungsprojekt wird versucht, die beschriebenen Desiderata für den Englischunterricht der Grundschule zu verkleinern. Diese Forschungsarbeit versteht sich als Beitrag zur Verbesserung der schulischen Praxis.

3 *Digital citizenship education* als zeitgemäße Erweiterung von *digital literacy* Konzepten

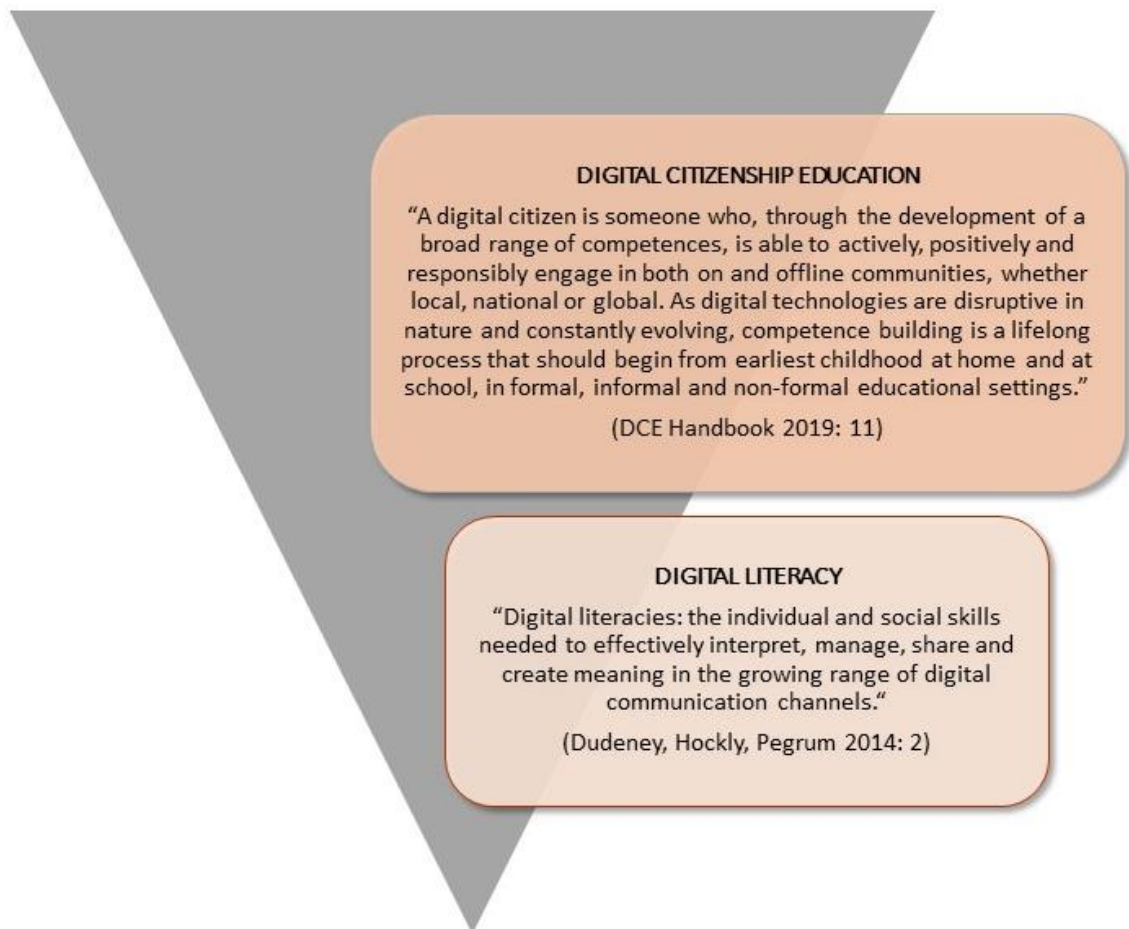


Abbildung 11: Das „C“ (*Citizenship*) in DCE als zeitgemäße Erweiterung von *digital literacy* Konzepten

In diesem Kapitel werden Ansätze vorgestellt, welche dabei helfen können, die beschriebenen Desiderata aus dem vorangegangenen Kapitel besser zu verstehen und zu verkleinern. Zu Beginn wird auf Ansätze von *digital literacy* für die Schule eingegangen, welche ein wichtiges Fundament für die anschließend ausgeführten Modelle von *digital citizenship education* sind. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich vorstellen, weshalb DCE-Modelle für den Unterricht ein ganzheitliches Konzept für das Lernen mit digitalen Medien darstellen und somit einen großen Mehrwert für Lehrkräfte und Schüler*innen haben.

Kinder, welche in den 2020ern aufwachsen, haben in ihrem jungen Leben schon viele historische Ereignisse und deren Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik

miterlebt. Zu nennen wäre hier die globale COVID-19-Pandemie, die sich anbahnende Klimakatastrophe, globale *Social justice movements* und der Angriffskrieg auf die Ukraine. Des Weiteren bieten partizipative Plattformen Nutzer*innen viele Chancen aktiv an Gesellschaft und Politik mitzuwirken, stellen Bürger*innen aber auch vor große Herausforderungen.

It has [...] become increasingly apparent that literacies are not just individual skills or competencies but social practices (Barton, 1994; Barton and Hamilton, 2000; Rheingold, 2012), another point which has become more salient thanks to the rise of the participatory web 2.0 around the turn of the millennium (Dudeney et al. 2013: 3).“

Aufgrund dieser herausfordernden Entwicklungen sind Konzepte, welche sich ausschließlich mit Medienbildung beschäftigen nicht mehr ausreichend. Die Grundschule in Bayern ist dazu angehalten, Kindern: „[...] in ihrem schulischen Alltag die Bedeutung und Notwendigkeit eines demokratischen, achtsamen, toleranten und respektvollen Umgangs mit anderen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 19)“ zu verdeutlichen. Kinder sollen durch die aktive Teilhabe an Entscheidungsprozessen zur Partizipation als demokratische Bürger*innen befähigt werden (vgl. *ibid.*: 11). Für die Bildungseinrichtung Schule ist es daher nötig, auf die aktuellen Herausforderungen, welche auf Kinder im Internet warten, zu reagieren. DCE-Konzepte haben das Potenzial, dies für das schulische Lernen aufzugreifen, durch das „C“ für *citizenship*.

Dieses Kapitel setzt sich abschließend noch mit der Passung von DCE-Konzepten für junge Schüler*innen der Grundschule auseinander. Die erwähnten Modelle sind komplex und vielschichtig und die Frage stellt sich, inwieweit Kinder im Grundschulalter mit ihnen arbeiten können.

3.1 *Digital literacy* Konzepte für Schulen

In den folgenden Kapiteln wird zunächst ein Überblick zu bestehenden Konzepten für digitale Kompetenzen für Schule gegeben und deren Veränderungen durch das Web 2.0 aufgezeigt. Anschließend wird argumentiert, weshalb DCE-Modelle für

den Unterricht eine zeitgemäße Erweiterung von den dargestellten *literacy*-Konzepten sind und das Potenzial haben, Schüler*innen auf die Chancen und Herausforderungen eines von digitalen Medien geprägten Alltags vorzubereiten.

Die *New London Group* um Mary Kalantzis und Bill Cope war die erste Forschungsgruppe, welche versucht, die Veränderungen auf das Leben von Kindern und Jugendlichen und das neue Lernen in der Schule durch digitale Medien zu beschreiben. Die Gruppe entwickelte ihren *multiliteracies* Ansatz und das *learning by design*-Konzept, um auf die veränderte Lebensrealität der Schüler*innen einzugehen und der Schule einen Leitfaden an die Hand zu geben (vgl. Cazden et al. 1996; vgl. Kalantzis et al. 2016; vgl. Kalantzis&Cope 06.03.2019b). Die Gruppe von Wissenschaftler*innen rund um Nicky Hockly und Gavin Dudeney erstellte später eine Taxonomie für das Lernen mit digitalen Medien in der Schule, welche bereits auf die Chancen und Herausforderungen von interaktiven Anwendungen im digitalen Raum eingeht (vgl. Dudeney et al. 2013; vgl. Pegrum et al. 2018). Schule muss auf das Leben und seine Herausforderungen vorbereiten.

Da diese Arbeit sich in ihrem theoretischen sowie empirischem Teil mit dem bayerischen Schulkontext und vor allem dem Fach Englisch beschäftigt, wird es immer wieder Bezüge auf die Definition von schulischer Medienbildung und daraus resultierender Medienkompetenz für Schüler*innen aus dem LehrplanPLUS geben. Für die Grundschule wurde im Kapitel „Beitrag des Faches Englisch zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen“ unter Kapitel 5.3 folgende Definition festgehalten: „Durch den gezielten Gebrauch auch medialer Hilfsmittel, um Wissen zu erwerben und nachhaltig zu sichern, gewinnen die Schülerinnen und Schüler Vertrauen im selbständigen Umgang mit Medien (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 64).“

Eine umfassende Definition des Begriffs Medienbildung gibt es in den „Übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen“ zu Beginn des Curriculums:

Schülerinnen und Schüler erwerben im Rahmen der schulischen Medienbildung Kenntnisse und Fertigkeiten, um sachgerecht, selbstbestimmt und

verantwortungsvoll in einer multimedial geprägten Gesellschaft zu handeln. Sie analysieren und bewerten Vorzüge und Gefahren von Medien und nutzen diese bewusst und reflektiert für private und schulische Zwecke. Insbesondere wägen sie kriteriengeleitet ihren Umgang mit sozialen Netzwerken ab (ibid.: 35).

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den wegweisenden Gesetzestexten zu Bildung in Deutschland, beziehungsweise Bayern erfolgte in dieser Forschungsarbeit bereits (vgl. 2).

3.1.1 *Multiliteracies* und „Learning by Design“

Der Begriff *multiliteracies* wurde von Wissenschaftler*innen der *New London Group* geprägt, als diese versuchten in Worte zu fassen, welche enorme Wandlung Kommunikation in den 1990er Jahren durchlaufen hat (vgl. Kalantzis et al. 2016: 1). Die Forscher*innen beschäftigten sich mit den Auswirkungen dieser Veränderung in Bezug auf die Art und Weise des zukünftigen Lernens von Schüler*innen.

The Multiliteracies approach attempts to explain what still matters in traditional approaches to reading and writing, and to supplement this with knowledge of what is new and distinctive about the ways in which people make meaning in the contemporary communications environment (ibid.).

Mit dem Projekt zu *multiliteracies* hat die Forscher*innengruppe versucht eine Metasprache für Unterricht zu entwickeln, welche die Veränderungen in der Kommunikation einfangen kann. Die *New London Group* entwickelte eine Taxonomie, um Schüler*innen auf multimodale Kontexte und Kommunikationsformen in ihrem Alltag vorzubereiten (vgl. ibid.: 2). Das Design von Lerngelegenheiten und der soziale Zweck definieren nach der *New London Group* das Lernen der Zukunft. Der Erfolg von Schüler*innen hängt zudem davon ab, ob ihre eigene Diversität erkannt und anerkannt wird, ob Lehrkräfte sich die Multimodalität von Lerngelegenheiten zu Nutze machen können und ob Lehrkräfte die Kompetenz haben, sinnvolle und passende Entscheidungen bezüglich der Lerngelegenheiten für ihre Schüler*innen zu treffen (vgl. Kalantzis&Cope 06.03.2019a).

The term `Multiliteracies` refers to the two major aspects of language use today. The first is the variability of meaning making in different cultural, social or domain-specific contexts. The second is the multimodality of meaning making, particularly evident today in digital information and communications media (ibid.: 4:49).

Kommunikationskontexte sind für die Wissenschaftler*innen multimodal, da sie sich beispielsweise in der Gemeinschaft, in welcher kommuniziert wird, unterscheiden, in der sozialen Rollen, in zwischenmenschlichen Beziehungen oder auch der Identitäten der Sprecher*innen (vgl. Kalantzis et al. 2016: 2). Diese Liste ist nicht vollständig und soll nur einen kleinen Ausschnitt der Kommunikationstexte exemplarisch darstellen. Die Modi von Kommunikation sind ebenso vielfältig wie der Kontext der Kommunikation. In der folgenden Abbildung sind alle Kommunikationskanäle aufgeführt, welche die *New London Group* identifizieren konnte. Neuste technische Entwicklungen erlauben es, mehrere dieser Kanäle gleichzeitig zu nutzen und führen so zu einer Multimodalität in Kommunikation.



Abbildung 12: The two `multis` of Multiliteracies according to Kalantzis (Kalantzis et al 2016: 2)

Für die Bildungseinrichtung Schule bedeutet dies:

[...] we need to extend the range of literacy pedagogy beyond alphabetical communication. It also means that, in today`s learning environments, we need to supplement traditional reading and writing skills with multimodal communications, particularly those of the new, digital media (ibid.).

Bereits etablierte traditionelle Kompetenzen, wie Lesen und Schreiben, müssen angepasst und erweitert werden. Multimodale Lernsettings erfordern neue Kompetenzen.

| Old basics | New basics |
|--|---|
| Reading and writing are two of the three `R`s | Literacy and numeracy as fundamental life skills |
| Phonics rules | Multiple `literacies` for a world of multimodal communications |
| Correct spelling and grammar | Many social languages and variation in communication appropriate to settings |
| Standard, educated English | `Kinds of people` who can innovate, take risks, negotiate diversity and navigate uncertainty |
| Appreciating texts of prestige `literary` value | A wide and diverse range of texts valued, with growing access to different media and text types |
| Well-disciplined `kinds of people` | People can negotiate different human contexts and styles of communication |

Tabelle 3: Alte und Neue Grundlagen für *literacies* nach Kalantzis und Cope (Kalantzis et al 2016: 5)

Mary Kalantzis und Bill Cope kritisieren in einem Vortrag an der *University of Illinois* aus dem Jahr 2018, dass Kinder mit dem Eintritt in die Schule ihre *synaesthesia* verlieren, welche in ihnen angelegt ist und von jedem Kind vor dem Schuleintritt auch genutzt wird. Die BBC definiert *synaesthesia* als eine Technik, welche mehrere Sinne miteinander verbindet, um sich auszudrücken (vgl. BBC Bitesize 03.12.2021). Schüler*innen vereinen zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn verschiedenste Kanäle, um für sich Bedeutung zu interpretieren und zu schaffen. Kalantzis führt mündliche, schriftliche, visuelle, räumliche, taktile, gestische und auditive Bedeutung an (vgl. Kalantzis&Cope 28.04.2018). Die Forscherin kritisiert das Schulsystem für seine ausgeprägte Eindimensionalität, welche Kinder

ausschließlich in ihrer *alphabetic literacy* fördert und alle anderen Kommunikationskanäle vernachlässigt. Die Kinder sind durch den Verlust ihrer *synaesthesia* in einer multimodalen Welt benachteiligt. Dieser veraltete Anspruch an Kompetenzen bereitet Schüler*innen nicht auf eine Teilhabe an einer digitalen Welt vor, welche Multikontextuell und Multimodal ist.

Kalantzis und Cope reagieren in ihren Studien auf diese neuen Anforderungen durch den „Learning by Design“ Ansatz. „Learning by Design is a dynamic intervention in a continuous state of recalibration, refinement and, at times, dramatic self-transformation (Kalantzis&Cope 2010: 198).“ Lehrkräfte müssen ein großes Repertoire an pädagogischen Ausrichtungen kennen und seine didaktischen Ausprägungen beherrschen, um für ihre Schülerschaft das passende Lernarrangement auszuwählen. Kalantzis und Cope nennen:

- *Progressive Pedagogy – situated practice,*
- *Applied Learning – transformed practice,*
- *Critical Pedagogy – critical framing* und
- *Traditional Pedagogy – overt instruction.* (Kalantzis&Cope 06.03.2019b: 1:44)

Keines der vier Modelle kann, für sich allein genommen, ein befriedigendes Lernergebnis für eine diverse Schülerschaft liefern. Als Reaktion auf dieses Problem entwickelten die Wissenschaftler den „Learning by Design“ Ansatz. Das Autorenteam beschreibt diesen wie folgt:

Learning by Design is not simply an exercise in applying the new digital media to learning, as important as that may in fact be in this moment of transformation in our media of communication and sociability. It is more fundamentally an attempt to create social relations of learning and collaborative relations of pedagogical design appropriate to what Gunther Kress (2003) calls our ‘new media age’ (Kalantzis&Cope 2010: 199).

Das Konzept verbindet die vier pädagogischen Ausrichtungen und geht mit ihnen pragmatisch um. Keine Pädagogik ist der anderen überlegen. Wichtig ist die Passung für das Lernsetting im Unterricht. Erfolgreiches multikontextuelles, multimodales Lernen hängt davon ab, ob Lehrkräfte die

Kompetenz haben, ihren Unterricht gemäß der vier Ausrichtungen erfahren, anwenden, analysieren und konzipieren planen und das Lernsetting entsprechend vorzubereiten (Kalantzis&Cope 06.03.2019b: 8:23). Das „Learning by Design“ Konzept soll Schüler*innen dazu befähigen neue Lerner zu werden und sie auf die genannten vielfältigen Herausforderungen vorbereiten, die technische Neuerungen mit sich bringen.



Abbildung 13: Eine neue Generation von Schüler*innen (Kalantzis et al 2016: 11)

Das Modell der *New London Group* entstand, während technische Innovationen das Internet tiefgreifend veränderten. Im nächsten Kapitel wird der Wandel vom

„Web 1.0“ zum „Web 2.0“ und damit einhergehende Implikationen für den Bildungssektor genauer analysiert.

3.1.2 Technische Innovationen - Vom “Web 1.0” zum “Web 2.0”

Das Internet hat sich seit seiner Erfindung vor mehr als zwanzig Jahren rasant entwickelt. Das Universalmedium ist eine feste Größe in unserer Gesellschaft geworden. Mobile Endgeräte, die internetfähig sind, haben vernetzter Kommunikation, auch bekannt als soziale Medien, zu aktueller Bedeutung verholfen. An dieser Stelle soll es vor allem um die Wandlung des Internets vom „Web 1.0“ hin zum „Web 2.0“ gehen. Eine genauere Definition und Einordnung von *social media* hat in dieser Arbeit bereits stattfinden (vgl. 2.3).

Der Begriff „Web 2.0“ wurde in einem 2005 veröffentlichten Essay durch Tim O`Reilly geprägt. O`Reilly schreibt, dass das „Web 2.0“ Konzept keine harten Grenzen zu seinem Vorgänger dem „Web 1.0“ habe, sondern dass sich Anwendungen des „Web 2.0“ eher durch einen gemeinsamen Kern auszeichnen. Diese Prinzipien und Praktiken versuchte ein Expertenteam während der Konferenz FOO Camp grafisch festzuhalten (vgl. Tim O`Reilly 30.09.2005).

| | |
|------------------------------|--|
| Strategic Positioning | The web as platform |
| User Positioning | You control your own data |
| Core Competencies | Services, not packaged software |
| | Architecture of participation |
| | Cost-effective scalability |
| | Remixable data source and data transformations |
| | Software above the level of a single device |
| | Harnessing collective intelligence |

Tabelle 4: Kernprinzipien des "Web 2.0" nach O`Reilly

O`Reilly beschreibt mit diesem *Essay* fundamentale funktionale und soziale Änderungen, welche sich sukzessive und mit der Hilfe neuer Technologien im Internet vollzogen, haben¹².

In den letzten Jahren hat sich diese Entwicklung im Zusammenhang mit mobilen Technologien wiederholt, d.h. Innovationen im Bereich der Geräte (Smartphones, Tablets) und der Übertragungstechnologien (UMTS, LTE) prägen im Zusammenspiel mit Neuerungen im Bereich der Software (insbesondere das Prinzip der „App“) die gegenwärtige Gestalt der (mobilen) Onlinekommunikation (Schmidt&Taddicken 2017: 7).

Die folgende Grafik zeigt nochmals, welche Veränderungen zum Begriff „Web 2.0“ geführt haben:

¹² Eine große technische Veränderung gab es bei dem Wechsel von „Web 1.0“ zu „Web 2.0“ allerdings nicht. Schmidt und Taddicken et al. 2017 stellen heraus, dass „Web 2.0-Anwendungen“ wie Weblogs oder soziale Netzwerkplattformen bereits ab 1995 entstanden.

| Dimension | „Web 1.0“ | „Web 2.0“ |
|----------------------------------|--|---|
| Technologie | Installierte Programme auf dem Desktop | Webbasierte Verwaltung und Anwendung von Programmen |
| | PC als zentrale Plattform | Verwendung mobiler Endgeräte |
| | Technik und Programme als zentrale Ressource | Daten und Datenbanken als zentrale Ressource |
| Ökonomie | Verkauf von Inhalten und Produkten | Verschiedene Strategien der Ökonomisierung von nutzergenerierten Inhalten |
| | Verkauf von Softwares in verschiedenen Versionen | Stete Weiterentwicklung von onlinebasierten Programmen |
| Nutzung und Kommunikation | Häufig spezielle (Programmier-) Kenntnisse zur Inhalte-Produktion erforderlich | Benutzerfreundliche Anwendungen, keine speziellen Kenntnisse erforderlich |
| | Professionelle Inhalte-Erstellung | „Produsage“ durch Laien, user-generated Content |

Tabelle 5: Charakteristika des "Web 2.0" in Abgrenzung zum "Web 1.0" in Anlehnung an Ebersbach et al. 2011 (Taddicken et al. 2017: 8)

Ab Mitte der 2000er Jahre rückten die sozialen Aspekte bei der Nutzung des „Web 2.0“ verstärkt in den Vordergrund. Durch seine einfache Bedienbarkeit, welche keine technischen Fertigkeiten voraussetzt, wird das „Web 2.0“ leicht für jedermann zugänglich. Jedes Individuum erhält weltweit Zugang zu (teil-) öffentlichen Diskursen und sozialen Mechanismen. Das ist eine bisher nicht dagewesene soziale Innovation. „Soziale Innovationen stellen neue Wege dar, Ziele zu erreichen, die die Richtung des sozialen Wandels verändern und soziale bzw. individuelle Probleme und Herausforderungen besser lösen können (ibid.).“

Die Auswirkungen des „Web 2.0“ etablierten sich schnell in der Gesellschaft und hatten auch tiefgreifende Auswirkungen auf den Bildungssektor. Dudeney, Hockly und Pegrum versuchen in ihrem Modell der digitalen Kompetenzen auf die partizipative Natur des „Web 2.0“ zu reagieren.

3.1.3 Taxonomie von Dudeney, Hockly, Pegrum als Reaktion auf das Web 2.0

Gesetzgeber und Wissenschaftler*innen sind sich darüber einig, dass Schule Kinder auf eine Welt vorbereiten muss, von der wir momentan eigentlich noch nicht richtig wissen, wie sie aussehen wird. Gordon Moore, einer der Gründer der Computerfirma Intel, formulierte in den 1960er Jahren *Moore`s Law*¹³ und sagte eine rasante Entwicklung der Leistungsfähigkeit von Computern und technischen Geräten voraus (vgl. Encyclopedia Britannica 11.01.2022). Mit neuen Technologien, wie zum Beispiel Computern, die auf molekularer oder atomarer Basis funktionieren, entwickelte sich Technologie noch rasanter. Auf welche Berufe, welche politischen und sozialen Anforderungen kann Schule denn dann überhaupt vorbereiten?

Worauf sich alle Entscheidungsträger einigen können sind die sogenannten *21st century skills*: „[...] creativity and innovation; critical thinking and problem-solving; collaboration and teamwork; autonomy and flexibility; and lifelong learning (Dudeney et al. 2013: 2).“ Diesen Fähigkeiten ist eine Eigenschaft gemein. Die Kompetenz mit digitalen Technologien versiert umzugehen, um diese verantwortungsvoll nutzen zu können. Kinder müssen in der Schule Kompetenzen erwerben, welche sie dazu befähigen. Schüler*innen müssen laut Dudeney et al. lernen, vorhandene und zukünftige Technologien effektiv zu nutzen, um Ideen zu kommunizieren und Kooperation über persönliche, soziale, ökologische, politische und kulturelle Grenzen hinweg aufzubauen (vgl. *ibid.*). *Digital literacies* „[...] are essential skills our students need to acquire for full participation in the world

¹³ Moore`s Law bezieht sich auf die Anzahl von Transistoren pro Mikrochip. Der IT-Spezialist sagte 1965 voraus, dass sich die Anzahl von Transistoren im kommenden Jahrzehnt pro Jahr verdoppeln würde. 1975 korrigierte er seine Vorhersage nochmals. Heutzutage weiß man, dass physikalische Grenzen für Mikrochips existieren und das Gesetz daher nicht mehr gültig ist (vgl. chip.de 11.01.2022).

beyond the classroom, but they can also enrich our students` learning inside the classroom (ibid.: 5).”

Dudenev, Hockly und Pegrum identifizierten vier Fokusbereiche für Kompetenzen, welche von Lehrkräften und Schüler*innen gleichermaßen beherrscht werden sollten. Im Modell sind die Kompetenzen in vier Gruppen eingeteilt und nach zunehmender Komplexität angeordnet. Die benannten *literacies* werden in ihren Anforderungen an Konzeption, technologische Kenntnisse und pädagogische Kompetenz zunehmend anspruchsvoller. Lehrkräfte und Schüler*innen benötigen immer komplexere Fähigkeiten, Lehr- und Lernstrategien und ein größeres Wissen, um erfolgreich mit den genannten Kompetenzen umzugehen. Die Wissenschaftler*innen betonen, dass weder in ihrem ursprünglichen Modell noch in seiner erweiterten Fassung von 2018 alle *literacies*, die momentan diskutiert werden, berücksichtigt werden können. Das Modell von Dudenev, Hockly und Pegrum versucht, die wichtigsten digitalen Kompetenzen zu erfassen und diese durch eine Taxonomie zu repräsentieren:

It should be noted that neither the original nor the current framework represent anything like a complete list of the literacies mentioned in recent discussions; rather they represent a distillation of what we believe to be key literacies relevant to language learning (Pegrum et al. 2018: 3).

Im ersten Bereich des Modells wurden Kompetenzen identifiziert, die rund um den Schwerpunkt Sprache angesiedelt sind. Die Wissenschaftler*innen beschreiben diese Kompetenzen als *related to language and the communication of meaning* und nennen hier zum Beispiel die Auseinandersetzung mit *print literacy*, *multimedia literacy*, und *mobile literacy*. Der zweite große Bereich in der Taxonomie beschäftigt sich mit Informationen. Kompetenzen *related to information*, sind unter anderem *search literacy*, *Information literacy* und *filtering literacy*. Lehrkräfte und Schüler*innen sollten auch im Bereich Beziehungen Kompetenzen ausbilden. Als *related to connections* führen die Wissenschaftler*innen den großen Bereich *personal literacy* an, welchen sie in die drei Unterkategorien *network*, *participatory* und *intercultural literacy* aufgliedern. Der vierte Bereich des (*re-*) *design* zeichnet sich durch nur eine Kompetenz aus,

welche allerdings für Schüler*innen sehr komplex ist. Dudeney et al nennen diese Kompetenz *Remix* (vgl. Dudeney et al. 2013: 9).

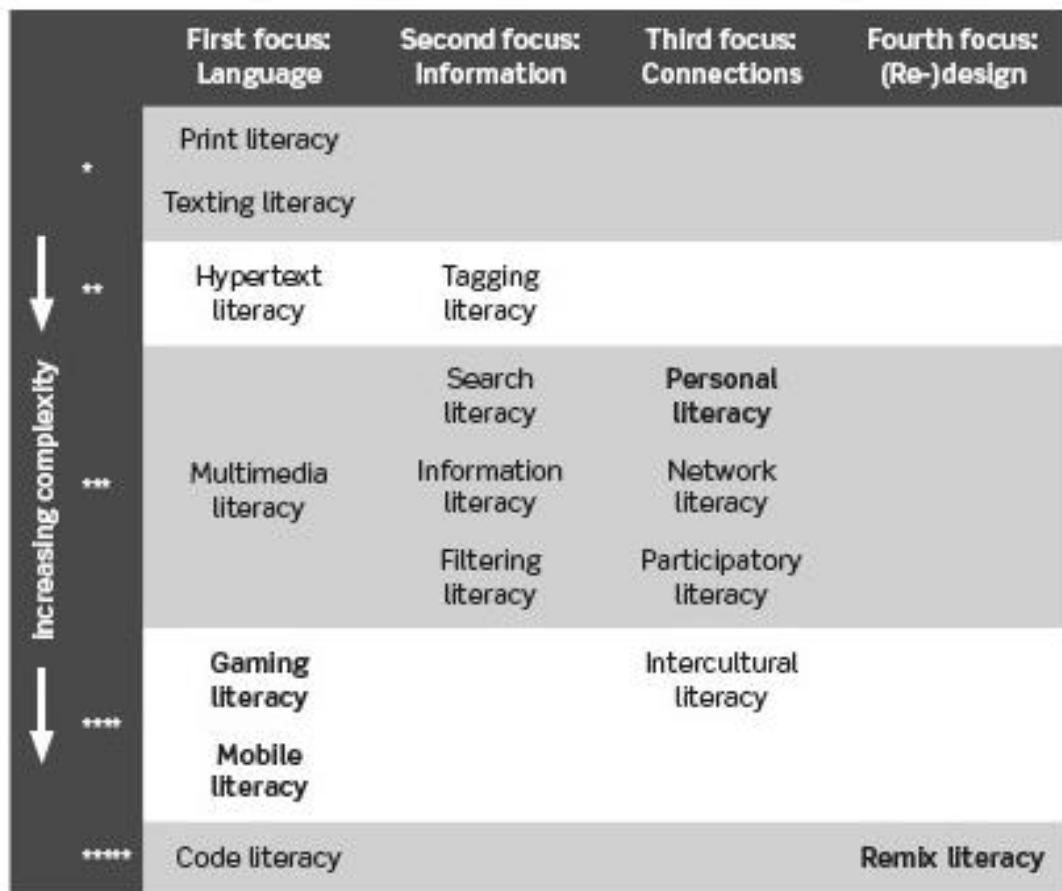


Abbildung 14: Framework of digital literacies nach Dudeney, Hockly und Pegrum (Dudeney et al. 2013:6)

Das Modell von 2013 war aufgrund technischer und gesellschaftlicher Entwicklung in den folgenden Jahren nicht mehr ausreichend. Technische Entwicklungen wie die Verbreitung des Smartphones, neue Technologien wie *augmented reality* und *virtual reality* und die rasante Weiterentwicklung von Programmieren und Robotik machten eine Überarbeitung der vier Dimensionen nötig. Zudem gab es in diesen Jahren kulturelle, soziale und politische Entwicklungen, welche digitale Kompetenzen noch stärker in den Fokus rückten. Diversität gewann an Bedeutung und ein nationalistischer Gegentrend zur Globalisierung etablierte sich in vielen Ländern. Auch *fake news* waren und sind seitdem in aller Munde. Die Notwendigkeit eines kritischen Blicks auf unsere digitalen Informations- und

Kommunikationskanäle – besonders im schulischen Kontext – gewann an Akzeptanz und Bedeutung (vgl. Pegrum 2018).

| | First focus: Communication | Second focus: Information | Third focus: Collaboration | Fourth focus: (Re-)design |
|--|---|---|-------------------------------|--|
| i n c r e a s i n g c o m p l e x i t y | Print literacy | | | |
| | Texting literacy (+ Predictive literacy) | | | |
| | Hypertext literacy | Tagging literacy (+ Hashtag literacy) | | |
| | Multimodal literacy | Search literacy | | Personal literacy (+ Security literacy) |
| | | Information literacy (+ Data literacy) | | Network literacy |
| | | Filtering literacy | | Participatory literacy |
| Gaming literacy (+ Gamification literacy) | | | Intercultural literacy | |
| Spatial literacy | | | | |
| Mobile literacy | | | | |
| Code literacy (+ Technological Literacy) (+ Robotic/AI literacy) | | | Ethical literacy | Critical literacy (+ Critical digital lit.) (+ Critical mobile lit.) (+ Critical material lit.) (+ Critical philosophical I.) (+ Critical academic lit.) |
| | | | | Remix literacy |

Abbildung 15: Das überarbeitete Modell für digitale Kompetenzen nach Pegrum, Dudeney und Hockly (<https://markpegrum.com/overview-of-digital-learning/e-learning-with-web-3-0/>)

Ich möchte in dieser Arbeit nun ausschließlich auf die Änderung im Bereich *(re-)design* eingehen. Sowohl *critical literacy* als auch *remix literacy* sind für Lehrkräfte genauso wie für Schüler*innen anspruchsvoll zu verstehen, umzusetzen und anzuwenden, aber im Kontext derzeitiger gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen überaus wichtig. „[...] the current global context of the circulation of digital misinformation and disinformation, much of it divisive and xenophobic in nature, demand that a premium be placed on this macroliteracy (Pegrum et al. 2018: 9).“ Um Entwicklungen, digitale Artefakte und Informationen einordnen zu können, ist es überaus wichtig, diesen kritisch zu begegnen. *Critical literacy* wurde

in der alten Taxonomie zwar unter *information literacy* erwähnt, erhält aber nun eine eigene Dimension mit vielen *microliteracies*, die nötig sind, um *critical literacy* auszubilden.

critical literacy umfasst in diesem Modell *critical digital literacy*, *critical mobile literacy*, *critical material literacy*, *critical philosophical literacy* und *critical academic literacy*. *Critical digital literacy* soll Schüler*innen und Lehrkräfte für Problematiken sensibilisieren, die vor allem durch mobile Endgeräte in den Fokus gerückt sind. Beispiele sind der Schutz der Privatsphäre oder auch der Schutz der psychischen und physischen Gesundheit der Nutzer*innen. Bedingungen, unter welchen Ressourcen gefördert werden, welche zur Herstellung von Endgeräten gebraucht werden, aber auch die Entsorgung eben dieser, werden in der *critical mobile literacy* behandelt. In der Schule soll zudem über *critical philosophical literacy* gesprochen werden. Robotik und künstliche Intelligenz, der Einfluss dieser technologischen Entwicklungen auf unseren Alltag und die Verstrickungen des Individuums mit diesen Technologien sollen in diesem Kompetenzbereich diskutiert werden. Als vorletzte *microliteracy* nennen Pegrum et al. *critical academic literacy*. Die Wissenschaftler*innen deklarieren diese Kompetenz als eine Unterkategorie aller zuvor beschriebenen *literacies* und betonen, wie wichtig wissenschaftliche Forschung ist und wie groß der Bedarf in diesem Bereich ist (vgl. *ibid.*: 10):

[...] *critical academic literacy* [...] refers to the pressing need to conduct meaningful studies of digital technologies in place of what is at time `cookie-cutter research` of the kind that has been appearing in some academic and professional forums over recent years (*ibid.*).

Wie bereits erwähnt werden die Kompetenzen im Modell immer komplexer, je weiter man von oben nach unten liest. *Remix literacy* ist also im Bereich (*re-*) *design* die anspruchsvollste digitale Kompetenz und baut auf *critical literacy* sowie alle anderen im Modell erwähnten Kompetenzen auf. Durch *Remix* werden Bedeutungen von Artefakten in Frage gestellt und gleichzeitig neue Bedeutungen konstruiert. *Remix* ist vor allem an dem Schnittpunkt von digitaler Kultur und Jugendkultur zu finden: Deshalb ist diese *literacy* auch besonders motivierend für

Schüler*innen. „Remix has been described as `a literacy for this generation`[...] (Dudeney et al. 2013: 36).“ Durch diese Kompetenz eröffnet sich den Kindern die Welt der digitalen Teilhabe. Sie lernen digitale Produkte zu erschaffen und neu zu denken, beschäftigen sich mit Urheberrechten und lernen schließlich, sich an der digitalen Welt durch Beiträge konstruktiv zu beteiligen (vgl. James et al. 2021: 15).

It can be seen as the ultimate proof of concept of web 2.0, because of the way it democratizes content creation, critique, and the circulation of meaning [...] while openly recognizing that all new meaning are collaboratively built on a base of past meanings (Dudeney et al. 2013: 36).

Remix ist also die innovativste Form von digitaler Teilhabe. Im anschließenden Kapitel möchte ich mich mit der Thematik beschäftigen, warum diese Konzepte von Medienbildung in Schulen nicht mehr ausreichend sind. Aufgrund von gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen, welche seit der Corona-Pandemie verstärkt wahrnehmbar sind, müssen diese Konzepte um eine staatsbürgerliche Komponente erweitert werden.

3.1.4 *Digital citizenship education* als zeitgemäße Erweiterung von Konzepten für digitale Kompetenzen für den Unterricht

Schools everywhere in the world are today facing larger challenges than they ever did in the past, given the diversity of classrooms, the pace of technological and social change, and a crisis of public and private resourcing for education. The challenge to sustain and expand the historical practices of literacy pedagogy is but one piece in a larger context of educational change. (Kalantzis et al. 2016: 8).

Wie bereits beschrieben ist das Web 2.0 durch interaktive Funktionen, wie das Kommunizieren mit anderen Nutzer*innen, das Teilen von Inhalten und die Kollaboration beim Erstellen von Inhalten mit anderen, geprägt. Diese Anwendungen werden nicht mehr nur in professionellen und formalen Kontexten verwendet, sondern haben Eingang in das Alltagsleben gefunden und auch insbesondere in das Leben von Heranwachsenden (vgl. Buckingham&Banaji 2013). Die Bedeutung dieser neuen technischen Entwicklungen wird besonders deutlich, wenn man sich mit der veränderten Rolle der Nutzer*innen solcher interaktiven Anwendungen auseinandersetzt. Die Nutzer*innen sind nicht mehr passive

Konsument*innen von Inhalten, sondern erhalten die Möglichkeit, in einer gemeinsamen Kultur von Produzent*innen und Konsument*innen zu partizipieren (vgl. Dudeney et al. 2013: 3).

Die technischen Innovationen des Web 2.0 und ihre Auswirkungen auf die veränderte Rolle der Nutzer*innen lassen auch Bildungseinrichtungen und Schüler*innen nicht unberührt. Wie im Zitat zu Beginn dieses Kapitels bereits angesprochen, muss sich Bildung mit dieser neuen Generation von Schüler*innen auseinandersetzen, deren Aufwachsen durch partizipative Kultur im Internet geprägt ist. Obwohl die Anwendungen des Web 2.0 sehr unterschiedlich sein können, wächst doch eine Generation heran, für die digitale Medien und mit diesen einhergehend die Möglichkeiten zum sozialen und kulturellen Ausdruck ihrer Identität, selbstverständlich zum Leben gehören (vgl. Buckingham&Banaji 2013; vgl. Hockly 2020).

Welche Auswirkungen hat dies nun auf Heranwachsende und Schule? Die *New London Group* um Mary Kalantzis und Bill Cope spricht von einer „Generation P“, wenn sie die Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler*innen beschreiben. Für diese Generation findet Lernen auch oft in und außerhalb der Schule mit selbst gewählten Ressourcen statt, sie geben sich nicht mehr damit zufrieden, passive Rezipient*innen von vorausgewählten Bildungsinhalten zu sein. „They are the ones who actively participate, who solve problems, who innovate, who take calculated risks and who are creative (Kalantzis et al. 2016: 9).“ „Participatory culture“ verschiebt für Henry Jenkins den Fokus von Kompetenzen. Für ihn sind traditionelle Kompetenzen wie Lesen und Schreiben dazu da, sich individuell ausdrücken zu können. Neue Kompetenzen, welche im Zusammenhang mit der Online-Teilhabe stehen fokussieren sich dagegen eher auf die Involviertheit in einer Gemeinschaft. Für ihn zeichnen sich die neuen Kompetenzen durch folgende Phänomene aus:

The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networking. These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom (Jenkins et al. 2006: 4).

All diese Veränderungen müssen sich auch in der Schule widerspiegeln. In der Literatur wird kritisiert, dass Schulen noch zu schwerfällig auf diese Veränderungen im Aufwachsen der Schüler*innen reagieren. Wenn Kinder ihre neuen Kompetenzen bezüglich online-Teilhabe weiter entwickeln wollen, finden sie dazu keine Angebote im regulären Schulunterricht. "Schools and afterschool programs must devote more attention to fostering what we call the new media literacies: a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape (ibid.)."

Die bereits vorgestellten Konzepte von Kalantzis und Cope und auch Dudeney, Hockly und Pegrum sind für den schulischen Kontext sehr einflussreiche Modelle und tragen zu einer Implementierung von Medienbildung in Bildungsinstitutionen bei. Die Modelle decken somit das „D“ für *digital* und „E“ für *education* aus DCE ab. Was den vorgestellten Modellen allerdings fehlt und im Angesicht von aktuellen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen unbedingt zum Thema in der Schule gemacht werden muss, ist das „C“ für *citizenship*. Schüler*innen sollen in der Schule nicht nur für die Zukunft vorbereitet werden, sie sollen auch dazu befähigt werden, diese aktiv mitzugestalten. Ein weltweiter Rückgang von Demokratien (vgl. tagesschau 10.02.2022), gezielte Kampagnen mit Falschinformationen in den sozialen Medien (vgl. Lamberty 11.11.2020) oder das Erstarken von künstlicher Intelligenz (vgl. Strasser 2020) hält große Herausforderungen für künftige demokratische Bürger*innen bereit, auf welche Schule vorbereiten sollte.

Das vorliegende Forschungsprojekt hat sich deshalb in seinem empirischen Teil nicht noch ausführlicher mit Modellen zu digitalen Kompetenzen für junge Schüler*innen beschäftigt, sondern mit den umfassenderen Modellen von *digital citizenship education* und einer Adaption für den Englischunterricht in der Grundschule. Eine Gesellschaft, deren Alltag sich zunehmend in die digitale Sphäre verschiebt, braucht Bürger*innen, die sich kompetent mit den beschriebenen neuen Herausforderungen beschäftigen können. Die folgenden Kapitel dieser Arbeit werden Konzepten von DCE analysieren, welche einen Schwerpunkt auf Kinder als Prosument*innen setzen. Also Modelle, welche nicht nur einen

protektionistischen Fokus für Kinder bezüglich digitaler Medien verfolgen, sondern Modelle, welche sich mit aktiver Teilhabe und Partizipation auseinandersetzen.

Neben dem Modell von Daniel Becker „The Digital Citizen 2.0“ (vgl. Daniel Becker 2019) wird sich diese Arbeit intensiv mit dem Modell der europäischen Union und seinen zehn Schlüsselkompetenzen zu DCE beschäftigen (vgl. Council of Europe 2019). Digitale Teilhabe und aktive, positive Partizipation sollte in der Grundschule selbstverständlich Thema sein, da die Schüler*innen an der Schwelle stehen, digitale Bürger*innen zu werden (vgl. 4).

Im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit werden die bereits erwähnten verschiedenen Konzepte von DCE vorgestellt. Des Weiteren wird deren Passung hinsichtlich des fremdsprachlichen Kontexts in der Grundschule analysiert. Die Kapitel bilden die Grundlage für die empirische Forschung im Aktionsforschungsprojekt. Durch die nun folgende Analyse soll anschließend eine Unterrichtssequenz evaluiert werden, welche zur Verbesserung der Unterrichtspraxis für Schüler*innen und Lehrkräfte beitragen möchte (vgl. Anne Burns 2010).

3.2 Modelle von *digital citizenship education* für den fremdsprachlichen Unterricht

Dem theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit liegt ein interaktionalistisches Paradigma, welches die Beziehung zwischen digitalen beziehungsweise sozialen Medien und Nutzer*innen beschreibt, zugrunde. Die Non-Profit Organisation *Common Sense Media* definiert DCE wie folgt: „Digital citizenship is the responsible use of technology to learn, create and participate (James et al. 2021: 5).“ Ein weiterer wichtiger Punkt, um das Verständnis von DCE für diese Forschungsarbeit einzugrenzen ist, dass Heranwachsende, welche digitale Medien nutzen, keine autonomen Nutzer*innen sind, welche Medien nur als passives Instrument heranziehen. Dieses instrumentelle Paradigma zieht nicht in Betracht, auf welcher vielfachen Weise sich das Individuum und sein digitales Umfeld gegenseitig beeinflussen. „The digital environment, in other words, is not

the medium for expressing an already existing self but serves as a dynamic component for constructing the self in the first place (Daniel Becker 2019: 178).“ Wenn DCE Kinder und Teenager erfolgreich an Partizipation im digitalen Raum heranführen will, muss dies auf einem Verständnis der beschriebenen Interaktion fußen.

In den nun folgenden Kapiteln werden Modelle des Europarats (vgl. Council of Europe 2019) und von Daniel Becker (vgl. Daniel Becker 2019) für *digital citizenship education* vorgestellt, welche Heranwachsende dazu befähigen sollen, durch Medienbildung eine kritisch-reflexive Sicht auf ihre digitale Umgebung zu entwickeln. Der Europarat formuliert den Auftrag digitaler Bildung seiner zehn Schlüsselkompetenzen folgendermaßen:

The aim of the DCE project [...] is to empower children to participate actively in digital society. This involves providing them with an education that develops a sense of critical analysis and the effective use of digital technologies while fostering a notion of citizenship based on respect for human rights and democratic culture (Council of Europe: 6).

Wie bereits im Kapitel vorher beschrieben, erweitern die hier vorgestellten Konzepte Medienbildung um einen staatsbürgerlichen Aspekt und reagieren so auf die Herausforderungen einer Gesellschaft, welche sich immer mehr ins Digitale verlagert. Heranwachsende sind digitale Bürger*innen, die durch die Berücksichtigung von Modellen zu DCE kompetent und positiv mit digitalen Technologien interagieren können. Schüler*innen werden zudem dazu befähigt, aktiv und verantwortungsvoll auf lokaler, nationaler bis zu globaler Ebene mit anderen Nutzer*innen in Kontakt zu treten (vgl. *ibid.*). Heranwachsende sollten über die Chancen und Herausforderungen von digitalen Technologien Bescheid wissen, um besser lernen, aber auch um Technologien für sich selbst und andere kompetent nutzen zu können (vgl. Ribble 2011: 1–6).

3.2.1 Die zehn Schlüsselbereiche für DCE des Europarats (COE)

Das Modell der zehn Schlüsselkompetenzen für DCE hat den empirischen Teil dieser Arbeit stark beeinflusst. Die Unterrichtseinheiten der Projektstage in beiden

Forschungszyklen haben versucht, die Schlüsselkompetenzen nach Möglichkeit altersangepasst aufzugreifen.

Bevor genauer auf die Grundlagen dieses Modells eingegangen wird, soll die Definition von DCE beschrieben werden. Der Europarat definiert den heranwachsenden *digital citizen* in seinem Handbuch für pädagogische Expert*innen wie folgt:

A digital citizen is someone who, through the development of a broad range of competences, is able to actively, positively and responsibly engage in both on and offline communities, whether local, national or global. As digital technologies are disruptive in nature and constantly evolving, competence building is a lifelong process that should begin from earliest childhood at home and at school, in formal, informal and non-formal educational settings (Council of Europe 2019: 11–12).

Die demokratischen Kompetenzen, auf welches sich dieses Zitat bezieht, wurden vom COE in einem Schmetterlingsmodell festgehalten und werden auf vier Teilbereiche eingegrenzt. Diese Kompetenzen bilden die Grundlage des DCE-Modells des Europarats. Diese: “Values, Attitudes, Skills, and Knowledge and critical understanding [...] (ibid.: 9)”, welche für eine gelingende künftige Partizipation von Kindern in demokratischen Systemen notwendig sind, müssen erlernt und anschließend eingeübt werden. Kinder sollen bereits ab einem jungen Alter bei dem Aufbau dieser Kompetenzen unterstützt werden. Der Schule kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu.

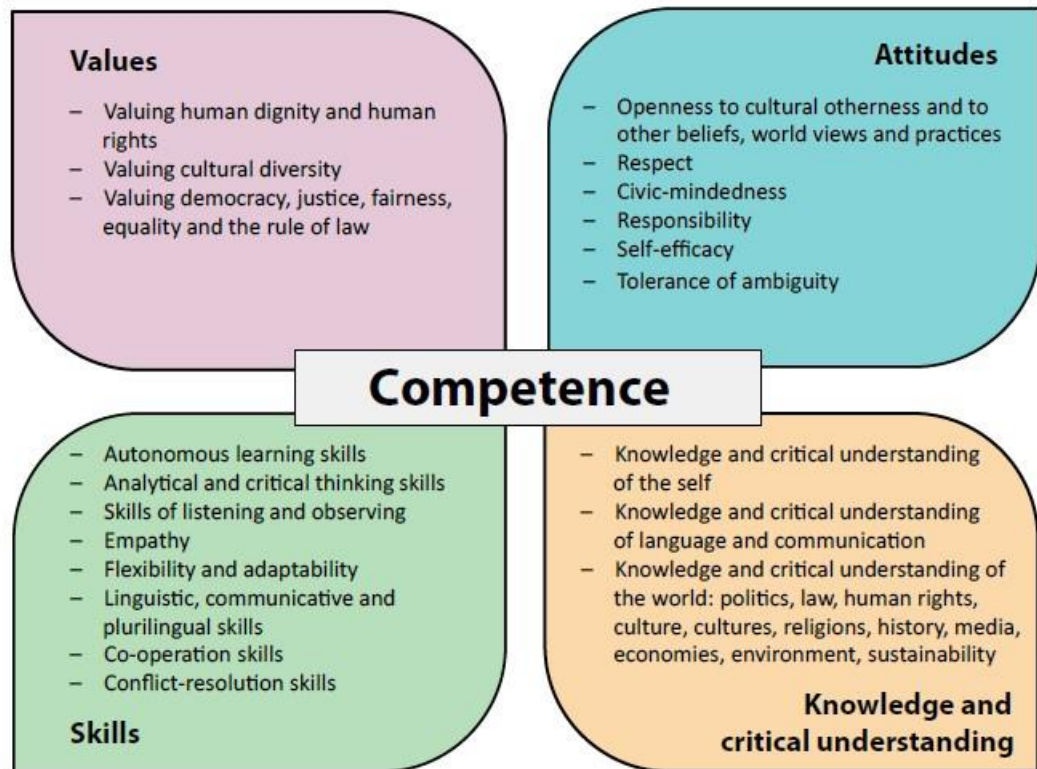


Abbildung 16: Die 20 Kompetenzen für demokratische Teilhabe definiert vom *Council of Europe* (Digital Citizenship Education Handbook 2019: 12)

Basierend auf diesen Werten, Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen sowie kritischem Verständnis für demokratische Teilhabe wird DCE vom *Council of Europe* definiert:



Abbildung 17: Definition von digital citizenship des COE (DCE 10 Domains: 5)

Das Modell des Europarats richtet sich an Heranwachsende und möchte diese auf die Herausforderungen ihrer persönlichen Zukunft im privaten wie auch beruflichen Umfeld vorbereiten. Erklärtes Ziel für DCE ist es zudem, konstant an den zu erwerbenden Kompetenzen zu arbeiten. Technische Neuerungen schreiten mit großer Geschwindigkeit voran. Schule kann nur einen Grundstein für die kompetente Handhabung dieser Technologien legen. Digitale Bürger*innen müssen sich selbst lebenslang fortbilden:

Digital citizenship and engagement involves a wide range of activities, from creating, consuming, sharing, playing and socialising, to investigating, communicating, learning and working. Competent digital citizens are able to respond to new and everyday challenges related to learning, work, employability, leisure, inclusion and participation in society, respecting human rights and intercultural difference (ibid.: 12).

In der Mitte des Modells des Europarats sind die zehn Schlüsselkompetenzen für DCE angesiedelt, welche in der Schule behandelt und eingeübt werden sollen.

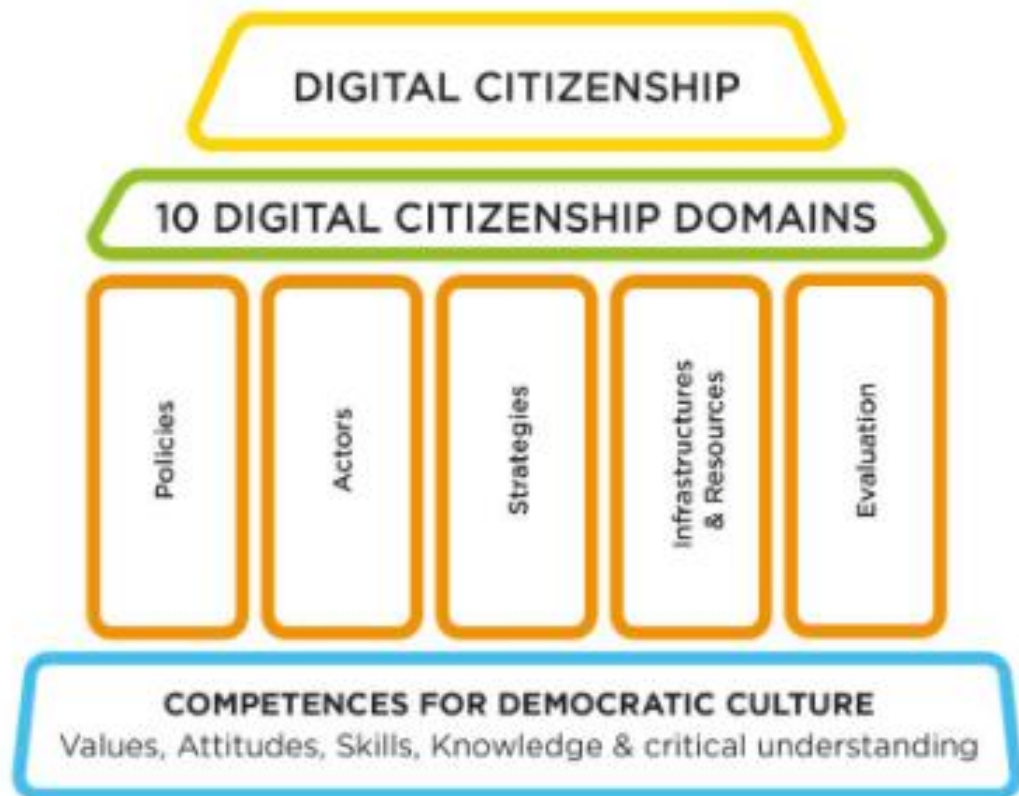


Abbildung 18: Die verschiedenen Bestandteile des DCE-Modells des COE in seiner Zusammenschau (Digital Citizenship Education Handbook 2019 :15)

Diese zehn Schlüsselbereiche werden thematisch in drei große Gruppen aufgeteilt - *being online*, *wellbeing online* und *rights online*¹⁴. Die erste Dimension von Kompetenzen beschäftigt sich mit Aspekten der Teilnahme am digitalen Leben. Beschrieben werden Forderungen oder Erwartungen bezüglich der Zugänglichkeit und Inklusivität des Internets, die Einstellung zu Lernen und Kreativität durch digitale Anwendungen sowie die Kompetenz, sich als kritische Denker im digitalen Raum zu bewegen. Die zweite Dimension fokussiert sich auf die Teilhabe an der digitalen Welt und Gesundheit. In dieser Dimension sind Schlüsselkompetenzen wie der empathische, wertgeleitete Umgang miteinander in der digitalen Welt, Wissen über gesundheitliche Gefahren und das Bewusstsein über eine Online-Persona, welche Konsequenzen für das reale Leben haben kann. In der dritten Dimension werden Schlüsselkompetenzen beschrieben, welche sich mit den

¹⁴ Das *Council of Europe* hat sich bei der Erstellung der Schlüsselkompetenzen von namenhaften Publikationen auf diesem Gebiet beeinflussen lassen. Nachzulesen sind die Publikationen im *Digital Citizenship Education Handbook* auf Seite 13.

online-Rechten von digitalen Bürger*innen beschäftigen. In dieser Dimension werden Schlüsselkompetenzen zur aktiven Partizipation, Rechte und Pflichten von digitalen Bürger*innen, Privatsphäre und damit verbundene Sicherheit und bewusstes Konsumverhalten mit den Kindern besprochen (vgl. *ibid.*: 13–14).

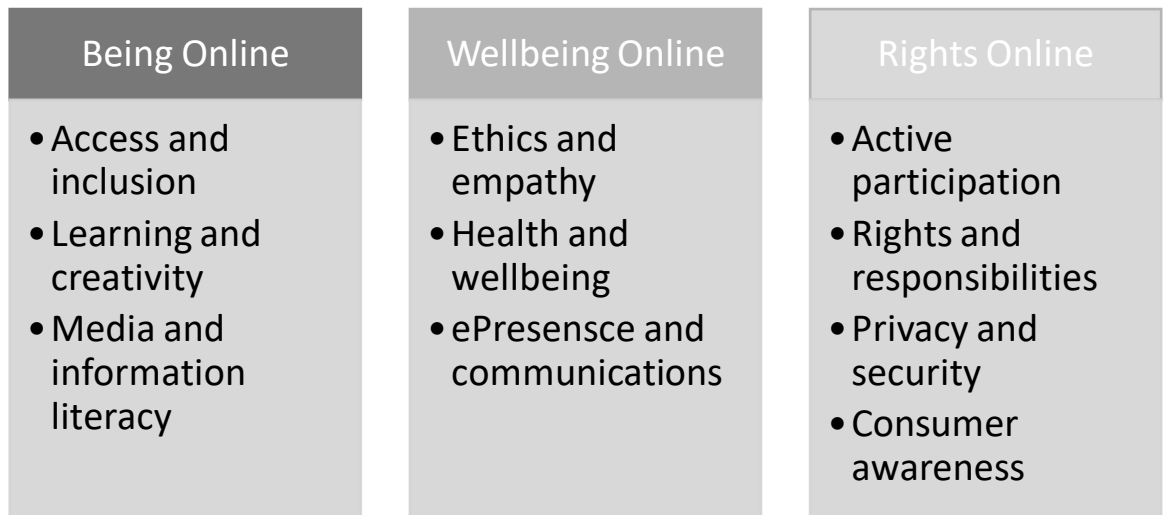


Abbildung 19: Alle zehn Schlüsselkompetenzen für DCE (DCE Leaflet. 10 Domains)

In der Unterrichtssequenz wurden nicht alle zehn Schlüsselkompetenzen aufgegriffen. Aus Gründen der Durchführbarkeit wurde sich vor allem auf die ersten beiden Dimensionen beschränkt. Zum einen sind die Kinder in der Fremdsprache noch spracharm und könnten mit gewissem Vokabular überfordert sein, zum anderen sind diese beiden Dimensionen altersrelevanter für die Kohorten. Als dritter Faktor muss an dieser Stelle auch die zeitliche Limitierung auf drei Projektstage zu je drei Schulstunden angeführt werden. Die Domains *media and information literacy*, *ethics and empathy*, *health and wellbeing*, *ePresence and communications* und *active participation* sollen aufgrund ihrer Adaptierbarkeit für die Altersstufe und das Thema soziale Medien besonders stark in der Sequenz berücksichtigt werden. Perspektivisch gesehen sollen die Schüler*innen während ihrer Schulzeit aber alle zehn Dimensionen kennen lernen und Kompetenzen in allen drei Teilbereichen entwickeln.

3.2.2 *The digital citizen 2.0* – Kritisches Bewusstsein als Schlüsselkompetenz

Das überarbeitete Konzept „The digital citizen 2.0“ von Daniel Becker beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Nutzer*innen digitale beziehungsweise soziale Medien als reine Instrumente nutzen und inwieweit diese Medien auch einen Einfluss auf die Nutzer*innen haben. Der Autor kritisiert bereits bestehende Konzeptionen, da diese sich zu wenig mit der Interaktion zwischen dem Individuum und digitalen Medien auseinandersetzen:

[...] the ideal digital subject (i.e. the ‘digital citizen’) is prominently seen as an autonomous user with a stable personal identity who acquires certain competences that allow him/her to actively control the digital environment as a passive tool for self-enactment (Daniel Becker 2019: 167).

Diese Bewertung der Beziehung zwischen digitalen Medien und ihren Nutzer*innen berücksichtigt allerdings vielseitige Entwicklungen in einer immer komplexeren digitalen Welt nicht ausreichend. Auch das Konzept eines Individuums mit stabilem Selbst, welche Medien nur als passive Werkzeuge für sich nutzt, muss in Anbetracht der Auswirkungen von sozialen Medien auf Nutzer*innen, aber besonders im Hinblick auf Heranwachsende überdacht werden. Becker fügt seinem überarbeiteten Modell deshalb eine dritte Dimension hinzu (vgl. *ibid.*).

Das Konzept einer autonomen Nutzer*in von digitalen Medien muss überdacht werden, da es die Interaktion, welche zwischen digitalen Medien und Nutzer*innen besteht, nicht ausreichend in Betracht zieht. Im Zeitalter von sozialen Medien ist diese Betrachtungsweise zu eindimensional. Becker führt an, dass die Beziehung zwischen Nutzer*innen und Medien heute von Interaktion und damit einhergehendem „Entanglement“ (Verstrickung) mit digitalen Medien gekennzeichnet ist (Allert et al. 2017: 9). Dies bedeutet, dass sich das Individuum und seine Umgebung konstant gegenseitig beeinflussen. Im Gegensatz zur Sichtweise auf Nutzer*innen, welche Medien nur als passive Tools nutzen und sich vollkommen von ihnen abgrenzen und unabhängig sind. Der Fokus bezüglich digitaler Technologien verschiebt sich also von „Objekte, Instrumente über die wir

als aktive Handelnde verfügen (Hörning 2017: 70)“ hin zu „was die Dinge mit uns tun, wie sie unser Denken und Handeln mitprägen (ibid.).“ Deutlich wird dies zum Beispiel an Nutzer*innen, welche ihren *feed* in den sozialen Medien umstellen, indem sie Accounts entfolgen und andere hinzufügen. Durch diese Änderung des Nutzerverhaltens wird das Individuum zum einen täglich mit neuen Inhalten konfrontiert, zum anderen schlägt der Algorithmus in der *explorer page* neue Beiträge vor und auch die Werbung im Account wird sich anpassen. Betrachtet man die Nutzungszeiten von sozialen Medien von mehreren Stunden täglich von Heranwachsenden, kann dies einen großen Unterschied im Alltag von Kindern und Jugendlichen machen (vgl. James et al. 2021; vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b; vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020a).

Wenn der Begriff der Verstrickung mit den sozialen Medien genauer bestimmt wird, muss ein Unterschied zwischen direkten und indirekten Formen von digitaler Interaktion zwischen Nutzer*innen und digitalen Medien gemacht werden. Um das Beispiel anschaulicher zu machen, wird sich an dieser Stelle auf die sozialen Medien konzentriert. Plattformen der sozialen Medien bieten die Möglichkeit sich selbst darzustellen. Heranwachsende probieren sich auf diesen Plattformen aus und passen während der Zeitspanne der Pubertät auch die Accounts an, welchen sie folgen. Die Verstrickung mit den sozialen Medien liegt in diesem Fall auf der Hand. Eine indirektere Form der Beeinflussung sind zum Beispiel Werbevorschläge durch Algorithmen der sozialen Medien oder auch die *Explorer Page* auf Instagram. Sowohl *targeted marketing*, als auch die Empfehlungen zu neuen Beiträgen und Profilen beruht auf Nutzerdaten, welche im Hintergrund bei der Nutzung der Plattformen erhoben werden (vgl. Daniel Becker 2019: 179).

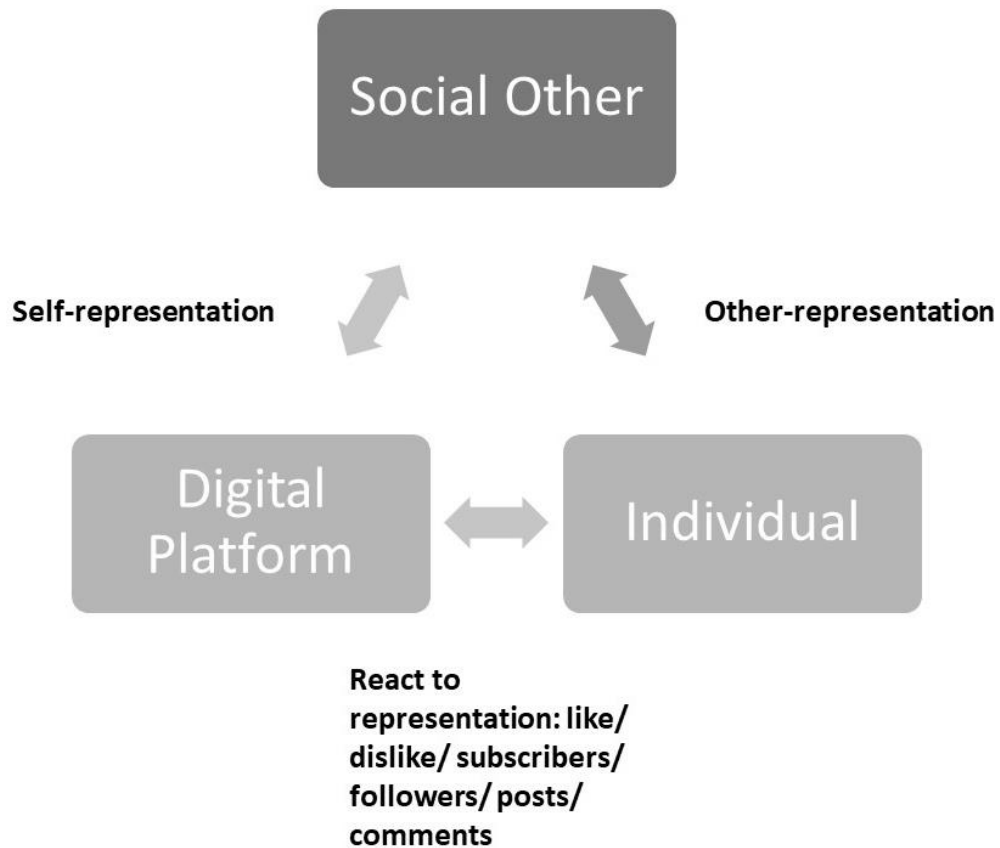


Abbildung 20: Durch Interaktion entstehende Dynamiken in den sozialen Medien (Becker 2019: 180)

Aufgrund des beschriebenen Paradigmenwechsel weg von einer instrumentellen Perspektive auf digitale Medien hin zu einer interaktionalistischen müssen auch bestehende Modelle für DCE angepasst werden:

If digital citizenship education wants to teach children and teenager how to responsibly and successfully move and participate in the present-day digital realm, it needs to be based on a firm understanding of that realm, especially its fundamentally interactional nature (ibid.: 182).

Heranwachsende müssen neben einem Verständnis von technischen Fertigkeiten ein kritisches Bewusstsein für digitale Medien ausbilden. Für Becker schließt dies einen Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden in der Verstrickung mit digitalen Medien ein. Ohne ein Verständnis des Einflusses der komplexen Vorgänge und Dynamiken auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung bleibt *digital citizenship education* fruchtlos. Alle anderen Schlüsselkompetenzen, welche in Modellen mit einem instrumentellen Fokus beschrieben werden, bauen

laut Becker auf diesem Verständnis der Interaktion zwischen Individuum und digitalen Medien auf. Daher erweiterte Becker das bestehende Modell neben den beiden bereits existierenden Dimensionen *digital literacy* und *digital etiquette* um eine dritte auf Reflexion fokussierte Dimension - *critical awareness* (vgl. *ibid.*: 181–184).

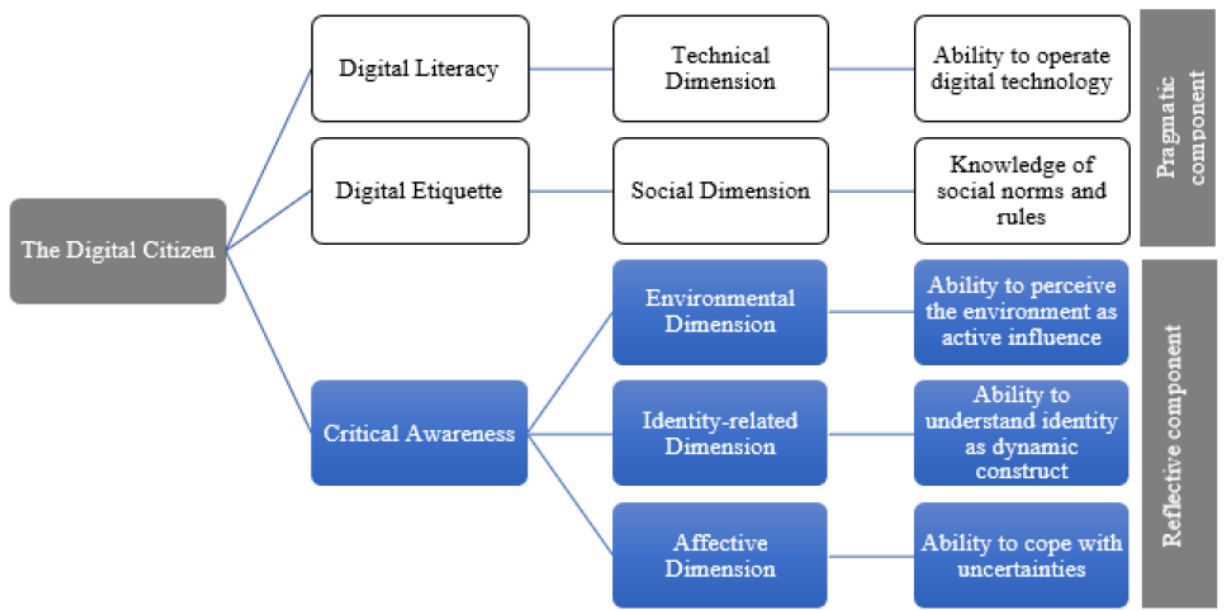


Abbildung 21: A Revised Model of the Digital Citizen (Becker 2019: 31)

Die eingefügte dritte Säule im Modell gliedert sich in drei Dimensionen auf, welche reflexive Kompetenz in Heranwachsenden anbahnen sollen. Als erste Dimension nennt Becker die *environmental dimension*. Heranwachsende müssen lernen, ihre digitale Umgebung als einen aktiven Einfluss auf ihre Handlungen und Gedanken zu verstehen. In enger Verbindung zur eben beschriebenen Dimension steht die *identity-related dimension*. Das Ziel dieser Säule im Modell ist es, ein Bewusstsein bei Heranwachsenden zu schaffen, dass ihre Persönlichkeit und Entwicklung dynamisch und veränderbar durch digitale Medien sind. Heranwachsende müssen sich über die Auswirkungen ihres Konsums von verschiedensten digitalen Formaten bewusstwerden. Die letzte Dimension möchte Heranwachsende auf die Unstetigkeit und den Wandel von digitalen Umgebungen und damit verbundene Gefühle bei der Nutzung dieser vorbereiten: „[...] the digital citizen needs to tolerate and be open towards the unknown and, especially in the context of social

media, needs to develop strategies to deal with negative personal experiences occasionally made in the process of negotiation (ibid.: 183).“

Im nun folgenden Kapitel möchte ich, nachdem meine Argumentation bezüglich der theoretischen Modelle dargelegt wurde, darstellen welche Desiderata es für die Grundschule in Bezug auf DCE gibt und im Speziellen für den Englischunterricht. In Reaktion auf die Desiderata wird auch auf die Ziele dieser Arbeit in Bezug auf die Adaption von DCE-Modellen für den Englischunterricht eingegangen.

3.3 Zusammenfassung der Forschungsdesiderata und Ableitung der Ziele des vorliegenden Aktionsforschungsprojekts

Die in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten DCE-Modelle des Europarats (vgl. Council of Europe) und von Daniel Becker (vgl. Daniel Becker 2019) sind sehr umfassend und komplex. Theoretische Konzeptionen müssen das Thema *digital citizenship education* umfassend beleuchten und das Thema ausführlich beschreiben, allerdings stellt dies in der praktischen Umsetzung oft ein Problem dar. Lehrkräfte haben in ihrem Unterricht mit vielfältigen personellen, organisatorischen und pädagogischen Problemen zu tun. Nachdem bereits analysiert wurde, dass ein Desideratum in Bezug auf Medienbildung im Englischunterricht der bayerischen Grundschule besteht, könnten (vgl. 2.4) die vorgestellten DCE-Modelle ein Lösungsansatz für das Problem sein.

Was diese komplexen Modelle allerdings nicht in Betracht ziehen, sind die Limitierung des Englischunterrichts in der Grundschule. Fremdsprachenunterricht in Bayern beginnt mit zwei Schulstunden in der dritten Klasse. Bei Adaptionen der umfassenden Modelle muss also zum einen die noch niedrige Sprachkompetenz der Schüler*innen berücksichtigt werden. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass Lehrkräften oft die Zeit fehlt, sich im ersten Schritt in komplexe Modelle zu DCE einzulesen und im zweiten Schritt nach ihrer Recherche allein über Umsetzungen im Englischunterricht nachzudenken und diese zu konzipieren.

Eine direkte Konsequenz aus diesen Desiderata ist das vorliegende kooperative Aktionsforschungsprojekt. Im Forschungsprojekt, welches mit Studierenden und

drei Grundschullehrkräften ausgearbeitet wurde, erfolgte eine grundschulgerechte Adaption der DCE-Modelle. Die beschriebenen Desiderata werden durch eine konkrete Umsetzung für den Englischunterricht in der Grundschule versucht zu verkleinern. Die Sequenz, welche mit allen Artikulationen und Materialien für Grundschullehrkräfte verfügbar ist, soll DCE-Modelle für den Unterricht nahbarer machen und Lehrkräfte dazu befähigen, dieses schwierige Thema zum Wohl der Schüler*innen im Unterricht zu behandeln.

4 Einordnung des vorliegenden Aktionsforschungsprojekts in den Forschungsstand

Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht der Grundschule in Bezug auf *digital citizenship education* sind notwendig, um bereits junge Lerner*innen auf die Teilhabe an einer digitalen Welt vorzubereiten. In diesem Kapitel wird deshalb untersucht, welche Teilgebiete von DCE in der Grundschule durch Studien bereits untersucht worden sind und in welchen Forschungsdesiderata liegen. Die explorative Studie versucht, die aufgezeigten Desiderata zu verkleinern.

Im Folgenden wird nun zunächst dargelegt, inwiefern Kinder und ihre Teilhabe an der digitalen Welt im Allgemeinen und an den sozialen Medien im Speziellen bereits durch repräsentative Studien untersucht wurden. Die Studien und Veröffentlichungen wurden zunächst spezifisch mit einem Fokus auf Deutschland ausgewählt. Forschungsergebnisse in Bezug auf DCE werden anhand einer nordamerikanischen Studie von *Common Sense Media* und des *Project Zero* analysiert, welche die vorliegende Dissertation stark beeinflusst hat.

4.1 Studien zu Nutzung des Internets und der sozialen Medien bei Kindern

Die Forschungslage zur Art und Weise der Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen ist in Deutschland aktuell gut untersucht. Hierzu muss allerdings angemerkt werden, dass die meisten Studien sich auf Tweens, also Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren konzentrieren, oder Jugendliche als Kohorte auswählen (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020a; Initiative D21 e. V.; Hasebrink et al. 2019). Die Untersuchungsteilnehmer*innen sind also dreizehn bis achtzehn Jahre alt. Studien, die sich auf Medienkonsum von Kindern und insbesondere auf die Nutzung der sozialen Medien von Kindern fokussieren, sind nicht in großer Anzahl vorhanden. In dieser Einordnung des Forschungsstandes werden drei deutsche Studien fokussiert betrachtet, welche in der Vorbereitung der empirischen Datenerhebung Anhaltspunkte für die explorative Studie lieferten. Die sind die KIM-Studie (mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b), die Erhebung von Jugendschutz.net (Jugendschutz.net 2021) und die Studie der DAK (DAK Forschung 2020).

Der Medienpädagogische Forschungsverband Südwest analysiert in der KIM-Studie Kinder und ihre Mediennutzung in den verschiedenen Lebensbereichen der Teilnehmer*innen (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b). In Items wie beispielsweise „Nutzung verschiedener Handy-/ Smartphone-Funktionen“, „Lieblingsseiten im Internet“, „Verabredungen mit Freunden“ oder noch spezifischer „Social Media Nutzung“ werden neben der allgemeinen Mediennutzung auch schon quantitative Daten zu den Plattformen der sozialen Medien und Kindern im Alter von sechs bis dreizehn Jahren dargestellt. Diese Studie untersucht im Gegensatz zu den anderen in diesem Kapitel vorgestellten Studien, unter anderem die Altersgruppe einer bayerischen vierten Klasse. Ergebnisse, welche sich für die separat gekennzeichneten Kohorten der acht- und neunjährigen, sowie zehnjährigen und elfjährigen Schüler*innen, treffen lassen, waren auch für die vorliegende Studie relevant.

Weitere Untersuchungen, welche in Deutschland quantitative Daten zu Kindern und Medien erhoben haben, wurden von Jugendschutz.net (vgl. Jugendschutz.net 2021) und der DAK durchgeführt (vgl. DAK Forschung 2020). Allerdings fokussieren sich beide Studien auf ältere Kinder und Jugendliche. Die Ergebnisse sind relevant liefern aber keine Einblicke in die Lebenswelt der Untersuchungsteilnehmer*innen dieser Arbeit, da diese jünger sind.

Die Ergebnisse der Studie „Jugendschutz im Netz“ von Jugendschutz.net liefern zwar Erkenntnisse zu den Gefahren und Risiken, allerdings wird in den untersuchten Daten nicht klar angegeben, welche Ergebnisse für welche Altersgruppe relevant sind und wie in der Kohorte, die Verteilung auf Kinder und Jugendliche entfällt. Zudem gibt es in den Kapiteln keine klare Abgrenzung von genereller Nutzung des Internets und der Nutzung von interaktiven Plattformen wie die der sozialen Medien (vgl. *ibid.*: 6–19). „Jugendschutz im Netz“ enthält aber viele Denkanstöße, welche die empirische quantitative, wie auch qualitative Datensammlung dieser Studie beeinflusst haben.

Auch die von der DAK herausgegebenen Längsschnittuntersuchung liefert wertvolle Einblicke in den Konsum der sozialen Medien von Kindern (vgl. *ibid.*: 4–18). Die Untersuchungsteilnehmer*innen waren zehn bis achtzehn Jahre alt. Die

Ergebnisse beschreiben die Nutzungsintensität und Motive für soziale Medien. Auch der Konsum von sozialen Medien innerhalb der Familie wurde von der DAK untersucht. Die Studie unterscheidet bei der Darstellung der Ergebnisse zwischen vor und während dem Corona-Lockdown.

Alle drei dargestellten Studien liefern im Hinblick auf allgemeine Mediennutzung und die Plattformen der sozialen Medien wichtige quantitative Daten. In allen Studien werden die Corona Jahre untersucht und teilweise wird auch beschrieben, wie sich das Nutzungsverhalten der Kinder oder Familien durch diese veränderten Umstände angepasst hat. Nur einer der drei repräsentativen Studien beschäftigt sich mit der für diese Arbeit passenden Altersgruppe. Wozu diese Studien keine Aussagen treffen, sind die Erfahrungen und das Wissen von Kindern über DCE. Darauf soll im nächsten Kapitel mit der Studie, welche von Common Sense und Project Zero durchgeführt wurde, genauer eingegangen werden (vgl. James et al. 2021).

4.2 Studien zu *digital citizenship education* und Grundschulern

Studien zur Mediennutzung von Kindern, welche spezifisch zu dem Zweck durchgeführt wurden, um Daten zu *digital citizenship education* zu gewinnen, sind in Deutschland nicht vorhanden. Die Autor*innen Carrie James und Emily Weinstein et al. führten in den USA eine Studie zur Mediennutzung von Kindern, Tweens und Jugendlichen durch und bauten auf diese Studie einen Lehrplan für DCE auf (ibid.). Auch diese Studie fokussiert sich in der Datenerhebung und Auswertung vor allem auf Tweens und Teenager, liefert aber auch einige wertvolle Einblicke in die Welt von US-amerikanischen Kindern bezüglich ihrer Mediennutzung. Neben dem Bezug zu DCE liegt die andere Besonderheit der Studie bei der Analyse von Daten von Kindern im Alter von null bis acht Jahren (vgl. ibid.: 6–7). Selbst die KIM-Studie, welche ausführliche Einblicke in die Lebenswelt von Kindern liefert, beginnt mit ihrer Datenanalyse erst bei Sechsjährigen. Auch die vorliegende Studie hat sich aufgrund der Verortung im Englischunterricht von bayerischen Grundschul*innen für eine Altersgruppe am Ende der Kindheit und zu Beginn der Tween-Phase entschieden.

Die Organisation Common Sense kooperierte mit dem Project Zero der *Harvard Graduate School* um einen Lehrplan für DCE zu entwickeln, welcher auf wissenschaftlichen Erkenntnissen der Forschung basierte. Ziel der beiden Organisationen war es, die Erkenntnisse der Forschung in einen Lehrplan für junge Menschen umzuwandeln, welcher sich damit beschäftigen sollte wie die Zielgruppen sich mit moralischen und ethischen Fragen im digitalen Leben auseinandersetzen (vgl. *ibid.*: 5). Neben der Darstellung der Forschungsergebnisse liefert die Studie auch eine Einführung in das Konzept von DCE und dem entwickelten Lehrplan, indem sich die Autor*innen auf sechs Hauptthemen fokussieren. Dieser Ansatz ist einzigartig und beeinflusste diese Studie. Durch das im Empirieteil der Arbeit beschriebene Aktionsforschungsprojekt wird der Grundgedanke der amerikanischen Studie in einem kleineren Projekt für den Englischunterricht der bayerischen vierten Klassen aufgegriffen. Das Desiderat, welches in Deutschland für die Verbindung von Mediennutzung und DCE besteht, wird mit der vorliegenden Studie kleiner. Eine vergleichbare Erhebung zu der *Common Sense* und *Project Zero* Studie aus den USA existiert im deutschsprachigen Raum bisher nicht.

4.3 Zusammenfassung der Forschungsdesiderata und Ableitung der Ziele der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie will mit ihrem explorativen Design und der Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Daten beginnen ein Forschungsdesideratum zu schließen, welches für die Verknüpfung von Mediennutzung von Kindern und dem *digital citizenship education* Konzept besteht. Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, liefert die KIM-Studie durch quantitative Datensätze wesentliche Einblicke zur Mediennutzung von Kindern in allen ihren wichtigen Lebensbereichen. Auch die DAK-Studie und die Erhebung von Jugendschutz.net erhoben quantitative Daten und treffen aufschlussreiche Aussagen zu Altersgruppen, welche relevant für die Untersuchungsteilnehmer*innen dieser Studie sind. Das Desideratum, welches sich dadurch ergibt, ist die Ermittlung von qualitativen Daten welche tieferen Einblicke in die Erfahrungen, Einstellungen, Chancen und Herausforderungen von sozialen Medien aus der Sicht von neun- bis

elfjährigen Kinder geben. Zudem möchte die Studie auch quantitative und qualitative Daten sammeln, um die Lebenswelt der Untersuchungsteilnehmer*innen besser zu verstehen und Einblicke zu den Erfahrungen in Bezug auf Nutzungsvorbilder in der Peer Group und Familie der Schüler*innen zu sammeln. Deshalb kombiniert die Studie Fragebögen mit leitfadengestützten qualitativen Kleingruppeninterviews.

Das zweite Desideratum ist die wie im vorangegangenen Kapitel beschriebene fehlende Verbindung von Studien zur Mediennutzung und die damit einhergehende Verbindung zu DCE. Im nächsten Teil der Arbeit wird die Entwicklung einer Unterrichtssequenz für Lehrkräfte zu sozialen Medien beschrieben, um im Englischunterricht der Grundschule mit Schüler*innen ins Gespräch über DCE kommen zu können. Die entwickelte Sequenz versucht die Brücke zwischen den existierenden Erhebungen zu Mediennutzung und der fehlenden Verbindung zu DCE zu schlagen. Wie auch im Projekt von Common Sense und Project Zero soll basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen ein Leitfaden für Lehrkräfte entwickelt werden, um bei Kindern mit Hilfe des Vehikels der sozialen Medien Wissen zu digitaler staatsbürgerlicher Bildung anbahnen zu können.

5 Das Forschungsdesign

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit die theoretischen Konzepte, Rahmenbedingungen des fremdsprachlichen Klassenzimmers und die Nutzung der sozialen Medien durch junge Schüler*innen erläutert und meine Arbeit in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet habe, möchte ich nun das Forschungsdesign und die verwendeten Erhebungsinstrumente genauer vorstellen (vgl. Mayring 2016: 40). Da in dieser Arbeit als Untersuchungsdesign Aktionsforschung verwendet wurde, wird dieser Ansatz und seine Charakteristika näher erläutert und zudem begründet, warum dieses Design für diese Arbeit von mir ausgewählt wurde.

Bei der Auswahl des Forschungsdesigns spielten die erhoffte Aussagekraft meiner Ergebnisse und der forschungsökonomische Aufwand, die Umsetzbarkeit eine wichtige Rolle. Aufgrund der Forschung, welche mit Kindern durchgeführt wurde, sind in der Planung und Durchführung des Projekts auch forschungsethische Aspekte sehr wichtig. Um mein Forschungsdesign im Anschluss genauer einzuordnen und beschreiben zu können, werde ich die Klassifikationskriterien nach Döring und Bortz verwenden (vgl. Döring&Bortz 2016: 182).

| Kennzeichen des Untersuchungsdesigns | Varianten von Untersuchungsdesigns |
|--|--|
| Wissenschaftstheoretischer Ansatz der Studie | Qualitative Studie |
| Erkenntnisziel der Studie | Anwendungswissenschaftliche Studie → Unabhängige Studie |
| Gegenstand der Studie | Empirische Studie |
| Datengrundlage bei empirischen Studien | Primäranalyse |
| Erkenntnisinteresse bei empirischen Studien | Explorative (gegenstandsbeschreibende/ theoriebildende) Studie |
| Untersuchungsort bei empirischen Studien | Feldstudie |
| Anzahl der Untersuchungszeitpunkte bei empirischen Studien | Nicht-experimentelle Studie ohne Messwiederholungen |
| Anzahl der Untersuchungsobjekte bei empirischen Studien | Gruppenstudie → Stichprobenstudie |

Tabelle 6: Klassifikationskriterien meines Untersuchungsdesigns nach Döring und Bortz (ibid.: 183)

In meiner Studie möchte ich mit einem qualitativen Paradigma forschen. Der qualitative Ansatz hat mich aus folgenden Gründen überzeugt:

If we use a purely quantitative research design, some of the unexpected events can render our study meaningless, whereas qualitative methods not only allow us to accommodate the changes but can also enable us to capitalize on them and produce exciting results (Dörnyei 2007: 40)."

Besonders Forschung, welche in Schulen betrieben wird, ist mit vielen Unwägbarkeiten konfrontiert. Situationen oder Problemstellungen tauchen auf, welche nicht vorhersehbar und damit auch nicht planbar sind. Qualitative Forschung muss also, als: „[...] journey into the unknown rather than a task which can be fully specified and planned in advance [...] (ibid.)“ verstanden werden. Mit

Schwierigkeiten während der Forschung im Feld, kann so im Untersuchungsdesign entspannter umgegangen und flexibel darauf reagiert werden.

Meine Studie beschäftigt sich mit dem im Englischunterricht der Grundschule unbekanntem Konzept von *digital citizenship education*. Die durch die Studie generierten Daten sollen Aufschluss über die Lebenswirklichkeit der Kinder in Bezug auf das Fremdsprachenlernen und die Nutzung sozialer Medien geben. „Qualitative research is concerned with subjective opinions, experiences and feelings of individuals and thus the explicit goal of research is to explore the participants` views of the situation being studied (ibid.: 39).“ Nur die teilnehmenden Kinder können ihre Sichtweisen auf Situationen enthüllen und die individuelle Bedeutung eben dieser erklären. „Therefore, qualitative researchers strive to view social phenomena from the perspectives of the `insiders´ [...] (ibid.).“ Das qualitative Paradigma zielt primär auf eine verstehend-interpretative Rekonstruktion von Phänomenen ab, welche nur durch die Offenheit und Beiträge der Teilnehmer*innen möglich wird (vgl. Döring&Bortz 2016: 63). Durch qualitative Forschung können zudem komplexe Theoriegebäude in die schulische Praxis verlagert werden und diese mit Hilfe von Teilnehmer*innen auf ihre realen Phänomene im Alltag der Schüler*innen untersucht werden. Qualitative Untersuchungsdesigns können das Verständnis eines Phänomens erweitern, obwohl der kleine Datensatz keine Generalisierbarkeit zulässt. Forschung, welche einem qualitativen Paradigma folgt, kann zu einem Repertoire an möglichen Interpretationen eines Phänomens für die Wissenschaft beitragen. Die qualitativen Daten aus der Studie tragen dazu bei, die Erfahrungen der Teilnehmerin*innen bezüglich ihrer Erfahrungen und Teilhabe an sozialen Medien umfassender erklärbar zu machen. Die Ergebnisse der Studie sind für die Analyse des Problems hilfreich und können den Englischunterricht der Grundschulen durch neue Einsichten zur Nutzbarkeit dieser Plattformen für den Fremdspracherwerb bereichern (vgl. Dörnyei 2007: 39).

Die durchgeführte kollaborative Aktionsforschung ist ein anwendungsbezogenes Forschungsprojekt zwischen drei Münchner Lehrkräften, Studierenden der Ludwig-Maximilians-Universität in München und mir. Mit Hilfe des Projekts

wurden qualitative Schülerdaten erhoben und mit Auswertungsprogrammen wie QCAMAP und Excel analysiert. Mit den Forschungsergebnissen wurde dann theoriebildend gearbeitet. Besonders wichtig ist in dem verwendeten Untersuchungsdesign die Teilhabe im Feld, also im Englischunterricht der Viertklässler*innen. Meine Studie wird keine Vollerhebung sein, sondern eine Stichprobenstudie in drei vierten Klassen in München. Zudem ist das Design explorativ. Dies bedeutet, dass sich das Dissertationsprojekt nicht auf frühere Erkenntnisse stützen kann (vgl. *ibid.*). Ein exploratives Forschungsdesign heißt für die Datenerhebung und Auswertung, dass der/die Forscher*in sich auf die gesammelten Daten im Feld stützt und sich von den subjektiven Sichtweisen der Schüler*innen leiten lässt (vgl. Brunsmeier: 144).

Die Studie ist zudem deskriptiv, möchte also aufzeigen und beschreiben, welche Synergien es bereits zwischen Kindern, sozialen Medien und dem Englischunterricht gibt. Der Status Quo in den drei Schulklassen soll erfasst werden. Die umfassende wissenschaftliche Beschreibung des Ist-Zustandes ist wichtig und kann nicht als bloße „Beschreibung“ gesehen werden. Deskriptive Forschung hat eine grundlegende Bedeutung für den Forschungsbetrieb und anschließende Forschungsprojekte mit einem beschreibenden Fokus (vgl. Vaus 2013: 1). „By demonstrating the existence of social problems, competent description can challenge accepted assumptions about the way things are and can provoke action. Good description provokes the `why` questions of explanatory research (*ibid.*: 2).“

5.1 Ausgangspunkt: Das Forschungsinteresse dieser Studie

Wissenschaftliche Forschung findet nicht ihrer selbst willen statt, sondern um neues Wissen zu generieren und Themen besser zu verstehen (vgl. Dörnyei 2007: 18). Soziale Medien und ihre Verwendung im Englischunterricht fallen unter diese Prämisse und werden vermehrt im fachdidaktischen Kontext diskutiert (vgl. Annika Kolb 2020: 128; vgl. Lütge et al. 2020: 238–242). Soziale Medien ermöglichen Kindern den Zugang zu englischsprachigen Inhalten und Sprecher*innen, betonen die Sinnhaftigkeit des Lernens einer Fremdsprache zum

Austausch mit Nutzer*innen weltweit, schlagen eine Brücke zwischen der Lebenswelt der Kinder und der Fremdsprache und fördern zusätzlich die mündliche Sprachhandlungskompetenz der Schüler*innen. Soziale Medien bieten zudem, durch die Kombination verschiedener Modi, ein *scaffold* für das Erlernen der Fremdsprache. Ein Beispiel hierfür sind die *reels* der Plattform Instagram. In diesen 15- oder 30-sekündigen Videoclips werden Bild, Audio und Text kombiniert (vgl. Bauer 02.03.2021). Der Verstehensprozess der Schüler*innen wird also durch drei verschiedene Modi unterstützt.

Within any popular platforms for social media or personal messaging, we can see that the process of textualizing `everyday` communication involves the recruitment of any number of modalities, including image, audiovisuals, and interactive digital media, all of which may be supported by any number of languages that are available to the user (Lütge et al. 2020: 239).

Auch curriculare Forderungen weisen einen klaren Bedarf für digitale Bildung in Grundschulen aus. Das Spannungsfeld von bildungspolitischen Forderungen zu digitaler Bildung von Kindern (vgl. Kultusministerkonferenz 2016) und die Umsetzung dieser im Fachlehrplan Englisch der Grundschule in Bayern wurde bereits diskutiert (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015)(vgl. 2). Soziale Medien werden in dieser Arbeit als lebensnahe Umsetzung von DCE für Kinder betrachtet. Die Plattformen bieten zusätzlich die Möglichkeit, mehrere Kernthemen des Lehrplans miteinander zu verbinden: „Werteorientierung in einer demokratischen Gesellschaft (ibid.: 19)“ „Partizipation als Grundlage für Demokratie und Verantwortungsbewusstsein (ibid.: 21)“ und „Medienbildung (ibid.: 35).“ „If primary school pedagogy strives for helping the children cope with the demands of the world in which they live, digital media cannot be ignored (Annika Kolb 2020: 126).“ Um dieses große Themengebiet fassbar und in einem realistischen Zeitrahmen erforschbar zu machen, ist eine thematische Verengung zwingend notwendig. Die Plattform Instagram wird deshalb, in der durchgeführten Unterrichtssequenz, exemplarisch für viele andere Plattformen der sozialen Medien verwendet.

Das Dissertationsprojekt bezieht seine Ausgangsmotivation also zusammenfassend aus einem praktischen Bedarf für digitale Bildung, der sich aus einer Diskrepanz zwischen der Alltagsrealität der Schüler*innen, der Unterrichtsrealität im Englischunterricht und den curricularen Anforderungen ergibt (vgl. mebis Infoportal 05.08.2022; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus und Wissenschaft und Kunst 2016). Im Hinblick auf die Komplexität der Aufgabe, welche von Schüler*innen und Lehrkräften bewältigt werden muss, und den hohen Stellenwert, den Medienkompetenz im Lehrplan einnimmt, bietet fachdidaktische Literatur momentan wenig Input, wie das Thema im Englischunterricht der Grundschulen umgesetzt werden kann. Die aktuellen Publikationen sind zum Großteil auf die Sekundarstufe eins und zwei ausgerichtet. Die für das Fremdsprachenlernen so wichtige Primarstufe wird vernachlässigt (vgl. Julia Festmann 2021). „The significant role that digital media play in children`s life calls for the integration of these media into the language classroom (Annika Kolb 2020: 126).“

Im folgenden Abschnitt werden die Forschungsfragen, welche dieses Dissertationsprojekt beantworten möchte, vorgestellt und ihr Zusammenhang dargelegt. Die Forschungsfragen werden von einer sehr allgemein gehaltenen ersten Forschungsfrage zu Kindern und den sozialen Medien generell, über Vorerfahrungen der Untersuchungsteilnehmer*innen mit einem positiven Umgang mit den sozialen Medien bis zu einer Evaluation des Aktionsforschungsprojekt *digital citizenship education* durch die teilnehmenden Kinder immer spezifischer. Diese diskursiven Fragen entstehen aus zwei Problematiken: Zum einen wurde ein exploratives Design für diese Forschungsarbeit gewählt, da der Forschungsstand zu Kindern und sozialen Medien noch nicht ausreichend ist (vgl. 4.1). Im Speziellen gibt es Desiderata in Bezug auf den schulischen Kontext und qualitative Daten zur konkreten Lebenswelt von Kindern, welche tiefere Einblicke gewähren können. Zum anderen sind, wie bereits dargelegt noch wenige Informationen zu Grundschulkindern und DCE in Deutschland vorhanden (vgl. 4.2).

Publikationen und Modelle zu DCE sind oft sehr komplex und fokussieren sich auf die Sekundarstufe. Um *digital citizenship education* mit Kindern besprechen zu können und in einer Unterrichtssequenz bearbeiten zu können, musste ein lebensnahes Thema gefunden werden, welches genutzt werden kann, um die Konversation über DCE kindgerecht zu gestalten. Für dieses Dissertationsprojekt waren das die sozialen Medien und stellvertretend hierfür die Plattform Instagram. Die Literaturrecherche, welche in dem Theorieteil dieser Arbeit überblicksartig festgehalten wurde, konnte durch das Thema soziale Medien in einer dreitägigen Unterrichtssequenz für den Englischunterricht einer vierten Klasse transformiert werden.

Da sich Schule trotz eines klar formulierten Bildungsauftrags noch zu wenig mit der digitalen Welt auseinandersetzt und somit nicht auf Vorerfahrungen aufbaut und kein neues Wissen schafft, gab es auch keine Daten oder Themengebiete, auf welche diese Arbeit aufbauen hätte können. Im Aktionsforschungsprojekt mussten also zunächst Informationen gesammelt werden wie passgenau die Unterrichtssequenz die Schüler*innen abholt und an welchen Stellen die Sequenz abgeändert werden muss. Um Einblicke in die Lebenswelt von Grundschüler*innen durch qualitative und quantitative Daten zu gewinnen, wird in dieser explorativen Studie zunächst folgende erste Forschungsfrage beantwortet:

F1: Inwiefern sind Schüler*innen einer vierten Klasse bereits über die sozialen Medien informiert?

Die zweite Forschungsfrage wird sich damit beschäftigen, inwieweit Kinder schon Konsument*innen und Produzent*innen von Inhalten in den sozialen Medien sind und inwieweit die Kinder bereits darüber reflektieren, wie sich ihre und die Handlungen anderer Nutzer*innen in der digitalen Welt auswirken. Der bayerische LehrplanPLUS betont, wie wichtig die gesellschaftliche Teilhabe für eine Demokratie ist. In den einleitenden Kapiteln des Curriculums wird der

Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule beschrieben. Eines der Kapitel, welches auch für den digitalen Raum Gültigkeit behält, ist „Partizipation als Grundlage für Demokratie und Verantwortungsbewusstsein (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 17–30).“ Aktive Partizipation in den sozialen Medien bedeutet Produzieren und Konsumieren von Inhalten.

Um die Vorerfahrungen der Kinder noch besser zu verstehen, möchte ich mit meinen Daten in der zweiten Forschungsfrage auch auf das Konzept des/der positiven Prosument*in eingehen (vgl. Schröder 2016: 203–211). Becker erklärt diesen Begriff wie folgt: „In today`s digital age, individuals do not only shape their digital environment but are, in turn, also shaped and influenced by this very environment (Becker 2019: 168).“ und verweist auf die Interaktion, welche zwischen Nutzer*innen und digitalen Medien stattfindet. Diese Dissertation interessiert sich dafür, inwieweit Grundschüler*innen bereits ein Bewusstsein dafür haben, dass Interaktion in den sozialen Medien nicht losgelöst von der physischen Realität ist, sondern Auswirkungen auf eben diese hat. Die Verflechtung von realer und digitaler Persönlichkeit soll durch das Projekt aufgezeigt werden. Durch die gesammelten qualitativen und quantitativen Daten soll die zweite Forschungsfrage beantwortet werden:

| |
|--|
| F2: Welche Erfahrungen haben Kinder als positive Prosument*innen in den sozialen Medien? |
|--|

Die mit Studierenden und Lehrkräften erarbeitete und pilotierte Unterrichtssequenz soll ein bestehendes Problem des Unterrichts, welches identifiziert wurde, in den Fokus rücken und beginnen das Desideratum zu schließen (Mayring 2016: 50–54). Mit Hilfe der Sequenz wird aktiv an der Verbesserung der fehlenden Dimension von Medienkompetenz im Englischunterricht der Grundschule gearbeitet.

Wie bereits beschrieben, bauen die drei Forschungsfragen aufeinander auf und werden immer spezifischer. Nachdem sich Forschungsfrage eins eher allgemein

mit dem Thema DCE und soziale Medien beschäftigte, wurde Forschungsfrage zwei schon spezifischer, indem diese Frage das Konzept der Prosument*in in den Blick nahm. Die dritte Forschungsfrage beschäftigt sich nun mit dem konkreten Output des Aktionsforschungsprojekt – der Unterrichtssequenz. Durch die Beantwortung der letzten Forschungsfrage soll der Erfolg der Unterrichtssequenz aus Sicht der teilnehmenden Schüler*innen, im Sinne der bereits diskutierten Konzepte von Schröder, Becker und den entsprechenden Lehrplankapitel, evaluiert werden. Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage werden sowohl quantitative Daten des Fragebogens, sowie qualitative Daten der leitfadengestützten Interviews herangezogen. Die Rückmeldungen der teilnehmenden Kinder, ergeben zusammen mit den Rückmeldungen der Lehrkräfte ein umfassendes Bild der beiden Forschungszyklen aus den Jahren 2021 und 2022:

F3: Inwieweit kann das erarbeitete Unterrichtskonzept im Englischunterricht einer vierten Klasse eine Grundlage für DCE schaffen?

Um die gestellten Forschungsfragen beantworten zu können ist das Untersuchungsdesign mit seinen Erhebungsmitteln ausschlaggebend. Im folgenden Unterkapitel werde ich zunächst meine Beweggründe für die Untersuchung des Forschungsgegenstandes mit kollaborativer Aktionsforschung darlegen, und in den anschließenden Kapiteln auch auf die Erhebungsmittel, ihre Anpassung an die Forschung mit Kindern und die Datenauswertung genauer eingehen.

5.2 Aktionsforschung als Methode zur Erforschung von Unterricht

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Untersuchungsdesign der Aktionsforschung (*action research* (vgl. Anne Burns 2010), Handlungsforschung (Mayring 2016: 50; Hussy et al. 2010: 201), Schulbegleitforschung (Eckert&Fichten 2005: 7), Lehrer:innenforschung (Moser 2012: 84)). Zu Beginn möchte ich den

Begriff definieren, dann die Rolle der Lehrkraft in diesem Design näher erläutern, den Ablauf von Aktionsforschung skizzieren und zuletzt die wesentlichen Ziele der Forschungsdesigns zusammenfassen.

Begriffserklärung und Definition

Aktionsforschung entstand aus einer Tradition der Sozialforschung, welche sich als kritisch-engagierte Sozialforschung versteht. Hussy et al. schreiben hierzu: „Kritische Sozialforschung versteht sich nicht als wertneutrale, sondern als parteiische Forschung (Hussy et al. 2010: 201).“ Dieses Forschungsdesign wird nicht zur empirischen Grundlagenforschung verwendet, sondern als Anwendungsforschung und zeichnet sich durch Feldnähe und Fragestellungen, welche durch Praxisrelevanz entstehen, aus. Sie hat immer die Absicht das Feld, welches sie untersucht, weiterzuentwickeln. Von der Aktionsforschung angestoßene Veränderungen in der Praxis sind keine Nebeneffekte dieses Untersuchungsdesigns, sondern von Beginn an intendiert (vgl. Eckert&Fichten 2005: 7). Wissenschaftliche Forschung im Klassenzimmer ist der effektivste Weg Schule professionell weiterzuentwickeln. Dieser Fortschritt des Unterrichts kommt Schüler*innen und Lehrkräften gleichermaßen zugute und bereichert die schulische Praxis (vgl. Dörnyei 2007: 16). McKay beschreibt die Beweggründe für wissenschaftliche Forschung von Lehrkräften wie folgt:

For teachers, a primary reason for doing research is to become more effective teachers. Research contributes to more effective teaching, not by offering definitive answers to pedagogical questions, but rather by providing new insights into the teaching and learning process (ibid.).

Nachdem Aktionsforschung in ihrer wissenschaftlichen Tradition verortet wurde, möchte ich den Begriff für den schulischen Kontext nun noch genauer bestimmen. Obwohl es wie zu Beginn dieses Kapitel bereits erwähnt, verschiedene Ausrichtungen bei der Bestimmung des Begriffs zu berücksichtigen gibt, („*soft system approaches*“, „*participatory research*“, „*classroom action research*“, „*critical participatory action research*“ (vgl. Kemmis 2014: 11–12)) ist doch ein Konsens bezüglich der zentralen Merkmale dieses Forschungsdesigns zu erkennen. Anne Burns definiert Aktionsforschung wie folgt:

[...] a self-reflective, systematic and critical approach to enquiry by participants who are at the same time members of the research community. The aim is to identify problematic situations or issues considered by the participants to be worth of investigation in order to bring about critically informed changes in practice. Action research is underpinned by democratic principles in that ownership of change is invested in those who conduct the research (Anne Burns 2010: 5).

Hussy et al. betonen den gesellschaftskritischen Aspekt dieser Forschung und ihr Ziel - die Veränderung gesellschaftlicher Praxis. „Gegenstand sind konkrete soziale Probleme, für die gemeinsam mit den Betroffenen Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden (Hussy et al. 2010: 202).“ Betroffene eines Problems sollen durch diese Forschung dazu befähigt werden, ihre Interessen selbst zu vertreten. Auch Mayring betont, dass sich diese Art von Forschung in den Dienst von Änderungsprozessen stellt. Er betont zudem die Wichtigkeit des gleichberechtigten Diskurs mit allen Beteiligten und die praxisverändernde Wirkung dieser Forschung, welche schon im Forschungsprozess beginnen soll (vgl. Mayring 2016: 50). All diese Wissenschaftler*innen beziehen sich in ihren Definitionen auf den Vater der Aktionsforschung, den deutsch-amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin. Lewin publizierte 1946 einen Artikel, in welchem der Wissenschaftler zum ersten Mal die bereits genannten Prinzipien der Aktionsforschung beschrieb (vgl. *ibid.*; vgl. Hussy et al. 2010: 202).¹⁵ Wie sich an der Literatur für dieses Dissertationsprojekt ablesen lassen kann, ist der Sozialpsychologe immer noch ein großer Einfluss für Wissenschaftler*innen, welche dieses Untersuchungsdesign in ihrer Forschung verwenden.

Mein Aktionsforschungsprojekt habe ich als kollaborative Aktionsforschung bezeichnet. Mit dieser Einordnung beziehe ich mich auf die von Heinz Moser definierten Grade der Partizipation für Praxisforschung (vgl. Moser 2012: 28).

¹⁵Den besagten Artikel veröffentlichte Lewin, nachdem er und seine Arbeitsgruppe einen *workshop* für Sozialarbeiter durchgeführt hatten, welcher die Beziehungen zwischen den Ethnien in den Gemeinden von Connecticut verbessern sollte. Beauftragte wurde er vom Vorsitzenden des *Advisory Committee of Race Relations* desselben US-Bundesstaates. „In dieser Untersuchung wendet Lewin erstmals das Grundprinzip der Aktionsforschung an, die Zusammenarbeit aller Beteiligten mit dem Forschungsteam.“ (Hussy et al. 2010: 202.)

| | |
|--|---|
| Gemeinschaftliche Initiative und Entscheidungsfindung | <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaftliche Initiative und Bearbeitung • Erarbeitung von Ergebnissen mit Relevanz für beide Systeme • Gemeinschaftliche Initiative, z.T. arbeitsteilige Auslagerung von Teilaspekten • Partnerschaftliche Kooperation mit einem gemeinsamen Rahmen |
| Kooperationsmodelle | <ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung von Teilaspekten mit „Brauchbarkeitsanspruch“ durch Praktiker*innen, bzw. von Teilaspekten mit „theoretischem Anspruch“ durch Personen aus dem Wissenschaftssystem • Konsultation und Feedbacks aller Beteiligten |
| Scheinpartizipation | <ul style="list-style-type: none"> • Alibifunktion • Manipulation |

Tabelle 7: Partizipationsgrade in der Praxisforschung nach Heinz Moser (Moser 2022:29)

Das von ihm entwickelte Modell ist nicht als rigide Einordnung der Partizipationsgrade zu verstehen. Oft sind die Grenzen fließend und Partizipationsgrade können sich im Verlauf eines Projektes auch ändern. Für die ersten beiden Kategorien bedeutet die Anordnung übereinander keine Wertigkeit. Beide Grade von Partizipation sagen nichts über die Qualität der Projekte aus.

5.2.1 Ausgangsproblem

Am Beginn eines Aktionsforschungsprojektes steht eine „problematische“ Situation, welche die Teilnehmer*innen des Projekts beschäftigt: Dies könnten Lehrkräfte, Schüler*innen, administrative Angestellte oder auch Eltern sein. Diese

Art von Forschung hat immer einen konkreten Problembezug, welchen sie erforscht (vgl. Hussy et al. 2010: 202). Die Teilnehmer*innen müssen sich darüber einig sein, dass eine systematische Beschäftigung mit dem Problem, wichtig und richtig ist. „The central idea of the action part of AR [action research] is to intervene in a deliberate way in the problematic situation in order to bring about changes and, even better, improvements in practice (Anne Burns 2010: 2).“ Auch Mayring beschreibt zwei Schritte, welche immer im Zentrum eines Handlungsforschungsobjektes stehen: „Am Beginn muss das jeweilige Praxisproblem definiert werden, auch das Ziel der Praxisveränderung muss umrissen werden (Mayring 2015: 51).“

Wissenschaftler*innen sind sich also bei der Bestimmung des Ausgangsproblems und dem Ziel der Praxisveränderung einig. Wie nach der Bestimmung des Ausgangsproblems weiter verfahren wird, ist allerdings sehr unterschiedlich. Der Ablauf eines Aktionsforschungsprojektes muss sich nach den individuellen Praxisgegebenheiten richten und kann stark variieren.

All these various definitions suggest that AR [action research] is not just a simple question of following a fixed pattern to solve a straightforward technical problem in an individual classroom. The aims and contributions of AR are multiple, overlapping, and varied (Anne Burns 2010: 6).

Zudem muss bestimmt werden, zu welchem Zweck das Forschungsprojekt durchgeführt wird. Burns unterscheidet hier sechs verschiedene Kategorien um die Ziele und Beiträge, welche Aktionsforschung leisten kann, zu kategorisieren. *means oriented* heißt für die Lehrkraft, dass sie oder er sich mit der Didaktik des Unterrichts auseinandersetzt. Eine Lehrkraft würde sich Fragen stellen, wie zum Beispiel: „Wie unterrichte ich, um ein bestimmtes Ziel im Unterricht zu erreichen?“ *ends oriented* würde die Ziele des Unterrichts oder Curriculums untersuchen. „Wie sinnvoll ist der Aufbau des Unterrichts für das Ziel, welches damit erreicht werden soll?“ Aktionsforschung kann aber auch einen Beitrag zur Theoriebildung leisten. Dann ist das *Design theory oriented*. Durch das Forschungsprojekt versteht die Lehrkraft im besten Fall das ausgewählte Thema besser und kann dadurch einen Beitrag zur Theoriebildung in diesem Gebiet leisten. Wenn Aktionsforschung

teacher oriented ist, untersucht die Lehrkraft ihren eigenen Unterricht, um sich persönlich oder professionell weiterzuentwickeln. Im Sinne der Praxisveränderung durch Aktionsforschung muss anschließend auch darüber nachgedacht werden, wie man die Ergebnisse mit anderen Lehrkräften teilt.

Aktionsforschungsprojekte können aber auch größere Zusammenhänge im Blick haben. Untersuchungen, welche sich mit der Institution Schule und ihrem Platz in der Gesellschaft beschäftigen, finden im Rahmen von Aktionsforschung ebenfalls statt, und werden als *institution oriented* bezeichnet. Das bedeutet laut Burns, dass die Lehrkraft untersucht, inwieweit ihr Unterricht dazu beiträgt, Schüler*innen in der Institution Schule auf den Alltag in der außerschulischen Welt vorzubereiten. Die Lehrkraft evaluiert in dieser Ausrichtung von Aktionsforschung den Beitrag, welchen die Institution für ihre Schüler*innen leistet. Als letzte mögliche Ausrichtung eines Projektes führt Burns *society oriented* an. Sie umschreibt diese Forschungsrichtung wie folgt:

To what extent is my writing course, through its goals, its topics, and my practice, promoting values that I believe in (e.g. contributing to a healthy dialogic relationship among students, teachers, institution and society at large) (ibid.)¹⁶?

¹⁶ Carr und Kemmis (1986) schlagen eine Dreigliederung vor. Die Wissenschaftler unterscheiden in *technical action research*, *practical action research* und *critical action research*. Die drei Ausrichtungen von Aktionsforschung unterscheiden sich in ihrer Struktur und ihrem Zweck für die Beteiligten Untersuchungsteilnehmer*innen (vgl. Kemmis 2014: 14).

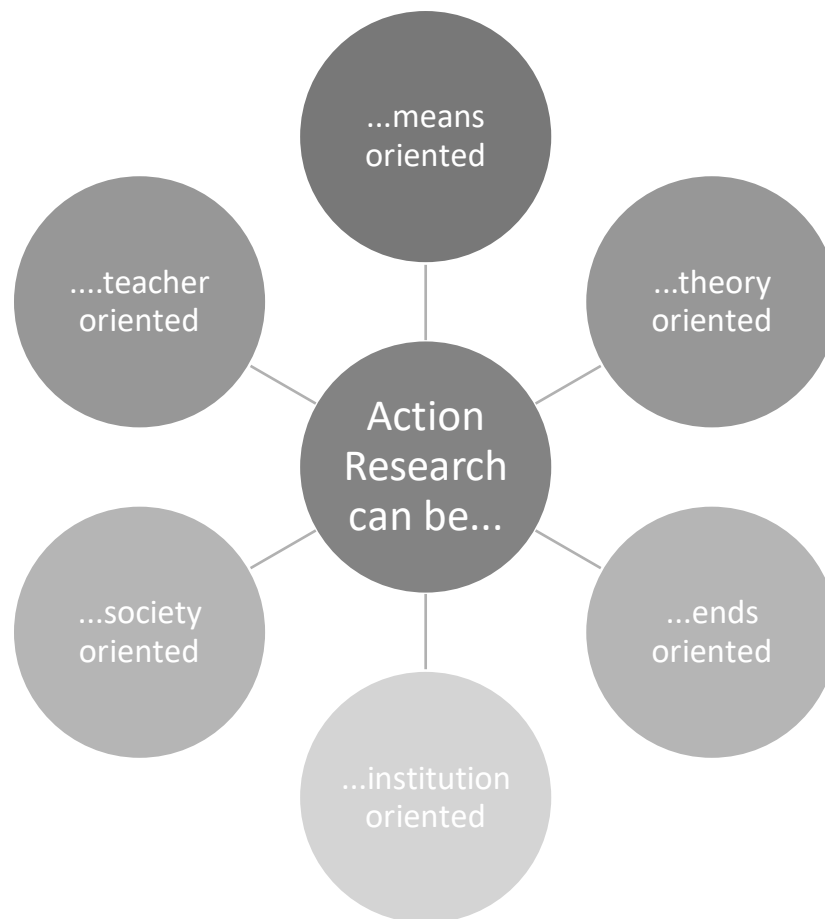


Abbildung 22: Aims and contributions of Action Research according to Anne Burns (vgl. Burns 2010: 6)

5.2.2 Zyklen der Aktionsforschung

Wie bereits beschrieben, ist Aktionsforschung eine dialogische Ausrichtung wissenschaftlicher Forschung. Ein Merkmal dieses Untersuchungsdesign ist das zyklische Vorgehen in einer „*self-reflective spiral*“ (Kemmis 2014: 18). „Handlungsforschung beginnt immer mit Problem- und Zieldefinition und pendelt in ihrem Verlauf zwischen Informationssammlung, Diskurs mit den Betroffenen und praktischen Handlungen (Mayring 2016: 53).“ Kurt Lewin, der Vater der Aktionsforschung: „[...] described action research in terms of a cycle of steps of planning a change, putting the plan into action, observing what happened, and reformulating the plan in the light of what had happened (Kemmis 2014: 18).“

Wie Daten in einem Forschungsprojekt erhoben werden, muss sich nach den Praxisgegebenheiten und Teilnehmer*innen der Untersuchung richten.

Zur Erarbeitung von Handlungsorientierung ist es notwendig, systematisch Informationen aufzusuchen, die sozusagen als Material für Diskurse in Anspruch genommen werden. Im Rahmen des Diskurses werden Informationen problematisiert, d.h., sie werden hinterfragt und mit anderen Quellen des Wissens, wie z.B. Allgemeinwissen, Wissen aus der Fachliteratur usw., konfrontiert. Ziel ist die Erarbeitung von Handlungsorientierungen, welche das Handeln im sozialen Feld anleiten (Moser 1977: 12).

Um Daten in den sich wiederkehrenden Zyklen zu erheben, muss laut Moser zwischen nicht-Anwesenheit im Feld, Anwesenheit im Feld und der Befragung von Gewährspersonen der forschenden Lehrkraft unterschieden werden. Zudem können drei verschiedene Arten von Wissen, auf welche im Projekt zurückgegriffen werden kann, unterschieden werden: Faktenwissen („Tatsachen“), Ereigniswissen (singuläre Ereignisse, Prozessabläufe) und Regelwissen (Normen). In der folgenden Tabelle habe ich die zentralen Methoden der Handlungsforschung nach Moser auf das Forschungsprojekt angepasst:

| | Anwesenheit im Feld | Befragung von Gewährspersonen |
|--|---|--|
| Faktenwissen („Tatsachen“) | <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierte bzw. unstrukturierte Beobachtung | <ul style="list-style-type: none"> • Standardisiertes bzw. offenes Interview von Betroffenen • Literaturanalyse |
| Ereigniswissen (singuläre Ereignisse, Prozessabläufe) | <ul style="list-style-type: none"> • Aufnahme von Prozessen mittels Medien (Tonband, Video) im Sinne der strukturierten bzw. unstrukturierten Beobachtung • Protokolle • Unmittelbare Prozessreflexion mit schriftlicher Fixierung (z.B. gruppensdynamische Reflexion) | <ul style="list-style-type: none"> • Befragung nach Einschätzung durch Betroffene • Literaturanalyse |
| Regelwissen (Normen) | <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierte bzw. unstrukturierte Beobachtung • Standardisierter bzw. offener Fragebogen | <ul style="list-style-type: none"> • Standardisiertes bzw. offenes Interview von Betroffenen • Einschätzung durch Experten • Literaturanalyse |

Abbildung 23: Zentrale Methoden der Aktionsforschung nach Moser angepasst auf mein Aktionsforschungsprojekt (Moser 1977: 26)

Es ist zudem wichtig zu berücksichtigen, dass Aktionsforschung nicht in eine mechanische, schematische Abfolge von Schritten eingeteilt werden kann. „Jeder

Schritt wird unmittelbar im Dialog zwischen Forschenden und den an der Untersuchung Teilnehmenden evaluiert (Hussy et al. 2010: 202).“ Der zu Beginn aufgestellte Plan zur Durchführung des Projekts muss immer wieder auf den Prüfstand gestellt werden. Kemmis und McTaggart, bekannte Autoren in dem Gebiet der Aktionsforschung, begannen ein Modell für das Untersuchungsdesign zu entwickeln:

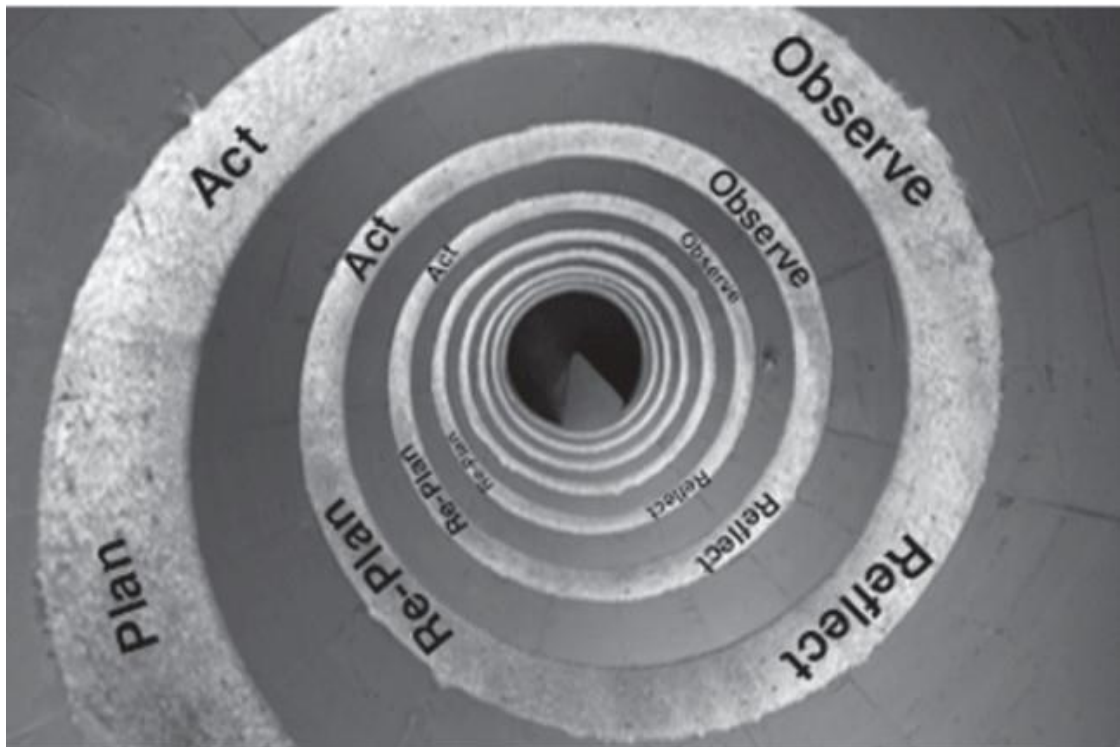


Abbildung 24: Spirale der Aktionsforschung nach Kemmis et. al. (Kemmis 2014: 19)

Die Wissenschaftler wurden für ihr rigides Modell kritisiert, da es von vielen Anwender*innen in einem Forschungsprozess als zu engmaschig und damit einengend für den flexiblen Umgang mit dem Projekt wahrgenommen wurde.

Aktionsforschung sollte jedoch anpassbar und spontan auf die Gegebenheiten der Forschung reagieren können und den durchführenden Wissenschaftler*innen die Möglichkeit geben flexibel und kreativ auf neue Erkenntnisse oder Probleme reagieren zu können (vgl. Anne Burns 2010: 8).

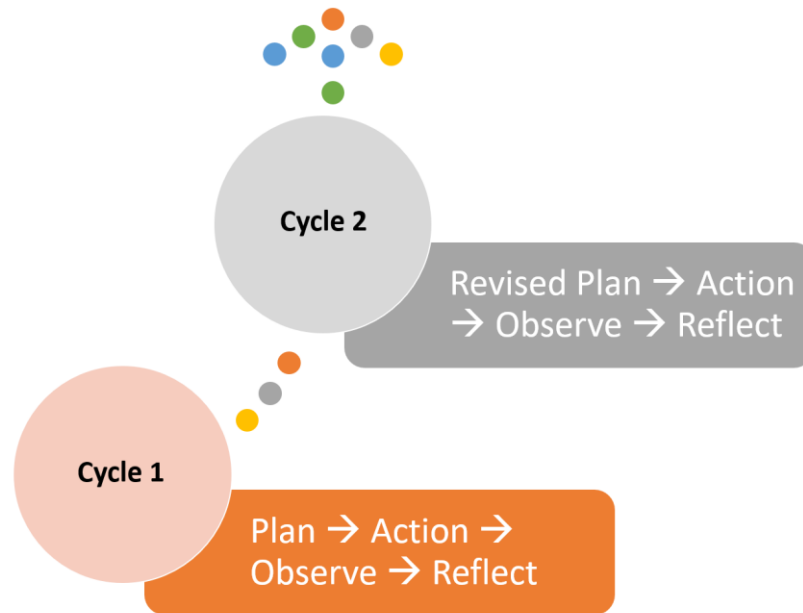


Abbildung 25: Ablauf einer Action Research nach Anne Burns (Burns 2010: 9)

Burns hat basierend auf dem Modell von Kemmis und McTaggart (vgl. Kemmis 2014) ihr eigenes Modell erarbeitet und teilt den Prozess des zyklischen Forschens in vier Hauptschritte ein, welchen während der Forschung zum Dissertationsprojekt angewendet wurden. Im ersten Schritt (*planning*) muss die forschende Lehrkraft das Problem identifizieren und das Vorgehen planen, mit dem Ziel einen Beitrag zur Verbesserung der Situation leisten zu können. “This is a forward-looking phase where you consider: i) what kind of investigation is possible within the realities and constraints of your teaching situation; and ii) what potential improvements you think are possible (Anne Burns 2010: 8).” Der zweite Schritt ist die eigentliche Aktionsforschung (*action*). Der im vorangegangenen Schritt sorgfältig erstellte Plan zum gezielten Eingreifen in den Unterricht wird nun für einen vereinbarten Zeitraum hinweg im Unterricht umgesetzt. Die Lehrkraft hat sich vor der Aktionsphase kritisch mit dem Thema auseinandergesetzt und plant nun alternative Arten von Unterricht, da der Ist-Zustand verbessert werden muss. Die dritte Phase (*observation*) dient der systematischen Überwachung der Auswirkungen der veränderten Unterrichtsrealität. Eine genaue Beschreibung der Ausgangslage, des Kontextes und der Meinungen der Beteiligten ist hierfür unerlässlich. Daten werden erfasst und sollen unvoreingenommen analysiert

werden. Der abschließende Schritt eines Zyklus ist die Reflexionsphase (*reflection*). An diesem Punkt muss die Lehrkraft die Auswirkungen des veränderten Unterrichts beschreiben, reflektieren und letztendlich auch evaluieren. Ziel ist es hierbei, besser zu verstehen, was im Unterricht passiert ist und das Anfangsproblem noch besser erklären zu können. Laut Burns ist dies ein vollständiger Zyklus, der aber um weitere Zyklen erweitert werden kann, falls es die Situation erfordert. „You may decide to do further cycles of AR to improve the situation even more [...] (ibid.)“

5.2.3 Rolle der forschenden Lehrkraft im Design

Lehrkräfte wenden Aktionsforschung an, um ihren eigenen Unterricht kritisch zu evaluieren. In diesem Untersuchungsdesign wird die Lehrkraft zu einem *investigator* oder *explorer* des eigenen Unterrichts, während sie sich aber gleichzeitig auch mitten im Forschungsgeschehen befindet (vgl. ibid.: 5). Die forschende Lehrkraft muss sich zudem bewusst darüber sein, dass ein gleichberechtigter Diskurs mit den Untersuchungsteilnehmer*innen für die Aktionsforschung entscheidend ist: „Die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer werden als gleichberechtigte Partner des Forschenden angesehen und sind an allen Phasen des Forschungsprozesses mit beteiligt (Hussy et al. 2010: 202).“ Mayring geht noch weiter und stellt den Diskurs zwischen der Forschenden und den Teilnehmer*innen in das Zentrum des Untersuchungsdesign. Diesen Diskurs zu analysieren und zu steuern ist die Hauptaufgabe der forschenden Lehrkraft (vgl. Mayring 2016: 51). Lehrkräfte werden in der Aktionsforschung teilweise auch von Wissenschaftler*innen unterstützt. Man spricht dann von Unterstützung durch „kritische Freunde“ (Huber 2005: 61).

Ein Problem mit dem sich forschende Lehrkräfte im „Feld“, also ihrem Klassenzimmer auseinandersetzen müssen, ist die Unparteilichkeit, welche von einer Forschungsleitung erwartet wird. Durch die Involviertheit mit dem Feld und den Teilnehmer*innen kann diese unter Umständen nicht mehr gegeben sein. Untersuchungsteilnehmer*innen könnten durch die Lehrkraft und die existierende Beziehung zu dieser beeinflusst werden. In meinem

Forschungsprojekt bin ich als sogenannte „abgeordnete Lehrkraft“ ohne derzeitige Tätigkeit an einer Grundschule, eine Mischung aus kritischer Freundin und Lehrkraft, welche sich mit Problemen des Fremdsprachenunterrichts beschäftigt.

Wie lassen sich nun die Effekte und die Qualität dieser von Lehrkräften durchgeführten Forschung für die gesamte Schulfamilie erfassen? Spann et. al. beschäftigen sich mit den Erfolgen dieses Designs im schulischen Rahmen und Beschreiben ihre Effekte auf die Schulgemeinschaft wie folgt:

Die Lehrer haben nicht nur Forschungs- und Entwicklungsarbeit für die Schule geleistet, sondern dabei auch ihr Wissen und ihre berufliche Kompetenz ausgeweitet. Zudem haben sie ihr Wissen an Kollegen, Schüler, Eltern und in schriftlicher Form auch an eine breitere Öffentlichkeit weitergegeben. Sie haben damit gezeigt, dass Lehrer wertvolle Beiträge zur Wissensgrundlage ihres Berufs liefern können (Spann et al. 2018: 11)¹⁷.

Aufgrund der spezifischen Gegebenheiten jedes Forschungsvorhabens, welches von einer Lehrkraft durchgeführt wird, muss sich auch die Konzeption von Validität an den spezifischen Zielen und Zwecken des Projekts orientieren. „Mit anderen Worten: Was Validität in der Praktikerforschung bedeutet, ist durch die Frage mitbestimmt, welchen Zweck diese Praktikerforschung jeweils erfüllen soll (Huber 2005: 65).“ Wenn bezüglich der Aktionsforschung der Anspruch besteht die erzielten Ergebnisse zu veröffentlichen und das Handeln anderer zu beeinflussen – andere Lehrkräfte, welche ihren Unterricht umstrukturieren, Fortbildungsinstitute für Lehreraus- und -fortbildung oder Bildungspolitiker*innen – muss sich die durchführende Lehrkraft Qualitätsstandards unterwerfen. In der Literatur finden sich Kriterien, mit Hilfe derer die Qualität dieser Forschungsdesigns direkt aus den Projekten abgeleitet werden (vgl. Anderson et al. 2007).

¹⁷ Hussy et al. beschäftigen sich auch mit den Grenzen der Aktionsforschung. Die Autoren nennen Probleme wie die gesellschaftliche Einbettung der untersuchten Probleme, die Akzeptanz der durch Wissenschaftler*innen ausgewiesenen Problematik durch Forschungsteilnehmer*innen und die Problematik der Involviertheit der Forschungsteilnehmer*innen in den Prozess (vgl. Hussy et al. 2010: 203.).

Die folgenden fünf Kriterien sollen Lehrkräften dabei helfen, die Validität ihres Projektes zu bestimmen. Je nach Motivation und Umständen eines Forschungsprojektes müssen einzelne ausgewählte Kriterien in den Vordergrund gestellt werden:

| Kriterien zur Validität von Aktionsforschung | |
|--|--|
| Democratic Validity | Gemeint sind das Ausmaß und die Intensität der Zusammenarbeit mit allen Beteiligten und der Grad an Berücksichtigung der multiplen Perspektiven und Interessen, die dadurch entstehen. |
| Outcome Validity | Hierbei ist das Ausmaß, in dem tatsächliche Handlungen erfolgen, die zu einer Lösung des untersuchten Problems führen, oder mindestens dazu, dass das Forschungsprojekt überhaupt in verbessertem Handeln resultieren gemeint. |
| Process Validity | Hier wird bestimmt, inwieweit die Prozesse, die in den verschiedenen Phasen der Forschung durchgeführt werden, angemessen sind (z.B. Datensammlung, Analyse usw.). Dazu gehört das Verfahren der Triangulation, das davor bewahren soll, eine zu stark voreingenommene Sichtweise einzunehmen. Zudem geht es um die Plausibilität des Prozesses. |
| Catalytic Validity | Der Begriff ist übernommen von Lather (1991). Er beschreibt das Ausmaß, in dem die Forschung, die an dem erforschten Problem Beteiligten dahingehend aktiviert, dass sie tatsächlich ihr Handeln verändern. Forschung erhält hier somit den Auftrag, Wissen zur Verfügung zu stellen, das den Handelnden neue Motivation und Kompetenzen zur Problemlösung vermittelt. |
| Dialogic Validity | Sie misst das Ausmaß, in dem die Forschung einen reflektierten Dialog unter allen Beteiligten an diesem Forschungsprojekt auslöst. |

Tabelle 8: Validität von Aktionsforschung von Lehrkräften nach Anderson et al (1994) (Huber: 65. In: Eckert & Fichten 2005)

Abschließend lässt sich zur Rolle der Lehrkraft als *teacher researcher* sagen, dass diese Forschungsvorhaben einen speziellen Erkenntnisgewinn mit sich bringen,

der eine Ergänzung und einen Zugewinn zu wissenschaftlichen *large-scale*-Forschungsprojekten darstellt. Aktionsforschungsprojekte können diese Art von Forschung aber nicht ersetzen. Perspektivisch gesehen möchte ich mich Stephan Huber anschließen, welcher als Fazit über Aktionsforschung durch Lehrkräfte folgende Sätze schrieb:

Die Unterrichtsforschung steh[t] aber vor der Aufgabe, Untersuchungsvorhaben zu entwickeln, die Praktiker- und akademische Forschung auf mittlerer Ebene miteinander verknüpfen. Hierzu [sind] besonders gemeinsame Forschungsvorhaben in Kooperation von universitärer Wissenschaft, Praktikern und Experten der Bildungsplanung geeignet (Huber 2005: 62).

5.2.4 Ziele der Aktionsforschung

In diesem Kapitel möchte ich das Forschungsdesign der Aktionsforschung anhand seiner Hauptziele nochmals zusammenfassen und darlegen, welche Praxisveränderung ich mir von der erstellten Sequenz für den Englischunterricht in der Grundschule erhoffe.

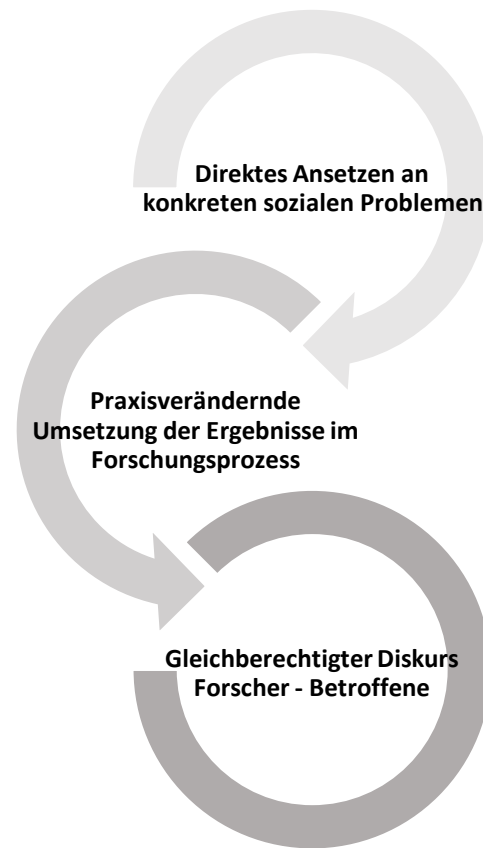


Abbildung 26: Ziele der Handlungsforschung nach Mayring (Mayring 2016: 51)

Handlungsforschung verfolgt nach Mayring drei Hauptziele (vgl. Mayring 2016: 51). Zunächst liegt der Grund für die Forschung der Lehrkraft in ihrem schulischen Alltag. Die Forschungsmethode setzt somit immer an konkreten sozialen Problemen an. „Handlungsforschung versteht sich als gesellschaftskritische Forschung und zielt auf die Veränderung gesellschaftlicher Praxis ab (Hussy et al. 2010: 202).“ Dieser Punkt wurde bereits ausführlich dargelegt und soll in diesem Kapitel der Arbeit nicht genauer ausgeführt werden (vgl. Kapitel 5.2.4). Im Falle des vorliegenden Dissertationsprojekts speist sich meine Ausgangsmotivation aus den Erfahrungen als Fremdsprachenlehrkraft an bayerischen Grundschulen vor und während der Coronapandemie (2014 - 2020) und meinen Erfahrungen als Wissenschaftlerin an der Ludwig-Maximilians-Universität in München (2020 - 2025). Das zweite Ziel von Handlungsforschung ist es die unterrichtliche Praxis zu verbessern. Durch diese Art von Forschung soll ein Beitrag geleistet werden, der über das ausschließliche Produzieren von wissenschaftlicher Literatur hinausgeht. Die hoffentlich praxisverändernden Ergebnisse der Forschung sollen noch im

Prozess eines Projekts umgesetzt werden. Das Dissertationsprojekt versucht die Situation des Grundschulunterrichts in Bezug auf Aufklärung zu sozialen Medien zu verbessern. Spezifischer wird der Englischunterricht dazu genutzt, den Schüler*innen die Fremdsprache, durch den Lebensweltbezug der sozialen Medien näher zu bringen. Der Sozialpsychologe Kurt Lewin drückte seine Haltung so aus: „Research that produces nothing but books will not suffice (Rauschert 2014: 128).“ Durch die erarbeitete Unterrichtssequenz für den Englischunterricht von vierten Klasse und die Auswertung dieser Datensätze erhoffe ich mir einen positiven Beitrag zur Medienkompetenz im Englischunterricht leisten zu können. Die Unterrichtsrealität soll für Schüler*innen und Lehrkräfte verbessert werden. Durch die *open source* Publikation über das Erasmus+ Projekt DiCE.Lang (<https://www.dicelang.anglistik.uni-muenchen.de/index.html>) werden die englischsprachigen Stundenentwürfe und Materialien einem breiten Publikum zugänglich gemacht. Durch die Pilotierung der Stunden in beiden Forschungszyklen wurde der Input der durchführenden Lehrkräfte sowohl bei der Planung als auch bei der Reflexion berücksichtigt.

Als drittes und letztes zentrales Forschungsziel dieser Methode, ist der gleichberechtigte Diskurs zwischen Forschenden und den Betroffenen. Die besondere Rolle der Wissenschaftler*in beziehungsweise Lehrkraft in einem Aktionsforschungsprojekt habe ich im vorhergehenden Kapitel dargelegt. Während des zwei Jahre andauernden Prozesses der Entwicklung und Durchführung der Sequenz gab es eine enge Zusammenarbeit zwischen Studierenden, kooperierenden Lehrkräften und mir. Vor dem ersten Forschungszyklus besuchten alle drei kooperierenden Lehrkräfte die beiden Seminare in der Universität und gaben Feedback zu den Stunden und den erarbeiteten bilingualen Materialien. Zu diesem Zeitpunkt startete auch ein kollaboratives online Dokument, in dem ich mich mit den Lehrkräften auszutauschen begann. Da direkte Kommunikation durch die Coronapandemie erschwert war, fand der weitere Kontakt über Zoom-Konferenzen und eine WhatsApp Gruppe statt. Nach den beiden Aktionsforschungszyklen gaben die Lehrkräfte mir mit Hilfe des kollaborativen Dokuments nochmals Feedback

bezüglich der Überarbeitung der Sequenz. Auch die Rückmeldung aus den Fragebögen der Schüler*innen floss in die Anpassung der Stunden mit ein. Realistisch betrachtet ist ein völlig gleichberechtigter Diskurs zwischen allen Beteiligten (Schüler*innen, Studierenden, Lehrkräften und mir – der abgeordneten Lehrkraft) aber meiner Meinung nach nicht möglich. Die Leitung, Konzeption und Organisation der Sequenz oblag mir. Ich versuchte jedoch, den angestrebten Diskurs in seinen Hierarchien so flach wie möglich zu halten und alle Beteiligten möglichst oft zu Wort kommen zu lassen. In der Retrospektive und Reflexion des Projekts ist dies meiner Meinung nach gelungen, da auch Kritik geäußert wurde und dies für eine offene, vertrauensvolle Kommunikation zwischen allen Beteiligten spricht. Heinz Moser schreibt zum Dilemma der nicht vollständig herstellbaren Gleichberechtigung:

Deutlich wird [...] am [...] beschriebenen Verlauf der zyklischen Handlungs- und Reflexionsschritte: Die Kooperation zwischen Forschenden und Praktiker:innen muss nicht bedeuten, dass alle überall in gleichem Maß beteiligt sind. Viel wichtiger ist die Transparenz, indem die einzelnen Rollen und Aufgaben am Anfang klar definiert werden. Vor allem muss klar bleiben, dass die Praktiker:innen als professionelle Berufsleute für ihre Tätigkeit selbst verantwortlich bleiben (Moser 2012: 86).

5.3 Überblick über den Ablauf des Aktionsforschungsprojekts und Beschreibung der Stichprobe

In diesem Kapitel möchte ich einen genauen zeitlichen Überblick über den Ablauf meines Dissertationsprojektes geben und sowohl die Stichprobe von Teilnehmer*innen, als auch die durchführenden Lehrkräfte und beteiligten Schulen anonymisiert beschreiben.



Abbildung 27: Überblick über den Ablauf des Aktionsforschungsprojekts zu DCE im Englischunterricht in drei bayerischen vierten Klasse

Forschungsethik

Zu jedem Zeitpunkt des Projekts war die Einhaltung ethischer Grundprinzipien wissenschaftlicher Forschung bezüglich der Anonymisierung von Teilnehmer*innen, sowie dem Einverständnis bezüglich des Foto- und Filmmaterials, sowie einer potenziellen Veröffentlichung der erhobenen Daten relevant für das Projekt (vgl. Wöhrer et al. 2018: 29). Im Speziellen habe ich mich damit auseinandergesetzt, welche Prinzipien bei Forschungsprojekten mit Kindern eingehalten werden müssen. Ich habe allen beteiligten Personen und Institutionen das Forschungsprojekt vor Beginn offengelegt und informiert. Dies hieß konkret: das staatliche Schulamt der Stadt München, die Rektor*innen der beteiligten Grundschulen, die Lehrkräfte der beteiligten Klassen, alle Erziehungsberechtigten und Schüler*innen.

Die teilnehmenden Kinder können Risiken, welche mit der Teilnahme an Forschungsprojekten zusammenhängen oft noch nicht richtig einschätzen. Sogenannten *gatekeepern* kommt also eine besondere Rolle zu:

[Gatekeeper] sind Einzelpersonen, die zum Feld gehören und sich bereit erklären, das Forschungsprojekt zu unterstützen, indem sie die Forschenden mit Informationen versorgen und ihre Integration ins Feld fördern. Am erfolgversprechendsten ist es, sich um die Unterstützung von Personen zu bemühen, die im Feld hohe Autorität genießen; in Institutionen sind die Hierarchieebenen zu beachten (Döring&Bortz 2016: 337).

Im Grundschulsetting sind dies zum einen die Erziehungsberechtigten und zum anderen staatliche Institutionen, welche Forschungsprojekten zustimmen müssen. Für die beiden Aktionsforschungszyklen an den drei Grundschulen musste zunächst das Einverständnis des staatlichen Schulamts der Stadt München und das Einverständnis der Schulleitungen der betroffenen Grundschulen einholen. Im nächsten Schritt erfolgt die Information der Erziehungsberechtigten der teilnehmenden Kinder über die Projektstage im Unterricht und zudem wurde das Einverständnis zur Durchführung und Dokumentation und Veröffentlichung von Bildern und Schülerprodukten eingeholt. Als im zweiten Aktionsforschungszyklus im Juli 2022 leitfadengestützte Kleingruppeninterviews durchgeführt wurden, sind die teilnehmenden Kinder durch einen Brief von mir separat, über dieses Erhebungsinstrument informiert. Ich gab auch meine dienstliche Mailadresse an, um für Rückfragen der Teilnehmer*innen zur Verfügung zu stehen. Es wurden nur Kinder ausgewählt, welche die Erlaubnis ihrer Erziehungsberechtigten hatten und auch teilnehmen wollten. Ethische Forschungsprinzipien wurden somit eingehalten: „Sowohl den forschenden als auch den beforschten Kindern und Jugendlichen muss die Möglichkeit eingeräumt werden, die ganze Untersuchung oder Teilaspekte davon abzulehnen (Wöhrer et al. 2018: 31).“ Zu Beginn des Interviews wurden die Teilnehmer*innen nochmals nach ihrem Einverständnis gefragt. Während der teilnehmenden Beobachtung in beiden Zyklen, habe ich den Schüler*innen zu Beginn des Projekts meine Rolle im Klassenzimmer erklärt und stand für Fragen zur Verfügung. Alle Institutionen und teilnehmenden Personen wurden von mir anonymisiert. Nur für das Projekt relevante Daten werden mit der Öffentlichkeit geteilt. Die Anonymisierung erfolgte durch die Konzentration auf einige wenige Eigenschaften der Klasse, Lehrkraft und Schule.

Stichprobenziehung

Bevor ich nun anschließend die Situation im Feld genauer beschreiben werde, möchte ich noch kurz darlegen, nach welchen Kriterien die Stichprobe ausgewählt wurde. Generell gilt, dass qualitative Untersuchungen mit kleinen Stichproben arbeiten. Diese sind meist in der Größenordnung des ein- bis zweistelligen Teilnehmerbereichs. Ein Grund hierfür ist die zeitaufwändige Interpretation der Ergebnisse der Untersuchungsteilnehmer*innen. Die Forschungsergebnisse werden differenziert betrachtet und in den Kontext der Lebenswelt der Kinder eingeordnet was einen hohen Arbeitsaufwand bedeutet (vgl. Döring&Bortz 2016: 302). An meiner Studie haben 64 Schüler*innen aus Münchner Grundschulen teilgenommen.

Da die Stichprobe bei qualitativen Untersuchungen so klein ist, sollte nicht auf das statistische Zufallsprinzip zurückgegriffen werden. Dies könnte dazu führen, dass die zu untersuchende Kohorte nicht richtig abgebildet wird:

[...] eine blinde Zufallsauswahl [würde] zu verzerrten und wenig aussagekräftigen Stichproben führen. Nicht zuletzt deswegen hat sich im qualitativen Forschungsansatz anstelle der Zufallsauswahl die nicht-zufällige Auswahl – und zwar speziell die bewusste bzw. absichtsvolle Auswahl von Fällen („purposive/ purposeful sampling“) – als Stichprobenverfahren eingebürgert (ibid.: 304).

Bei der bewussten Auswahl von Fällen für die Stichprobe werden auf der Basis theoretischer und empirischer Vorkenntnisse gezielt solche Fälle in das Sample aufgenommen, die besonders aussagekräftig für die Fragestellung sind. Die gezielte Auswahl findet also statt, da in qualitativen Studien Fragestellungen untersucht werden sollen, die sich auf eine spezielle Gruppe beziehen. Für mein Dissertationsprojekt sind deshalb ausschließlich bayerische Viertklässler*innen zu finden, welche am Ende der zwei Jahre Englischunterricht in der Grundschule stehen und von qualifizierten Fremdsprachenlehrkräften unterrichtet wurden.¹⁸ Meine Stichprobenziehung war eine gezielte, homogene. „Die

¹⁸ Mit dem Begriff der qualifizierten Lehrkraft meine ich Lehrkräfte, welche an einer Universität Englisch für Grundschule nicht vertieft studiert haben und das Studium mit einem ersten und zweiten Staatsexamen für das Fach Englisch abgeschlossen haben.

Untersuchungseinheiten aus der interessierenden Zielgruppe werden über einen einzigen oder über wenige Rekrutierungswege angesprochen und es wird ein relativ kleines Sample zusammengestellt (ibid.).“ Die Rekrutierung der teilnehmenden Schüler*innen erfolgte ausschließlich über mir bereits durch meine Lehrtätigkeit bekannte Lehrerinnen.

Die Grundschule im ersten Forschungszyklus

Die Grundschule des ersten Forschungszyklus im Juli 2021 liegt im Stadtgebiet Münchens. An dieser Schule nahmen zwei vierte Klassen am Projekt teil. Die Schule bietet einen Zug mit gebundenem Ganzttag an und erwarb zudem das Schulprofil „Bilinguale Grundschule Englisch“. ¹⁹ Englisch wird in den bilingualen Klassen ab der ersten Klasse angeboten in den Regelklassen ab der dritten Jahrgangsstufe

Die Grundschule im zweiten Forschungszyklus

Die Grundschule des zweiten Aktionsforschungszyklus im Juli 2022 liegt ebenfalls im Münchner Stadtgebiet. Nur eine der vierten Klassen nahm am DCE-Projekt teil. Die Schule bietet sowohl offenen als auch geschlossenen Ganzttag für die Kinder an. Im Gegensatz zur Grundschule aus dem ersten Aktionsforschungszyklus gibt es kein Schulprofil, welches auf den Fremdsprachenerwerb ausgerichtet ist. Seit 2018 ist diese Grundschule eine MODUS-Schule. Dies ist eine Qualitätsauszeichnung des bayerischen Kultusministeriums und wird für besonders gute externe Schulevaluationsergebnisse vergeben. ²⁰

Juli 2021 - Die Lehrkräfte im ersten Forschungszyklus

Beide Lehrkräfte, welche mit ihren Klassen am ersten Aktionsforschungszyklus teilnahmen, sind weiblich. Beide Lehrerinnen haben Englisch als Unterrichtsfach studiert und Lehrproben in ihrem Vorbereitungsdienst in diesem Fach abgelegt. Die teilnehmenden Lehrkräfte leiten die Klassen selbst, in denen sie die

¹⁹Für mehr Informationen zu diesem Schulprofil: <https://www.bilingual.bayern.de/grundschule/>

²⁰Für mehr Informationen zu dieser Auszeichnung: https://www.las.bayern.de/qualitaetsagentur/evaluation_durchfuehrung_begleitung/modus.html

Fremdsprache unterrichten. Eine der beiden Lehrkräfte hatte im vorangegangenen Schuljahr erst ihren zweijährigen Vorbereitungsdienst abgeschlossen. Hatte aufgrund ihrer wenigen Dienstjahre, also noch limitierte Unterrichtserfahrung.

Die andere Lehrerin des Forschungszyklus leitete im zweiten Jahr eine bilinguale Klasse und hatte ihren Vorbereitungsdienst bereits seit einigen Jahren abgeschlossen. Die Klassenleitung verfügte somit über mehr Unterrichtserfahrung, besonders was den englischsprachigen Unterricht anbelangt. Dies erwies sich als Vorteil in der Durchführung der Sequenz. Durch die Erfahrungen mit bilingualem Unterricht schaffte sie es den Schüler*inne die Inhalte und das Material besser verständlich zu machen und Schwierigkeiten vorherzusehen. Die didaktischen Anpassungen des bereitgestellten Materials war für das Schülerklientel passgenau.

Juli 2022 - Die Lehrkraft im zweiten Forschungszyklus

Auch die dritte kooperierenden Lehrkraft ist weiblich. Auch diese Grundschullehrerin hat Englisch als Unterrichtsfach studiert und während des Vorbereitungsdiensts Prüfungen in der Fremdsprache abgelegt. Auch die dritte Lehrerin hat zugleich die Leitung der Klasse inne und unterrichtet Englisch. Die Lehrkraft absolvierte bereits das zweite Schuljahr nach dem Abschluss des Referendariats. In einem Vorgespräch reflektierte die Lehrkraft, dass während des *homeschoolings*, während der Corona Pandemie der Englischunterricht in ihrer Klasse oft vernachlässigt wurde. Ihr Fokus lag aufgrund des stark leistungsdurchmischten Schülerklientels auf den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Heimat- und Sachunterricht. In Bayern ist Englisch nicht relevant für den Übertritt in die Sekundarstufe eins und wurde somit in dieser Ausnahmesituation von ihr nicht berücksichtigt.

Die Schulklassen im ersten Forschungszyklus

Die Klasse 4A war eine bilinguale Klasse, in der sich auch ein Muttersprachler befand. Sie wurde von elf Mädchen und zwölf Jungen besucht. Diese Schüler*innen wurden seit der ersten Jahrgangsstufe in den Sachfächern im

Schulversuch „Lernen in zwei Sprachen - Bilinguale Grundschule Englisch“ (vgl. isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München), wenn möglich auf Englisch beschult. Die Kinder entwickelten so eine größere Toleranz für Arbeitsaufträge und Unterrichtsgespräche auf Englisch. Die *tolerance of ambiguity* war in dieser Klasse stärker entwickelt, da Englisch in allen Fächern seit der ersten Klasse präsent ist und durch das CLIL-Konzept deutlich häufiger unterrichtet wird als die ab der dritten Jahrgangsstufe vorgesehenen zwei Stunden.

Die Parallelklasse wird von 18 Kindern besucht. Davon sind zehn Mädchen und acht Jungen. Im Vergleich zur bilingualen Klasse haben mehr Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Die Klasse 4C hat eine durchmischte Klassenzusammensetzung, was die kognitive Leistungsfähigkeit betrifft. Die Übertrittsquote auf das Gymnasium ist geringer als in der bilingualen Klasse. Diese Schüler*innen sind erst ab der dritten Klasse, zweistündig in der Fremdsprache Englisch beschult worden. Die *tolerance of ambiguity* bei Arbeitsaufträgen und Lehrererzählungen gegenüber der Fremdsprache ist weniger ausgeprägt. Allerdings konnte auch beobachtet werden, dass die Klassenleitung noch wenig Erfahrung mit Englisch im Sinne des CLIL-Konzepts hat und den Schüler*innen oft kein ausreichendes *scaffold* für Strukturierung von Lerngelegenheiten und unterrichtliche Interaktion bereitstellt, was den Unterricht in der Fremdsprache für die Kinder weniger verständlich macht (vgl. Thürmann 2013: 5).

In nachfolgender Tabelle sind nochmals alle für diesen Zyklus relevanten Informationen der Schulklassen grafisch zusammengefasst:

| Klasse | Lehrerin (Funktion) | Anzahl Schüler*innen | | der Muttersprachler*innen |
|---------------------------|--|-------------------------|-----------|---------------------------|
| 4A bilingual | L1 (Klassenleitung, HF Englisch) | 23 | | 1 |
| | | 11 Mädchen | 12 Jungen | |
| 4C Regelklasse | L2 (Klassenleitung, HF Englisch) | 18 | | 0 |
| | | 10 Mädchen | 8 Jungen | |

Tabelle 9: Übersicht über die teilnehmenden Klassen im ersten Forschungszyklus 2021

Die Schulklasse im zweiten Forschungszyklus

Die vierte Klasse im zweiten Aktionsforschungszyklus wurde insgesamt von 23 Schüler*innen besucht. Mit nur acht weiblichen Schülerinnen und 15 männlichen war das Geschlechterverhältnis unausgeglichen. Zwei der 23 Schüler*innen wachsen bilingual Englisch/Deutsch auf. Der Rest der Kinder hat seit der dritten Klasse zwei Stunden Englisch pro Woche. Allerdings fielen diese beiden Jahre in die Coronapandemie und die Klassenlehrkraft hatte sich aufgrund des durchmischten Leistungsspektrum dazu entschlossen, sich vor allem auf die übertrittsrelevanten Hauptfächer zu konzentrieren. Englisch fand im *homeschooling* oft nicht statt. Die Klassenlehrkraft beschrieb das kognitive Leistungsniveau der Kinder durchschnittlich als eher niedrig und verwies zudem auf disziplinarische Probleme bei den Schüler*innen. Während des Aktionsforschungszyklus gab es auch immer wieder Unterrichtsstörungen durch männliche Schüler. Die Lehrkraft reagierte darauf am zweiten Projekttag mit einer Änderung der Sitzordnung und dem Ausschluss eines Schülers aus dem Klassenzimmer. Obwohl wenig Englischunterricht stattgefunden hatte und weder die Lehrkraft noch die Kinder mit dem CLIL-Konzept vertraut, waren liefen die Projekttag aus fremdsprachendidaktischer Sicht reibungslos ab.

| Klasse | Lehrerin (Funktion) | Anzahl der Muttersprachler*innen Schüler*innen | |
|--------|--|--|-----------|
| 4 | L1 (Klassenleitung, HF Englisch) | 23 | 2 |
| | | 8 Mädchen | 15 Jungen |

Tabelle 10: Übersicht über die teilnehmenden Klassen im zweiten Forschungszyklus 2022

5.4 Schulische Feldforschung

Qualitative Forschung interpretiert ein kleines Datenset, welche vom*n der Wissenschaftler*in selbst im Feld erhoben wurden. Die Forschungsdaten sind das Produkt der subjektiven Interpretation durch den Forschenden mit Hilfe von standardisierten Instrumenten und analytischen Verfahren. „Accordingly, in

qualitative research, the researcher's own values, personal history, and 'position' on characteristics such as gender, culture, class, and age become integral part of the inquiry (Dörnyei 2007: 38)." Ich bin mir meiner Rolle als "[...] the 'main measurement device' in the study (ibid.)" bewusst. Des Weiteren wird auch berücksichtigt, dass alle Forschungsergebnisse von mir durch die privilegierte Brille einer weißen Frau, welche ohne Migrationshintergrund in der Mittelschicht aufgewachsen ist, interpretiert werden.

Meine Rolle als forschende Lehrkraft

Anne Burns beschreibt Aktionsforschung als: „[...] related to the ideas of 'reflective practice' and 'the teacher as researcher'. AR involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts. (Anne Burns 2010: 2)“ Des Weiteren schreibt sie: „So, in AR, a teacher becomes an 'investigator' or 'explorer' of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it. (ibid.)“ Stephan Huber beschreibt Aktionsforschung als „[...] das Bild einer neuen Wissenschaft, die durch die Lehrer selbst (und in geringerem Ausmaß durch ihre „kritischen Freunde“ – die Wissenschaftler) getragen wird (Huber 2005: 61).“

Nach der Definition von Burns muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass ich zu der Zeit der Durchführung des Forschungsprojekts als abgeordnete Lehrkraft am Lehrstuhl für englische Fachdidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität tätig war und die beiden Forschungszyklen nicht in meiner eigenen Klasse stattgefunden haben. Nichtsdestotrotz hat sich mein Forschungsinteresse aus meiner praktischen Unterrichtserfahrung gespeist, in welcher ich die fehlende Medienbildung im Englischunterricht der Grundschule als Problem identifizieren konnte. Burns beschreibt den Findungsprozess des Ausgangspunktes der Aktionsforschung als „Problematisierung“ des eigenen Unterrichtens. „Rather, it means taking an area you feel could be done better, subjecting it to questioning, and then developing new ideas and alternatives (Anne Burns 2010: 2).“

Meine veränderte Rolle als Aktionsforscherin beinhaltet zudem die Chance durch das Dissertationsprojekt einen Beitrag zur Lehrerbildung bezüglich *digital*

citizenship education zu leisten. „Charakteristisch ist das Bemühen, aus solchen Forschungsprozessen praktische Konsequenzen für das Handeln abzuleiten (Huber 2005: 61).“ Meine besondere Rolle als Abgeordnete, forschende Lehrkraft ermöglicht Anchlüsse zwischen Wissenschaft und Praxis. Heinz Moser schreibt dazu, dass sich Wissenschaft und Praxis auf dieselbe Welt und dieselben Menschen beziehen. „Nur die „Schweinwerfer“, mit denen sie die „gemeinsame“ Welt beleuchten, werfen ein unterschiedliches Licht auf ihren Gegenstand (Moser 2012: 35).“ Der Diskurs zwischen beiden Systemen sollte stets ein offener sein. So wird gewährleistet, dass sowohl die Praxis als auch die Wissenschaft anschlussfähig aneinander bleiben. „Diese Anschlussfähigkeit ist für beide Seiten wichtig: Eine Wissenschaft, welche Aspekte der Praxis – z.B. der Schule – untersucht, kann durch ihren fremden Blick auf Aspekte und Fragestellungen hinweisen, die aus der Innenperspektive nie ersichtlich wurden (ibid.).“ Forschungsergebnisse müssen dann anschließend in die „Sprache“ der Praxis übertragen werden und für Lehrkräfte anschlussfähig gemacht werden.

Die Ergebnisse dieses Aktionsforschungsprojekts zu DCE in der Grundschule können aufgrund meiner veränderten Rolle als forschende Lehrkraft durch das ERASMUS Projekt des Lehrstuhls für englische Fachdidaktik von Prof. Dr. Christiane Lütge, Lehrkräften des Primarbereichs in ganz Europa zur Verfügung gestellt werden. Die Stundenentwürfe und Materialien, welche im Projekt entstanden sind, können durch *open source* Angebote für Fremdsprachenlehrkräfte zugänglich gemacht werden.²¹

Reaktivität mit dem Feld

Ein Aspekt der empirischen Forschung, nämlich die Objektivität, kann an Aktionsforschungsprojekten nur bedingt angelegt werden. Die Subjektivität meiner Interpretationen und Ansichten, beispielsweise der Schülerantworten, welche in diese Arbeit geflossen sind, können von mir als Störvariable nicht eliminiert werden. Dies ist im klassischen Verständnis von empirischer-statistischer Forschung ein Problem. Qualitative Forschung nutzt diese Subjektivität allerdings

²¹ Vgl. <https://www.dicelang.gwi.uni-muenchen.de/index.php>

für sich zum Vorteil. Die Subjektivität der Wissenschaftler*in kann für Verständigungs- und Verstehensprozess im Projekt vorteilhaft sein und gewinnbringend genutzt werden (vgl. *ibid.*: 69). Zusätzlich zu meinen subjektiven Interpretationen war ich mir dessen bewusst, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen, im Besonderen die Kinder, durch meine Teilnahme am Unterricht beeinflusst werden. Es entsteht durch mich als erwachsene Person sofort ein Autoritätsgefälle, auch wenn ich mir Mühe gegeben habe dies zu vermeiden. Dieses Autoritätsgefälle wird durch das schulische Umfeld noch verstärkt. Erwachsene, die Aufgaben an Kinder herantragen, erwarten meistens Leistung und einen *output*, der durch den *input* des Erwachsenen vorgegeben wird. Besonders wichtig für mich als forschende Lehrkraft im Feld war daher die Passung meines Designs und meiner Untersuchungsinstrumente für meine Ziele. Die leitfadengestützten Interviews waren für mich eine Chance mit den Untersuchungsteilnehmer*innen ins Gespräch zu kommen und einen tieferen Einblick in die Gedanken- und Erfahrungswelt der Kinder zu erhalten. Die Kinder erhielten mehr Raum ihre Meinungen und Erfahrungen zu artikulieren und waren nicht mehr durch ihre eigenen Schreibfähigkeiten beschränkt. Zudem spielt meine Subjektivität als Wissenschaftlerin eine geringere Rolle, wenn den Kindern mehr Gelegenheit gegeben wird sich zu erklären.

5.5 Begründung der Methodenauswahl

Im folgenden Kapitel wird versucht den vier Gütekriterien der Praxisforschung nach Heinz Moser Rechnung zu tragen (vgl. *ibid.*: 70). Er nennt wesentliche Faktoren anhand welcher die Qualität eines Forschungsvorhabens bestimmt werden kann: Transparenz, Stimmigkeit, Adäquatheit und Anschlussfähigkeit des Projekts. Im Sinne der Transparenz für die Leser*innen dieser Arbeit werde ich nun meine verwendeten Untersuchungsinstrumente genau beschreiben und zudem darauf eingehen, welche Besonderheiten und Schwierigkeiten es mit diesen Untersuchungsinstrumenten in Bezug auf die Arbeit mit Kindern gab und wie ich Instrumente zwischen dem ersten und zweiten Forschungszyklus verändert habe. „Forschende müssen mit offenen Karten arbeiten und soweit über ihre Ziele und Methoden informieren, dass Leser*innen eines Forschungsberichts die

Möglichkeit haben, die Arbeit in ihren Stärken und Schwächen zu beurteilen (ibid.).“

Als zweites Qualitätsmerkmal nennt Moser die Stimmigkeit von Zielen und Methoden im Forschungsprozess. Die gewählten Methoden sollten zum Forschungsziel passen. Mit der Triangulation der Ergebnisse aus dem Schülerfragebogen, den teilnehmenden, passiven Beobachtungen und den leitfadengestützten Interviews erhoffe ich mir meine Forschungsfragen zu DCE und damit einhergehend die Nutzung der sozialen Medien von Kindern, detailliert beantworten zu können. Die Datenerhebung wurde im Verlauf des Forschungsprozesses noch um ein leitfadengestütztes Kleingruppeninterview erweitert, da die Reflexion nach dem ersten Zyklus gezeigt hat, dass die Forschungsfragen durch die Methoden noch nicht zufriedenstellend beantwortet wurden.

Adäquatheit als drittes Qualitätsmerkmal stellt die Frage an die Wissenschaftler*in, ob die Forschungsergebnisse dem Gegenstand angemessen sind, der untersucht werden soll. Falls die Ergebnisse die Forschungsfragen nicht treffend beantworten, fehlt allen darauf aufbauenden Deutungsmustern das Fundament (vgl. ibid.: 71). Das Forschungsprojekt ist ein qualitativ, exploratives, welches erste Einblicke in die Chancen und Herausforderungen von sozialen Medien für den Englischunterricht liefern soll. Mit einer qualitativen Stichprobe können aber keine allgemeingültigen Aussagen über das Nutzungsverhalten von Kindern getroffen werden (vgl. Döring&Bortz 2016: 302).

Die Anschlussfähigkeit des Forschungsprojekts an die fachliche Diskussion und in meinem Falle auch für die Praxis sind das letzte Qualitätsmerkmal, welches ich erfüllen möchte. Der erste Teil dieser Arbeit greift die fachliche Diskussion zu DCE auf, zeigt Desiderata und analysiert den *Status quo* des Englischunterrichts in der Grundschule in Bezug auf die Nutzung der sozialen Medien im Englischunterricht. Das Ziel dieser Arbeit ist ein Erkenntnisgewinn in den drei genannten Bereichen und eine praktische Hilfe für Lehrkräfte, mit welcher die in den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen des Lehrplans geforderte Medienbildung

umgesetzt werden kann (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014).

Eignung des Kontexts

Der Kontext dieses Forschungsprojektes ist ein schulischer. Genauer gesagt soll explorativ untersucht werden, wie viel bayerische Viertklässler*innen schon über soziale Medien wissen und wie gut eine Information über diese im Kontext des Englischunterrichts gelingen kann. Kinder in der vierten Jahrgangsstufe in Bayern sind meistens zwischen neun bis elf Jahre alt. Diese Altersgruppe eignet sich für eine wissenschaftliche Befragung, da das abstrakte und hypothetische Denken sich in diesem Alter kontinuierlich verbessert und in der konkret-operationalen Entwicklungsphase große Fortschritte bezüglich des abstrakten und hypothetischen Denkens stattfinden. Auch sprachlich können Kinder in diesem Alter in einer Interviewsituation bestehen. Das Sprachvermögen ist so weit entwickelt, dass auch komplexere Gedankengänge verbalisiert werden können (Vogl 2015: 47).

| Stufen kognitiver Entwicklung nach Piaget | Alter in Jahren | Abstraktes und hypothetisches Denken |
|---|-----------------|---|
| Konkret-operational | 7 bis 11 | <ul style="list-style-type: none"> -logisches Denken entwickelt sich, in Bezug auf konkrete Umstände -Fantasiebilder ohne Bezug zur Realität -Schwierigkeiten mit abstraktem Denken -Schwierigkeiten bei Explikation der Vorgehensweise -Ansätze hypothetisch-deduktiven Denkens (mit max. zwei Kausalvariablen im Alter von sechs Jahren) |
| Formal-operational | 12+ | -abstraktes und hypothetisch-deduktives Denken wird erreicht |

Tabelle 11: Stufen der Entwicklung abstrakten und hypothetischen Denkens nach Vogl (Vogl 2015: 44)

Vogl weißt noch daraufhin, dass bei Kindern schon wesentlich früher als von Piaget angenommen, logisches und schlussfolgerndes Denken nachgewiesen werden konnte. In der Interviewkohorte von neun- bis elfjährigen Schüler*innen findet nochmals ein deutlicher Entwicklungssprung des abstrakten Denkens statt. Kinder in diesem Alter können Auskunft zu biografischen Informationen geben und Denken differenzierter und selbständiger.

5.6 Die verwendeten Erhebungsinstrumente im Untersuchungsdesign

Die Erhebungsinstrumente lieferten in beiden Forschungszyklen 2021 und 2022 Daten zu den drei Projekttagen: Kontakte in den sozialen Medien, guter Umgang miteinander innerhalb dieser sowie geteilte und produzierte Inhalte auf den entsprechenden Plattformen. Diese Struktur findet sich auch im Fragebogen für die Kinder wieder, sowie in den Fragen des Interviews. In den nächsten Kapiteln wird die Entscheidung für diese drei Kernbereiche darlegt und außerdem die Konstruktion und Auswertung der Erhebungsinstrumente durch Erklärungen und Beispiele transparent gemacht. Zudem wird darauf eingegangen, welche Besonderheiten bei der Forschung mit Kindern zu beachten sind und inwiefern die Auswahl und die Erstellung der Items für den Fragebogen, vom Alter der Kinder beeinflusst wurde.

5.6.1 Fragebogen

Mündliche und schriftliche Befragungsmethoden werden in der Fremdsprachenforschung sehr häufig zur Datengewinnung genutzt. Warum ist das so? Diese Befragungsmethoden ermöglichen es den Protagonist*innen des Fremdsprachenunterrichts - Lehrkräfte und Schüler*innen - selbst zu Wort zu kommen. Persönliche Eindrücke und Wahrnehmungen können von den Untersuchungsteilnehmer*innen eigenständig geschildert werden. Ein weiteres Vorteil dieser Befragungsmethoden ist, dass Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen oder persönliche Haltungen nicht beobachtbar sind aber durch einen Fragebogen sichtbar gemacht werden können. Eine Operationalisierung in

Form von mündlichen oder schriftlichen Auskünften ist also sinnvoll (vgl. Riemer 2016: 155).

Dieses Kapitel widmet sich der schriftlichen Form der Befragung, dem Fragebogen. Fragebögen unterscheiden sich im Grad ihrer Standardisierung, sind aber in der Forschung zumeist stark standardisiert. „Fragebögen werden gewöhnlich dann eingesetzt, wenn größere Probandengruppen erfasst werden sollen und/oder die Anonymität schon in der Befragungssituation gewahrt bleiben soll (ibid.).“ Döring und Bortz definieren zunächst die wissenschaftliche Fragebogenmethode, bevor das Autorenteam die verschiedenen *Research questionnaires* oder auch *scientific questionnaires* bezüglich des Grades ihrer Strukturierung einteilt:

Unter der wissenschaftlichen Fragebogenmethode [...] verstehen wir die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen und numerischen Selbstauskünften von Befragungspersonen zu ausgewählten Aspekten ihres Erlebens und Verhaltens in schriftlicher Form (ibid.: 398).

Das Instrument, um diese Selbstauskünfte zu dokumentieren ist der Fragebogen, welcher entweder eigenständig beziehungsweise selbstadministriert von den Teilnehmer*innen ausgefüllt wird. Der Fragebogen kann zudem in verschiedenen Modi beantwortet werden. Denkbar sind hier eine *face-to-face*-Situation, per Post verschickte Bögen, den Teilnehmer*innen per Internet zur Verfügung gestellte Unterlagen oder durch mobile Technologien bereitgestellte *scientific questionnaires*. (vgl. ibid.) „Die drei zentralen Elemente der schriftlichen Befragung sind a) die Befragungspersonen, b) der Fragebogen sowie c) die Situation, in der der Fragebogen beantwortet wird (ibid.).“

In dem Projekt kam ein vollstandardisierter Fragebogen zum Einsatz. „Er [der Fragebogen] besteht überwiegend aus geschlossenen Fragen bzw. Aussagen mit Antwortvorgaben, so dass die Befragten die jeweils passenden Antwortalternativen auswählen können (ibid.: 405).“ Der Fragebogen bestand schon im ersten Aktionsforschungszyklus im Juli 2021 fast nur aus geschlossenen Fragen. Im zweiten Forschungszyklus nahm die Anzahl an geschlossenen Fragen

nochmals zu. Welche Gründe diese Entscheidung hatte ist bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit beschrieben (vgl. 5.7).

Die Dramaturgie des Fragebogens

„Die Erhebung der Fragebogendaten selbst sowie deren Aufbereitung und Auswertung ist relativ unaufwändig – was allerdings auf die Erstellung eines geeigneten Fragebogens nicht zutrifft (Riemer 2016: 155).“

Bevor nun die Struktur eines guten, also Monotonie vermeidenden Fragebogens, diskutiert werden soll, muss noch kurz auf die wichtigsten Regeln bei der Fragebogenerstellung insbesondere bei einer Befragung von Kindern eingegangen werden. Zunächst die Dauer, welche für das Ausfüllen des Fragebogens nötig ist. Schon die Literatur für Erwachsene weist auf folgendes Problem hin: „[...] mit fortschreitender Dauer des Interviews wird es immer schwieriger, die Konzentration der Befragten auf einem hohen Niveau zu halten (Petersen 2014: 67).“ Laut Petersen sollte für die Beantwortung eines Fragebogens bei Erwachsenen 10 bis 15 Minuten eingeplant werden (vgl. *ibid.*: 82). Der Wissenschaftler betont wie wichtig ein gut durchdachter Fragebogen für die Datenqualität einer schriftlichen Befragung ist (vgl. *ibid.*: 72).

Bei der Erstellung sollte ein ständiger Wechsel zwischen Fragemodellen und Themen, sowie funktionalen Fragen gegeben sein, um das Interview so abwechslungsreich wie möglich zu gestalten. Nach Informationen zu Vorgehen, Vertraulichkeit und Freiwilligkeit beginnt der eigentliche Fragebogen (vgl. Vogl 2015: 106). Zu Beginn empfiehlt Petersen sogenannte „Eisbrecherfragen“. „Es handelt sich um einfache, leicht zu beantwortende Fragen, mit denen das Frage- und Antwortspiel eingeübt wird und mit denen gleichzeitig eine angenehme Interviewatmosphäre hergestellt werden soll (Petersen 2014: 69).“



That's me

My name is _____

I'm in class _____ **at** _____

I am from _____

I am a

- boy
- girl

I am able to use the Internet at home

Zuhause kann ich das Internet nutzen

- Yes / Ja**
- No / Nein**

We have the following devices at home to access the Internet ...

Folgende elektrische Geräte haben wir zuhause, mit denen man ins Internet kommt ...

- Computer**
- Tablet**
- Smartphone**
- Game console / Spielekonsole**
- TV**
- Others**

I own and use by myself ...

Ich habe und benutze alleine ...

- Computer**
- Tablet**
- Smartphone**
- Game console / Spielekonsole**
- TV**
- Others**

Abbildung 28: Eisbrecherfragen des Fragebogens für Schüler*innen einer vierten Klasse in den beiden Aktionsforschungszyklen

Erst ab circa der dritten Frage sollte das eigentliche Thema adressiert werden und ab dieser Frage wird es dann auch zunehmend komplex für die Teilnehmer*innen.

[...] die komplexeren Fragenmodelle, die die ganze Aufmerksamkeit der Befragten erfordern, [sollten] nicht ganz an den Anfang der Erhebung [...], aber auch nicht ganz ans Ende, wenn die Konzentration der Befragten bereits ihren Höhepunkt überschritten hat (ibid.).

Nach der sechsten Frage sollte idealerweise das Thema gewechselt werden. Die im Fragebogen verwendeten Themenkomplexe sollen logisch aufeinander aufbauen und vom Allgemeinen zum Speziellen abgefragt werden – ähnlich einem Trichter (vgl. Vogl 2015: 108). Durch diese Maßnahmen – wechselnde Themen, abwechselnde Auflockerung und Anspannung, die Aktivierung der

Teilnehmer*innen, sowie das Einhalten eines Spannungsbogens – kann gewährleistet werden, dass die Befragung in einem Zustand durchgeführt werden kann, welcher ruhig und konzentriert ist und sich durch Motivation seitens der Teilnehmer*innen auszeichnet (vgl. Petersen 2014: 82).

Gründe für die Beliebtheit von Fragebögen

Wie jede wissenschaftliche Methode, welche zur Datenerhebung verwendet wird, hat auch der Fragebogen Vor- und Nachteile bezüglich seiner Verwendung in einem Untersuchungsdesign. Ein Vorteil bei der Verwendung einer schriftlichen Befragungsmethode kann sein, dass zum Beispiel subjektives Erleben welches für die Wissenschaftler*innen nicht beobachtbar ist, abgefragt und dokumentiert werden kann. Ein weiterer Aspekt, welcher sich positiv auf das Untersuchungsdesign auswirkt, ist die Effizienz dieser Methode (vgl. Döring&Bortz 2016: 398).

[...] Befragungen können mittels Fragebögen sehr exakt vorstrukturiert werden, Fragen können klar festgelegt werden und präzise formuliert werden. Fragebögen sind leicht und räumlich wie zeitlich flexibel einsetzbar, große Menge an Daten können mit überschaubarem Aufwand erhoben werden (Riemer 2016: 157).

Durch die Selbstadministration der Teilnehmer*innen beim Ausfüllen des Fragebogens können die Wissenschaftler*innen in kurzer Zeit viele Fragebogenantworten zu verschiedensten Themen sammeln. Die Durchführung eines Fragebogens ist im Gegensatz zur Durchführung eines Interviews leichter zu organisieren. Ein weiteres Argument für den Fragebogen ist die anonyme und somit auch diskrete Situation bei der Teilnahme an der Befragung. Fragebögen sind somit ein valides Instrument, um auch bei heiklen und intimen Themen Daten erheben zu können (vgl. Döring&Bortz 2016: 398).²²

²² Natürlich hat diese Methode auch Nachteile. Auf diese Diskussion wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Oft wird die Komplexität der Erstellung von Fragebögen unterschätzt, da sie einer Frage-Antwort-Situation im Alltag ähnelt. Eine unsorgfältige Erstellung geht dann aber zu Lasten der Datenqualität, welche die Güte einer Befragung erheblich einschränken kann (vgl. Riemer 2016: 157.).

Herausforderungen bei der Erstellung und Durchführung von Fragebögen für Kinder

An einen Fragebogen für Kinder werden die gleichen Anforderungen gestellt, welche in der Literatur für Erwachsene beschrieben werden. Es kommen allerdings noch ein paar altersspezifische Faktoren hinzu, welche bei der Erstellung eines Fragebogens beachtet werden sollten. Eine Interaktionsform, bei der ein Erwachsener Fragen an ein Kind stellt und die Antworten verschriftlicht gegeben werden müssen, werden die meisten Kinder mit Prüfungssituationen in der Schule assoziieren. Andere Erfahrungswerte für eine solche Situation sind beim Kind wahrscheinlich noch nicht vorhanden. Ein wissenschaftlicher Fragebogen hat jedoch eine andere Zielsetzung und Bedeutung (vgl. Vogl 2015: 109). Die Untersuchungsleitung muss sich dessen bewusst sein und Vorkehrungen treffen, um der schriftlichen Befragung ihren Prüfungscharakter zu nehmen. Andererseits könnte sich die Assoziation mit einer Prüfung negativ auf die Antworten des Kindes und somit auf die Datenqualität auswirken.²³ Die Fragebogeninstruktion kann nochmals dafür genutzt werden die Befragungssituation von einer Prüfungssituation abzugrenzen. Dem Kind kann hier schriftlich verdeutlicht werden, dass es in einem Fragebogen keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

Dieser Fragebogen untersucht, wie du und andere Kinder mit Social Media, wie Instagram, TikTok oder auch WhatsApp umgehen und was du schon alles darüber weißt. Für mein Projekt sind deine persönlichen Erfahrungen wichtig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! 😊

Falls du etwas genauer wissen möchtest oder eine Frage nicht richtig verstanden hast, darfst du jederzeit bei Frau Edler oder mir nachfragen.

Alle Angaben erfolgen anonym, das heißt ich schaue nicht wer, welche Antwort gegeben hat, und sind nur für mein Projekt wichtig. Das Ausfüllen des Fragebogens erledigen wir während der kommenden Tage immer mal wieder gemeinsam.

Vielen Dank, dass du teilnimmst und meine Fragen beantwortest!

Abbildung 29: Fragebogeninstruktion für die Kinder auf der Titelseite

Schon erwachsene Untersuchungsteilnehmer*innen haben bei zu langen oder uninteressanten, weil für sich selbst nicht relevanten Fragebögen, große Probleme

²³ Auf Maßnahmen zur Auflockerung der Interviewsituation wird hier nicht genauer eingegangen. Interessierte können dies in Thomas Trautmanns *Interviews mit Kindern* nachlesen.

sich ausreichend zu konzentrieren und alle Fragen zu beantworten. Mit fortschreitender Dauer der Befragung wird es immer schwieriger, die Konzentration der Befragten auf einem hohen Niveau zu halten (vgl. Petersen 2014: 63). Bei Kindern tritt dieser Effekt umso schneller und auch deutlicher auf. „Bei der inhaltlichen Ausgestaltung eines Fragebogens ist die Erfahrungsnahe und subjektive Sinnhaftigkeit des Themas gepaart mit bekannten Ausdrucksformen wichtig, gerade je jünger die Zielgruppe ist (Vogl 2015: 109).“ Lebensweltbezug und Sinnhaftigkeit führt dazu, dass junge Teilnehmer*innen ihre Kompetenzen besser zum Ausdruck bringen können und sie zudem eine höhere Motivation für die Beantwortung der Fragen aufbringen werden. Petersen gibt als Maximalzeit bei Erwachsenen zehn bis fünfzehn Minuten zur Beantwortung eines Fragebogens an. Der zeitliche Rahmen für Kinder muss entsprechend angepasst werden. Den Schlüssel zum Erfolg bei der Fragebogenerstellung beschreibt er treffend:

Nun wird sich jeder auch nur halbwegs vernünftige Forscher kaum einbilden, er könne einen Befragten mit einem sozialwissenschaftlichen Interview glücklich machen, aber alle die hier beschriebenen Maßnahmen – die Themenwechsel, der Wechsel von Auflockerung und Anspannung, die Aktivierung der Befragten, das Einhalten des Spannungsbogens – dienen dazu, die Befragten einem solchen selbstvergessenen Zustand des ruhigen, konzentrierten Arbeitens so nahe zu bringen wie irgend möglich (Petersen 2014: 81).

Bei der Erstellung eines Fragebogens für diese Altersgruppe ist darauf zu achten, die Antwortmöglichkeiten im Vergleich zu Erwachsenen zu reduzieren. Borgers und Hox weisen daraufhin, dass man bei Erwachsenen von einer höheren Reliabilität der Antworten ausgeht, je mehr Antwortoptionen der Untersuchungsteilnehmer*innen angeboten werden. Das Optimum der Anzahl von Antwortmöglichkeiten liegt bei sieben. Kinder sind durch eine so hohe Anzahl von verschiedenen Möglichkeiten aber sehr schnell überfordert. Als Faustregel gilt hier: Vier bis fünf Antwortmöglichkeiten ab einem Alter von elf Jahren. Differenziertere Auswahlmöglichkeiten führen aufgrund von sprachlichem Unverständnis zu Verwirrung bei den Teilnehmer*innen. Kinder sind oftmals nicht in der Lage die sprachlichen Feinheiten zwischen den vielen verschiedenen Auswahlmöglichkeiten ausreichend zu verstehen (vgl. Vogl 2015: 111).

Nichtsdestotrotz können Schüler*innen in diesem Alter wertvolle Einblicke in ihre Lebenswelt geben. Kinder in der vierten Klasse einer bayerischen Grundschule befinden sich in ihrer Entwicklung zwischen dem konkret-operationalen und formal-operationalen Stadium (Müller et al. 2009). Das bedeutet für die Erstellung eines Fragebogens, dass Logik und rationales Denken bereits entwickelt sind und die Kinder nun am Beginn der Entwicklung ihres abstrakten und hypothetischen Denkens stehen. Das Denken wird nun zunehmend mehrdimensionaler und die Kinder können sich auf mehrere Fragestellungen gleichzeitig fokussieren.

Kinder zwischen sieben und elf Jahren denken logisch, wenn es sich um konkrete Informationen handelt, die sie sich vorstellen können. Abstrakte Probleme können im Vergleich mit konkreten Umständen behandelt werden. Sich mit abstrakten Ideen zu beschäftigen, die nicht offenkundig in der realen Welt sind, gelingt eher schlecht (Vogl 2015: 43).

Im Alter zwischen neun bis elf Jahren macht die Entwicklung abstrakten und hypothetischen Denkens große Fortschritte. Wo genau die befragten Kinder in ihrer Entwicklung stehen weiß die Wissenschaftler*in nicht. Um den Erfolg des Fragebogens nicht zu gefährden, muss diese Besonderheit bei der Erstellung der Items beachtet werden (vgl. *ibid.*).

5.6.2 Teilnehmende Beobachtung

Nachdem die teilnehmende Beobachtung lange als unwissenschaftlich gegolten hat (Lamnek&Krell 2016: 515)²⁴, wird sie nun in der Forschung oft dazu benutzt Einblicke in Forschungsfelder zu gewinnen, welche schwer zugänglich sind und das natürliche Verhalten der Untersuchungsteilnehmer*innen einzufangen. In einem Grundschulklassenzimmer hat die Methode der teilnehmenden Beobachtung zusätzlich den Vorteil, dass die Schüler*innen ihre Gedanken mündlich und ohne den Druck eines Hierarchiegefälles zwischen sich und der Wissenschaftler*in artikulieren können.

²⁴ Eine Aufwertung dieser Methode fand durch die Arbeiten der Sozialwissenschaftler der Chicagoer Schule statt, welche in den 1920er und 1930er Jahren entstand und von Park und Thomas vertreten wurde (vgl. Lamnek&Krell 2016: 515).

Definition

„Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens (Atteslander 1993: 67).“ Lamnek und Krell beschreiben die Teilhabe an der natürlichen Lebensumwelt der Beteiligten als das hervorstechendste Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung. Die Wissenschaftler*in nimmt am Alltag der Personengruppe teil, an welcher er oder sie interessiert ist und wird nach einer Gewöhnungsphase entweder zum stummen Beobachter oder zur aktiven Teilnehmer*in an dem alltäglichen Leben (vgl. Lamnek&Krell 2016: 518). „Bei der teilnehmenden Beobachtung übernehmen die forschenden aktiv eine Rolle im Feld, werden also selbst zu einem Mitglied des Feldes und zu einem Teil des Settings, das den Forschungsgegenstand darstellt (Hussy et al. 2010: 230).“ Oft sind die zu untersuchenden Forschungsfelder schwer zugänglich und die Beobachtung daher ein geeignetes Untersuchungsinstrument (vgl. Lamnek&Krell 2016: 518).

Ein weiteres Merkmal, welches die teilnehmende Beobachtung charakterisiert, ist das wissenschaftliche Erfassen von beobachtbarem Verhalten, das die Teilnehmer*innen zeigen. „Als Bezugspunkt verschiedener Definitionsversuche kann, vor allem in Abgrenzung zur Befragung, die Erfassung sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens als Ziel wissenschaftlicher Beobachtung angegeben werden (Atteslander 2008: 67).“ Diese Form der Datenerfassung wird oft angewandt, wenn es darum geht wissenschaftliches Neuland zu betreten. Die teilnehmende Beobachtung ermöglicht es, das Erfassen von sozialen Konstituierungen von Wirklichkeit und die Prozesse des Aushandelns dieser Wirklichkeit unter spezifischen theoretischen Perspektiven sichtbar zu machen. Die Wissenschaftler*in erhält durch die Teilhabe am Alltag die Möglichkeit Interaktionsmuster und Wertvorstellungen der zu untersuchenden Gruppe zu explorieren (Lamnek&Krell 2016: 516).

Beobachtungen objektivieren

Bei der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung muss das Verstehen der Beobachtungen methodologisch kontrolliert erfolgen. Aufgrund der Teilnahme im Feld kann es zu Wahrnehmungsverzerrungen kommen, sowohl bei der Protokollierung als auch bei der Auswertung der Beobachtungen. Dieses Phänomen ist in der Sozialpsychologie auch unter „selektiver Wahrnehmung“ oder „Wahrnehmungsabwehr“ bekannt. Lamnek und Krell schreiben dazu folgendes:

Zu der die Beobachtung verzerrenden, selektiven Perzeption gehört auch die Tatsache, dass gewisse Inhalte bevorzugt registriert werden und auf diese Weise die Aufnahme anderer Inhalte hemmen, d.h., die Wiedergabe der Beobachtung wird beeinflusst durch Ziele und Vorstellungen des Beobachters (ibid.: 523).

Durch eine wissenschaftliche Auswertung der teilnehmenden Beobachtung wird versucht, dies zu verhindern. Die Forscher*in im Feld ist aber trotz aller Maßnahmen ein Mensch und muss sich der subjektiven Wahrnehmungsverzerrung, welche in die Beobachtung eingehen wird, bewusst sein. Um Wahrnehmung zu objektivieren können in den Beobachtungsbögen zum Beispiel Beschreibungen und Kommentare in verschiedene Spalten getrennt werden. Zudem müssen Ereignisse im Feld präzise und ausführlich protokolliert werden. Es muss eine dichte Beschreibung des Feldes stattfinden:

Eine dichte Beschreibung erfasst mehr, als aufzuzeichnen, was eine Person gerade tut. Sie geht über die bloß faktische Oberflächenerscheinung hinaus. Sie präsentiert Details, Kontext, Emotionen und das Netz von sozialen Beziehungen, welche eine Person mit den anderen verbindet. Dichte Beschreibungen evozieren Emotionalität und Selbst-Gefühle. Sie fügen die Geschichte in die Erfahrungen ein. (Denzin 2014: 83)

Dazu gehören auch nonverbale Kommunikationselemente wie Körpersprache und Gesten. Eine letzte Maßnahme, welche die Objektivierung verstärken kann, ist die Angabe von Umständen und Kontext der Beobachtung. Dazu gehörten die Zeit, das Datum und die Dauer der Beobachtung, sowie möglicherweise eine Skizze des Raums. Datentriangulation, wie zum Beispiel zusätzliche Interviews mit den

Beteiligten oder das Hinzufügen von Berichten wirkt sich auch positiv auf einen objektiveren Blick auf die Datenlage aus (vgl. Moser 2012).

Klassifikationsarten von Beobachtungen

| Strukturiertheit | Offenheit | Teilnahme |
|------------------------------------|--------------------|---------------------------------|
| Strukturiert vs. Unstrukturiert | Verdeckt vs. Offen | Passiv vs. aktiv teilnehmend |

Tabelle 12: Klassifikation der Beobachtungsform nach Atteslander (Atteslander 2008: 87)

Vor Beginn der Beobachtung muss sich die Wissenschaftler*in über die drei Charakteristika Strukturiertheit, Offenheit und Teilnahme von Beobachtungen Gedanken machen und bezüglich ihres Projekts Entscheidungen treffen (vgl. *ibid.*: 87). Soll die Beobachtung das Verhalten der Teilnehmer*innen strukturiert oder unstrukturiert protokollieren? Die Dimension Strukturiertheit bezieht sich sowohl auf den Prozess der Wahrnehmung als auch auf den der Aufzeichnung (vgl. Atteslander 2008: 80). Im Gegensatz zur strukturierten liegen der unstrukturierten Beobachtung keinerlei inhaltliche Beobachtungsschemata zugrunde, sondern lediglich die Leitfragen der Forschung, welche von der Wissenschaftler*in definiert wurde. Dies garantiert die Flexibilität und die Offenheit der Beobachtung für die Eigenarten des Feldes. Mit der unstrukturierten Beobachtung werden nicht Hypothesen überprüft, sondern entwickelt (vgl. *ibid.*: 82).²⁵ Eine weitere Frage mit der sich Untersuchungsleitung beschäftigen muss betrifft die Offenheit der Beobachtung. Soll die Beobachtung verdeckt im Feld stattfinden oder sollen die Teilnehmer*innen über die Rolle der Forschenden informiert sein? Neben den beiden Extremen - verdeckte oder offene Beobachtungen - gibt es nach Lamnek und Krell noch vier mögliche changierende Beobachtungsrollen. Sie unterscheiden in die völlige Identifikation mit dem Feld, Teilnehmende als Beobachtende, Beobachtende als Teilnehmende und reine Beobachtung ohne Interaktion mit dem Feld (vgl. Moser 2012: 165).

²⁵ Die unstrukturierte Beobachtung wurde deshalb lange als explorative Vorphase der strukturierten Beobachtung angesehen. Mittlerweile hat sie sich jedoch als eigene Beobachtungsform durchgesetzt (vgl. Atteslander 2008: 82).

Durchführung von Beobachtungen im Feld

Bei der Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen im Feld ist auf einen Zweischritt zu achten. Zunächst sollte eine Beobachtung übersichtsmäßig und relativ allgemein gehalten sein, um die Orientierung im Untersuchungsfeld zu ermöglichen und sich diesem langsam anzunähern. Die Wissenschaftler*in trägt der Komplexität des Feldes damit Rechnung und kann im zweiten Schritt zielgenauer Perspektiven und Fragestellungen für die weitere Beobachtungsarbeit entwickeln.

Die zweite Phase von Beobachtungen sollte stärker fokussiert sein. Die ausgewählten Fragestellungen werden nun detaillierter und die Forschenden beginnen diese weiter auszudifferenzieren und gegebenenfalls zu verändern und anzupassen (ibid.). Erlandson hat zudem eine Liste erstellt, mit welcher die fünf Hauptfaktoren in einer Beobachtung reflektiert werden können:

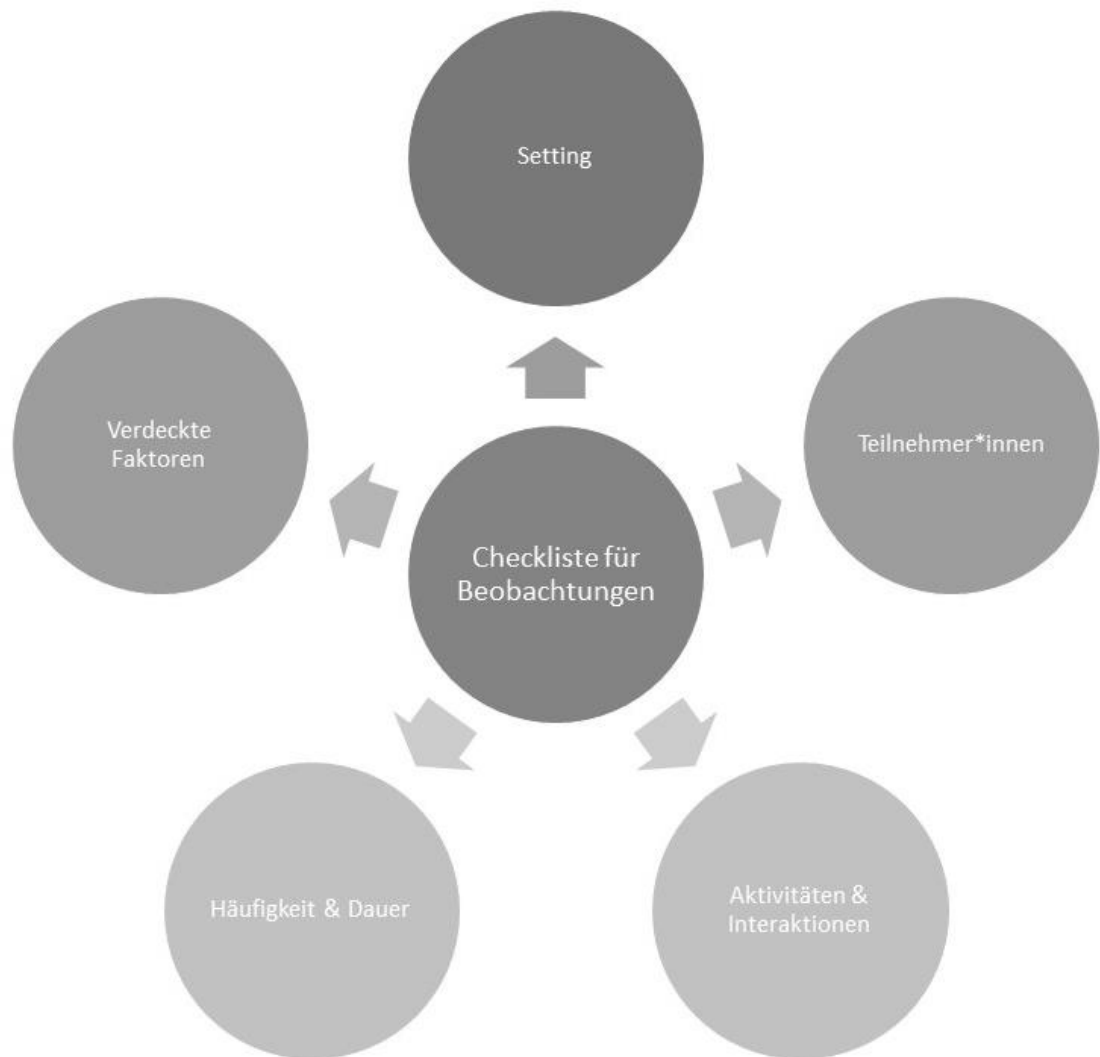


Abbildung 30: Checkliste für wichtige Faktoren von Beobachtungen nach Erlandson (Moser 2012: 167)

Als ersten wichtigen Aspekt für eine Beobachtung nennt der Autor das *setting*, in welchem die Beobachtung stattfindet. „Wie sieht die physische Situation aus? In welchem Kontext steht sie? Welche Verhaltensweisen werden durch das Setting gefördert oder verhindert (ibid.: 167)?“ Um das bestmögliche Ergebnis für eine Beobachtung zu erhalten, sollte ein überschaubarer Bereich gewählt werden. Abhängig von den Ressourcen der Wissenschaftler*in muss eine entsprechend große beziehungsweise kleine Gruppe beobachtet werden.

Je nach den möglichen Ressourcen und den Bedingungen, die durch die angestrebte Güte der Studie vorgegeben sind, wird man sich auf überschaubare, kleinere Gruppen stützen müssen, die in ihrem Verhalten auf bestimmte, lokal abgrenzbare Räume reduziert sind (ibid.: 167).

Die Beobachtung ist im Raum durch die maximale Aufnahmekapazität menschlicher Sinnesorgane begrenzt. Technische Hilfsmittel können diesen Rahmen aber erweitern und neue Möglichkeiten für Wissenschaftler*innen schaffen (vgl. Lamnek&Krell 2016: 520).

Der nächste Punkt, der bedacht werden muss, sind die Teilnehmer*innen, die an der Beobachtung partizipieren. Welche Personen sind in welcher Zahl anwesend? Was sind ihre Rollen im Feld und wie stehen sie zueinander (vgl. Moser 2012: 167)? Wie erhält die Wissenschaftler*in Zugang zum Feld? Viele dieser Fragen können vorab geklärt werden und erfordern eine gründliche Vorbereitung der Beobachtung (vgl. Lamnek&Krell 2016: 521).

Als dritten Punkt muss sich die Untersuchungsleitung mit den zu erwartenden Aktivitäten und Interaktionen der Teilnehmer*innen auseinandersetzen:

Was geschieht? Gibt es eine definierbare Abfolge von Aktivitäten? Wie sind die anwesenden Personen auf diese Aktivität bezogen, und wie interagieren sie miteinander? Wie sind die Personen und Aktivitäten miteinander verbunden (Moser 2012: 167)?

Dieser Punkt hat mich vor allem bei der Durchführung einer Beobachtung im Klassenzimmer beschäftigt und wird in einem der nachfolgenden Kapitel noch genauer erklärt (vgl. 5.7).

Als letzten definierten Punkt nennt Erlandson noch die Häufigkeit beziehungsweise Dauer der im Feld zu beobachtenden Situation. Fragen für eine *Checkliste* sind: Wann begann die Situation im Feld? Wie lange dauert diese Situation an? Kann diese Situation nur einmalig beobachtet werden oder wiederholt sie sich (vgl. *ibid.*)? Dadurch, dass Beobachtungen Aktivitäten im Feld erfassen, sind sie durch zeitliche Rahmenbedingungen eingeschränkt und häufig auch limitiert. Ein Experiment im Labor könnte kontrollierbarere Rahmenbedingungen schaffen (vgl. Lamnek&Krell 2016: 521).

Wissenschaftler*innen müssen auch immer auf verdeckte Faktoren vorbereitet sein, welche vor Beginn der Beobachtung nicht bedacht, worden sind. Hierzu könnten zum Beispiel informelle und ungeplante Aktivitäten, symbolische und konnotative Bedeutung von Wörtern oder auch nichtverbale Kommunikation

gehören oder auch das Fehlen und nicht Eintreten von eigentlich erwarteten Aktivitäten der Untersuchungsteilnehmer*innen. (vgl. Moser 2012: 167)

Durch kollaborative Aktionsforschung, welche sich in meinem Projekt auf mehrere Schultern verteilt war, es mir möglich, den Unterricht mit den Klassenlehrkräften zu planen, während des eigentlichen Unterrichtens jedoch eine passive teilnehmende Beobachtung durchzuführen und die Reaktionen der Schüler*innen genau festzuhalten. Hier hat sich für meine Arbeit ein großer Vorteil ergeben. Hätte ich als Forscherin gleichzeitig unterrichtet, wäre es mir nicht möglich gewesen, Kommentare der Kinder und Lehrkräfte festzuhalten. Nur ein nachträgliches Gedächtnisprotokoll wäre im Bereich des Möglichen gewesen. Dieses nach drei vollen Unterrichtsstunden und einer Pause für die Kinder anzufertigen, hätte bedeutet, dass viele Informationen verloren gegangen wären.

5.6.3 Leitfadengestütztes Kleingruppeninterview mit Kindern

Seit dem letzten Jahrhundert begann ein Wandel in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindheit. Kinder sind nicht länger unvollständige Erwachsene, sondern werden in der Gesellschaft und der Wissenschaft als aktive (Ko-)Konstrukteure der Wirklichkeit wahrgenommen. Wissenschaft nimmt Kinder nicht länger als Untersuchungs- und Forschungsobjekte wahr, sondern erkennt nun an, dass Kinder Expert*innen für ihre eigene Lebenswelt sein können. Sie haben - zumindest partielle - Autorität über ihre eigene Entwicklung und sollten daher selbst interviewt, befragt und beobachtet werden anstelle von sogenannten *proxys* (vgl. Trautmann 2010). Wissenschaft vertritt heutzutage die Meinung, dass Kinder ihre Familien und Haushalte beobachten, sie beurteilen und einen wesentlichen Einfluss auf die Abläufe haben. Interviews mit den bereits erwähnten „Stellvertretern“, sind nicht mehr ausreichend. Im Besonderen, wenn die Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern selbst erhoben werden sollen (vgl. Vogl 2015: 11). „Sie [Kinder] sind nicht mehr ausschließlich Sozialisanden, sondern soziale Akteure (Trautmann 2010: 46).“

Der erste Wissenschaftler, welcher anerkannte wie wichtig die kindliche Sicht auf die Welt ist, war Jean Piagets. In seiner „Klinischen Methode“ interviewte er zum

ersten Mal Kinder und erhob, wie Kinder die Welt wahrnehmen. In seiner Methode gab Piaget die erste Frage vor und reagierte dann mit einer ad hoc Frage auf die kindliche Äußerung. Diese Methode verlangt der Forschenden eine hohe kommunikative Kompetenz ab und ist zudem anspruchsvoll, da man sich in die Denk- und Vorstellungswelt des Kindes hineindenken muss (vgl. *ibid.*: 72).²⁶

Wie ist die Erhebungsmethode leitfadengestütztes Interview definiert?

Bevor in diesem Kapitel die Unterform leitfadengestütztes Interview definiert wird, möchte ich zunächst eine allgemeine Definition für die Erhebungsmethode Interview anbringen. Döring und Bortz nennen als Charakteristika:

[...] zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äußerungen einer Befragungsperson [...] oder mehrerer Befragungspersonen [...] zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhalten in mündlicher Form (Döring&Bortz 2016: 356).

Vogl beschreibt ein Interview als eine soziale Situation²⁷ zwischen Beteiligten, welche darauf basiert, dass wechselseitig die Aussagen der Personen interpretiert werden, um sich über Erwartungen und gemeinten Sinn zu verständigen (vgl. Vogl 2015: 49). Im Anschluss an die persönliche, telefonische oder digitale Befragung, welche eine Einzel-, Paar-, oder Gruppenbefragung sein kann, werden die Antworten von allen *interviewees* dokumentiert. Anschließend werden diese systematisch analysiert (vgl. Döring&Bortz 2016: 356).

Interviewsituationen mit Kindern bergen aber auch spezifische Stolpersteine. Wie bereits erwähnt ist das Interview eine soziale Situation, damit einhergehend treten Probleme von Verzerrungen von Antworten der interviewten Kinder auf.

Da alle sozialen Situationen, die wir kennen, äußerst komplex sind, wäre eine Forderung, ein Interview müsse frei von Verzerrungen sein, absurd. Keine

²⁶ Jean Piagets „Klinische Methode“ wird heute kritisch gesehen. Der Pädagoge geht vom Kind als Defizitsubjekt aus, weil er die kindlichen Aussagen an einem Erwachsenenmaßstab misst. Heutzutage weiß die Forschung, dass die kindliche Sicht auf die Welt ihren eigenen Wert hat.

²⁷ Spezifische Probleme, die mit der Interviewsituation mit Kindern auftreten sind die Dynamik der Situation, auf welche man als Interviewer*in oft spontan reagieren muss. Die soziale Erwünschtheit in den Antworten älterer Grundschulkindern und die schulähnliche Situation dieser Gesprächssituation stellen weitere etwaige Störfaktoren dar (vgl. Vogl 2015: 49.).

Befragung wird je ohne Beeinflussung sein, keine Antwort ohne Verzerrung gegeben werden können (Trautmann 2010: 65).

Zudem muss der Wissenschaftler*in bewusst sein, dass keine Interviewform in der Wahrnehmung des Kindes einem alltäglichen Gespräch gleichgesetzt wird. Interviewer*in und Kind kennen sich in der Regel nicht oder nur oberflächlich, was zur Folge hat, dass das gegenseitige Vertrauen nur eingeschränkt vorhanden ist. Auch ihre „Beziehung“ wird nur von kurzer Dauer sein. Diese Faktoren beeinflussen die Antworten der Kinder und werden ihre geschilderte Sicht auf die Welt verzerren (vgl. Vogl 2015: 50).

Für mein Forschungsvorhaben wählte ich ein *face-to-face setting* (PAPI = Paper-and-Pencil-Interview) (vgl. Trautmann 2010: 66)²⁸, welches durch einen Leitfaden teilstandardisiert wurde. Ein Leitfaden, in welchem Fragen oder Themen vorab erarbeitet wurden, bietet der Leitung des Interviews ein unterstützendes Instrument, sollte aber in einem Interview mit Kindern flexibel gehandhabt werden. Das heißt es muss auf die Offenheit und Kommunikativität des befragten Kindes reagiert werden. „Ein Leitfaden soll so offen und flexibel wie möglich sein und trotzdem so strukturiert, dass das Forschungsinteresse gewahrt bleibt (Vogl 2015: 56).“ Bei aller Flexibilität im Umgang mit dem Leitfaden steht das Forschungsinteresse, für welche diese vorbereitende Mikroplanung ausgeführt wurde, aber im Mittelpunkt. Susanne Vogl definiert sechs Kriterien, denen ein Leitfaden für ein Interview mit Kindern gerecht werden muss:

²⁸ Auf die Vor- und Nachteile, welche diese Interviewform bietet möchte ich an dieser Stelle, aufgrund von Platzgründen nicht genauer eingehen. Für Interessierte empfehle ich das Kapitel „Grundbegriff und -konzepte“ in Thomas Trautmanns „Interviews mit Kindern“.

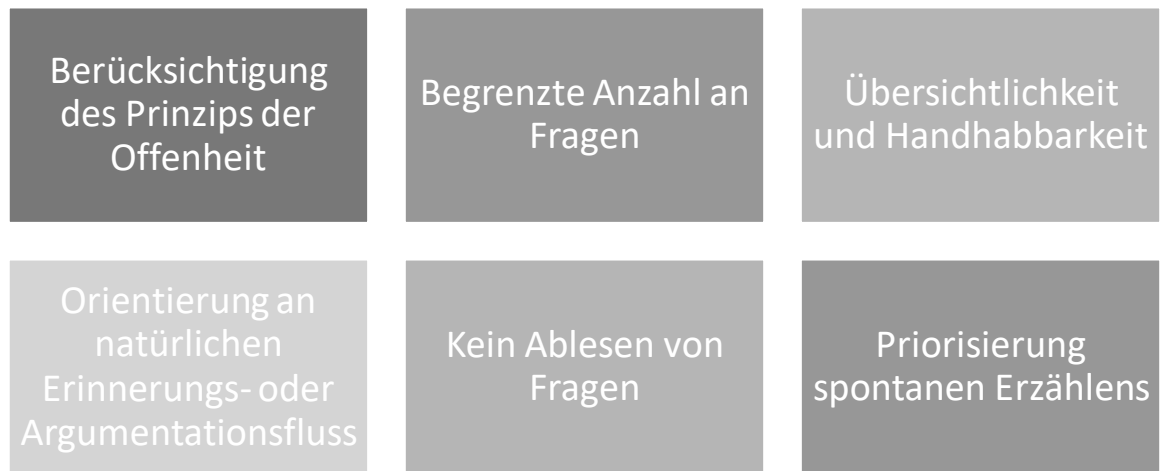


Abbildung 31: Kriterien für einen Leitfaden nach Helfferich (2009) aus Vogl (Vogl 2015 :56)

Vielen Dank, dass du dir Zeit nimmst und mit mir heute nochmal ein Interview führst. Das ist ein Gespräch zwischen uns beiden. Genau, wie beim Fragebogen kannst du auch hier nichts Falsches sagen. Da brauchst du dir keine Sorgen machen. Wenn du was nicht richtig verstanden hast, kannst du einfach nochmal fragen.

Ich nehme das Gespräch auf, damit ich es mir danach nochmal anhören kann. Sonst vergesse ich zu viel von den Dingen, über die wir gesprochen haben.

Vorgestellt habe ich mich schon bei euch am Anfang der Woche. Hast du dazu noch eine Frage?

| | |
|---|---|
| Dein Name ist ____, richtig? Würdest du mir nochmal sagen, wie du heißt? | |
| Wie fandest du den Englischunterricht während der drei Tage? | <ul style="list-style-type: none"> • Was hat dich besonders interessiert? • Was hätte dir geholfen Englisch besser zu verstehen? |
| Am ersten Tag haben wir ja über Kontakte mit Anderen gesprochen, am zweiten über den Umgang miteinander bei Instagram und am letzten Tag über die Bilder, die dort gepostet werden. Hat dich ein Tag besonders interessiert? Warum? | |
| Hast du denn schon ein eigenes Smartphone oder einen Laptop/ PC? | <ul style="list-style-type: none"> • Für was benutzt du es? • Hast du mit deinen Eltern schon Mal geredet, ob du in der Zukunft eins kriegst? |
| Benutzt du schon WhatsApp, TikTok oder Instagram? Freust du dich auf social media (WhatsApp, Instagram)? | <ul style="list-style-type: none"> • Warum ja... • Warum nein... |
| Was meinst du ist gut an Apps wie WhatsApp und Instagram? | Wieso denkst du benutzen deine Eltern/ Freunde diese Apps? |
| Was meinst du ist schlecht an Apps wie WhatsApp und Instagram? | |
| Magst du mir noch etwas erzählen, was ich vergessen habe zu fragen? | |

Vielen Dank für deine Zeit. Das Gespräch mit dir hat mir für meine Arbeit sehr geholfen Du darfst jetzt wieder in den Unterricht zurück gehen.

Abbildung 32: Leitfaden für die Interviews im zweiten Aktionsforschungszyklus (Juli 2022) in einer Kleingruppe bestehend aus zwei Kindern und mir

Das teilstandardisierte Kleingruppeninterview wurde als Gruppenbefragung mit zwei Kindern durchgeführt. Dieses Setting hat mehrere Vorteile im Vergleich zu einer Einzelbefragung. Kinder fühlen sich in einer Gleichaltrigen-Umgebung wohler, im Vergleich zu einem Vieraugengespräch mit einem Erwachsenen. Durch die verstärkte Repräsentation von Kindern im Setting, sind die Chancen höher, dass wirklich kindliche Sichtweisen auf die Welt zur Sprache kommen und die Interviewteilnehmer*innen nicht nur sozial erwünschte oder durch Erwachsene erlernte Standpunkte vertreten. Die bereits angesprochene Ähnlichkeit zu einer schulischen Frage-Antwort-Situation wird so zudem aufgeweicht und das Machtgefälle zwischen der Forschungsleitung und den Befragten verschiebt sich zugunsten der Kinder (vgl. *ibid.*: 64).²⁹

Warum sollten Kinder interviewt werden?

Kinder sehen ihre Umwelt mit anderen Augen als Erwachsene, und nur, wenn wir die kindliche Umwelt auch aus ihrer Sicht erfassen, wenn wir die Kinder selbst berichten und bewerten lassen, kann diese Umwelt adäquat im Hinblick auf die kindliche Entwicklung und kindliches Wohlbefinden beurteilt werden (Lang 1985: 16).

Subjektive Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken können am besten vom Kind selbst geschildert werden. Dieses muss aber auch in der Lage sein, seine Sicht auf die Dinge, in einer Befragung zur Sprache bringen zu können. Es ist plausibel, dass Kinder über weniger Weltwissen als Erwachsene verfügen, allerdings können sie zu für sie relevanten Themen verlässlich Auskunft geben. „Außerdem hat sich gezeigt, dass Kinder häufig [...] unterschätzt werden, weil ihre Fähigkeiten „andersartig“ sind (Vogl 2015: 13).“ Trautmann schreibt dazu: „Kindern und Jugendlichen wird - hinsichtlich ihrer Befähigung als Gewährspersonen - immer wieder Zweifel und Kritik entgegen gebracht (Trautmann 2010: 13).“ Der Wissenschaftler merkt zu dieser Aussage kritisch an, dass diese Wahrnehmung nur zu einem kleinen Teil an psychologischen Grenzen der Kommunikationsfähigkeit

²⁹ Natürlich gibt es auch Herausforderungen beim Hinzuziehen eines zweiten Kindes zum Interview. Die Schüler*innen brauchen gute soziale und sprachliche Fähigkeiten, Kommunikations- und Diskussionsregeln sind in diesem jungen Alter eventuell noch nicht gefestigt und die Gruppendynamik könnte zudem zu einer Abwertung der inhaltlichen Komponente führen (vgl. *ibid.*: 64).

liegt und zu einem großen Teil an Fehlern, Desiderate und beziehungsweise oder methodischen Mängeln im Anwendungskontext von Forschungsmethoden, welche bei Kindern und Jugendlichen nicht adäquat angewendet werden. Befragungen von Kindern sind seiner Meinung nach nur dann nachhaltig, wenn sie mit großer Professionalität angegangen werden und ein Interview mit Kindern nicht schnell ins Forschungsdesign eingeschoben wird, da es ja „nur Kinder“ sind (vgl. *ibid.*: 14).

Ein weiteres Argument für das Interview mit Kindern ist die zunehmende Ablösung vom Elternhaus. Mit steigendem Alter der Kinder haben Eltern immer weniger Wissen über die Lebenswelt ihres Kindes. Gerade im Hinblick auf Freundschaftsbeziehungen unter Gleichaltrigen und die Einflüsse dieser Beziehungen, sowie Ängste und Sorgen aber auch gesundheitsbezogene Erfahrungen können Kinder selbst besser Auskunft geben als ihre Eltern. Kinder und Jugendliche praktizieren schlichtweg eigene und somit andere Denk-, Verhaltens- und Kommunikationsmuster als Erwachsene (vgl. *ibid.*: 13).

Herausforderungen bei Interviews mit Kindern

Auch wenn die Wissenschaft heutzutage Kinder als kompetente Informant*innen für ihre Lebenswelt wahrnimmt, gibt es doch immer noch Vorbehalte gegenüber Selbstauskünften. Diese Bedenken beziehen sich beispielsweise auf sprachliche Fähigkeiten der jungen Forschungsteilnehmer*innen (vgl. Vogl 2015: 13). Wörtliches Sprachverständnis und unspezifischer Sprachgebrauch, sowie Probleme bei der zeitlichen Verortung von Ereignissen zu denen Teilnehmer*innen befragt werden oder die korrekte Verwendung von Häufigkeits- oder Mengenangaben können von Kindern oft noch nicht richtig eingeschätzt und wiedergegeben werden (vgl. *ibid.*: 127).

Ein weiterer Aspekt ist das Generationen- und Autoritätsverhältnis zwischen Kindern und erwachsenen Forschenden. Das mit dem Generationenverhältnis implizierte Autoritätsgefälle wird dann problematisch, wenn es Hemmungen schafft, die Teilnahmebereitschaft verringert oder soziale Erwünschtheit provoziert (*ibid.*: 13).

Fragesituationen, die sonst im Alltag der Kinder auftauchen, werden meist von Erwachsenen mit überlegenem Wissen gestaltet. Kinder werden in diesen Situationen oft einer Prüfung ihres Wissens unterzogen oder müssen sich rechtfertigen. Zudem bestimmen die Erwachsenen in dieser Frage-Antwort-Situation, welche Äußerungen richtig oder falsch sind (vgl. *ibid.*). Im Kapitel zur Methodenpassung werde ich noch genauer Einblick geben, wie ich in meinem Forschungsprojekt versucht habe, mit diesen Problemen umzugehen.

5.7 Umsetzung der ausgewählten Forschungsmethoden im Feld mit jungen Schüler*innen

Fragebogen

Die Konzeption des Fragebogens erfolgte in einem Dreischritt: Entwicklung der Itempools, Pilotisierung des Fragebogens und Überarbeitung der Items (vgl. Dörnyei 2010: 63–69).

Entwicklung der Items

Im ersten Schritt der Itementwicklung wurde in einer Literaturrecherche das Forschungsfeld von DCE für die Altersgruppe eingegrenzt. Ein komplexes Konzept wie *digital citizenship education* in einer vierten Klasse altersgerecht umzusetzen und zu evaluieren war das Ausgangsproblem, mit dem ich mich beschäftigte. Nach Gesprächen mit meiner Betreuerin, anderen Fremdsprachendidakter*innen sowie dem Doktorandenkolloquium des Lehrstuhls, identifizierte ich für mich soziale Medien als lebensweltnahe, relevante Gesprächsgrundlage, um sich DCE in der Grundschule zu nähern. Die Struktur der drei Projektstage, welche sich auch im Fragebogen für die Kinder wiederfindet, macht das komplexe Thema nochmals greifbarer und umsetzbarer für den Unterricht und fasst das Konstrukt des positiven Prosuments (vgl. Daniel Becker 2019; vgl. Schröder 2016) aus Forschungsfrage zwei schon ins Auge. Die Items beziehen sich neben den ersten Seiten mit Fragebogeninstruktion und Eisbrecherfragen (vgl. Petersen 2014) auf die drei Projektstage zu Kontakten in den sozialen Medien (*contact*), guter Umgang miteinander in den sozialen Medien (*conduct*) und produzierte und geteilte Inhalte in den sozialen Medien (*content*). Eine kindgerechte Umsetzung der Items war

entscheidend. Likert Skalen wurden mit begrenzteren Auswahlmöglichkeiten als für Erwachsene designt und zudem mit bekannten Bewertungskonzepten wie Smileys oder Schulnoten verbunden. Zudem wurde die Anzahl der geschlossenen Fragen nach dem ersten Aktionsforschungszyklus 2021 nochmals reduziert und offene Fragen nur noch zur Erklärung von bereits durch geschlossene Items gegebenen Antworten verwendet. Kindern fallen die Antworten der offenen Fragen so leichter, da sie sich auf das vorangegangene Item beziehen können.







| | 1st day | 2nd day | 3rd day |
|---|---|--|---|
| <p>I could understand what my teacher was saying in English.</p> <p><i>Ich konnte verstehen, was mein Lehrer/Lehrerin auf Englisch gesagt hat.</i></p> |  |  |  |
| <p>I tried to speak in English as much as possible.</p> <p><i>Ich habe versucht möglichst viel auf Englisch zu sprechen.</i></p> |  |  |  |

Abbildung 33: Bilinguale Fragebogenitems mit aus Smileys bestehender Likertskala mit nur vier Auswahlmöglichkeiten

Give yourself school grades! 1 is the best and 6 the worst grade.

Gib dir selbst Schulnoten. 1 ist die beste Note and 6 die schlechteste.

| | |
|--|--|
| <p>I know what to do on social media, when a stranger tries to talk to me. <i>Ich weiß, was ich tun kann, wenn eine fremde Person mit mir Kontakt aufnehmen möchte.</i></p> | |
| <p>I know what to do when I start to feel bad about comments and reactions I receive. <i>Ich weiß, was ich tun kann, wenn es mir mit Kommentaren und Reaktionen schlecht geht.</i></p> | |
| <p>I know I should treat people online equally as kind and polite as in real life. <i>Ich weiß, dass man Menschen im Internet genauso nett und höflich, wie im normalen Leben behandeln soll.</i></p> | |
| <p>I think I can tell, which information is true or false on the internet. <i>Ich traue mir zu wahre und falsche Informationen im Internet zu unterscheiden.</i></p> | |
| <p>I am looking forward to my own account (TikTok, Snapchat, ...). <i>Ich freue mich auf mein eigenes Benutzerprofil (TikTok, Snapchat, ...).</i></p> | |
| <p>I am a bit worried about using my own account (TikTok, Snapchat, ...). <i>Ich mache mir ein bisschen Sorgen, wegen der Nutzung meines eigenen Profils (TikTok, Snapchat, ...).</i></p> | |
| <p>I feel safe when I use social media (WhatsApp, TikTok, YouTube, Instagram, ...). <i>Ich fühle mich sicher, wenn ich soziale Medien nutze (WhatsApp, TikTok, YouTube, Instagram, ...).</i></p> | |

Abbildung 34: Bilinguale Fragebogenitems mit Likertskala bestehend aus Schulnoten³⁰

4. Have you ever done research on the internet for school or because something interested you?

Hast du schon mal im Internet für die Schule recherchiert oder weil dich etwas interessiert hat?

- Yes, I did that by myself.** / *Ja, ich habe das alleine gemacht.*
- Yes, with the help of my parents or family.** / *Ja, mit der Hilfe meiner Eltern oder Familie.*
- No, never.** / *Nein, noch nie.*

5. What did you research?

Was hast du recherchiert?

Abbildung 35: Bilinguales geschlossenes Fragebogenitem mit anschließendem offenem Item zur Erklärung

³⁰ Trotz Validierung und Pilotisierung ist das Item „I know I should treat people online equally as kind and polite as in real life“ nicht gelungen. Die soziale Erwünschtheit einer positiven Antwort legt die Verzerrung der Schüler*innen Ergebnisse nahe.

Die ausformulierten Items wurden dann universitätsintern in Doktorandenkolloquien validiert.

Pilotisierung des Fragebogens

Gründliche Pretests sind für die Qualität von Fragebogenstudien entscheidend, da sich das Verständnis von Fragen zwischen Kindern und Erwachsenen oft deutlich unterscheidet. Bei der konkreten Fragengestaltung muss man bei Kindern noch vorsichtiger sein als bei Erwachsenen. Pretests sollten in mehreren Stufen stattfinden, um Probleme beim Beantworten der Items zu identifizieren und den Fragebogen zu verbessern.

Die Möglichkeit den Fragebogen Kindern als Expert*innen vorzulegen, also qualitative Pretests durchzuführen³¹, hatte ich leider nicht. Das hing mit dem Aufbau der Sequenz und ihrer Verquickung mit dem Fragebogen zusammen. Ein sinnvoller Pretest mit der gleichen Altersgruppe konnte daher leider nicht durchgeführt werden, da die zusätzliche Durchführung der Sequenz, nur um einen Pretest des Fragebogens durchzuführen, zu viele Ressourcen gebunden hätte. Ich entschloss mich stattdessen Pretests in Form von Fragebogenkonferenzen im Rahmen des Doktorandenkolloquiums und mit ehemaligen Grundschulkolleginnen im Frühjahr und Sommer 2021 durchzuführen. Nicht potenzielle Untersuchungsteilnehmer*innen, sondern Fachkolleg*innen und Expert*innen gaben mir Feedback zu dem Erhebungsinstrument (vgl. Döring&Bortz 2016: 411). Die Verbesserungsvorschläge der Teilnehmer*innen der Konferenz bildeten die Grundlage für meine Fragebogenrevision.

Überarbeitung

Der Fragebogen wurde bei der Pilotisierung von Fachdidaktiker*innen und Lehrkräften insgesamt als gut verständlich und übersichtlich gestaltet beurteilt.

³¹ Als qualitativer Pretest mit der Zielgruppe wird ein Setting verstanden indem fünf bis zehn ausgewählte Personen der Zielpopulation, die später nicht an der Untersuchung teilnehmen, den Fragebogen einzeln oder in Kleingruppen beantworten. Die Befragten geben, nachdem der Bogen ausgefüllt wurde mündliches Feedback im Rahmen eines qualitativen Interviews (vgl. Döring&Bortz 2016: 411).

Auch die Strukturierung in die drei Projektstage wurde als logischer Aufbau bewertet.



Abbildung 36: Visuelle Gliederung des Fragebogens für teilnehmende Kinder in die drei Projektstage

Nach der Fragebogenkonferenz war mir bewusst, dass die offenen Fragen, welche ich als Items aufgenommen hatte, problematisch werden könnten. Ich habe mich aber dazu entschlossen dieses Fragenformat zunächst für den Forschungszyklus im Juli 2021 beizubehalten, da ich mir kreative Gedanken und Reflexionen von den Schüler*innen erhoffte. Diese Reflexionsmöglichkeiten wurden im ersten Aktionsforschungszyklus von den Kindern nicht genutzt. Diese Fragen blieben oft ohne Antwort oder die Fragen wurden sehr oberflächlich durch Ein-Wort-Sätze beantwortet. Zum Großteil wurde hier so geantwortet, dass kein Beitrag geleistet wurde, der die Datenqualität erhöht und Einblicke in die Lebenswelt eines kindlichen Untersuchungsteilnehmers bietet. Dörnyei schrieb hierzu: „Offene Fragen in schriftlichen Befragungen sind in der Regel nicht geeignet, die Ziele qualitativer Forschung hinreichend abzubilden (Dörnyei 2007: 157).“ Weiter schreibt der Wissenschaftler: „Offene Fragen haben oft den Charakter eines Annex und werden häufig von den Untersuchungsteilnehmern gar nicht beantwortet – oder spielen bei der Datenanalyse keine wichtige Rolle (ibid.: 158).“ Die Anzahl offener Fragen wurde also im zweiten Zyklus im Juli 2022 deutlich reduziert. Um mehr Einblicke in die individuelle Lebenswelt der Kinder gewinnen zu können wurde im zweiten Aktionsforschungszyklus ein leitfadengestütztes Interview mit einer Kleingruppe an die Unterrichtssequenz angeschlossen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die anfängliche Literaturrecherche zur dreigliedrigen Struktur des Fragebogens maßgeblich beitrug und den logischen Aufbau strukturierte. Auf Grundlage der Recherche wurde ein erster Fragebogen entwickelt, pilotiert und anschließend nach der Pilotierung und dem ersten Aktionsforschungszyklus überarbeitet.

Teilnehmende Beobachtung

Ein großer Vorteil der teilnehmenden Beobachtung bei der Arbeit mit Kindern ist, dass das Verhalten protokolliert wird und somit nur sprachlicher *output* wichtig ist. Ein Fallstrick, welcher die Arbeit mit dem Fragebogen für manche Kinder erschwert hat, waren ihre teils zu wenig entwickelten Lese- und Schreibfähigkeiten. Mit Hilfe der Beobachtung wird: „[...] soziales Verhalten zu dem Zeitpunkt fest[ge]halten, zu dem dieses tatsächlich geschieht. Der Einsatz der Beobachtung ist also unabhängig von der Bereitschaft oder Fähigkeit der Probanden, ihr Verhalten zu beschreiben (Lamnek&Krell 2016: 520).“

Die Beobachtung findet in ihrer Anwendung normalerweise in Kombination mit anderen Erhebungsinstrumenten statt. Im Projekt ergänzen der Fragebogen und das leitfadengestützte Interview diese grundlegende sozialwissenschaftliche Methode (vgl. *ibid.*: 519). Während der Fragebogen und das Interview vor allem Einblicke in die subjektive Erfahrungswelt der Kinder liefern, können durch die teilnehmende Beobachtung Einblicke ins fremdsprachliche Klassenzimmer gewonnen werden. Die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen konnte deskriptiv erfasst werden.

Ein Problem, mit welchem ich in beiden Aktionsforschungszyklen konfrontiert war, ist die starke Lehrerzentrierung im Anfangsunterricht des Englischen. Die Interaktion ist stark gelenkt, da die Lehrkraft ein stetiges Sprachvorbild ist und die Kinder weniger als in anderen Fächern in kooperativen Sozialformen zusammenarbeiten. Grund hierfür ist der Versuch die *target language* Englisch als Unterrichtssprache weitgehend beizubehalten. Kooperative Lernformen führen im Anfangsunterricht eher dazu, dass die Schüler*innen wieder in ihre Muttersprache zurückfallen. Für die teilnehmende Beobachtung bedeutet dies allerdings, dass freie Interaktion der Kinder nur selten zu beobachten waren und generell weniger Sprechanteile bei den Schüler*innen lagen. Ich konnte vor allem Antworten auf Lehrerfragen oder auch Reflexionen seitens der Schüler*innen einfangen. Ein Problem, welches diese Situation noch verstärkte, waren die COVID Pandemie und das damit verbundene *homeschooling*. Alle drei Lehrkräfte berichteten, dass das Unterrichtsfach Englisch keine hohe Priorität hatte und

deshalb oft nicht unterrichtet wurde. Das Sprachrepertoire der Kinder war also noch eingeschränkter als es nach zwei regulären Schuljahren mit einem zweistündigen Englischunterricht pro Woche gewesen wäre.

Leitfadengestütztes Interview

Zu Beginn des Projekts musste ich mich mit einigen praktischen Problemen für die Interviewdurchführung in der Schule auseinandersetzen. Die Samplingstrategie, das *Setting*, die *gatekeeper* und der Feldzugang waren Hürden, die ich vor einer erfolgreichen Interviewdurchführung nehmen musste. Normalerweise sind in der Forschung bei Samplingstrategien wichtige Überlegungen wie das *sample* die zu untersuchende Gruppe repräsentiert (vgl. Vogl 2015: 85). In der Schule muss die Samplingstrategie aber oft etwas pragmatischer angegangen werden. Die Eltern der befragten Kinder, welche zunächst zustimmen müssen, sind in schulischen Forschungsprojekten oft die wichtigsten *gatekeeper*. Diese Personen entscheiden als erste Instanz darüber, ob ein Kind an einer Befragung teilnehmen darf (vgl. *ibid.*: 93). So ergeben sich im schulischen Umfeld oft Gelegenheitsstichproben. „Ausgewählt wird aus einer Population, die für den Forscher zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügbar ist [...] (*ibid.*: 92).“ Aber auch die beteiligten Klassenlehrkräfte sind *Gatekeeper*. Allerdings oft weniger restriktiv als Eltern. Klassenlehrkräfte kennen Schüler*innen sehr genau und können eine große Hilfe dabei sein, potenzielle Interviewpartner zu identifizieren. Dass der gute, persönliche Kontakt mit Eltern und Lehrkräften, also eine gute Beziehung zu den *gatekeepern*, wichtig für ein gelingendes Forschungsvorhaben ist, war zu jedem Zeitpunkt eine Priorität (vgl. *ibid.*: 93). Die Eltern erhielten ausführliche Informationen über das Projekt und die meisten Lehrkräfte kannte ich aus anderen Kontexten persönlich und versuchte auch diese so gut es ging zu informieren und einzubinden:

Liebe Eltern der Klassen von Frau XYZ & Frau XYZ,

Im Rahmen meiner Doktorarbeit „Wie kann das *Digital Citizenship Education* Konzept zu einer kritisch-reflexiven Medienbildung im Englischunterricht der Grundschulen beitragen?“ werde ich ein Projekt mit ihren Kindern durchführen, welches sich mit *media literacy* beschäftigt und ihre Kinder auf die Nutzung sozialer Medien vorbereiten möchte.

Wer bin ich? Seit Herbst 2020 bin ich aus dem Schuldienst an Grundschulen an die Ludwig-Maximilians-Universität abgeordnet und unterrichte am Lehrstuhl für englische Fachdidaktik. Meine Dissertation habe ich vergangenen Dezember aufgenommen.

Aufgrund meiner beruflichen Praxis als Grundschullehrerin empfinde ich digitale Bildung, vor allem für jüngere Kinder als sehr wichtig. Ihre Kinder sind eventuell bereits in den sozialen Medien aktiv oder werden es bald sein. Das Thema soziale Medien brennt Kindern unter den Nägeln!

Schüler*innen sollten gut über die Herausforderungen und Chancen der sozialen Medien Bescheid wissen. Durch Corona hat sich auch das Fremdsprachenlernen mehr in den digitalen Raum verschoben. Inhalte, in denen Muttersprachler der Fremdsprache zu Wort kommen, können durch Lehrkräfte leicht zugänglich gemacht werden und Kommunikation mit englischsprachigen Usern kann ohne Probleme erfolgen.

Wie sieht das Projekt nun konkret aus? In drei Einheiten soll ihren Kindern grundlegendes Wissen zu den drei Säulen **Kontakte, Inhalte** und **guter online Umgang miteinander** in den sozialen Medien vermittelt werden. Die Unterrichtssequenz wird durch ein Schülerportfolio begleitet, durch welches ich Daten für mein Projekt erheben möchte. *Media literacy* kann in drei Tagen nicht erworben werden aber die beteiligten Lehrkräfte und ich erhoffen uns eine erste Anbahnung dieser von der Kultusministerkonferenz geforderten Kompetenz.

Ich bedanke mich schon jetzt herzlich für Ihre Kooperation und freue mich auf das Projekt mit ihren Kindern!

Mit lieben Grüßen

Abbildung 37: Elternbrief, welcher von den Klassenlehrkräften in beiden Aktionsforschungszyklen ausgeteilt wurde, um die Erziehungsberechtigten zu informieren und ihr Einverständnis einzuholen

Die Institution Schule ermöglicht einen leichteren Zugang zu Kindern, welche im Forschungsprojekt in einem *face-to-face setting* partizipieren können. Dieses Setting wurde von mir gewählt, da die Literatur den persönlichen Kontakt und die damit verbundene erleichterte Interaktion vor allem für die relevante Altersgruppe bescheinigt (vgl. *ibid.*: 87). Um Problemen, wie einer Assoziation mit einer schulischen Prüfungssituation im Interview, schüchternen Befragungsteilnehmer*innen und eines Gefühls der verpflichtenden Teilnahme vorzubeugen, legte ich besonderen Wert darauf, die Klasse während den Projekttagen so gut es ging kennenzulernen und den teilnehmenden Kindern nochmal gesonderte Informationen zum Interview mit einem Gesprächsangebot zukommen zu lassen. Zudem holte ich zu Beginn des Interviews nochmals das ausdrückliche Einverständnis der Interviewteilnehmer*innen ein (*ibid.*: 91):

Ein Interview mit Dir!

Du hast vor dem Interview drei Projektstage im Fach Englisch hinter dich gebracht.

Du wirst danach vieles über Instagram, den Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen und den Bildern, die dort gepostet werden, wissen.

Ich möchte aber noch einiges darüber erfahren, wie Du persönlich das Projekt und das Thema fandest. Wenn das für dich in Ordnung geht!

Anfang Juli bitte ich Dich, mir etwa eine Schulstunde (45 min) für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Deine Lehrer/innen sind informiert. Sie geben Dir und uns diese Zeit.

Du brauchst keine Bedenken zu haben. Ich frage nichts, was Dir peinlich sein muss. Vielleicht bin ich aufgeregter als Du ...

Wir setzen uns zusammen. Ich frage Dich etwas. Du antwortest. So einfach ist das 😊.

Was könnten das für Fragen sein?

- Hast du schon ein Smartphone?
- Wie gefällt dir der Englischunterricht, den wir zusammen gemacht haben?
- Willst du mal einen Account bei Instagram, WhatsApp und Co oder hast du vielleicht schon einen?
- Was war das Wichtigste für Dich, was Du im Projekt mit Frau XYZ und mir gelernt hast?

Wenn Du noch Fragen hast, schreibe mir eine Mail (schwalb@anglistik.uni-muenchen.de)

Ich freue mich darauf, mit Dir ein Interview machen zu dürfen.

Deine Frau Schwalb

Abbildung 38: Informationsbrief für am Interview teilnehmende Kinder, im zweiten Aktionsforschungszyklus im Juli 2022 angelehnt an Trautmann (vgl. Trautmann 2010)

Bevor der Leitfaden das erste Mal in der Schule zum Einsatz kam, ermöglichte mir eine befreundete Lehrkraft einen *pretest* mit ihrer Tochter. Ziel des Tests war es, unverständliche Fragen zu erkennen und diese zu eliminieren und auch den

zeitlichen Rahmen des Interviews auszuloten. Die Schülerin, mit welcher der Pretest durchgeführt wurde, war älter als die Interviewteilnehmer*innen. Mir erschien dies sinnvoll, da sie nicht die Möglichkeit hatte, die Unterrichtssequenz zu durchlaufen. Die Schülerin ging bereits in die achte Klasse und brachte schon einiges an Vorwissen über soziale Medien mit. Den Interviewleitfaden, ohne die Sequenz im Unterricht erlebt zu haben, zu verstehen, ist meiner Meinung nach für Viertklässler*innen nicht möglich.

Meine Entscheidung, Interviews mit Viertklässler*innen durchzuführen hing zum einen mit dem Englischlevel der Kinder zusammen und zum anderen mit dem Alter der Kinder und ihren kognitiven Fähigkeiten. Logisches Problemlösen, schlussfolgerndes Denken sowie Klassifikationen und Relationen, welche über konkrete Probleme hinaus gehen, können in Ansätzen schon bei fünfjährigen nachgewiesen werden (vgl. Vogl 2015: 47). All diese Fähigkeiten entwickeln sich stetig weiter und machen Kinder am Ende der Grundschulzeit zu reflektierten Interviewpartner*innen.

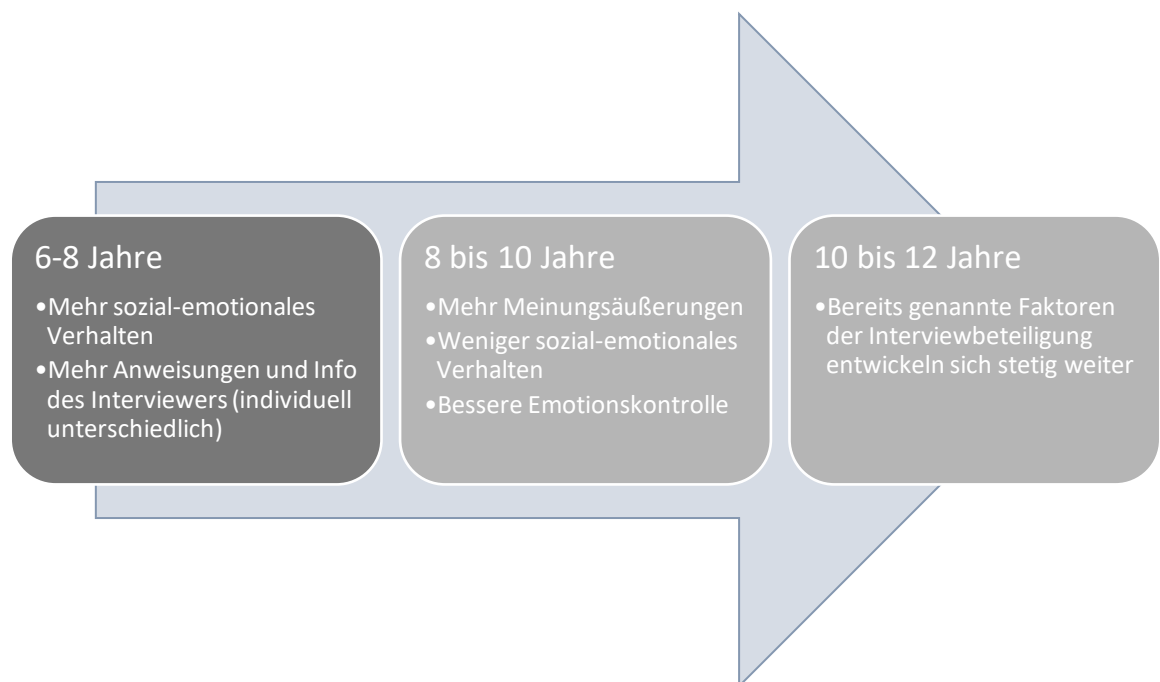


Tabelle 13: Entwicklung der Interviewbeteiligung von Kindern nach Vogl (Vogl 2015: 20)

Um die Interviewsituation mit den Schüler*innen so konstruktiv wie möglich zu gestalten habe ich mich bei der Planung und Durchführung an einer Kriterienliste von Vogl orientiert:

| Alter der Befragten | | |
|----------------------------|--|---|
| | 8 bis 10 Jahre | 10 bis 12 Jahre |
| Metakommunikation | -Gesprächsrahmen benennen -Viel Metakommunikation -Expertenstatus und Interesse an der kindlichen Lebenswelt verbal und nonverbal unterstreichen | |
| Form | Reden, manchmal spielen Halbe bis Dreiviertelstunde verbal Beim Nachfragen Freunde verwenden | Reden Eine Stunde verbal Eventuell mit Freund(in) |
| | Entspannte Atmosphäre schaffen (vor allem bei abstrakten und kognitiv anspruchsvollen Fragestellungen) | |
| Nonverbaler Aspekt | Visuelle Hinweisreize können ablenken (vor allem bei anspruchsvollen Fragen) | Visuelle Hinweisreize können Antwortspektrum einschränken |
| | Nonverbale Kommunikation benennen | |
| Motivation | Motivation kontrollieren Billigung nach sozialen Codes Abrundung nach Thema | Motivation wiederholen, nicht ständig Billigung im Sinne ein 'guter Mensch' zu sein Abrundung nach Zeit und Thema |
| Fragen | Offene mit geschlossenen Fragen abwechseln Sozial erwünschten Antworten vorbeugen | Offene Fragen Nachfragen Suggestive Fragen, um sozial erwünschte Antworten vorzubeugen, sonst vermeiden |
| | Räumlich und zeitlich weiterfragen Zusammenfassen für die Struktur Fragen nach Informationen, Meinungen und Vorschlägen | |

| | |
|--|------------------------------------|
| | Recognition |
| | Fragen mit Bezug auf die Gegenwart |

Tabelle 14: *Dos and Dont`s* bei Interviews mit Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren nach Vogl (Vogl 2015: 125)

Nachdem die Interviewdaten mit Hilfe des Programms QCAMAP von Philipp Mayring ausgewertet wurden (vgl. Mayring 2015) musste aufgrund der Fremdheit der gesammelten Daten für Erwachsene, die Inhaltsanalyse nochmals im Team diskutiert werden. „Da es sich eben bei der Kinderkultur um eine tendenziell fremde für Erwachsene handelt, erfordert die Interpretation des Interviewmaterials besondere Reflektion (Vogl 2015: 124).“

6 Aufgabenentwicklung und -implementierung im ersten Aktionsforschungzyklus

6.1 Themenfindung

„A theoretical framework, whilst implicitly informative, says little about the practical applications which can be derived from it (Pegrum et al. 2018: 8).“

Mit diesem Zitat von Pegrum et al. lässt sich die Brücke vom Theorie- in das Empiriekapitel dieser Arbeit schlagen. Das bereits vorgestellte Untersuchungsdesign wurde von mir gewählt, da diese Arbeit sich zum Ziel gesetzt hat die Unterrichtsrealität von Schüler*innen und Lehrkräften im Englischunterricht der Grundschulen zu verbessern. Die im Theorieteil vorgestellten Konzepte sollen in die Schulrealität überführt werden. Ein fundamentales Prinzip in der Grundschule ist die Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit der Kinder (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 22; vgl. Einsiedler et al. 2014).

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten auf der Basis ihrer bisherigen Lebens- und Lernerfahrungen, an denen sich die Unterrichtsthemen orientieren. Sie knüpfen an ihre Kompetenzen, Vorkenntnisse und Interessen an und erweitern und vernetzen sie (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2015: 23).

Kinder wachsen als *digital natives* auf. Das komplexe Thema der *digital citizenship education* kann also auf bereits bestehendes Anwendungswissen zu digitalen Medien aufbauen. Unter Berücksichtigung dieser Ausgangsvoraussetzungen habe ich mir die Frage gestellt wie man das DCE-Konzept inhaltlich und sprachlich auf das Niveau einer vierten Klasse anpassen kann.

For language teachers, whose primary goal is to help learners increase their communicative abilities and confidence in a target language, any inclusion of a digital literacies component will need to sit comfortably with linguistic aims. The linguistic and digital literacies strands should be tightly intertwined, and married with the overall curriculum or teaching plan (Pegrum et al. 2018: 8).

Die sozialen Medien habe ich für mich als passendes lebensnahes Vehikel identifiziert, um ein Gespräch über DCE mit Viertklässlern anzustoßen und die Kinder dazu zu befähigen diese Plattformen in der Gegenwart oder Zukunft als positive Prosument*innen zu nutzen. Selbst wenn die Schüler*innen soziale Medien selbst noch nicht nutzen sind diese doch durch die Familie bekannt und allgegenwärtig. Die gegenwärtigen Herausforderungen und Chancen für demokratische Systeme und persönliches Wohlbefinden spielen sich zudem vermehrt in den sozialen Medien ab. Darauf wurde im Theorieteil dieser Arbeit bereits ausführlich eingegangen.

Im Folgenden möchte ich nun näher auf die erarbeiteten bilingualen Unterrichtseinheiten und ihre Materialien eingehen und auch die Implikationen nach dem ersten Aktionsforschungszyklus für den zweiten Zyklus reflektieren.

6.2 Übersicht über die Unterrichtseinheiten

Nachdem ich soziale Medien und im Speziellen die Plattform Instagram für mich als Gesprächsanlass, um über DCE mit Kindern zu sprechen identifiziert hatte, war der nächste Planungsschritt eine Dreigliederung des Themas. Dieser große Themenbereich musste für den Fremdsprachenunterricht mit Viertklässlern herunter gebrochen werden, um das Thema mit einer vierten Klasse behandeln zu können. Ziel war es soziale Medien im Englischunterricht erstmals zu besprechen und eine Wissensgrundlage für zukünftige *digital citizens* zu schaffen. Da der Lehrplan in bayerischen vierten Klassen sehr voll ist und Englisch nur zweistündig, habe ich mich gemeinsam mit den kooperierenden Lehrkräften dazu entschlossen, die Sequenz am Ende des Schuljahres im letzten Schulmonat vor den Sommerferien durchzuführen. Dies bedeutete zudem, dass alle Noten für den Übertritt in die weiterführenden Schulen bereits dokumentiert waren und die Klassenlehrkräfte mehr Freiheit bei der Planung von Unterricht hatten.

Während der Themenfindung entschied ich mich dazu das Thema auf drei Hauptbestandteile zu reduzieren. Die drei Bereiche Kontakte (*contact*), Umgang miteinander online (*conduct*) und Inhalte in den sozialen Medien (*content*) sollten während der drei Projekttag thematisiert werden. Jeder Projekttag besteht aus

drei Unterrichtsstunden aus 45-Minuten Einheiten. Die Projektstage entstanden durch die Literaturanalyse von bereits vorhandenen DCE Konzepten wie dem des Council of Europe (vgl. Council of Europe) oder dem Modell des „Digital Citizen 2.0“ von Daniel Becker (vgl. Daniel Becker 2019). Die Schwierigkeit bei der Planung der Einheiten bestand darin, diese komplexen Modelle mit ihren vielen Anforderungen möglichst umfassend in eine Sequenz für den Englischunterricht zu integrieren. Die Lebenswirklichkeit der Kinder sollte aus Gründen der Motivation und Sinnhaftigkeit berücksichtigt werden. Zudem hilft der Bezug auf soziale Medien dabei, die Fremdsprache verständlicher zu machen, da die Annahme besteht, dass Kinder in diesem Bereich bereits viel Vokabular kennen.

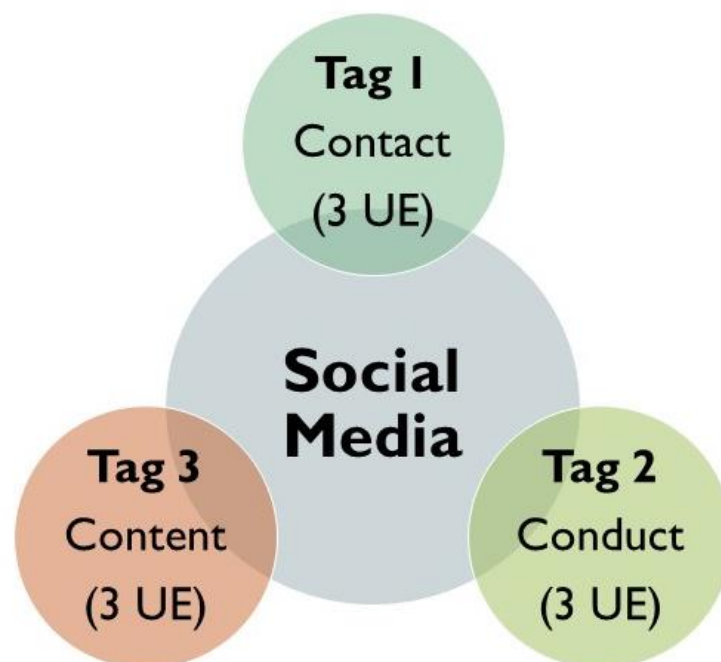


Abbildung 39: Grafische Umsetzung der Unterrichtssequenz mit Angabe der entsprechenden Unterrichtseinheiten (UE)

Wie bereits erwähnt ist das fremdsprachliche Englischklassenzimmer in der Grundschule ein eher spracharmer Raum, indem stark lehrerzentriert unterrichtet wird. Wie kann nun ein komplexes Thema wie DCE am Ende der vierten Klasse zu einem Großteil auf Englisch mit den Kindern besprochen werden? Die Unterrichtseinheiten folgen dem CLIL-Prinzip. CLIL steht für *content and language integrated learning* (Surkamp 2013: 35). CLIL kommt vor allem im bilingualen

Sachfachunterricht zum Einsatz. Dieser Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass: „[...] fachliche Inhalte und Kompetenzen in einer fremden Sprache vermittelt und erworben werden (ibid.: 29).“ Der Begriff Bilingualität steht zum einen für das zu erwartende Fremdsprachenlevel der Schüler*innen nach dem Abschluss der weiterführenden Schule, und zum anderen für die auch weiterhin bestehenden deutschsprachigen Anteile des Unterrichts. Die Studierenden, Lehrkräfte und ich versuchten intensive Phasen der sprachlichen Rezeption so durch *scaffolds* zu unterstützen, dass die Kinder die Inhalte trotz fehlender Entlastung durch eine Vokabeleinführung verstehen konnten und trotz der Schwierigkeit der Fremdsprache ein nachhaltiger Sprachlernprozess angestoßen wurde (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: 7). Besonders häufig kommen in den Unterrichtseinheiten *scaffolds* zur Strukturierung von Lerngelegenheiten und hier besonders die Technik des *bridging* vor, *Scaffolds* für die unterrichtliche Interaktion, insbesondere die Anpassung des *teacher talk* und *Scaffolds* für kognitive und meta-kognitive Prozesse. In einem spracharmen Englischklassenzimmer einer vierten Klasse, besonders nach einer Pandemie und *homeschooling*, sind in dieser Kategorie von *scaffolds* besonders die Bereitstellung von sprachlichen Mitteln wichtig (vgl. Thürmann 2013: 5–8).

Nach dem ersten Aktionsforschungszyklus musste bezüglich der Einheit zu *content* noch einmal nachgebessert werden. Durch die Reflexion mit den Lehrkräften stellte sich heraus, dass die Einheit immer noch nicht fokussiert, genug war. Aufgrund des Alters der Kinder und des Faches haben wir uns gegen eine Einheit zu Faktenchecks und Quellenangaben entschieden und stattdessen Filter und Bildbearbeitung in den sozialen Medien thematisiert. Die Kinder, insbesondere die Mädchen, stehen an der Grenze zur Pubertät und sind für Inhalte bezüglich des *body images* sehr anfällig. Unerreichbare Schönheitsideale verunsichern Teenager*innen und führen im schlimmsten Fall zu einer körperdysmorphen Störung (vgl. Schön Klinik Gruppe 19.09.2022). „Body dysmorphic disorder (BDD), or body dymorphia, is a mental health condition where a person spends a lot of time worrying about flaws in their appearance. These flaws are often unnoticeable to others (vgl. NHS UK 17.12.2021).“ Durch die *whistleblowerin* Frances Haugen

wurde in der breiten Öffentlichkeit bekannt, was intern im Meta-Konzern schon seit 2019 bekannt war. Die visuelle Plattform Instagram beeinflusst die mentale Gesundheit von vor allem weiblichen Teenagerinnen negativ (vgl. Gayle 14.09.2021). „Facebook has kept internal research secret for two years that suggest its Instagram app makes body image issues worse for teenage girls, according to a leak from the tech firm (vgl. *ibid.*).“

6.2.1 Social Media – Contact

Mit Hilfe des ersten Projekttagess sollen die Kinder für Kontakte in der digitalen Welt sensibilisiert werden. Während der Unterrichtsstunden werden Regeln zum Umgang mit Freunden aber auch Unbekannten in den sozialen Medien besprochen. Die Schüler*innen lernen wichtige Einstellungen der sozialen Medien kennen und erhalten zudem eine Einführung zu *tools*, welche im Speziellen die Plattform Instagram anbietet, um die online Erfahrung besser und sicherer zu machen. Mit Hilfe eines von Studierenden gedrehten Filmes werden problematische Situationen bei der online Kontaktaufnahme direkt aus der Lebenswelt der Kinder besprochen. Vorerfahrungen können von den Schüler*innen eingebracht werden und bieten die Möglichkeit für Anschlussgespräche im Klassenzimmer.

Die Inhalte des ersten Projekttagess fokussieren vor allem die drei Säulen zu *wellbeing Online* aus dem DCE-Modell des Council of Europe. (vgl. Council of Europe: 3) Die Ziele von *ethics and empathy, health and wellbeing* und *ePresence and communications* werden in dieser Einheit aufgegriffen. Kinder sollen für empathische Interaktionen im digitalen Raum sensibilisiert werden, um in Zukunft einen positiven Einfluss auf das Geschehen in den sozialen Medien ausüben zu können. „[...] Empathy constitutes an essential requirement for positive online interaction and for realizing the possibilities that the digital world affords (*ibid.*).“ Ein weiteres Ziel, welches mit Hilfe der Unterrichtssequenz angebahnt werden soll, ist Wissen zu Kommunikation in der digitalen Sphäre zu schaffen. Schüler*innen sollen lernen, welche Besonderheiten diese Form der Kommunikation mit sich bringt, um eine erfolgreiche langfristige online Präsenz

aufzubauen. Diese online Präsenz soll auf Interaktionen beruhen, welche gelingend sind und überdauern können.

Ein weiterer Einfluss für diese drei Einheiten zu Kontakten in den sozialen Medien war die Dimension der *critical awareness*, im Speziellen die *identity-related dimension*, aus dem überarbeiteten Modell von Daniel Becker (vgl. Daniel Becker 2019: 183). Becker ordnet diese Dimension als reflektive Komponente ein und nennt als ihr Ziel die Fähigkeit Persönlichkeit als dynamisches Konstrukt zu verstehen. „[...] the digital citizen needs to be able to differentiate between different digital genres and their implications for personal identity (ibid.: 182).“ Warum ist dieser Punkt für Viertklässler wichtig? Kinder in einem frühen Stadium der Pubertät sollen verstehen, dass Kontakte, sei es durch das Folgen von *influencer* Profilen oder durch den direkten Kontakt in Form von *direct messages*, Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung nehmen. „This second dimension [...] refers to the digital citizen`s ability to perceive personal identity as a dynamic and transitory construct that is negotiated in interaction with the digital environment (ibid.)³².“

Erste Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|----------------------------------|---|--|-----------------|
| Aktivierung von Vorwissen | <ul style="list-style-type: none"> Schüler*innen sehen Video Nummer 1 Unterrichtsgespräch über Vorerfahrungen mit sozialen Medien | Einstimmung auf das Thema, sowie Sammeln und Reflektieren von Nutzungsgewohnheiten der sozialen Medien | Beamer, Video 1 |

³²Aufgrund des knapp bemessenen Platzes in dieser Arbeit, werden an dieser Stelle nur tabellarische Übersichten der Unterrichtseinheiten und Links aufgeführt. Alle Artikulationen und bilingualen Materialien der Unterrichtseinheiten befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • TPR Aktivität zu Nutzungsverhalten der sozialen Medien | | |
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch zu Verhaltensregeln in den sozialen Medien • Visualisierung der Schülerideen | Analysieren und reflektieren zu Regeln, welche im digitalen Raum gelten | Medium um Schülerideen visuell zu sammeln |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Erarbeitung der goldenen Regeln, welche in den sozialen Medien gelten • Ausfüllen eines vorbereiteten Arbeitsblattes | Zusammenführen und festhalten der wichtigsten Regeln für den Umgang mit sozialen Medien | Arbeitsblatt |
| Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen äußern sich zu den ihnen persönlich am wichtigsten erscheinenden Regeln | Persönlicher Lernzuwachs wird deutlich | |

Links:

Video 1 (deutsche Version) <https://www.youtube.com/watch?v=8g8CfCzXI9M>

Video 1 (englische Version) <https://www.youtube.com/watch?v=iTAMMPBdCKY>

Zweite Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|----------------------------------|--|--|---|
| Aktivierung von Vorwissen | <ul style="list-style-type: none"> • Rückbezug auf Video 1 • Schüler*innen sehen Video erneut und sollen reflektieren, mit welchen Verhaltensweisen sich das Mädchen falsch verhalten hat • Lehrkraft zeigt Video 2 | <p>Vorwissen wird dazu genutzt sich kritisch mit den im Video gezeigten Verhaltensweisen auseinanderzusetzen</p> | <p>Video 1 (evtl. deutsche Version)</p> |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen sammeln in Partnerarbeit, inwiefern das Mädchen aus dem Video gegen die erarbeiteten Regeln verstößt • Lehrkraft sammelt Vorschläge • Klasse bespricht passende Lösungsansätze für Fehlverhalten mit | <p>Vorwissen aus Unterrichtseinheit wird auf konkretes Problem angewendet</p> | <p>How-to-Guide</p> |

| | | | |
|--------------------|---|---|---------------------------------------|
| | Hilfe des „How-to-Guides“ | | |
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse trifft sich im Sitzkreis und analysiert Situationskarten mit Hilfe des „How-to-Guides“ • Lehrkraft stellt 9 nützliche Sätze vor | Theoretisches Wissen findet Anwendung und Interventionsstrategien werden erarbeitet | How to Guide, Satzkarten, Fragekarten |
| Vertiefen | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen üben Gesprächssituationen mit Partner*in und Satzanfängen • Schüler*innen bearbeiten Arbeitsblatt in Einzelarbeit | Beginnende Automatisierung von Interventionsstrategien durch Übung | Satzkarten, Fragekarten, Arbeitsblatt |

Dritte Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|----------------------------------|---|---|-------------------------|
| Aktivierung von Vorwissen | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse spielt gemeinsam ein einfaches Wiederholungsspiel, um die Inhalte der letzten beiden | Jede/r Schüler*innen kommt zu Wort und reproduziert Wissen der vergangenen beiden Stunden | Ball, Mind Map an Tafel |

| | | | |
|--------------------|--|--|----------------|
| | <p>Stunden zu wiederholen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler wiederholen mit Partner*in ihre Gedanken zu den beiden Videos und teilen diese mit der Klasse | | |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse sieht gemeinsam Kiras Lösungsansatz (Video 3) und geben ihre persönliche Einschätzung zu dem Verhalten des Mädchens ab | <p>Erworbenes Wissen in neuem Kontext anwenden anhand eines konkreten Problems</p> | <p>Video 3</p> |
| Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler beantworten in Gruppen ein Quiz, um den Lernstand zu überprüfen • Schüler*innen reflektieren anhand von Daumenfeedback zu ihrem persönlichen Wissensstand | <p>Lernzuwachs bezüglich der Kontakte im Internet soll den Schüler*innen verdeutlicht werden</p> | <p>Kahoot</p> |

Links:

Video 2 (deutsche Version): https://www.youtube.com/watch?v=olr35hwk_Po

Video 2 (englische Version): <https://www.youtube.com/watch?v=453ijHI0pcU>

6.2.2 Social Media – Conduct

Das Ziel des zweiten Tages war es Kinder für einen empathischen Umgang miteinander in der Welt der sozialen Medien zu sensibilisieren. Wie auch schon am ersten Tag wird mit Hilfe einer Geschichte die Lebenswirklichkeit der Kinder aufgegriffen. Thematisiert wird in den Stunden ein Streit zwischen zwei befreundeten Mädchen, der im Posten eines unvoreilhaften Bildes und verletzten Gefühlen endet. Die Kinder sollen lernen auf ihre Gefühle zu hören und diese zum Ausdruck zu bringen, wenn Interaktionen, wie zum Beispiel negative Kommentare, in den sozialen Medien nicht konstruktiv sind. Im Rahmen der drei Unterrichtseinheiten wird zudem besprochen wie Schüler*innen auf solche Situationen reagieren können und bei wem man sich Hilfe holen kann.

Auch diese Unterrichtseinheiten greifen Dimensionen von *wellbeing online* auf. „This domain concerns online ethical behaviour and interaction with others based on skills such as the ability to recognize and understand the feelings and perspectives of others (Council of Europe: 3).“ Bei den Schüler*innen soll ein Bewusstsein dafür entstehen, wie mit sozialen Medien so umgegangen werden kann, dass die physische und mentale Gesundheit nicht unter diesen Medien leidet. Der Europarat nennt als Krankheitsbilder, welchen in der Schule präventiv begegnet werden sollen, zum Beispiel Spielsucht, Haltungsschäden und exzessiven Gebrauch von digitalen und mobilen Geräten. Die Domain *ePresence and communications* betont die Bedeutung des digitalen Fußabdrucks, welchen auch schon Grundschüler im Internet hinterlassen. Auch Kindern muss bewusst sein, dass ihre Interaktion in sozialen Medien digitale Spuren hinterlässt und Daten privat sind. Eine weitere Domain, welche für diesen Projekttag wichtig war, ist die Säule *rights and responsibilities* aus der Sektion *rights Online* des DCE-Modells (vgl. *ibid.*). “[...] Digital citizens can enjoy rights of privacy, security, access and inclusion, freedom of expression and more. However with those rights come certain responsibilities, such as ethics and empathy and other responsibilities to ensure safe and responsible digital environment for all (*ibid.*: 4).“

Daniel Beckers Modell des *digital citizen 2.0* misst dem guten online Umgang miteinander so viel Bedeutung bei, dass eine ganze Dimension des Modells der digitalen Etikette vorbehalten ist. Der Autor betont, dass für den soziale und interaktiven Austausch der online miteinander stattfindet die Kenntnis der sozialen Normen und Regeln eine Grundvoraussetzung ist. Auch in seinem überarbeiteten Teil des Modells erkennt Becker die Besonderheiten des Austausches im Internet an. „[...] the digital citizen needs to tolerate and be open towards the unknown and, especially in the context of social media, needs to develop strategies to deal with negative personal experiences occasionally made in the process of negotiation (Daniel Becker 2019: 183).“ Diese Komponente von kritischer Bewusstheit muss sich entwickeln. Es war mir daher besonders wichtig den gelingenden Umgang miteinander zu thematisieren und den Kindern auch Hilfsmittel und Ansprechpartner*innen aufzuzeigen, falls die digitale Etikette nicht eingehalten wird.

Erste Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|----------------------------------|--|---|------------------------------------|
| Aktivierung von Vorwissen | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse wiederholt gemeinsam Gefühle • Schüler*innen füllen Klassenumfrage zu Gefühlen mit anderen Kindern aus | Fremdsprachliche Grundlage für Projekttag wird wiederholt | Bild- und Wortkarten, Arbeitsblatt |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> • Besprechen der Ergebnisse der Umfrage im Plenum | Vokabular wird in kommunikativen Zusammenhängen geübt | Bild- und Wortkarten, Arbeitsblatt |

| | | | |
|--------------------------|--|--|---------------------------------|
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft erzählt Geschichte von Anna und Zoe mit Hilfe von Bildkarten | Schüler*innen werden an das Thema durch eine lebensweltnahe Geschichte herangeführt | Bildkarten für Geschichte |
| Verständnis-check | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft hält nach Bildkarte 6 an und kontrolliert das Verständnis der Kinder | Durch diesen Schritt wird sichergestellt, dass alle Schüler*innen die Kernaussage der Geschichte verstehen | Bildkarten für Geschichte (1-6) |
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft erzählt die Geschichte des Streits zu Ende | Kinder sollen verstehen, dass reale Personen hinter Accounts stehen | Bildkarten für Geschichte (7-9) |

Zweite Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|----------------------------------|--|---|------------|
| Aktivierung von Vorwissen | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft rekapituliert mithilfe der Bildkarten die Geschichte und das Dilemma der Freundinnen | Kernproblem der erzählten Geschichte wird nochmals rekapituliert und falls nötig deutlich gemacht | Bildkarten |

| | | | |
|--------------------|---|---|-------------------------------------|
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft stellt Annas Frage an Klasse: „What can I do?“ Schüler*innen brainstormen im Plenum | <p>Kinder suchen nach positiven Handlungsmöglichkeiten, um mit negativen Kommentaren auf Instagram umgehen zu können</p> | Bildkarten |
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft führt 4 Tools ein, mit denen man sich vor negativen Kommentaren schützen kann Fixierung im Klassenzimmer | <p>Schüler*innen mit den gegebenen Handlungsmöglichkeiten der Plattform bekannt machen</p> | Satzkarten |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> Schüler*innen sprechen über Gefühle der beiden Freund*innen Kinder artikulieren Sätze, in denen sie Gefühle der Mädchen mit Handlungen, welche in der Geschichte passiert, sind verknüpfen | <p>Kinder üben sich in Empathie und Verständnis für andere User und reflektieren über die Konsequenzen von Handlungen im digitalen Raum</p> | Bildkarten Emojis, Satzkarten |

| | | | |
|------------------|---|--|--------------|
| Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> Schüler*innen reflektieren schriftliche und allein über Tipps für die fiktiven Freundinnen, zum gelingenden Umgang miteinander bei Konflikten | Jedes Kinder reflektiert über alternative, bessere Möglichkeiten mit diesem Konflikt umzugehen | Arbeitsblatt |
|------------------|---|--|--------------|

Dritte Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|----------------------------------|--|---|----------------------------------|
| Aktivierung von Vorwissen | <ul style="list-style-type: none"> Schüler*innen tragen Tipps für Anna und Zoe vor, um Streit zu vermeiden Lehrkraft sammelt Tipps | Kinder lösen den online Konflikt in eigenen Worten und wenden Wissen an | Arbeitsblatt, Tafel |
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> Schüler*innen arbeiten in Gruppen zu 5 vorgegebenen Themen zu gutem | Vertiefung des Wissens zu Conduct in einer Gruppenarbeitsphase | Arbeitsblätter für Gruppenarbeit |

| | | | |
|--------------------|--|---|------------------------|
| | Verhalten online | | |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> • Gruppen stellen der Klasse die zu bearbeitende Regel vor • Klasse erstellt gemeinsam ein Poster, auf dem die wichtigsten Regeln gesammelt werden | Präsentieren, sammeln und visualisieren von neuem Wissen aus der Stunde | Arbeitsblätter, Poster |
| Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> • Kinder reflektieren in Einzelarbeit dazu, welche für sie die bedeutendste Regel ist, und verschriften diese • Sammeln der verschrifteten Antworten auf Poster | Reflektieren über Bedeutung der Inhalte und persönlichen Lernzuwachs | Zettel, Poster |

6.2.3 Social Media – Content

Der letzte Tag des DCE-Projekts beschäftigt sich mit den Inhalten, welche in den sozialen Medien geteilt werden. Da Instagram eine visuelle Plattform ist konzentriert sich dieser Tag auf die Verwendung von Filtern in den sozialen Medien und die Möglichkeit der Bildbearbeitung. Die Kinder sollen dafür sensibilisiert werden, dass viele Inhalte dieser Plattform nicht die Realität widerspiegeln. Im Speziellen fokussiert sich der dritte Tag auf das Körperbild, welches durch Instagram oft propagiert wird. Die Schüler*innen lernen bearbeitete und unbearbeitete Bilder kennen und erfahren, wie einfach es ist sein Aussehen durch von Instagram entwickelte Filter zu verändern und gängigen westlichen Schönheitsstandards anzupassen. Zudem wird das nie zu erreichende Körperbild und das propagierte Schönheitsideal von *influencern* besprochen.

Tag drei des Projekts stützt sich vor allem auf die Dimensionen *active participation* und *consumer awareness* der Sektion *rights online*.

Active Participation relates to the competences that citizens need to be fully aware of how they interact within the digital environments they inhabit in order to make responsible decisions, whilst participating actively and positively in the democratic cultures in which they live (Council of Europe: 4).

Nutzer*in der sozialen Medien zu sein bedeutet für Schüler*innen auch immer Verbraucher*in zu sein. Kinder müssen lernen, dass *influencer* monetäre Interessen an geteilten Inhalten haben. Ein Verständnis für die kommerzielle Realität dieser digitalen Räume kann eine Nutzer*in autonomer machen. So kann ein bestimmtes Körperbild für *influencer* zu einem Verkaufsargument für ein von ihnen beworbenes Produkt sein.

Becker thematisiert diese aktive Beeinflussung von Nutzer*innen durch die konsumierten Inhalte in seiner *environmental dimension*. Die Sequenz soll bei Schüler*innen ein kritisches Bewusstsein dafür anbahnen wie durch Inhalte in den sozialen Medien Beeinflussung stattfindet. Im Positiven wie im Negativen.

Ein Aspekt, welcher an diese Unterrichtssequenz direkt anschließen könnte, sind die kreativen Formen der Nutzung von sozialen Medien. In den Interviews nannte

die Teilnehmer*innen soziale Medien auch als Marketingtool für den Betrieb der Eltern oder als Ideenkiste für Hobbies. Schüler*innen kennen durch Familie und Freunde auch schon professionellere Arten der *social media* Nutzung. Da soziale Medien aber in der Grundschule bisher nicht behandelt wird mussten mit den Kindern erst einmal die Grundlagen von DCE besprochen werden. Um Kinder aber wirklich zur digitalen Teilhabe zu befähigen, müsste sich Schule auch intensiv mit der Inhaltserstellung befassen.

Erste Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|------------------------------|---|--|-----------------------|
| Einstimmen auf Stunde | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft zeigt das Video der Dove Kampagne „Reverse Selfie“ Schüler*innen reagieren auf das Video und erklären, was sie verstanden, haben Lehrkraft spielt Video nochmals ab, ggf. langsamer | Kindern soll bewusstwerden, dass Inhalte in den sozialen Medien nicht immer real sind und bearbeitet werden können. Lebensweltbezug durch ähnliches Alter des Mädchens | Beamer, YouTube Video |
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft zeigt Schüler*innen bearbeitete und unbearbeitete Bilder aus | Kinder sollen durch den direkten Vergleich wahrnehmen, inwiefern sich Bilder durch die Tools der | Bildkarten, Tafel |

| | | | |
|--------------------|---|--|--------------------------|
| | <p>sozialen Netzwerken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klasse überlegt gemeinsam, welche Bilder mit einem Filter bearbeitet wurden und welche unbearbeitet sind • Kinder sortieren die Bilder in die Kategorien bearbeitet/ unbearbeitet | <p>Plattformen ändern lassen</p> | |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft fragt ab, wie Schüler*innen die Personen auf den Bildern wahrnehmen • Klasse sammelt im Plenum, warum bestimmte Bilder positiver bewertet werden als andere | <p>Klasse reflektiert zu subjektiver Wahrnehmung von einzelnen Bildern</p> | <p>Bildkarten, Tafel</p> |
| Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse reflektiert gemeinsam darüber, warum | <p>Bewusstsein schaffen für oft</p> | |

| | | | |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|--|
| | Bilder als schön empfunden werden | unbewusst konsumierte Inhalte | |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|--|

Links: Dove „Reverse Selfie“: <https://www.youtube.com/watch?v=z2T-Rh838GA>

Zweite Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|---------------------------------|--|--|-----------------|
| Aktivieren von Vorwissen | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse rekapituliert die neuen Lerninhalte, bezüglich Bildbearbeitung im Plenum | Zusammenfassen der wesentlichen Inhalte der vorangegangenen Lerneinheit | |
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse sieht gemeinsam ein Video zu unterschiedlichen Schönheitsidealen auf der Welt • Lehrkraft kontrolliert das Globalverständnis der Schüler*innen • Klasse sieht Video noch einmal | Kinder sollen ein Bewusstsein dafür haben, dass unterschiedliche Kulturen unterschiedliche Merkmale eines Gesichts als schön empfinden | Beamer, YouTube |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen vergleichen Esther Honig zu Beginn des Videos als das | Durch genauere Analyse des Videos soll deutlich werden, dass | Beamer, YouTube |

| | | | |
|------------------|---|---|--------------|
| | Bild noch unbearbeitet ist mit den bearbeiteten Bildern aus dem Video | Schönheitsstandards durch gesellschaftliche Ideale entstehen und weltweit variieren | |
| Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse füllt in Einzelarbeit das Arbeitsblatt aus • Schüler*innen wählen differenziertes Material selbst | Kernaussagen des Videos werden wiederholt und Schüler*innen reflektieren | Arbeitsblatt |

Dritte Unterrichtseinheit

| Phase des Unterrichts | Zu vermittelnde Inhalte | Didaktischer Kommentar | Material |
|------------------------------|---|--|--------------|
| Einstimmen auf Stunde | <ul style="list-style-type: none"> • Klasse bearbeitet in Einzelarbeit ein Arbeitsblatt zu den Schönheitsidealen in den einzelnen Ländern • Kinder reflektieren im Plenum, mit Hilfe des Arbeitsblattes darüber, was sie persönlich in den Ländern auch als | Schüler*innen reflektieren darüber, was sie persönlich als schön empfinden | Arbeitsblatt |

| | | | |
|--------------------|---|---|-----------------------------------|
| | schön oder störend empfinden | | |
| Informieren | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft bespricht mit Kindern Arbeitsblatt zu Dingen, welche die Kinder an sich mögen | Bedeutung von wertschätzendem Umgang mit sich selbst wird angebahnt | Arbeitsblatt |
| Elaborieren | <ul style="list-style-type: none"> Schüler*innen füllen in Einzelarbeit anonymisiert das Arbeitsblatt aus | Kinder reflektieren positiv über persönliche Eigenschaften oder auch ihrem Aussehen | Arbeitsblatt |
| Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> Fertige anonymisierte Bilder werden im Klassenzimmer ausgestellt Lehrkraft reflektiert mit Kindern im Plenum darüber, warum es wichtig ist mit sich selbst wertschätzend umzugehen | Achtsamer Umgang mit sich selbst wird in wichtiger Zeit vor der Pubertät angebahnt und eingeübt | Fertig bearbeitete Arbeitsblätter |

6.3 Schlussfolgerungen aus dem 1. Aktionsforschungszyklus und Konsequenzen für den 2. Aktionsforschungszyklus

Im Sinne von Anne Burns wurde ein erster Zyklus Aktionsforschung mit den beiden Lehrkräften durchgeführt, welcher ein im Klassenzimmer vorhandenes Problem reflektiert und dieses Problem anschließend in einen Prozess des Planens, Durchführens, Beobachtens und Reflektierens überführt (vgl. Anne Burns 2010: 8). Im Folgenden möchte ich nun vor allem auf die Implikationen für den zweiten Forschungszyklus eingehen, welche nötig waren.

Kooperation mit Lehrkräften

Die Vorbereitungen für diese Sequenz erfolgten in enger Zusammenarbeit mit den drei beteiligten Lehrkräften. Um den Austausch während der Pandemie zu verbessern, wurde eine WhatsApp Gruppe, ein kollaboratives Dokument und Zoom verwendet. Alle drei Lehrkräfte nahmen im Sommersemester 2021 auch an der wissenschaftlichen Übung teil, welche die drei Unterrichtseinheiten für das Projekt erstellte und gaben Studierenden Feedback zu ihren fertigen Einheiten. Dieses Feedback wurde anschließend von den Studierenden umgesetzt und die Einheiten entsprechend angepasst.

Als es um die konkrete Umsetzung im Juli 2021 ging waren nur noch die beiden Lehrkräfte an der Planung beteiligt, welche die Sequenz im ersten Forschungszyklus durchführten. Trotz großer Involviertheit der beiden Lehrkräfte wurden die Sequenz in den Klassen sehr unterschiedlich umgesetzt. Lehrkraft A, hatte aufgrund ihrer mehrjährigen Unterrichtserfahrung mit dem CLIL-Konzept einen Vorteil und ging mit der Umsetzung der bilingualen Materialien routinierter um. Lehrkraft B hatte bis zur Durchführung des Projekts keine Erfahrung mit dem CLIL-Konzept und zudem noch wenig Unterrichtserfahrung, da sie den Vorbereitungsdienst erst abgeschlossen hatte. Passendes *scaffolding for language* und *tasks* (vgl. Thürmann 2013: 2–8) war oft nicht ausreichend vorhanden, was zu Verständnisproblemen bei den Schüler*innen führte. Das anspruchsvolle Thema benötigt – sowohl inhaltlich als auch sprachlich – angepasste Hilfestellungen für

die Kinder. Zudem konnte die Sequenz am letzten Tag in der Klasse 4C nicht vollständig durchgeführt werden, da die Lehrkraft verschlafen hatte.

Dieser Unterschied in der didaktischen Aufarbeitung der Materialien und die unterschiedlich ausgeprägte Anpassung auf die Lerngruppe führte auch in der Auswertung zu deutlichen Unterschieden der Klassen bei dem Verständnis der Schüler*innen während der Sequenz. Den folgenden Tabellen liegt eine viertstufige Likert Skala zugrunde, mit welcher die Kinder sich anhand von Smileys selbst bewerten durften. Ein fröhlicher Smiley, also ein für die Schüler*innen gelungener Tag bezüglich des Verständnisses und des sprachlichen Outputs ergibt einen hohen Score und ein trauriger Smiley, einen niedrigen. Alle Tabellen enthalten auch schon die Stichprobe des zweiten Forschungszyklus.

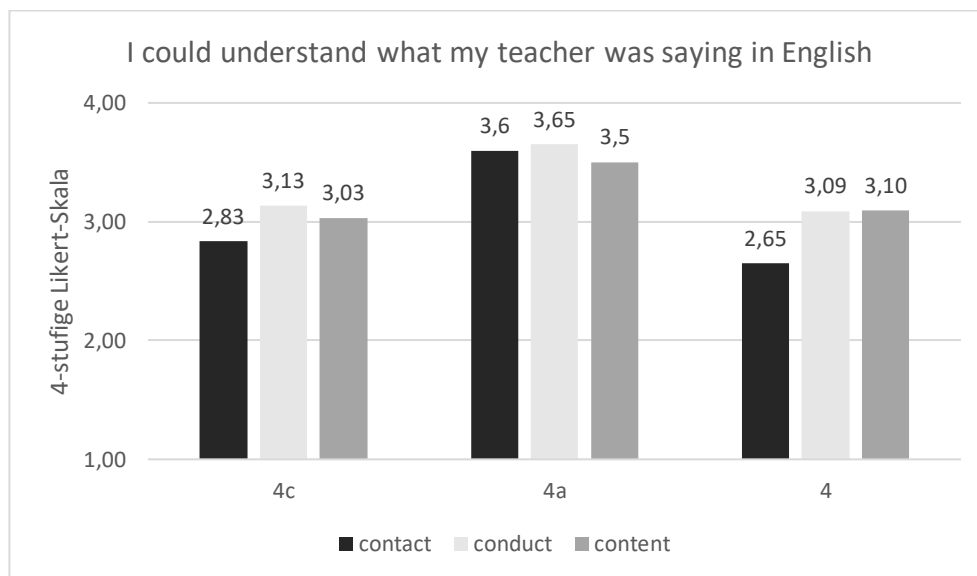


Abbildung 40: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aller Forschungszyklen (1. FZ: 4c, 4a/ 2. FZ: 4) mit arithmetischen Mittel zum Verständnis der Fremdsprache während der Unterrichtseinheiten

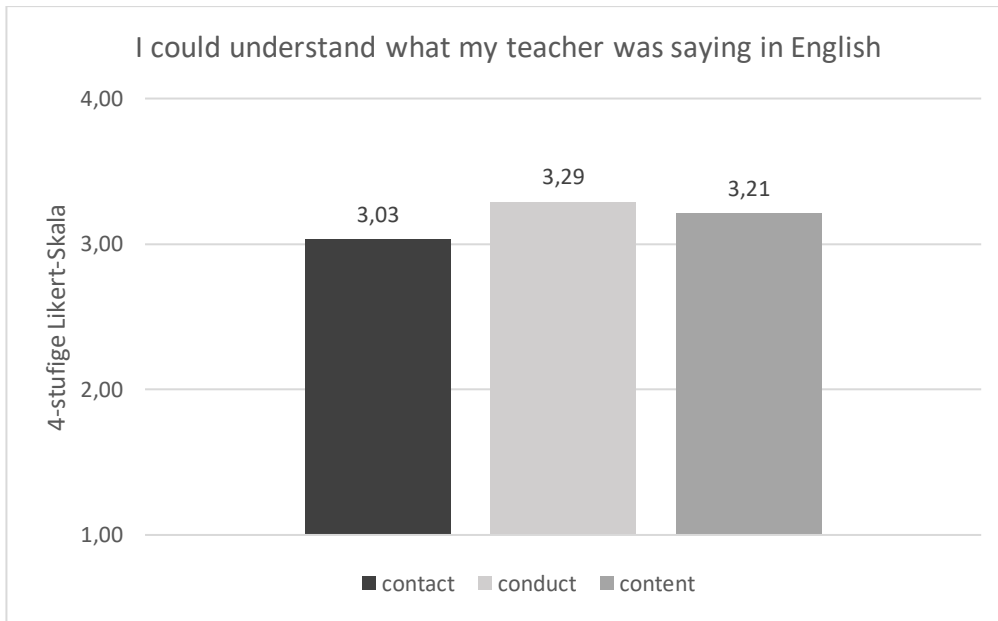


Abbildung 41: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aller Forschungszyklen mit arithmetischem Mittel zum Verständnis der Fremdsprache während der individuellen Projektstage

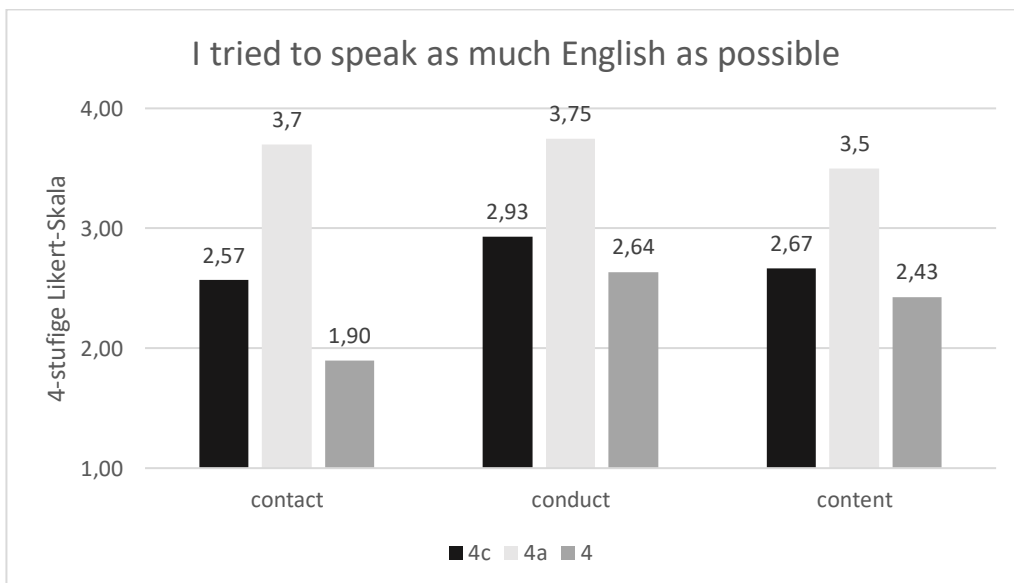


Abbildung 42: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aller Forschungszyklen (1. AFZ: 4c, 4a/ 2. AFZ: 4) mit arithmetischen Mittel zum sprachlichen Output in der Fremdsprache während der Unterrichtseinheiten

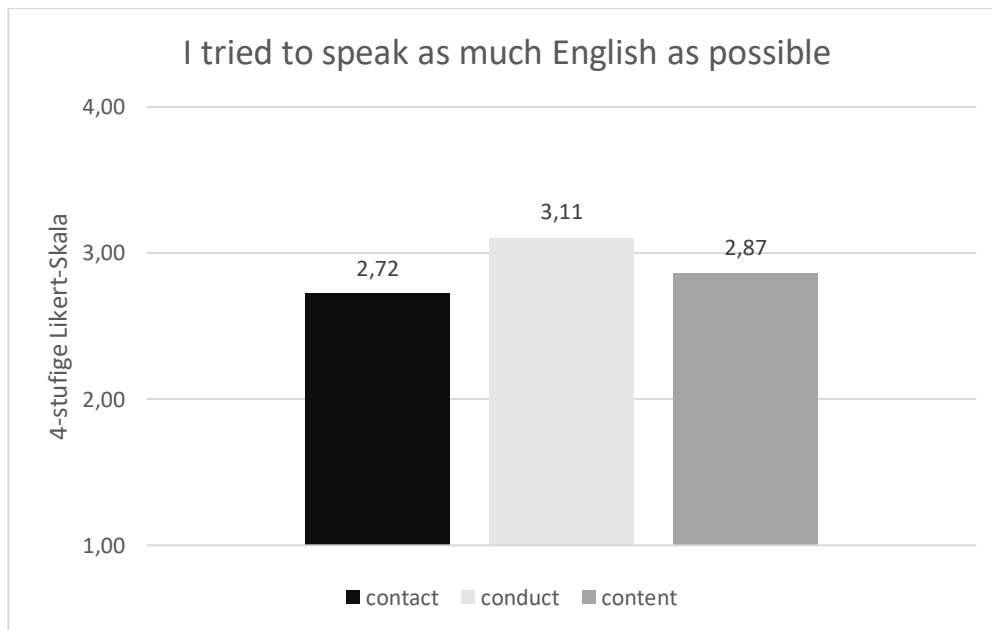


Abbildung 43: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aller Forschungszyklen mit arithmetischem Mittel zum sprachlichen Output während der individuellen Projektstage

Es wird deutlich, dass die Klasse 4A weniger Probleme mit der Sequenz hatte, in Bezug auf Verständnis der Inhalte und Teilhabe am Unterricht mit sprachlichem Output, als die Klasse 4C. Ein Eindruck, der sich auch in meiner teilnehmenden, passiven Beobachtung wieder findet.

Als Konsequenz werde ich im zweiten Forschungszyklus im Juli 2022 auf die Beteiligung einer vierten Lehrkraft verzichten und noch stärker mit der mir bereits bekannten Lehrkraft zusammenarbeiten, was die konkrete didaktische Umsetzung der evaluierten Unterrichtssequenz in der Klasse angeht. Ich erhoffe mir dadurch ein höheres Verständnis der Kinder, bezüglich des Themas in der Fremdsprache während der Sequenz und bessere Einblicke in die Verstehensprozesse der Schüler*innen während der Datenerhebung.

Unterrichtseinheiten

Die ersten beiden Einheiten der Sequenz zu *contact* und *conduct* erwiesen sich bei der praktischen Durchführung für die Schüler*innen als schlüssig und gut verständlich. Die Kinder nahmen aktiv an diesen beiden Tagen teil. Dieser Eindruck wurde durch die Reflexion der teilnehmenden Lehrerinnen im kollaborativen Dokument bestätigt und setzte sich auch in meiner teilnehmenden Beobachtung fort.

Einstimmig wurde beschlossen die letzte Unterrichtseinheit zu *content* zu überarbeiten und für den zweiten Forschungszyklus neu zu konzipieren. Während der praktischen Durchführung fiel auf, dass der dritte Tag zu viele inhaltliche Wiederholungen der ersten beiden behandelten Themengebiete beinhaltet und zu wenig auf Fokus auf das eigentliche Thema *content* in den sozialen Medien legt. Zudem war der inhaltliche Fokus noch zu breit. Im zweiten Aktionsforschungszyklus werden Filter zur Bildbearbeitung in den sozialen Medien in den Fokus gerückt.

Die Rückmeldung der Schüler*innen aus dem offenen Item aus der Abschlussreflexion des Fragebogens „This is your space to tell me what you liked and didn't like“ ergab für beide Zyklen folgende Auswertung³³:

| This is your space to tell me what you liked and didn't like | |
|---|---|
| Lob | Kritik |
| <ul style="list-style-type: none"> • Alles • Deutliche Erklärungen • Powerpoint • Making the Instagram account • Das mit Instagram war Toll. Wir hätten mehr zu Youtube machen sollen • Ich weiß jetzt, was im Internet los ist. • Es hat mir sehr viel Spaß gemacht • Ich finde dieses Projekt klasse! • Es wurde ausführlich erklärt, wir haben einen Instagram gemacht • Ich fand die Gruppenarbeit toll | <ul style="list-style-type: none"> • Mehr über Whatsapp & Youtube, Facebook • AB „Social-Media Rules!“ hat mir nicht so gefallen, dass beim deutsch schreiben wenig war • Mir hat es nicht so gut gefallen, dass die Regeln die ganze Zeit wiederholt wurden. Mir hätte es besser gefallen, wenn es auf Deutsch gewesen wäre • Manchmal haben wir zu wenig Zeit |

³³Die Antworten der Kinder zu diesem Item werden unbereinigt wieder gegeben.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ich fand das Projekt sehr toll/der erste Tag war am besten • Es war sehr sehr gut • I liked everything because I learned and now I feel safe • dass wir so viele Videos geschaut haben, dann konnte ich mir alles besser vorstellen • Ich fand es gut, dass wir viele verschiedenen Themen durchgenommen haben • Es war gut, dass alles auf Englisch war • I liked the folders on the emoji page • Mir hat gut gefallen, dass wir nicht so viel geschrieben haben • Ich finde es gut, dass wir viele Arbeitsblätter gemacht haben • Die Beispiele • Das Thema mit dem Filter war sehr spannend • Die Gruppenarbeit war schön. Der erste Tag war bisschen langweilig • Mir hat das video gefallen | <ul style="list-style-type: none"> • Ich würde mir wünschen, dass es auch mal auf Deutsch ist • Ich hätte mir gewünscht, dass nicht alle reinrufen • Mir hätten mehr Erklärungen geholfen • Mehr Wörter auf Deutsch übersetzen • Mir hätte es mir Spaß gemacht, wenn wir spielerisch gelernt hätten • Mir hätte es geholfen, wenn das Thema auf Deutsch gewesen wäre • mir hat nicht so gut gefallen, dass alles auf Englisch war • Es gefällt mir, wenn wir mehr Deutsch reden • Der Unterricht sollte ein bisschen spannender gestaltet sein • Mehr spielerisches! • Zu viel Englisch |
|--|--|

Tabelle 15: Item „This is your space to tell me what you liked and didn't like“

6.4 Mixed-Methods-Ansatz für den zweiten Aktionsforschungszyklus

Nachdem der erste Forschungszyklus im Juli 2021 beendet und ausgewertet war, wurde klar, dass für den zweiten Forschungszyklus im Juli 2022 eine weitere Erhebungsmethode hinzugefügt werden muss. Die Daten aus dem ersten Zyklus blieben oft zu oberflächlich und die Kinder machten von den offenen Fragen, fast keinen Gebrauch. Aus dieser Reflexion ergab sich dann die Ergänzung um die leitfadengestützten Kleingruppeninterviews mit Untersuchungsteilnehmer*innen im zweiten Zyklus. Dies bedeutete für den zweiten Zyklus aber auch, dass ein Mixed-Methods-Ansatz durchgeführt werden musste. Im folgenden Kapitel wird der Forschungsansatz definiert und eingeordnet und anschließend zudem erklärt, wie die Umsetzung im zweiten Aktionsforschungszyklus stattgefunden hat.

Neben den weithin bekannten Forschungsparadigmen des qualitativen und quantitativen Ansatzes, über welche bereits zu Beginn des Empirieskapitels informiert wurde, etablierte sich ein drittes selbständiges Paradigma (vgl. 5). Die Kombination aus beiden Forschungsansätzen zu einem Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Roch: 95). Der Vorteil, welcher aus der Kombination beider Ansätze entsteht, wird bei Dörnyei anschaulich beschrieben: „Words can be used to add meaning to numbers and numbers can be used to add precision to words (Dörnyei 2007: 45).“ Vorteile des quantitativen Paradigmas wie hohe Präzision, gute Vergleichbarkeit von Personen oder auch einfache Verknüpfbarkeit von Daten oder Übersichtlichkeit werden mit den Vorteilen des qualitativen Paradigmas verknüpft. Hierbei sind die Abbildung von individuellem Handeln und Erleben, flexible Anpassung an den Forschungsgegenstand und die Vielfältigkeit der Ergebnisse zu nennen (vgl. Roch: 95)³⁴.

³⁴ Auf den wichtigen Begriff der Datentriangulation soll an dieser Stelle aus folgendem Grund nicht näher eingegangen werden: In einer strengen Auslegung des Begriffs der Triangulation nach der Wissenschaftlerin Karin Aguado werden verschiedene Perspektiven, zu den gleichen oder zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben aber diese erhobenen Perspektiven müssen sich auf den exakt gleichen Forschungsgegenstand beziehen. Dieses Projekt erfüllt diese Bedingung in ihrer strengsten Auslegung nicht (vgl. Aguado 2014: 47–56).

Während ein Methoden-Mix innerhalb des quantitativen oder innerhalb des qualitativen Paradigmas dem jeweils `anderen´ Datentyp eine ergänzende Funktion zuschreibt, plädiert das Mixed-Paradigma für eine neue Methodologie, d.h. für Forschungsprozesse, die nicht nur qualitative und quantitative Daten [...], sondern qualitative und quantitative Forschungsstrategien [...] miteinander kombinieren. (Döring&Bortz 2016: 73)

Die Wissenschaftler Tashakkori und Teddlie fügen der Definition noch ein weiteres Kriterium hinzu. Für sie ist das Forschungsdesign nur erfüllt, wenn die Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungselementen innerhalb der gleichen Untersuchungsphase im Projekt erfolgt (vgl. Morse 2007: 189–208). Innerhalb einer Studie werden also qualitative und quantitative Strategien miteinander verknüpft:

[...] typischerweise indem nacheinander oder gleichzeitig qualitative und quantitative Teilstudien durchgeführt werden. Die Teilstudien stehen dabei jedoch nicht unabhängig nebeneinander, sondern sind direkt aufeinander bezogen (Döring&Bortz 2016: 184).

Das Dissertationsprojekt mit dem Forschungsdesign Aktionsforschung ist Anwendungsforschung. Das Projekt will mit seinen Erkenntnissen zur Lösung von Praxisproblemen beitragen und nutzt hierzu alle verfügbaren Datenquellen und Strategien, welche zur Beantwortung der drei Forschungsfragen beitragen können. Nach Döring und Bortz ist das Projekt also einem aparaadigmatischen Standpunkt zu zuordnen (vgl. Döring&Bortz 2016: 73). Das Design ist zudem ein Vertiefungsmodell. Auf eine quantitative Studie, in dem Projekt ein standardisierter Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Items, folgt eine qualitative Studie. Im zweiten Zyklus ein leitfadengestütztes Kleingruppeninterview. Da in beiden Teilstudien die gleichen Untersuchungsteilnehmer*innen befragt werden, können die Ergebnisse direkt aufeinander bezogen und in ihrer Gesamtheit interpretiert werden (vgl. *ibid.*: 185). Ein weiteres Kriterium, welches der Beschreibung des Mixed-Methods-Ansatz im vorliegenden Projekt noch hinzugefügt werden kann, ist das explanative Design des zweiten Aktionsforschungszyklus.

Beim explanativen Design wird in einer ersten Forschungsphase eine quantitative Untersuchung durchgeführt; die Ergebnisse der quantitativen Phasen gehen anschließend in die Konzeptualisierung einer zweiten qualitativen Phase ein, die auf der quantitativen Phase aufbaut (Hussy et al. 2010: 291).

Durch diesen Aufbau des Forschungsdesigns können Ergebnisse der ersten quantitativen Phasen besser verstanden und erklärt werden. Ein Vorteil dieses Design ist die klare Strukturierung in zwei Phasen, wodurch das Forschungsvorhaben an Übersichtlichkeit gewinnt. Ein Nachteil, welcher in der Theorie auftaucht, ist der hohe Zeitaufwand, der für die Implementierung dieses Designs nötig ist (vgl. *ibid.*: 292).

Gütekriterien für Mixed-Methods-Studien

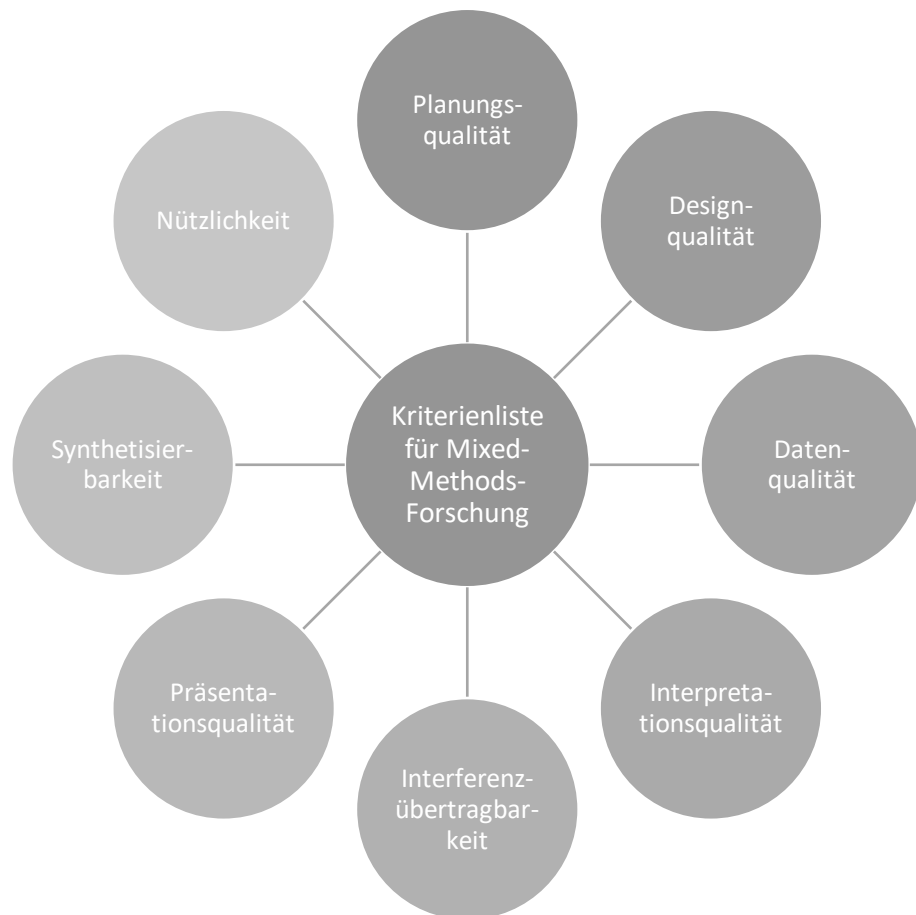


Abbildung 44: Gütekriterien des Mixed-Methods-Ansatzes für alle Phasen des Forschungsprozesses (Döring, Bortz 2016: 115)

Alicia O`Cathain formuliert einen breit angelegten Kriterienkatalog für Mixed-Methods-Forschung (vgl. Tashakkori&Teddlie 2010: 531–559). Die Wissenschaftlerin formuliert Gütekriterien für dieses Forschungsparadigma, mit

deren Hilfe alle Phasen des Forschungsprozesses auf ihre Qualität überprüft werden können. Als Punkte, welche zu Beginn des Projekts überprüft werden sollten, nennt sie die Planungsqualität – Ist die Studie wirklich durchführbar geplant? - und die Designqualität. Bei der Qualität des Designs wird die inhaltliche und methodische Passung des Projekts mit den Forschungsfragen abgeglichen und überprüft, ob sich der Mixed-Methods-Ansatz wirklich für das Projekt eignet. Im nächsten Schritt soll die Datenqualität geprüft werden, das heißt ob es möglich ist mit dem Forschungsdesign gehaltvolle qualitative und quantitative Daten in einer aussagenkräftigen Stichprobe zu sammeln. In einem vierten Schritt muss die Wissenschaftler*in sich die Frage stellen, inwiefern die Datensätze bei der Auswertung und Interpretation folgerichtig aufeinander bezogen werden können. Mit der Interferenzübertragbarkeit wird überprüft, ob sich die Aussagen der Mixed-Methods-Studie auch auf andere Kontexte übertragen lassen. Die letzten drei Gütekriterien beziehen sich auf die Präsentation und Publikation von Ergebnissen. Präsentationsqualität bezieht sich auf die übersichtliche und nachvollziehbare Darstellung der Ergebnisse, wenn diese der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Mit Synthetisierbarkeit der Ergebnisse der Mixed-Methods-Studie meint die Autorin die Möglichkeit die Ergebnisse auch in übergeordnete Studien aufnehmen zu können, beispielsweise in Metaanalysen. Das achte und letzte Gütekriterium für Studien mit einem Mixed-Methods Ansatz ist das Kriterium der Nützlichkeit. Werden die Ergebnisse der Studie in der Praxis genutzt und haben somit Relevanz für, zum Beispiel bestimmte Berufsfelder, welche Schlüsse aus den qualitativen und quantitativen Daten ziehen können (vgl. Döring&Bortz 2016: 115).

Umsetzung im Projekt

Die Daten aus dem zweiten Aktionsforschungszyklus stammen ebenfalls aus der vierten Klasse einer Grundschule in München. Während der Projekttag füllten die Schüler*innen der Klasse einen Fragebogen aus (n=23). Vertiefend zu den nicht repräsentativen Ergebnissen der quantitativen Studie wurden leitfadengestützte Interviews in Kleingruppen mit Schüler*innen durchgeführt (n=4). Die Erhebungszeitpunkte fanden nacheinander statt und sind somit ein sequenzielles

Design: „Beim sequenziellen Design werden die Ergebnisse der einen Methode für die Planung und Durchführung der anderen Methode genutzt [...].(Winkel et al.: 100)“ In dem vorliegenden Projekt wurden aufgrund der quantitativen Daten aus der Stichprobe, einzelne Teilnehmer*innen mittels eines qualitativen Verfahrens genauer befragt. „Dieses sequentielle Vorgehen bringt den Vorteil mit sich, dass die spätere Studienphase von den neueren Erkenntnissen aus den früheren Phasen profitieren kann (ibid.).“ Im Falle dieser Mixed-Methods-Studie beeinflusste die quantitative Erhebung aus dem ersten Aktionsforschungszyklus im Juli 2021, sowohl die quantitative als auch die qualitative Erhebung im zweiten Aktionsforschungszyklus. Der Mixed-Methods-Ansatz entstand im zweiten Aktionsforschungszyklus nur, da die Forschungsfragen im ersten Zyklus mit einem rein quantitativen Erhebungsinstrument nicht zufriedenstellend beantwortet werden konnten.

Die Teilnehmer*innen der Interviews wurden aus der Stichprobe der Fragebogenteilnehmer*innen gewonnen. Der Interviewleitfaden orientiert sich an den Themen der Fragebögen. Die Interviews betrug aufgrund des Alters der Kinder durchschnittlich 20 Minuten und wurden alle am 06.07.2023 durchgeführt. Die Auswertung der Daten erfolgte auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring mit dem open-source Programm QCAMAP. Die qualitativen Interviews, ebenso der Fragebogen wurden zur Beantwortung aller drei Forschungsfragen verwendet.

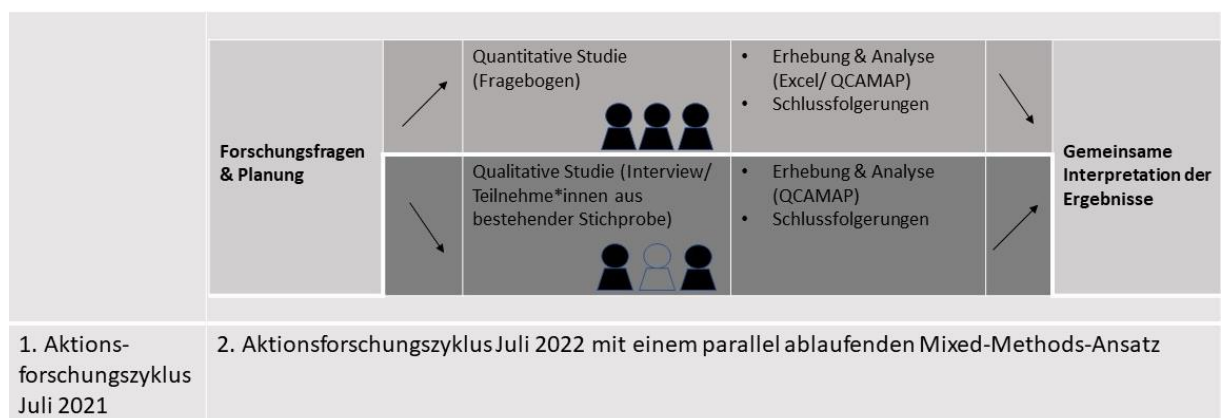


Abbildung 45: Ablauf der Mixed-Methods-Studie im zweiten Aktionsforschungszyklus im Juli 2022

6.5 Auswertung des qualitativen Teils des Mixed-Methods-Ansatzes

Fragebogen

Der Fragebogen, welcher im ersten und zweiten Aktionsforschungszyklus von den Kindern ausgefüllt wurde, wurde für die Datenanalyse der geschlossenen Fragen mit Microsoft Office 365 Excel ausgewertet. Dies war möglich, da die Stichprobe mit insgesamt 64 Schüler*innen klein ist. Die offenen Fragen wurden mit dem Datenmaterial des leitfadengestützten Interviews mit Hilfe des kostenlosen online Programms QCAMap³⁵ ausgewertet. Im folgenden Abschnitt werde ich genauer auf das induktive Vorgehen, die Kriterien für qualitative Inhaltsanalyse und das browserbasierte Programm zur Analyse der Daten eingehen.

Qualitative Inhaltsanalyse mit QCAMap

Für die Auswertung der Daten aus den leitfadengestützten Interviews und der offenen Fragen aus dem Fragebogen habe ich mich für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse entschieden. „The basic approach of qualitative content analysis is to retain the strengths of quantitative content analysis and against this background to develop techniques of systematic, qualitatively oriented text analysis (Mayring 2015: 39).“ Die qualitative Inhaltsanalyse arbeitet systematisch mit Daten, indem diese Analyseart die Daten in Einheiten zusammenfasst und diese anschließend in Kategorien gruppiert. „The category system constitutes the central instrument of analysis. It also contributes to the intersubjectivity of the procedure, helping to make it possible for others to reconstruct or repeat the analysis (Mayring 2015: 40).“ Diese Form der Analyse identifiziert folglich Inhalte aus dem Textmaterial und bietet der Forscher*in die Möglichkeit diese auch zu quantifizieren. Der Prozess der Bildung von Kategorien wird als interpretatives Verfahren verstanden und umfasst: „[...] somit auch das Aufdecken versteckter Botschaften und nicht offen geäußerter Mittelungen (Burwitz-Melzer&Steininger 2016: 279)“ in dem Datenmaterial der Kinder.

³⁵ <https://www.qcamap.org/ui/de/home>

Die Textdokumente, welche mit Hilfe der browserbasierten Software QCAmap analysiert wurden, stammen aus der Transkription der qualitativen, leitfadengestützten Interviews und dem Textmaterials aus offenen Fragen aus dem Fragebogen, welche die Kinder in beiden Aktionsforschungszyklen beantwortet haben³⁶. Die analysierte Transkription ist ein reines Wortprotokoll (*pure verbatim protocol*). "The transcription is done word for word including every utterance from the audio file. Dialect formulations, fillers, articulation are maintained. The transcript now is very near to the natural language, but reading it is not easy, sometimes (e.g. slang) (Mayring 2015: 45)."

In meinem Projekt habe ich mich für die qualitative Inhaltsanalyse mit einer induktiven Kategorienbildung nach Mayring entschieden. Dieser Entschluss liegt zum einen darin begründet, dass mein Forschungsgebiet noch nicht ausreichend erschlossen ist, um mit einem deduktiven Ansatz vorab Hypothesen und Kategorien zu bilden, welche mit den gesammelten Daten überprüft werden.

Zunächst werden Kriterien für die Kategorien definiert und dann wird nach Aspekten des Kriteriums schrittweise im Material gesucht. „So the aim is to arrive at summarizing categories directly, which are coming from the material itself, not from theoretical considerations (ibid.: 79).“ Induktive Kategorienbildung zielt auf eine wahrheitsgetreue Beschreibung der Daten ohne Voreingenommenheit aufgrund von Vorurteilen des Forschers ab. Noch präziser definiert: Ein Verständnis des Materials in Bezug auf das eigentlich vorliegende Material (vgl. ibid.).

Des Weiteren bietet Mayrings Herangehensweise den Vorteil, dass der Wissenschaftler ausgehend von seinen methodischen Überlegungen zur qualitativen Inhaltsanalyse mit QCAmap eine Software zur computergestützten Datenanalyse entwickelt hat und diese als browserbasierte, open-source Version veröffentlicht hat. Die Software unterstützt beim Durchlaufen der verschiedenen Analyseschritte und erleichtert zudem die Visualisierung der Resultate. Gemäß

³⁶ „The text analysis can only refer to the transcripts, and transcripts are never complete representations of their raw material (Mayring 2015: 43).

Mayring sind bei der induktiven Kategorienbildung dabei folgende Schritte zu absolvieren:

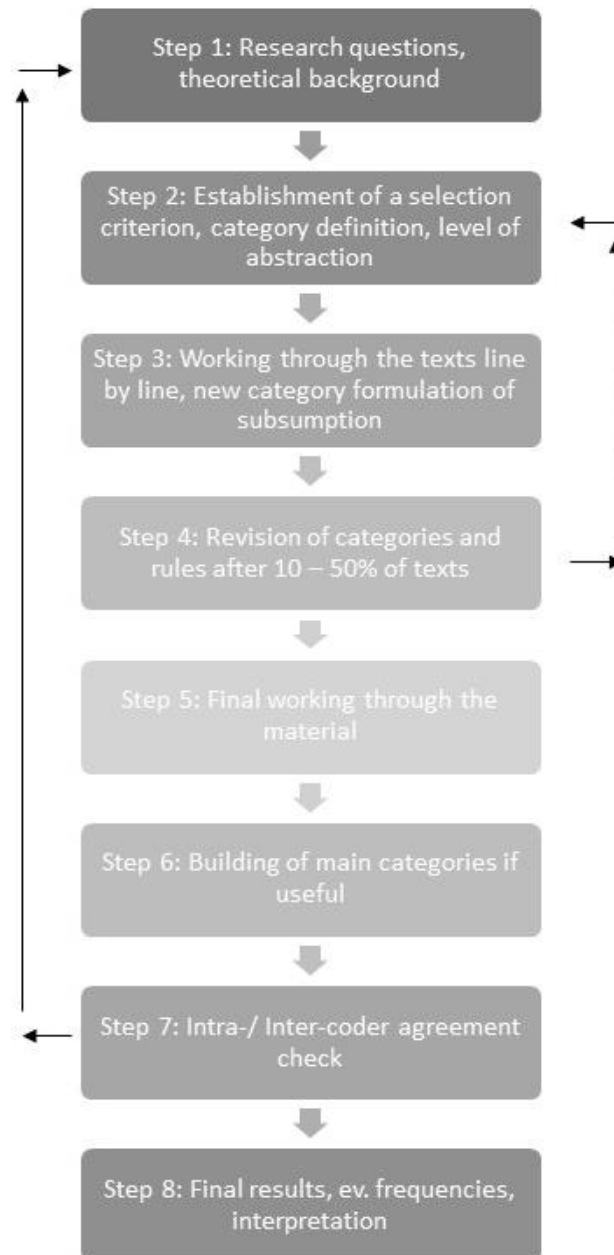


Abbildung 46: Schritte der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (Mayring 2015: 80)

Mayring schlägt zur Qualitätssicherung der Inhaltsanalyse die Nutzung von *inter-* oder *intra-coder agreements* vor, welche QCMap anbietet. Ich habe mich aufgrund der Beschaffenheit des Materials für folgenden Weg der Qualitätssicherung entschieden:

So a second way would be to give to a second coder the texts to be analyzed together with all content-analytical rules (procedure, units, category definition and level of abstraction for inductive category formation, coding agenda for deductive category assignment). This is the best way for most of Qualitative Content Analysis projects. (ibid.: 114)

Eine zweite *coderin* hat das Datenmaterial Forschungsfrage für Forschungsfrage noch einmal durchgearbeitet und sich mit den von mir erstellten Kategorien beschäftigt, um die Nachvollziehbarkeit der von mir angelegten Kategorien zu gewährleisten. Dabei ergaben sich minimale Unstimmigkeiten, welche durch die Diskussion mit anderen Fremdsprachendidaktiker*innen aufgelöst werden konnten. Die Inter-Coder-Reliabilität ist somit gegeben (vgl. ibid.).

7 Darstellung der Gesamtergebnisse

Bei der nun folgenden Darstellung der Gesamtergebnisse aus dem ersten und zweiten Aktionsforschungszyklus (1. AFZ [Juli 2021]: n = 41, 2. AFZ [Juli 2022]: n = 23, Gesamt: n = 64) wird das qualitative und quantitative Datenmaterial nicht getrennt voneinander, sondern komplementierend dargestellt. Die Untersuchungsteilnehmer*innen aus beiden Zyklen waren zwischen neun bis elf Jahre alt. 28 der 64 Teilnehmer*innen waren weiblich. 36 der 64 Teilnehmer*innen waren männlich. Da der Unterricht größtenteils auf Englisch stattfand und der Fragebogen Antwortmöglichkeiten auch zuerst in dieser Sprache anbot, werden die Items und ihre Auswertungen auch auf Englisch wiedergegeben. Bei den Diagrammen, welche basierend auf den Daten erstellt worden sind, handelt es sich ausschließlich um Balkendiagramme. Auf der horizontalen Achse geben sie die verschiedenen Auswahlmöglichkeiten des Items an. Die vertikale Achse gibt die Anzahl der Antworten an. Über jedem Balken in den Diagrammen finden sich zudem die Prozentangaben der Antworten in Relation zu der jeweiligen Frage.

Beide Datenerhebungsinstrumente - Fragebogen (1. AFZ und 2. AFZ), sowie leitfadengestützten Kleingruppeninterviews (2. AFZ) - werden zur Beantwortung von allen drei Forschungsfragen herangezogen. Die Version des Fragebogens aus dem ersten Forschungszyklus, welcher sich in seiner Struktur an den drei Themengebieten der Projekttag orientiert, bildet zudem die Grundlage für den Leitfaden des Interviews im zweiten Aktionsforschungszyklus. Nicht alle Items des Fragebogens wurden in beiden Forschungszyklen verwendet und somit von den Untersuchungsteilnehmer*innen beantwortet, da der Fragebogen in der Reflexionsphase nach dem ersten Zyklus überarbeitet wurde.³⁷

³⁷ Items, sind teils nur im ersten Aktionsforschungszyklus beantwortet worden (n = 41) oder wurden nach der Reflexionsphase des ersten Zyklus dem Fragebogen des zweiten Aktionsforschungszyklus hinzugefügt (n = 23 / oder n = 64). Schwankende Gesamtzahlen der Antworten durch Forschungsteilnehmer*innen lassen sich wie folgt erklären: Forschung in der Schule bedeutet auch immer mit vielen Unwägbarkeiten zu arbeiten. Teilweise wurden Kinder während der Projektwoche krank und konnten die Items nicht ausfüllen oder wurden aus disziplinarischen Gründen von den Lehrkräften vom Unterricht ausgeschlossen.

Originalzitate von Kindern, welche den offenen Fragen des Bogens oder dem Interview entnommen wurden, sind unbereinigt, das heißt, dass die Originalzitate alle Rechtschreibfehler und Sprünge zwischen den beiden Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch enthalten. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit der Achsenbeschriftungen der geschlossenen Items, werden die Begriffe *first action research cycle* und *second action research cycle* und wie folgt abgekürzt:

- First – 1st
- Second – 2nd
- Action Research Cycle – ARC

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Forschungszyklen und ihre Relevanz für die drei Forschungsfragen dargestellt.

7.1 Forschungsfrage 1: Inwiefern sind Schüler*innen einer vierten Klasse bereits über soziale Medien informiert?

*Zugang der Teilnehmer*innen zum Internet*

Zunächst war es für diese Studie interessant die technische Grundausstattung in Bezug auf das Internet, eigene oder fremde Geräte zur Internetnutzung und Kenntnisse zu Plattformen der sozialen Medien der Untersuchungsteilnehmer*innen zu erheben. Diese Gegebenheiten beeinflussen sowohl die Beantwortung der übrigen Items des Fragebogens als auch den Leitfaden der Interviews maßgeblich. Sie wurden daher bereits im ersten Teil der Erhebung thematisiert.

Alle befragten Kinder der beiden Forschungszyklen gaben an, das Internet in den Haushalten, in welchen sie leben, nutzen zu können. Neben der technischen Grundausstattung steht den Schüler*innen dazu eine breite Auswahl an technischen Geräten zur Verfügung. Alle von den Teilnehmer*innen genannten Geräte sind internetfähig.

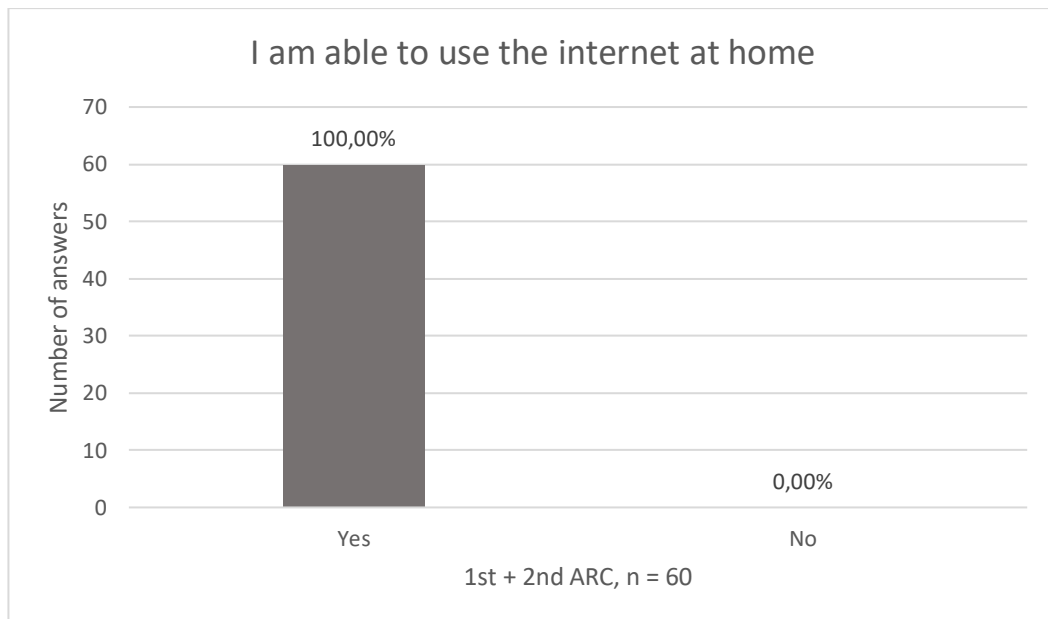


Abbildung 47: Item "I am able to use the internet at home"

Am weitesten verbreitet sind in den Haushalten Handys beziehungsweise Smartphones (23,79%), Computer (22,91 %) und Tablets (21,15 %). Auch der Fernseher ist in den Haushalten der Kinder vertreten, liegt aber etwas abgeschlagen auf Platz Nummer vier mit 14,54 %.³⁸ Dieses Item des Fragebogens erhebt lediglich, welche Geräte im Haushalt vorhanden sind. Das folgende Item thematisiert dann auch, welche technischen Geräte die Kinder selbst besitzen.

³⁸ Fernseher werden hier als Antwortmöglichkeit zugelassen, da sie durch die Smart TV-Technologie auch internetfähig sind.

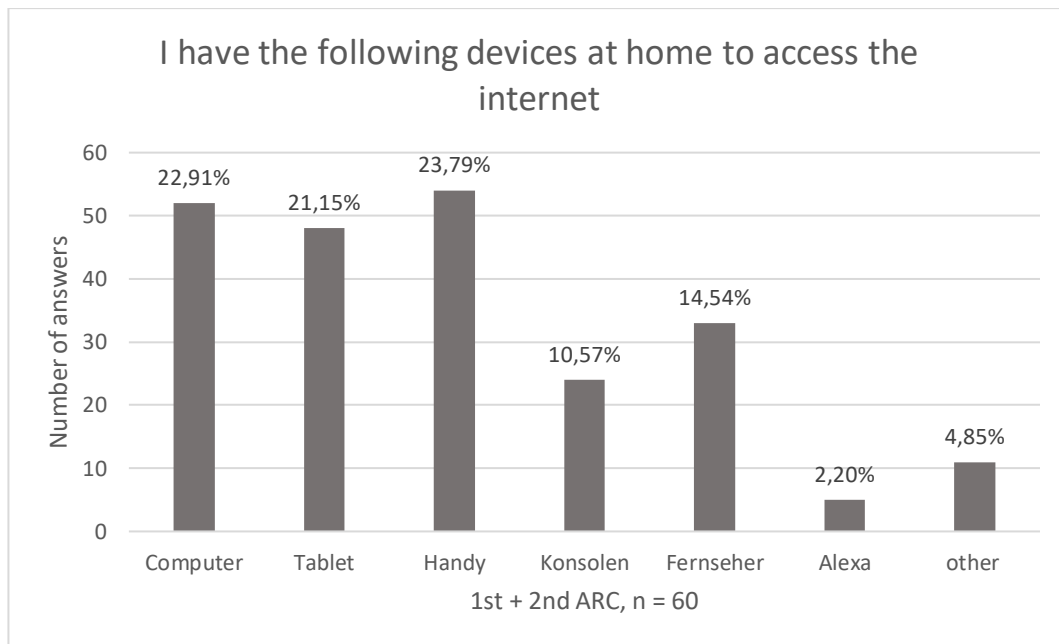


Abbildung 48: Technische Geräte, welche die Kinder in ihrem Haushalt vorfinden

Wie bereits erwähnt, gab es im Fragebogen des ersten Aktionsforschungszyklus nun noch ein aufbauendes Item, welches gezielt die eigenen Geräte der Kinder abfragte. Viele Untersuchungsteilnehmer*innen besitzen bereits eigene internetfähige Geräte, welche sie selbständig nutzen können. Das Item ergab, dass es hierbei zwei bevorzugte tragbare Geräte gab, zu welchen die Teilnehmer*innen Zugang in ihren Haushalten erhielten. Die Kinder nutzten vor allem Smartphones³⁹ (24,34 %) und Tablets (23,68 %). Abgeschlagen auf Platz drei nennen die Schüler*innen den Computer (15,79 %) als Gerät, welches sich in ihrem Besitz befindet. Tragbare internetfähige Geräte sind für die Kohorte also das Einsteigergerät in die digitale Welt.

³⁹ Smartphones schließen hier auch Handy ein, welche internetfähig sind.

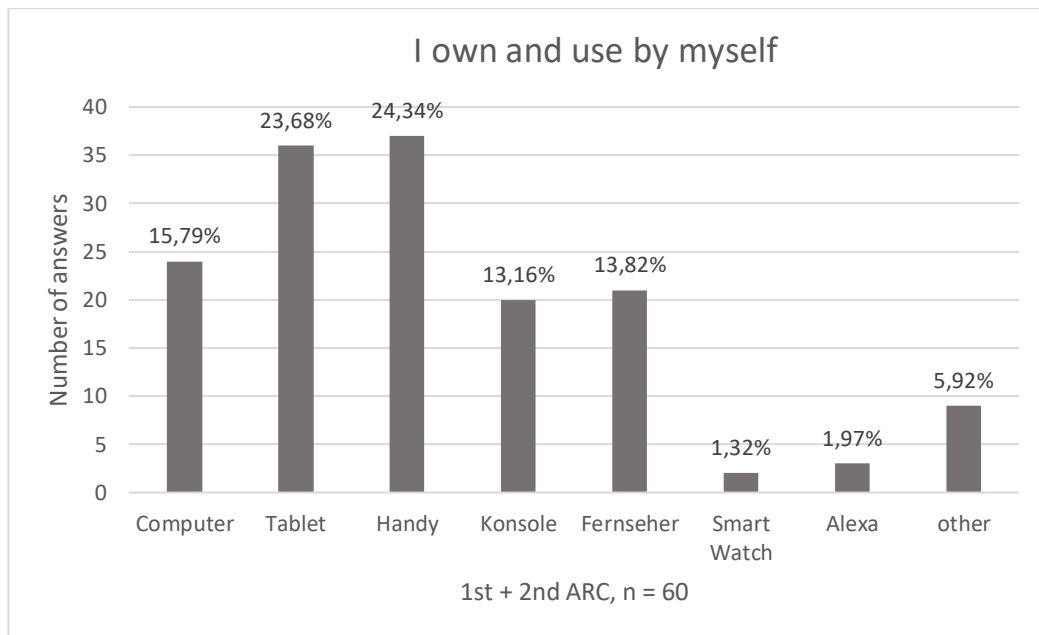


Abbildung 49: Geräte, welche Schüler*innen selbst besitzen und benutzen⁴⁰

Im Folgenden wird nun auf die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie im zweiten Forschungszyklus eingegangen. Zur Strukturierung der Ergebnisse der Interviews, werden die vergebenen Kodierungen aus QCAMAP verwendet. Die Kategorien RQ4-2, RQ4-3 und RQ4-4 haben in den Interviews weiterführende Einblicke in die Nutzung der bereits aufgeführten technischen Geräte und ihrer Verwendung durch die Untersuchungsteilnehmer*innen in Bezug auf soziale Medien gegeben. Die drei Kategorien liefern Erkenntnisse darüber, auf welche Weise die Kinder diese Plattformen nutzen.

RQ4-2 wurde als „Kinder sind bereits in den sozialen Medien aktiv“ kategorisiert. Trotz des jungen Alters der Untersuchungsteilnehmer*innen gaben alle vier an den Interviews teilnehmenden Kinder an, soziale Medien bereits zu nutzen:

(1) K1 RQ4-2: Ja, also WhatsApp benutze ich, wenn ich, wenn ich meinen Freunden schreiben will [und aber so Instagram oder so von meinen Eltern, ne.]

⁴⁰ Aufgrund der geringen Aussagekraft des Items bei der Befragung der Schüler*innen im ersten Aktionsforschungszyklus wurde dieses Item im zweiten Aktionsforschungszyklus nicht mehr in den Fragebogen aufgenommen. Oft ließ sich die Grenze zwischen eigenem Besitz und eigenem Gerät, in Abgrenzung zu technischem Gerät, welches in der Familie vorhanden ist, nicht klar ziehen.

(1) K2 RQ4-2: [...] weil ich habe schon viele Accounts auf Social Media

(2) K3 RQ4-2: Ja, also WhatsApp benutze ich, wenn ich, wenn ich meinen Freunden schreiben will

(2) K4 RQ4-2: Also ich benutze YouTube und WhatsApp, sonst darf ich gar nichts.

Des Weiteren gaben die Kategorien Aufschluss darüber, ob die Schüler*innen fremde mobile Endgeräte wie beispielsweise die der Eltern nutzen. Zwei von vier Kindern benannten diese Möglichkeit in den Interviews (RQ4-3):

(1) I: [...] Nächste Frage ist hast du denn schon ein eigenes Smartphone oder einen Laptop oder PC oder so was?

K1 RQ4-3: Also ich persönlich nicht, aber meine Eltern. Wenn ich zum Beispiel ein Lied hören will, dann machen sie es halt für mich an.

(2) K3 RQ4-3: [...] und ich teile mir mit meiner Mutter ein iPad. Aber eigentlich gehört es ihr.

Die Mehrheit der Interviewteilnehmer*innen, drei von vier Kindern, gaben in den Interviews an ihre eigenen mobilen Geräte zu nutzen, um im Internet zu surfen (RQ4-4):

(1) K2 RQ4-4: Also bei mir. Ich habe ein eigenes Handy, ein eigenes Laptop und ein Tablet hatte ich, aber meine kleine Cousine hat es aus Versehen zerstört.

(2) K4 RQ4-4: Ich habe auch ein eigenes Handy, das ist ein Samsung und ein Tablet. Das teile ich mir mit meiner Schwester.

*Kenntnis und Zugang zu Plattformen der sozialen Medien durch Untersuchungsteilnehmer*innen*

Aufgrund des lückenhaften Forschungsstandes in Bezug auf Kinder und soziale Medien (vgl. 4) wurden die Items „I know these Apps“ und darauf aufbauend „I have already used these apps?“ und „I have an account on“ in den Fragebogen aufgenommen. Die Items sollten Aufschluss über die Bekanntheit der

verschiedenen Plattformen unter den Teilnehmer*innen der Stichprobe und der Online-Interaktionen der Stichprobe mit anderen Nutzer*innen liefern.

Bezüglich des Bekanntheitsgrades der verschiedenen Plattformen zeigt sich unter den vier bekanntesten Apps ein ausgeglichenes Ergebnis. Die bekannteste Plattform ist mit 18,61 % WhatsApp. Die Teilnehmer*innen benannten allerdings YouTube (17,98 %), Instagram (17,35 %) und TikTok (17,35 %) mit nur weniger geringen Werten bezüglich der Bekanntheit bei den Schüler*innen.

Snapchat (15,14 %) und Facebook (13,56 %) sind in dieser Stichprobe weniger bekannt, was an dem Alter der Teilnehmer*innen liegen könnte. Insbesondere Facebook wird von jüngeren Zielgruppen unter 20 wenig genutzt (vgl. Rehbock 10.05.2017; vgl. ARD/ZDF-Onlinestudien 2019 bis 2022).

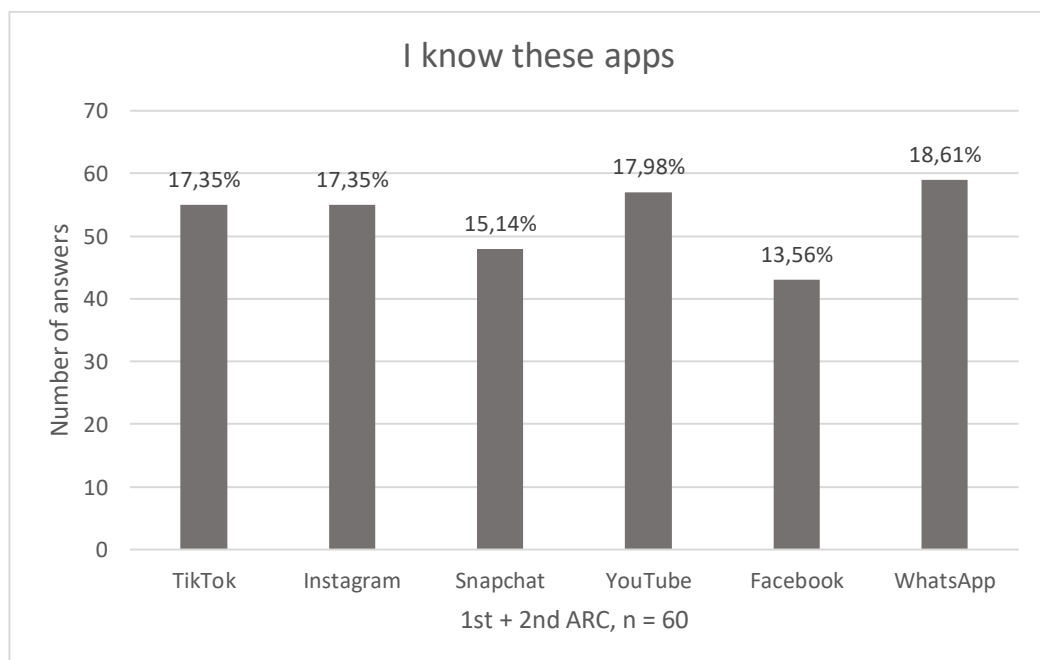


Abbildung 50: Bekanntheitsgrad der verschiedenen Plattformen

Wenn es um die aktive Teilhabe an der digitalen Welt geht und somit die Nutzung dieser Plattformen geht, entfallen die meisten Nennungen auf YouTube (30,72 %) und WhatsApp (28,31 %) in Bezug auf die selbständige Nutzung bei den Teilnehmer*innen der Stichprobe. Dieses Item impliziert nicht, dass die Kinder bereits einen eigenen Account haben, sondern es wurde hier nur die wie auch immer geartete Nutzung der Plattform abgefragt. YouTube ist mit 30,72 % der Spitzenreiter in der untersuchten Stichprobe. Die Kinder sind mit der

Videoplattform am vertrautesten und haben diese oft schon selbständig genutzt. Auf Platz zwei findet sich mit 28,31 % der Messagingdienst WhatsApp wieder. Über ein Drittel der Kohorte von Viertklässler*innen haben diese Plattform bereits zur Kommunikation genutzt. Obwohl TikTok bei der Bekanntheit der Plattformen (vgl. Abbildung 40) und bei der Nutzung der sozialen Medien von Freund*innen (vgl. Abbildung 39) vorne liegt, gaben nur 15,66 % der Kinder an, dieses Medium bereits genutzt zu haben.

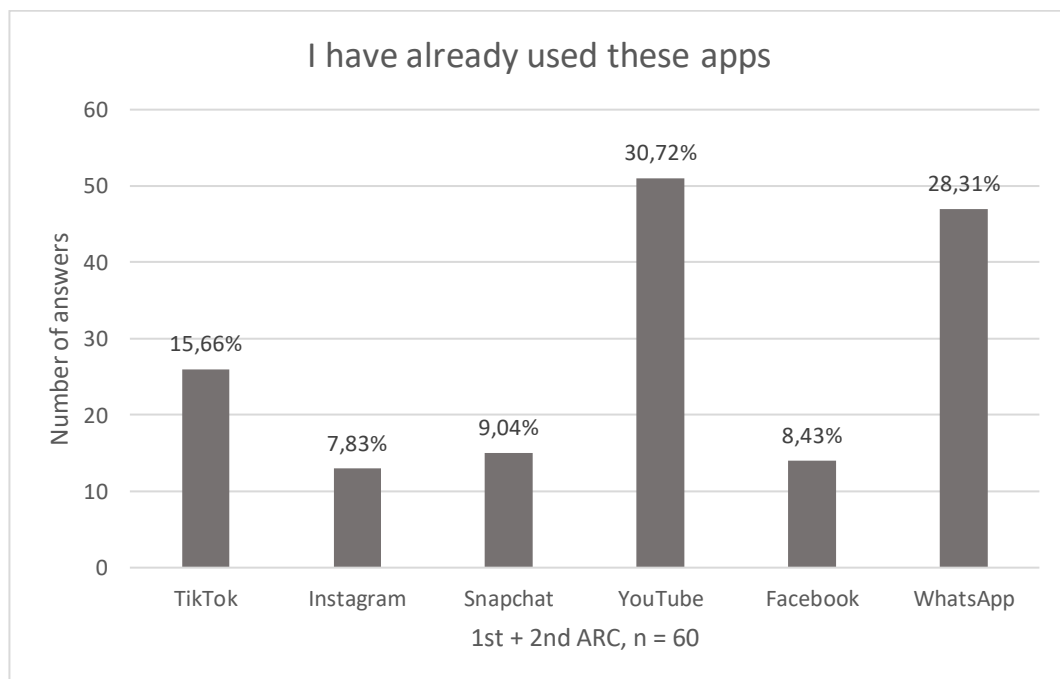


Abbildung 51: Von den Kindern selbst schon genutzte Plattformen

Wie an der absoluten Zahl ($n = 25$) des Ergebnisses des nächsten Items („I have an account on“) abzulesen ist, haben circa ein Drittel der Teilnehmer*innen aus beiden Zyklen trotz ihres Alters einen eigenen Account in den sozialen Medien. Auch hier ist WhatsApp mit 29,87 % die meistgenannte App der Kohorte. Auf Platz zwei findet sich YouTube (18,18 %) wieder und den dritten Platz teilen sich TikTok (11,69 %) und MS Teams (11,69 %). Wie bereits erwähnt, fand Teams wahrscheinlich durch die Corona Pandemie Eingang in den Fragebogen.⁴¹ COVID-19 war während beider Aktionsforschungszyklen ein großes Thema in den Schulen und beeinträchtigte den Unterricht vor allem in den Wintermonaten der Jahre 2020

⁴¹ Im ersten AFZ nannten die Kinder MS Teams bei den offenen Items auf Seite eins. Diese Plattform war zunächst keine ausgewählte Option für soziale Medien.

bis 2022⁴². Die Kinder begründeten die Auswahl von MS Teams im Unterrichtsgespräch durch die Interaktion mit anderen Nutzer*innen. Der Austausch mit anderen Nutzer*innen und Reaktionen auf deren Beiträge ist bei der Nutzung von MS Teams, genauso möglich wie bei der Nutzung der klassischen Plattformen der sozialen Medien. Auch hier bildet Facebook mit 3,90 % das Schlusslicht der Befragung unter den Plattformen.

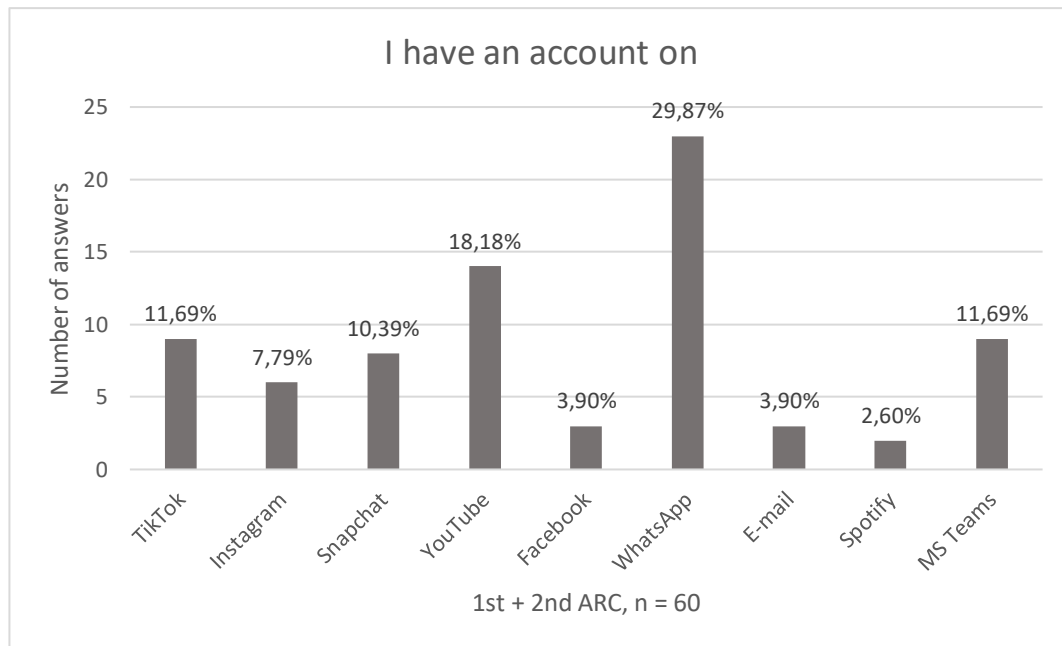


Abbildung 52: Schüler*innen der Kohorte mit eigenem Account in den sozialen Medien

Da die für diese Dissertation untersuchte Kohorte noch sehr jung war, wurden auch Items in den Fragebogen aufgenommen, welche Auskunft über die Anleitung durch Erziehungsberechtigte geben sollten. 37,70 % der schon online aktiven Kinder, partizipieren im Internet unter Aufsicht ihrer Eltern. Der Rest der Stichprobe hat entweder keinen Account (36,07 %) oder darf den Account in den sozialen Medien ohne Aufsicht der Erziehungsberechtigten nutzen (16,39 %). 9,84 % der Untersuchungsteilnehmer*innen, welche schon aktiv soziale Medien nutzen, wollte im Fragebogen keine Auskunft über die Supervision durch die Erziehungsberechtigten geben.

⁴² Viele bayerische Schulen arbeiteten, während der Homeschooling Zeit mit MS Teams, da es hier durch die bayerische Staatsregierung keine Sicherheitsbedenken zum Programm gab.

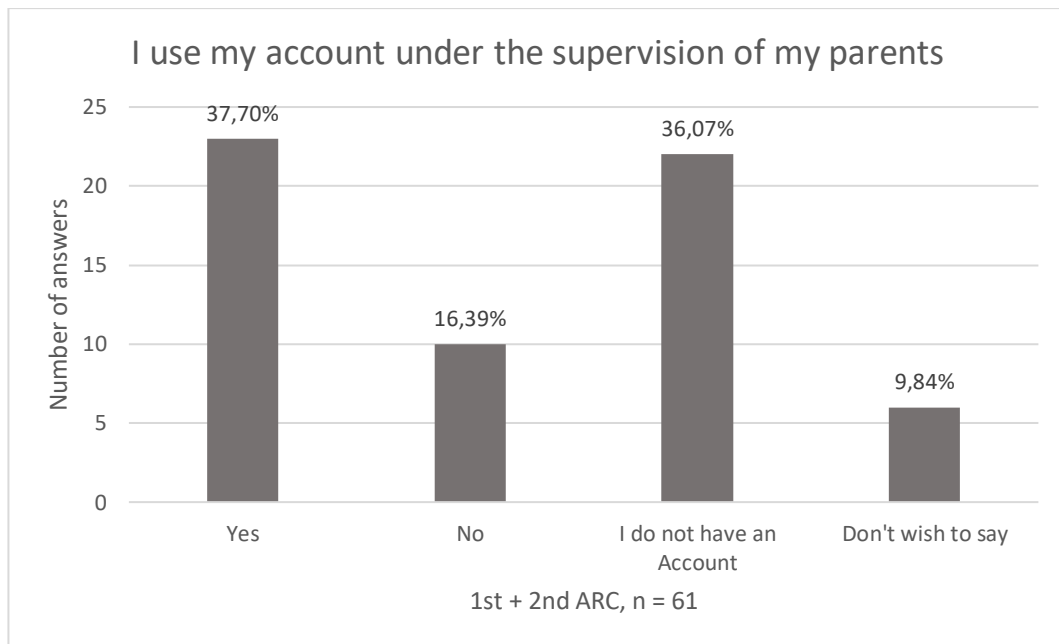


Abbildung 53: Selbständige Nutzung der sozialen Medien oder Nutzung unter Aufsicht von Erziehungsberechtigten

Wenn junge Kinder schon aktive digitale Bürger*innen sind, gehören Profileinstellungen zu den wichtigsten Vorsichtsmaßnahmen, um die Nutzung der Plattformen so sicher wie möglich gestalten zu können. Die Art und Weise wie ein Profil genutzt wird, also ob es ein privat oder öffentlich zugängliches Profil ist, ist hierbei grundlegend. 49,02 % der Kohorte beantworteten dieses Item allerdings mit „I don't know what that is“. Die meisten Kinder wissen nicht, was diese wichtige Profileinstellung für soziale Medien bedeutet. Im Gegensatz dazu gaben 39,22 % an, dass ihr Profil nicht öffentlich zugänglich sei und 11,76 % der Stichprobe gaben an ein öffentliches Profil zu führen.

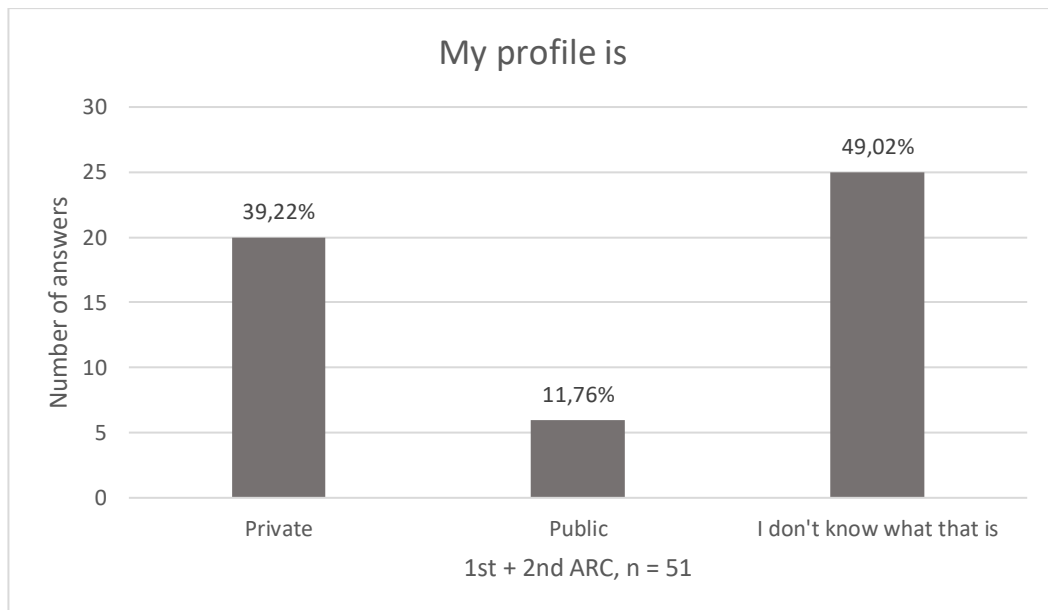


Abbildung 54: Wissen der Kinder über Profileinstellungen (öffentlich/ privat) in den sozialen Medien

*Chancen von sozialen Medien aus Sicht der Schüler*innen*

Um besser verstehen zu können, warum Kinder soziale Medien nutzen oder in Zukunft nutzen werden, wurden in den Interviews auch qualitative Daten zu den Chancen der sozialen Medien aus Sicht der Kinder gesammelt. Die individuelle Haltung der Kinder zu diesen Plattformen (Kategorie RQ4-8) lieferte Einblicke in die Gedankenwelt der Untersuchungsteilnehmer*innen. Vier von vier Kindern haben sich bereits eine Meinung zu diesen Plattformen gebildet:

(1) K1 RQ4-8: [Freust du dich denn, wenn du das irgendwann mal benutzen darfst?] Ja. [Kannst du mir vielleicht noch sagen, warum du dich drauf freust] Weil dann ist man halt sehr, also halt nicht, dann ist man halt eigenständig, weil man nicht immer zu seinen Eltern gehen muss und fragen muss „Mama, darf ich jetzt dieser Freundin schreiben?“ Und darauf freue ich mich halt. K2: [War das bei dir auch so?] Ja.

(2) K3 RQ4-8: [Freust du dich denn, wenn du das irgendwann mal benutzen darfst?] Also irgendwie schon, weil. Ist bestimmt cool. [Was meinst du ist cool daran?] Ich weiß nicht, wieso. Naja, ich kann`s nicht so gut beschreiben. Es ist wahrscheinlich einfach cool, so mehr zu dürfen. Und dann vielleicht mal. Ich weiß nicht. Ich kann es nicht so gut beschreiben.

Nur eines der vier befragten Kinder aus den Interviews gab an, negative Emotionen mit der Nutzung zu verbinden:

(2) K4 RQ4-8: K4: Bei mir ist eigentlich egal, ob ich dann die App installieren darf oder nicht. [...] Ich freu mich nicht so drauf.

Aufbauend auf der individuellen Haltung der Teilnehmer*innen soll nun zunächst auf die Chancen der sozialen Medien aus der Perspektive der Schüler*innen eingegangen werden, bevor anschließend auch die von den Kindern genannten Herausforderungen zusammengefasst werden. Die Kategorie RQ4-9 (Chancen von sozialen Medien) wurde von allen vier Teilnehmer*innen der Interviews erwähnt:

(1) K1 RQ4-9: Dass man sich mit anderen Leuten verständigen kann und dass man halt auch in die Leben von anderen Menschen wie bei Instagram reinschauen kann, wie es da so ist. K2: Also ich finde es gut, dass wir so ähm, dass man nicht so allein ist. Und dann hat man so „Freunde“, die, die Follower so.

Wobei die Teilnehmer*innen des zweiten Interviews im zweiten Aktionsforschungszyklus sich verhaltener zu den Chancen geäußert haben als die beiden Kinder des ersten Interviews:

(2) K3 RQ4-9: [Was meint ihr ist gut an Apps wie Instagram?] Also vielleicht. Ich weiß nicht. Vielleicht sieht man ein bisschen mehr, was so in der Welt passiert. Oder bei Instagram sieht man vielleicht ein paar Kunstbilder oder so was. Also, ja. [Was meinst du, was da cool dran ist an der App? Die benutzen ja viele Menschen. Also, man muss ja einen Grund haben?] K4: Keine Ahnung. Vielleicht die Mode oder so mitzukriegen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder die Vorteile von sozialen Medien in mehr Selbständigkeit und Unabhängigkeit von Eltern sehen. Für Grundschüler*innen sind soziale Medien ein weiterer Schritt ins Erwachsenendasein. Die interviewten Kinder verbinden mit der Nutzung mehr Freiheiten und weniger Kontrolle der Eltern in Bezug auf zum Beispiel Freundschaften. Des Weiteren werden soziale Medien als Kommunikationsmedium beschrieben, welches das Potenzial hat, mehr soziale Kontakte zu ermöglichen. Kinder erkennen zudem die Möglichkeit der Selbstpräsentation auf den Plattformen an. Eine letzte Chance, welche in den Interviews genannt wurde, lässt sich mit Blick über den Tellerrand beschreiben.

Kinder erkennen an, dass durch soziale Medien Nachrichten und Kultur, wie Kunst oder Mode konsumiert werden können.

Herausforderungen von sozialen Medien

Wie bereits erwähnt, wurde in beiden Interviews des zweiten Aktionsforschungszyklus auch über die Herausforderungen der sozialen Medien aus der Perspektive der Kinder gesprochen. Alle vier Untersuchungsteilnehmer*innen äußerten sich dahingehend. Die Kategorie RQ4-10 wurde in beiden Interviews vergeben. Die Kinder reflektierten über Einflussnahme des Mediums auf ihre Persönlichkeit und durch die sozialen Medien und veränderte Freundschaften:

(1) K1 RQ4-10: [Was ist schlecht an einer App wie Instagram?] Also, die kann einen beeinflussen, wie wir auch im Unterricht gehört haben. Da kann man sich beeinflussen lassen, was auch dann nicht so gut sein kann. [Kannst du das mit dem beeinflussen noch genauer erklären?] Zum Beispiel, wie wir beredet haben, dass die, so halt ältere oder jüngere Kinder zum Beispiel, oder auch Erwachsene, sehen so Fotos von so Schönheitsidealen und die wollen sie dann halt auch haben und verändern sich dann halt. K2 RQ4-10: Also ich find das schlecht, weil manche machen zum Beispiel, wenn sie sehen, zum Beispiel Models machen am meisten Schönheits-OPs und so oder Photoshop und dann find ich schlecht, dass die Anderen auch so was machen, aber dann sehen sie nicht so aus, wie sie es sich gewünscht haben, sondern sehen schrecklicher aus als vorher.

(2) [Das Freunde hast du jetzt gerade in so Anführungszeichen gesetzt?] K2 RQ4-10: Eigentlich nur social media Freunde. [Was ist denn da der Unterschied? Was würdest du sagen?] Er würde ich sagen, dass social media Freunde, ähm, irgendwie nicht, dass man sie persönlich trifft oder so mit ihnen kontaktiert hat, aber mit den Freunden, die man persönlich kennt, da trifft man sich öfter und so.

Die Kinder des zweiten Interviews äußerten sich zu den Herausforderungen genauso zurückhaltend wie zu den Chancen. Nur eines von beiden Kindern tätigte eine Aussage, welche durch diese Kategorie klassifiziert wurde. K4 sah keine Herausforderungen bei der Nutzung der sozialen Medien:

(2) K3 RQ4-10: Also schlecht an der App ist vielleicht...Hm. Ja. Ich weiß nicht. Vielleicht könnte man ja. Man könnte eigentlich nach dem ganzen Handy süchtig werden. Aber keine Ahnung. Vielleicht könnte man süchtig nach Instagram werden. Ich weiß nicht so genau, was daran schlecht ist, aber es gibt bestimmt einen Grund.

Das teilnehmende Kind benennt Suchtgefahr als eine Problematik, welche durch soziale Medien entstehen oder verstärkt werden kann. Zusammenfassend lassen sich nun als von den Kindern identifizierte Herausforderungen listen: Beeinflussung der persönlichen Wahrnehmung durch soziale Medien auf zum Beispiel Schönheitsideale, veränderte Freundschaften durch ausschließlich Online-Kontakte und Suchtgefahr durch übermäßige Nutzung der Plattformen.

*Nutzungsvorbilder der Teilnehmer*innen für soziale Medien*

Nachdem in Unterrichtsgesprächen im ersten Aktionsforschungszyklus oft die Vorerfahrungen der Kinder in Bezug auf Informationsgespräche mit ihren Eltern über die sozialen Medien erwähnt wurden, fand dieses Item Eingang in den Fragebogen des zweiten Forschungszyklus. Mit dem Fragebogenitem „Have you talked to your parents about the use of social media?“ zeigte sich nun, dass mehr als die Hälfte der Klasse (63,16 %) des zweiten Forschungszyklus bereits Gespräche über die sozialen Medien mit ihren Eltern geführt haben, bevor dieses Thema durch das Projekt auch in der Schule besprochen wurde. Nur 36,84 % der Schüler*innen ging ohne Vorwissen zu den sozialen Medien in die Projektstage.

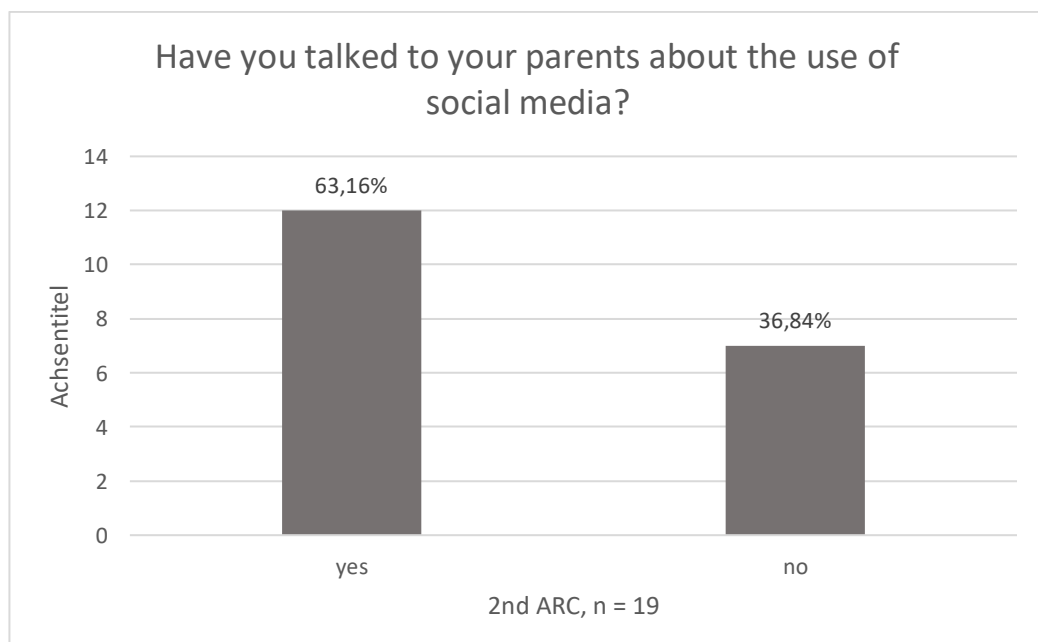


Abbildung 55: Von den Eltern angestoßenes Vorwissen zu den sozialen Medien

Auch in den Interviews gaben die Kinder Einblicke in die Medienerziehung, welche sie zuhause erfahren. Die Kategorie RQ4-6 (Infogespräch über die Nutzung der

sozialen Medien hat stattgefunden) bezieht sich auf eben diese informativen Gespräche über die Nutzung der sozialen Medien zwischen Erziehungsberechtigten und Untersuchungsteilnehmer*innen. Zwei von vier Kindern erwähnten in den Interviews solche Gespräche mit den Erziehungsberechtigten:

(2) K4 RQ4-6: [Als] Ich das Handy bekommen habe, haben wir besprochen, was ich darf zum Beispiel. YouTube oder Instagram. Und ja. *[Okay. Und du? Dann hast du auch alles von Anfang an selber benutzen dürfen?]* Ja.

(2) K3 RQ4-4: Also, ich habe nicht direkt darüber, über Social Media und über alles geredet. Ich habe einfach mit ihnen drüber geredet. Welche Apps ich haben darf und welche nicht. RQ4-6: [Was habt ihr denn da besprochen. Weißt du das?] Noch? Ja, YouTube und solches TikTok und so was. Also, wo man ins Internet gehen kann, das darf ich eigentlich nicht haben. Das mache ich nur auf dem iPad mit der Aufsicht von meiner Mutter und, ähm, ja, genau. Ähm, sonst

Aber nicht nur Erziehungsberechtigte informieren die Untersuchungsteilnehmer*innen zu sozialen Medien. Ein Kind berichtet im Interview auch davon, von einer älteren Schwester in die Nutzung der sozialen Medien eingeführt worden zu sein:

(1) K2 RQ4-6: Eigentlich haben, hatte meine Schwester es [Handy] bekommen und dann war ich so eifersüchtig auf meine Schwester, da haben sie mir es gekauft und eigentlich haben wir dann hat mir das meine Schwester gezeigt, wie man so ein Handy benutzt. [Ja, wie alt ist denn deine Schwester?]. Sie ist gerade, sie wird 14. [Und was hat sie dir da so gezeigt?] Zum Beispiel die Nutzung von YouTube oder Social Media, wenn dich jemand kontaktiert, kontaktiert und so wie man so Videos guckt oder wie man Videospiele spielt. Und, ja.

Nicht nur die Familie spielt eine wichtige Rolle beim Nutzungsverhalten der Kinder. Die Schüler*innen sprechen auch in ihrer Peer Group über soziale Medien. Freund*innen beeinflussen neben Eltern und Geschwistern das Nutzungsverhalten der Kinder. Um herauszufinden, ob die sozialen Medien unter Kindern bereits ein Thema sind, wurde das Item „Friends of mine have an account on social media“ dem Fragebogen in beiden Zyklen hinzugefügt.

Die große Mehrheit der Kinder gibt an, dass Freund*innen bereits in den sozialen Medien aktiv sind. 79,31 % der Schüler*innen haben Umgang mit befreundeten

Kindern, welche bereits die sozialen Medien nutzen. Knapp über 10 % geben an, dass Freund*innen nicht aktiv in den sozialen Medien sind und 3,45 % der Untersuchungsteilnehmer*innen geben an nicht sicher zu sein, ob befreundete Kinder bereits auf diesen Plattformen aktiv sind. Soziale Medien sind unter Kindern in dieser Altersgruppe also Gesprächsthema und interessieren die Untersuchungsteilnehmer*innen. Die Zahl der Freund*innen mit aktiven Accounts liegt höher als die der Untersuchungsteilnehmer*innen. Die Kinder beziehen sich hier auf ihren Freundes- und Bekanntenkreis. Statistisch gesehen geben die Kinder hier also Auskunft über $N + x$, was zu einer größeren Menge an aktiven Kindern in den sozialen Medien führt.

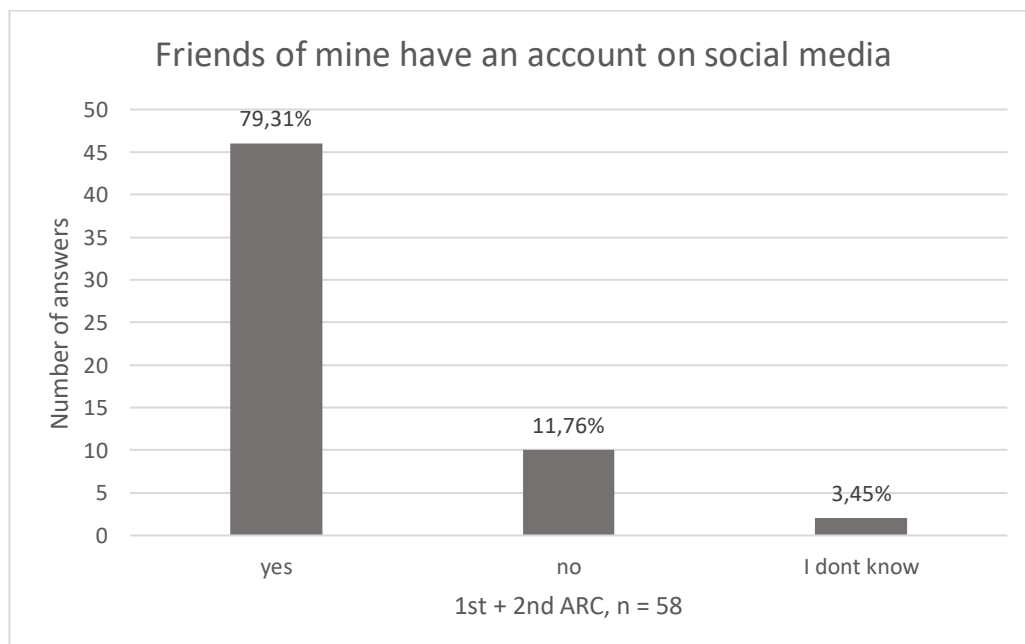


Abbildung 56: Nutzerverhalten der sozialen Medien von befreundeten Kindern

Die Schüler*innen können auch genaue Angaben zu den Plattformen machen, welche von Freund*innen genutzt werden, was die Glaubhaftigkeit der zuvor angegebenen Zahl nochmals erhöht und zudem darauf hinweist, dass soziale Medien bereits ein Gesprächsthema unter Kindern sind. Die Verteilung zeigt, dass der Großteil der Kinder die Plattformen WhatsApp (26,67 %), YouTube (22,67 %) und TikTok (22,67 %) nutzt. Die dem Meta-Unternehmen zu zuordnenden Plattformen Instagram (14,67 %) und abgeschlagen mit nur 4,00 % Facebook werden wenig oder fast nicht genutzt und auch Snapchat (9,33 %) wird in dieser Untersuchungskohorte vergleichsweise wenig in Anspruch genommen.

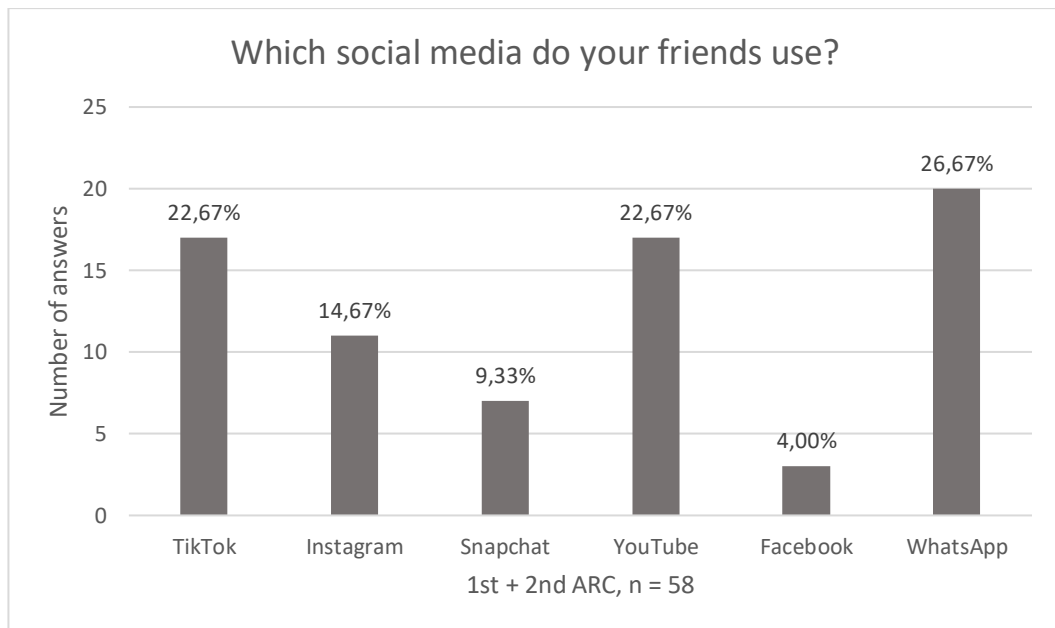


Abbildung 57: Angaben zur Nutzung von verschiedenen von Freund*innen genutzten Plattformen der sozialen Medien

Auch in den Interviews kam vermehrt zur Sprache, dass die sozialen Medien von Kindern verwendet werden, um Kontakt zu halten und sich mit Gleichaltrigen auszutauschen. Vier von vier Kindern trafen Aussagen, welche durch die Kategorie RQ4-2 (Kind ist bereits in den sozialen Medien aktiv) erfasst wurde:

(1) K2 RQ4-2: Also bei mir ist es halt so, dass eine Freundin aus unserer Klasse hat, gerade gestern oder vorgestern, glaube ich, ein Handy bekommen und hat so WhatsApp hochgeladen. Und wir, ich benutze es schon sehr lange und sie erst jetzt und habe ihr so Sachen gezeigt. Aber wir haben auch gechattet [...]

(2) K3 RQ4-2: Ja, also WhatsApp benutze ich, wenn ich, wenn ich meinen Freunden schreiben will.

Nicht nur die Peer Group ist prägend für das momentane oder zukünftige Nutzungsverhalten der Kinder, auch Eltern und Geschwister sind wichtige Vorbilder. Die Kategorie RQ4-11 (Nutzungsvorbilder) wurde im ersten und zweiten Interview vergeben. Familienmitglieder wurden bei vier der vier interviewten Kinder als Nutzungsvorbilder genannt. Bezüglich des Nutzungsverhalten ihrer Eltern erleben die Kinder die Verwendung der sozialen Medien zum einen für das eigene Vergnügen zum anderen aber auch für professionelle Zwecke. Ein Kind

berichtete, dass der Vater selbständig ist und die Plattform Instagram als Marketingtool für das eigene Unternehmen nutzt:

(1) K1 RQ4-11: [Benutzt deine Mama z.B. Instagram?] Ähm, manchmal, ja. Manchmal sehe ich sie, wie sie auf so Fotos schaut. [Was meinst du ist der Grund, warum deine Mama Instagram benutzt?] Ich glaube, weil sie so gerne so Fotos von so so Tieren so gerne guckt und so. [Wie ist es bei deinen Eltern?] Also meine Eltern benutzen nicht Instagram, sondern Facebook [...]

(2) K3 RQ4-11: [Okay, benutzen denn eure Eltern Instagram.] Ja. K4: Ja. [Warum meinst du benutzt deine Mama Instagram] K3: Also, weil sie bastelt. Also, sie hat früher sehr viel gemacht. Aus so einem Buch hat sie meistens viel gebastelt, wenn sie Zeit hatte. Und das wollte sie halt natürlich auch irgendwelchen Leuten zeigen. Und dann hat sie halt auf Instagram hochgestellt. K4: Bei mir ist der Papa Friseur und der zeigt halt, wie er die Haare geschnitten hat und postet das halt.

Zusammenfassend wurde die erste Forschungsfrage beantwortet, indem zunächst die Ergebnisse bezüglich der Verfügbarkeit des Internets in den Haushalten der Untersuchungsteilnehmer*innen und deren Kenntnisstand und Zugang zu den Plattformen der sozialen Medien dargestellt wurden. Zur Beantwortung der Fragen wurden hierfür sowohl die quantitativen Daten aus den Fragebögen als auch die qualitativen Daten der Interviews aus dem zweiten Aktionsforschungszyklus analysiert. Des Weiteren wurde in der ersten Forschungsfrage auf Basis der quantitativen und qualitativen Daten die Ergebnisse zu Chancen und Herausforderungen der sozialen Medien aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer*innen dargestellt. Abschließend lieferte die erste Forschungsfrage noch Erkenntnisse zu den Nutzungsvorbildern, welche die Schüler*innen momentan oder zukünftig beeinflussen. In der zweiten Forschungsfrage soll der Fokus nun auf die Erfahrungen der Kinder gelegt werden, welche sie mit dem feststehenden Konzept der positiven Prosument*in bereits gesammelt haben.

7.2 Forschungsfrage 2: Welche Erfahrungen haben Kinder als positive Prosument*innen in den sozialen Medien?

Bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden drei Unterkategorien thematisiert. Zum einen untersucht die Frage, inwieweit die Schüler*innen schon

Produzent*innen von Inhalten im digitalen Raum sind. Zum anderen untersucht diese Forschungsfrage den Aspekt des Konsumierens von Inhalten, welche durch Kinder online geteilt werden. Wie auch bei der vorangehenden Forschungsfrage werden zur Beantwortung der zweiten Frage sowohl die quantitativen Daten des Fragebogens aus dem ersten und zweiten Forschungszyklus, wie auch die qualitativen Daten der beiden Interviews aus dem zweiten Aktionsforschungszyklus herangezogen.

Innerhalb der Forschungsfrage wird noch eine Einordnung von Kindern als digitale Bürger*innen in das Konzept von positiven Prosument*innen vorgenommen. Hierbei stützt sich die Forschungsfrage auf die Annahmen des Europarats und seinem Modell zu *digital citizenship education* (vgl. 3.2.1). Auf den Begriff der positiven Prosument*in und dessen Implikationen für Kinder wird nun noch ausführlicher eingegangen. Dies soll dazu dienen die Forschungsfrage und das darin angesprochene Konzept genau zu definieren und die Beantwortung so präzise wie möglich gestalten zu können.

Bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage muss zudem beachtet werden, dass Kinder sowohl eine Produzent*in und Konsument*in für sich selbst aber auch für andere Nutzer*innen sind.⁴³ „In today`s digital age, individuals do not only shape their digital environment but are, in turn also shaped and influenced by this very environment (Becker 2019: 168).“ Wie in vorangegangenen Kapiteln bereits erläutert, muss das Verhältnis zwischen den sozialen Medien und Nutzer*innen als ein Interaktives betrachtet werden (vgl. 3.2.2). Das Konzept einer positiven Prosument*in wird an dieser Stelle zur Beantwortung der Forschungsfrage nochmals wie folgt definiert:

[...] next to being a competent user of technologies, the digital citizen also needs to develop a critical awareness of the interdependence between an individual`s personal identity formation and his/her digital environment. In fact, this essential awareness of one`s own dynamic self in a digital environment becomes the very

⁴³ Karl Heinz Hörning regte dazu an sich nicht mehr Gedanken darüber zu machen, wie wir als Nutzer über Objekte und Instrumente aktiv verfügen, sondern was diese Objekte und Instrumente mit uns tun und wie sie unser Denken und Handeln beeinflussen (vgl. Hörning 2017: 69–70)

foundation for productively and responsibly engaging with other in the online world. (ibid.: 176)⁴⁴

Die folgenden Items beschäftigen sich mit einer aktiven Partizipation der Kinder im Sinne einer positiven Prosument*in. Zunächst für das Kind selbst und dann auch in Bezug auf die Interaktion mit anderen Nutzer*innen.

*Kinder als Produzent*innen*⁴⁵

Zu Beginn des Fragebogens wurde mit dem Item „Have you ever written comments or reacted to posts yourself?“ abgefragt, inwieweit die Teilnehmer*innen bereits die Funktionen des Web 2.0 nutzen und mit den Beiträgen anderer Nutzer*innen durch Kommentare oder Reaktionen interagieren. Der Großteil der bereits in den sozialen Medien aktiven Kinder (43,10 %) hat bereits Kommentare zu Posts von anderen User*innen verfasst oder anderweitig auf diese reagiert. 34,48 % der Stichprobe gibt an, noch nie auf Posts mit Kommentaren reagiert zu haben und 22,41 % der Kinder gibt an, weder durch Kommentare noch durch andere Reaktionen mit Nutzer*innen interagiert zu haben.

⁴⁴ Der Autor schreibt in seinem Text für den Grundschulverband über Grundschulkinder, dass diese ein Bewusstsein dafür ausbilden müssen: “[...] nicht nur als Konsumentinnen, sondern als Gestalterinnen in virtuellen und realen Räumen durch ihr Handeln Einfluss ausüben können.“ (Schröder 2016: 202) Reglementierungen in der Schule zu legen ist seiner Meinung nach kontraproduktiv und bereitet Schüler*innen nicht auf ihre Lebenswelt vor. Nur durch Vorbereitung auf die Chancen und Herausforderungen des Internets können die Schüler*innen ein Verständnis dafür entwickeln wie die Schüler*innen die sozialen Medien möglichst gewinnbringend für sich nutzen.

⁴⁵ Christian Schröder betont zudem, wie wichtig es bereits für Grundschulkinder ist die das Internet eigenverantwortlich zu nutzen. Ein Fokus auf Verbote ist somit nicht zielführend. Schule sollte einen Rahmen schaffen, über eigene Handlungen im Internet gemeinsam mit den ausführenden Kindern kritisch nachzudenken. (vgl. ibid.: 207)

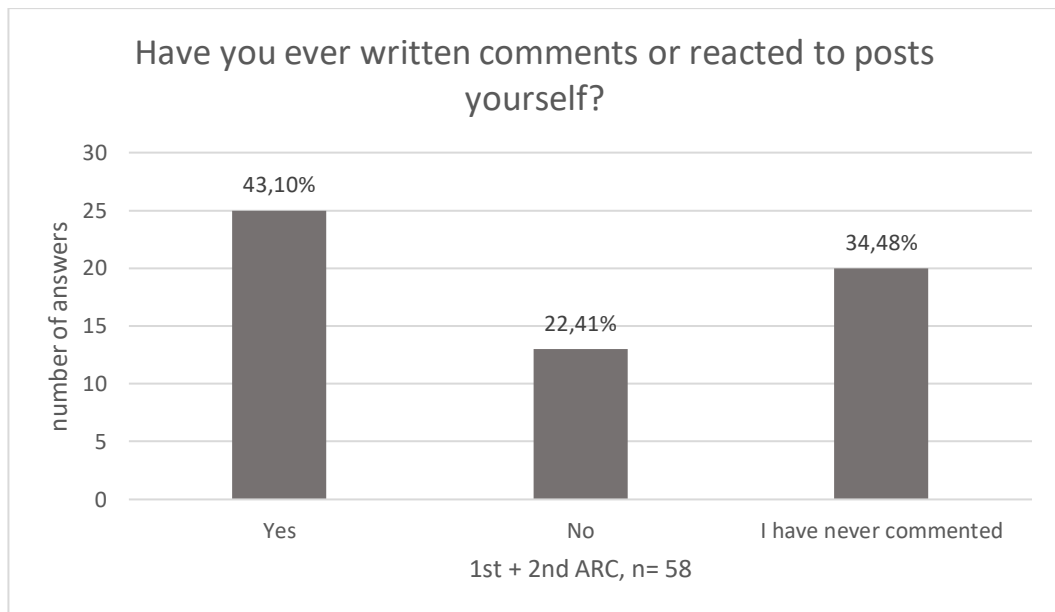


Abbildung 58: Erfahrungen der Kinder mit aktiver Partizipation als Prosument*in von eigenen Kommentaren und Reaktionen zu fremden Posts

Als aufbauende Frage wurde anschließend das Item „Have you already recieved comments or reactions on a post yourself?“ integriert. Aufbauend ist das item deshalb, weil es einfacher ist mit den Beiträgen anderer Nutzer*innen zu interagieren, als selbst durch Postings auf diesen Plattformen aktiv zu werden. Zudem steigt für die Nutzer*innen das Potenzial negative Erfahrungen zu sammeln, wenn man selbst Beiträge in den sozialen Medien produziert und nicht nur auf Postings anderer Nutzer*innen reagiert. 39,93 % der Schüler*innen haben mit Interaktion in den sozialen Medien im Sinne von Kommentaren oder Reaktionen auf ihre eigenen Posts noch keine Erfahrungen gesammelt, da diese Gruppe noch nicht selbst Beiträge in die Plattformen eingespeist hat. 31,15 % der in den sozialen Medien aktiven Kinder geben allerdings an, mit anderen Nutzer*innen auf der Grundlage eigener Beiträge bereits interagiert zu haben. 29,51 % der Schüler*innen geben an, mit dieser Dimension der interaktiven Plattformen noch keine Erfahrungen gemacht zu haben.

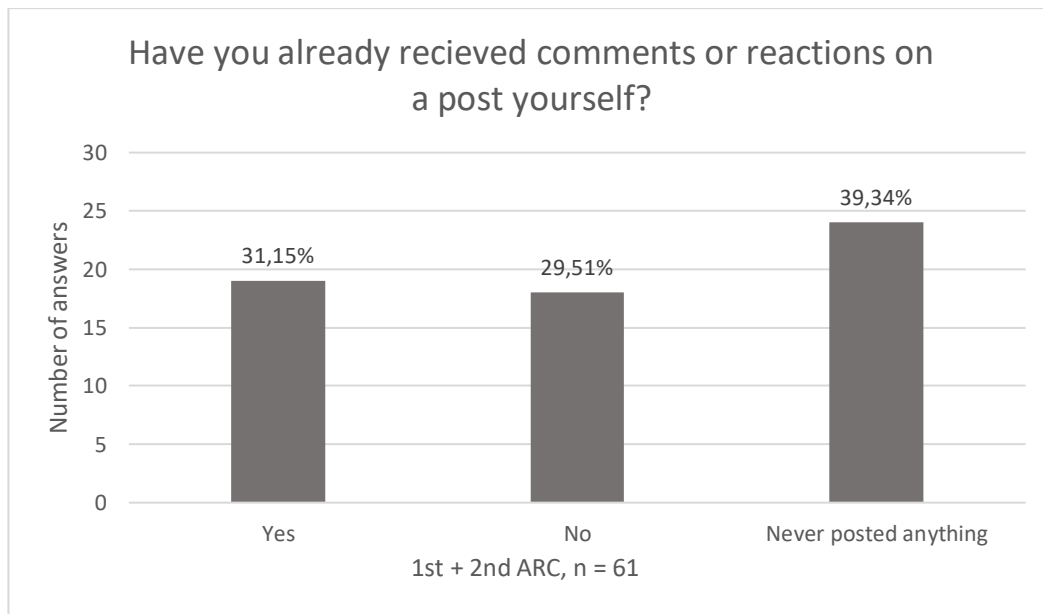


Abbildung 59: Erfahrungen der Kinder mit aktiver Partizipation als Prosument*in zu eigenen Postings von anderen User*innen

Ein negativer Aspekt des Produzierens und Konsumierens von Inhalten in den sozialen Netzwerken kann Cybermobbing sein. Dieser Begriff wird als: „Schikanieren, Diffamieren von Personen über das Internet (Duden 2023)“ definiert. Eine ernstzunehmende Gefahr für Kinder, welche sich auf diesen Plattformen bewegen. Die Auswertung des Items zu „I have already had experiences with cyber bullying“ ergibt, dass 82,14 % der Kinder der Stichprobe beider Zyklen keine Erfahrungen mit diesem negativen Phänomen der sozialen Medien gemacht haben. 14,29 % der Stichprobe haben dieses Item allerdings bejaht und gaben an trotz ihres jungen Alters bereits Erfahrungen mit Cybermobbing zu haben. Ein kleiner Teil der Kinder (1,79 %) wollten zu diesem Item keine Aussage treffen. Weiteren 1,79 % der Schüler*innen ist das Phänomen nicht bekannt. Viertklässler*innen sollte laut den Regularien der Plattformen noch nicht aktiv in den sozialen Medien sein. Die Teilnehmer*innen sind es allerdings dennoch und haben trotz ihres jungen Alters schon negative Erfahrungen im Austausch mit anderen User*innen gesammelt.⁴⁶

⁴⁶ Der Begriff wurde während der Projektstage mit den Kindern durch die Lehrkraft besprochen.

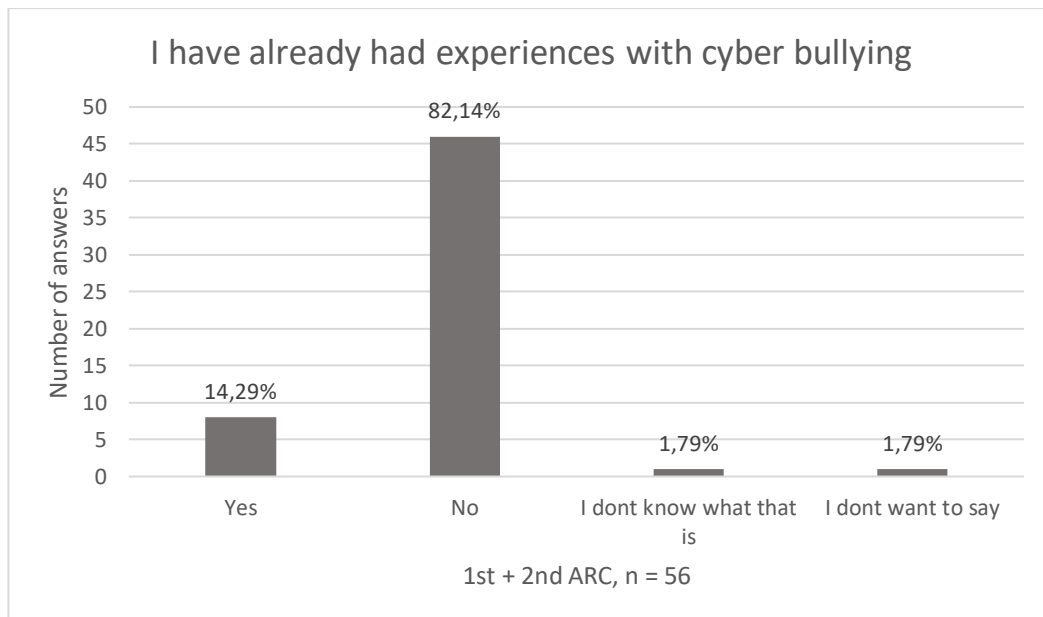


Abbildung 60: Schüler*innen und ihre Vorerfahrungen zu Cybermobbing in den sozialen Medien

*Vorwissen zum Dasein als positive Prosument*in*

Das folgende Item baut auf die soeben analysierten Fragebogenbestandteile auf. Das offene Item wurde ausschließlich im ersten Aktionsforschungszyklus erhoben. Es sollte die Wahrnehmung der individuellen Gefühle der Kinder in Verbindung mit Kommentaren, welche die Untersuchungsteilnehmer*innen auf Beiträge in den sozialen Medien erhielten, analysieren. Durch die offene Fragstellung sollte den Schüler*innen Raum für eigene Reflexion gegeben werden⁴⁷. Das Item („How did you feel when you received comments?“) wurde im Fragebogen am zweiten Tag des Projekts zum Thema *conduct* beantwortet. Die Kinder nannten folgende Emotionen:

⁴⁷ Die Teilnehmer*innen machten im ersten Aktionsforschungszyklus fast keinen Gebrauch von den offenen Items. Diese wurden nur selten und sehr verkürzt beantwortet. Aus diesem Grund wurde der Fragebogen dahingehend überarbeitet, dass im zweiten Forschungszyklus im Juli 2022 fast ausschließlich geschlossene Items integriert waren.

| How did you feel when you received comments? | RQ4-12: Positive Emotionen | RQ4-13: Negative Emotionen |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Excited (2x) • Happy • Es hat sich (sehr) gut angefühlt (2x) • Aufgeregt • Fine • It was ok | <ul style="list-style-type: none"> • Nervous (2x) • Sad |
| n = 11 | n = 8 | n = 3 |

Tabelle 16: Auswertung der Emotionen von Kindern, welche bereits Erfahrungen mit Kommentaren in den sozialen Medien haben.

Die von den elf Kindern genannten Gefühlen im Zusammenhang mit Posts sind mit acht positiven Emotionen und drei negativen Emotionen also eine Erfahrung, welche vermehrt als gelungen wahrgenommene Aktivität bewertet wurde.

Mit dem Gebrauch der interaktiven Möglichkeiten des Web 2.0, wie beispielsweise der Kommentarfunktion, nehmen Kinder aktiv am Austausch mit anderen Nutzer*innen teil. Die Gefühlswelten Anderer rücken nun auch in den Fokus. Sie sind nicht mehr nur für sich selbst verantwortlich, sondern werden durch die Interaktionen, welche die sozialen Medien ermöglichen auch für das Wohlbefinden andere Nutzer*in verantwortlich. Positive Prosument*innen können mit den sozialen Medien nicht nur in Bezug auf sich selbst verantwortlich und reflektiert umgehen, sondern nutzen diese Kompetenz auch für andere. Die folgenden Items möchten erheben, inwieweit die Schüler*innen sich dessen in einer vierten Klasse bewusst sind.

Die Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer*innen (57,89 %) gab an, dass es für sie nicht schwieriger ist, höflichen Umgang mit Nutzer*innen online zu haben als im realen Leben. Ein Drittel der Kinder (28,07 %) gibt allerdings an, den höflichen Umgang in der digitalen Welt herausfordernder zu finden als im Alltag. 12,07 %

der Kinder möchten zu diesem Item keine Einschätzung treffen, da diese Schüler*innen noch keine Erfahrungen im Internet sammeln konnten.

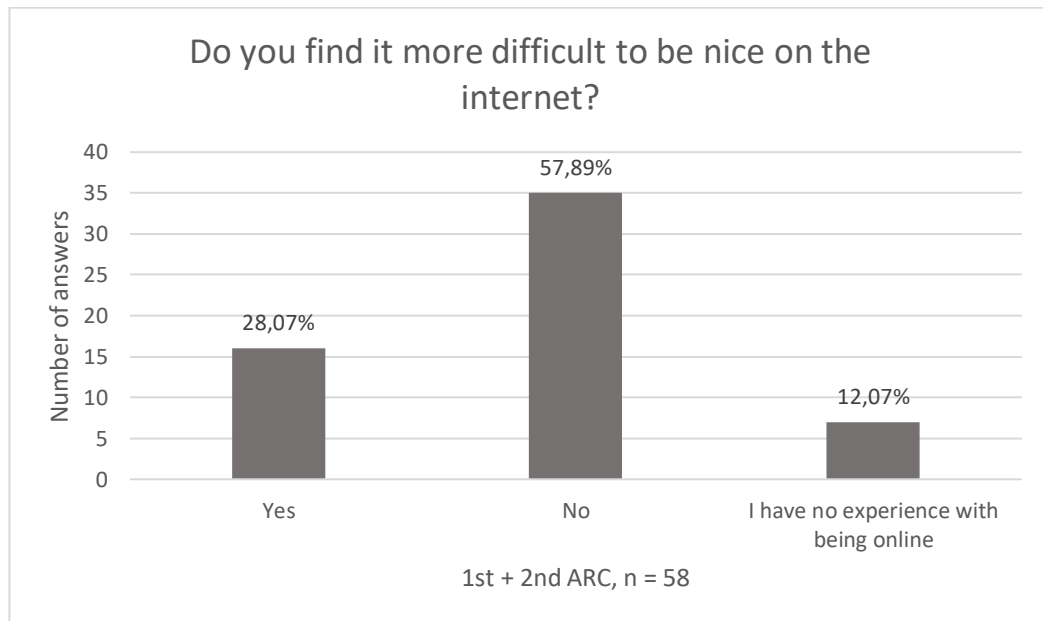


Abbildung 61: Wahrnehmung und Begründung des freundlichen online Umgangs mit anderen Nutzer*innen

Das folgende aufbauende Item im Fragebogen („Do you find it more difficult to be nice to each other on the internet than in real life?) gab den Kindern zudem die Möglichkeit ihre Antwortauswahl zu begründen. Aufgrund der niedrigen Antwortzahlen fand dieses offene Item nur Eingang in den Fragebogen des ersten Forschungszykluses. Nur Schüler*innen, welche das Kreuzchen bei der Auswahlmöglichkeit „Yes, because...“ gesetzt hatten, wollten ihre Antwort anschließend auch begründen. Die Kinder verwiesen auf die Interaktion mit Fremden im digitalen Raum, sowie die Lebensdauer, der ins Internet geposteten Inhalte – den digitalen Fußabdruck. Auch die in geschriebener Kommunikation fehlende Mimik und Gestik, welche oft zu Missverständnissen führt und der raue Umgangston mit anderen Nutzer*innen wurden durch die Untersuchungsteilnehmer*innen benannt.

| Do you find it more difficult to be nice to each other on the internet than in real life? | RQ5-3: Yes, because... | No, because... |
|---|---|----------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Everything stays on the internet • Weil man seine echten Emotionen nicht wirklich ausdrücken kann • Leute beleidigen sich ohne Grund • Weil ich die Leute nicht persönlich kenne | 0 |
| n = 4 | n = 4 | n = 0 |

Tabelle 17: Gründe der Untersuchungsteilnehmer*innen, warum online Interaktion herausfordernder ist als Interaktionen im realen Leben

In Abbildung 54 (vgl. 212) wurde bereits erörtert, was die Kinder über ihre Profileinstellungen in den sozialen Medien wissen. Um als geschützter Nutzer*in und positive Prosument*in in der Welt der sozialen Medien partizipieren zu können, ist dieses Wissen unerlässlich. Die Auswertungen der Daten zu Forschungsfrage eins hat ergeben, dass ein großer Teil der Kinder (49,02 %) noch nicht über ausreichendes Wissen über die wichtigsten Profileinstellungen verfügt. Hiermit wird vor allem Bezug auf die Möglichkeit genommen ein Profil öffentlich oder nicht-öffentlich zu führen.

*Kinder als Konsument*innen*

Die Untersuchungsteilnehmer*innen nutzen das Internet und haben darauf in ihrem Zuhause auch Zugriff (vgl. 206). Die qualitativen Interviews des zweiten Forschungszyklus unterstützen die Ergebnisse der entsprechenden Items des Fragebogens. Alle vier interviewten Kinder äußerten sich zu ihrem

Nutzungsverhalten als Konsument*innen von Inhalten der sozialen Medien. Die Kategorisierung RQ4-5 (Eigenständige Nutzung des Internets) kam als Kodierung in beiden Interviews vor. Exemplarisch werden hier Teilnehmer*innen aus dem ersten Interview zitiert:

(1) K1 RQ4-5: Also wenn ich mal, wenn ich mal das Handy von meinen Eltern habe, dann höre ich da oft Musik und sonst, mache ich eigentlich nichts. [Hörst du die dann nur oder guckst du dir Videos an?] Also wenn es Musikvideos gibt, dann gucke ich sie manchmal an, aber sonst nichts.

(1) K2 RQ4-5: Also bei mir, ich benutze am meisten mein Handy für so Apps, zum Beispiel Videospiele oder vielleicht zum Beispiel auch für Instagram und YouTube. Am meisten benutze ich ja YouTube und gucke mir so Videos an oder Musik.

Neben Musik hören, Videos schauen, der Nutzung von sozialen Medien oder Computerspielen nutzen Kinder das Internet auch für Recherche. Hierbei wird für schulische oder private Zwecke recherchiert. Im Fragebogen beschäftigte sich das Item „Have you ever done research on the internet for school or because something interested you?“ mit der Art und Weise dieser Recherche. Das Item erfragte auch, ob die Teilnehmer*innen Hilfe bei ihrer Recherche erhielten. 62,96 % der Kinder gaben an allein im Internet auf Informationssuche zu gehen. 27,78 % der Schüler*innen haben bei der Recherche Hilfe von den Erziehungsberechtigten und 9,26 % der Stichprobe haben noch nie im Internet für die Schule oder aus persönlichem Interesse zu einem Themengebiet recherchiert.

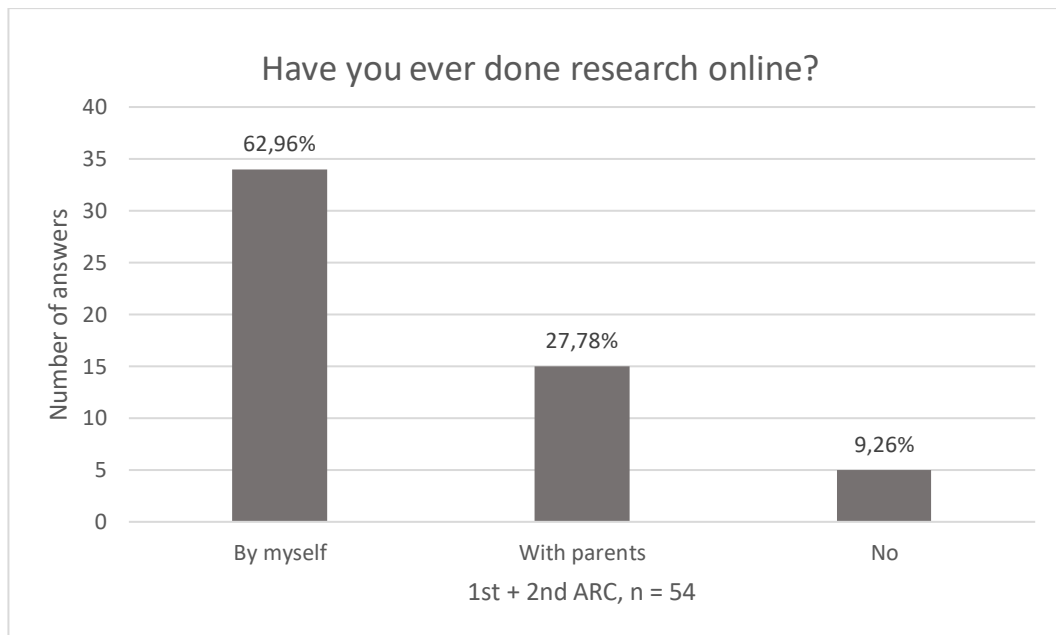


Abbildung 62: Beaufsichtigte vs. unbeaufsichtigte Online-Recherche von Grundschüler*innen

Ein aufbauendes Item zu dieser geschlossenen Frage war das offene Item „What did you research?“. Von 37 Antworten entfallen vierzehn auf die Kategorie Wissen (RQ4-18), sieben auf Tiere (RQ4-20), fünf auf Berufe (RQ4-24), vier auf die Kategorie Sport (RQ4-21), jeweils drei Kinder gaben an Musik (RQ4-17) oder sonstige Themen (RQ4-22) zu recherchieren. Ein Kind hat sich in seiner Recherche mit einem Land (RQ4-23) auseinandergesetzt. Recherche findet also bei den Untersuchungsteilnehmer*innen vor allem zu der Kategorie Wissen statt, was ein Indikator dafür sein könnte, dass Recherche noch zum größten Teil für schulische Zwecke durchgeführt werden.

| What did you research? | | |
|---------------------------|--|-----------|
| Recherchekategorien | Inhalte | Nennungen |
| Kategorie Musik (RQ4-17) | <ul style="list-style-type: none"> • Helene Fischer • Ava Max • Shakira | n = 3 |
| Kategorie Wissen (RQ4-18) | <ul style="list-style-type: none"> • The date of Easter • Klimawandel • Ein englisches Wort • Schiffe • Die größte Zahl • The world • Für Referate • Albert Einstein • Schularbeit • Weltall • Landwirtschaft • Alphabet • Lernapps • Amazon | n = 14 |
| Kategorie Tiere (RQ4-20) | <ul style="list-style-type: none"> • Meerschweinchen • Tiere (3x) • Vögel • Animals • Die Nacktschnecke • Schlangen | n = 7 |
| Kategorie Sport (RQ4-21) | <ul style="list-style-type: none"> • Fußball (2x) • Fußballer (2x) | n = 4 |
| Kategorie Länder (RQ4-23) | <ul style="list-style-type: none"> • Weißrussland | n = 1 |

| | | |
|---------------------------|--|---------------|
| Kategorie Berufe (RQ4-24) | <ul style="list-style-type: none"> • Polizei (2x) • Schauspieler • Anwalt • Wie wird man Fußballprofi? | n = 5 |
| Sonstiges (RQ4-22) | <ul style="list-style-type: none"> • Ob ein Golfball auf dem Mond liegt • Bilder • Und andere Sachen | n = 3 |
| | | n = 37 |

Tabelle 18: Bereiche, zu welchen Kindern schon Recherche im Internet durchgeführt haben.

Wenn Kinder in der Gegenwart oder Zukunft als Produzent*innen und Konsument*innen an Informationen in den sozialen Medien partizipieren wollen und sollen, ist es für die Schüler*innen wichtig zu wissen, woher Informationen, stammen. Im Fragebogen war deshalb ein Item enthalten, welches die Schüler*innen dazu befragte, wie einfach es ist, einen Artikel im Internet zu veröffentlichen. Die Mehrzahl der Kinder (57,89 %) entschied sich für die Antwortmöglichkeit: „It depends on the website. It is easy to publish information on privately operated websites. Das hängt von der Internetseite ab. Auf Seiten von Privatpersonen kann ich leicht Informationen veröffentlichen.“ 28,07 % der Schüler*innen glauben, dass es sehr leicht ist einen selbstgeschriebenen Inhalt im Internet zu veröffentlichen. Ein kleiner Anteil von 14,04 % der Kinder glaubt, dass nur Personen wie Journalist*innen für die Inhalte im Internet verantwortlich sind, dass es also schwierig ist als Privatperson Informationen im Internet zu teilen.

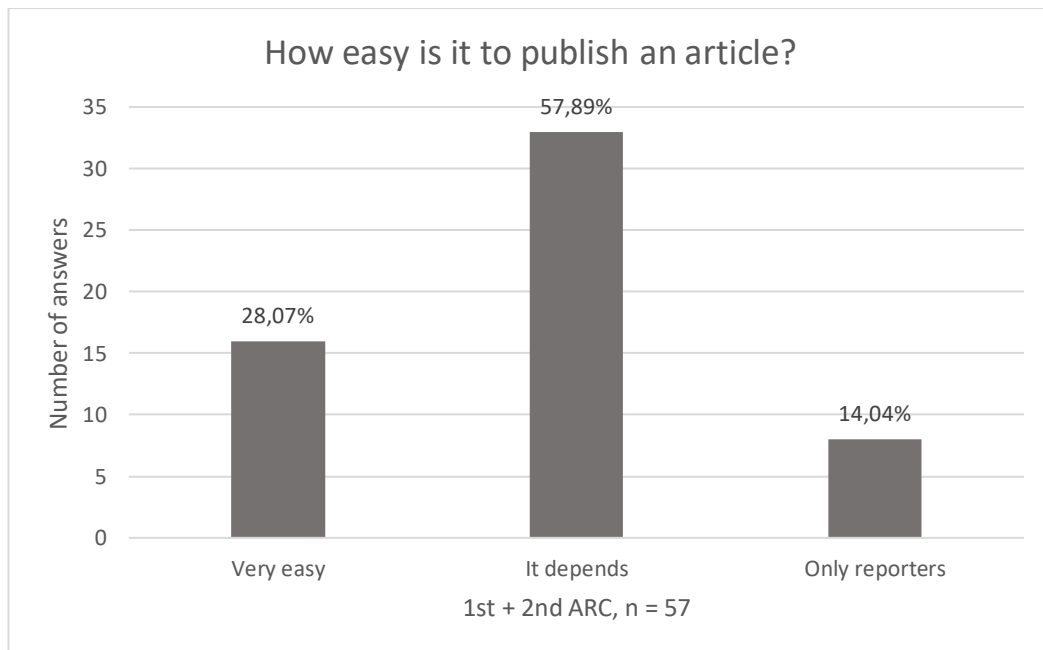


Abbildung 63: Vorwissen der Schüler*innen bezüglich des Produzierens von Inhalten im Internet

Das nächste Item sollte überprüfen, wie viel die Schüler*innen bereits über die Suchmaschine Google wissen, welche den Teilnehmer*innen aus ihrer Lebenswelt bekannt ist. Im Speziellen ging es um die Algorithmen, welche verschiedenen Personen verschiedene Informationen vorschlagen, basierend auf ihren vergangenen Suchen. Das Item „Do you think everyone gets the same information from a search engine such as Google?“⁴⁸ vergleicht die Internetsuchmaschine mit einer Tageszeitung. 22,64 % der Kinder glauben, daran und entschieden sich für die Antwort: „Yes, it’s like a newspaper! Everyone has the same information.“ Die Mehrheit (45,28 %) der Schüler*innen entschieden sich aber für die Antwort, dass Wohnort und vorangegangene Suchergebnisse, neues Suchen nach Informationen beeinflussen. Über ein Drittel der Kinder (32,08 %) gibt aber auch an nicht zu wissen, ob Google für alle Nutzer*innen, dieselben Informationen anbietet.

⁴⁸ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden in der Grafik, die Antwortmöglichkeiten lediglich mit „Yes“, „No“ und „I don’t know abgekürzt“.

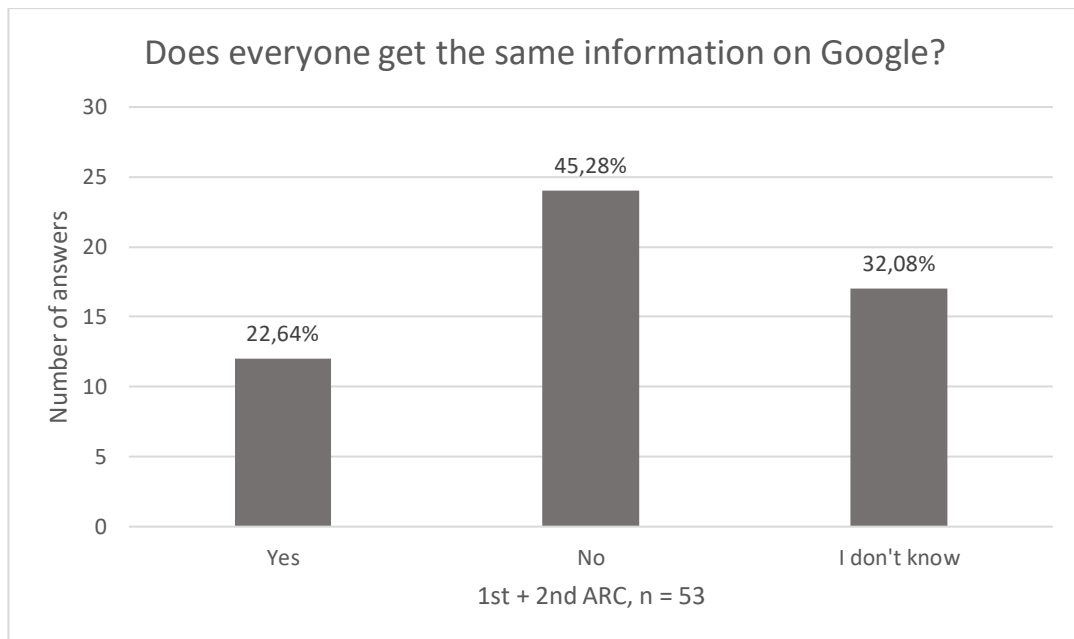


Abbildung 64: Abfrage des Wissens der Kinder zu in Suchmaschinen verwendete Algorithmen

Die zweite Forschungsfrage gab in ihren Unterkapiteln Kinder als Produzent*innen, Vorwissen zum Dasein als positive/r Prosument*in und Kinder als Konsument*innen Einblicke in die Lebenswelt der Kinder. Durch die quantitativen Daten der beiden Forschungszyklen und die qualitativen Daten des zweiten Zyklus liegen nun nicht repräsentative Ergebnisse zu den Erfahrungen der Kinder bezüglich des Produzierens und Konsumierens von Inhalten, welche auf den Plattformen geteilt werden. Auch die Vorerfahrungen als positive/r Prosument*innen konnten evaluiert werden. In der dritten und letzten Forschungsfrage soll nun das gemeinsam mit den Lehrkräften und Studierenden im Zuge der Aktionsforschung entwickelte Unterrichtskonzept bezüglich seiner Wirksamkeit eingeordnet werden. Dies versucht die Forschungsfrage für die drei Projektstage, anhand der Perspektiven der Teilnehmer*innen zu tun.

7.3 Forschungsfrage 3: Inwieweit kann das erarbeitete Unterrichtskonzept im Englischunterricht einer vierten Klasse eine Grundlage für DCE schaffen?

Die dritte Forschungsfrage untersucht, inwieweit die im Dissertationsprojekt erarbeitete Unterrichtssequenz bei den Schüler*innen ein erstes Verständnis von *digital citizenship education* anbahnen konnte. Im Sinne der Aktionsforschung soll

das bestehende Desideratum, die momentan fehlende DCE-Bildung in Grundschulen, bearbeitet werden. Die dritte Forschungsfrage untersucht diese Gegebenheiten aus Sicht der kindlichen Projektteilnehmer*innen, mit dem Ziel Verbesserungsmöglichkeiten für zukünftige Unterrichtssequenzen mit ähnlichen Lernzielen, zu identifizieren. Mit den in diesem Kapitel analysierten geschlossenen und offenen Items und den kodierten Interviewaussagen der Kinder wird eine erste Einschätzung der beiden Projektzyklen möglich. Ferner soll auch ermittelt werden, welche der drei Projektstage einen zufriedenstellenden ersten Beitrag zu einer Anbahnung eines Bewusstseins zu *digital citizenship education* leisten konnte und bei welchen Inhalten in den entsprechenden Projekttagen Anpassungen nötig sind. Die Beantwortung der Forschungsfrage drei wird sich nach der Darstellung eines abschließenden Reflexionsitems des Fragebogens in die drei Themengebiete der Projektstage gliedern, um diese Frage und die zugehörigen Ergebnisse, so präzise wie möglich beantworten zu können.

Zu Beginn dieses Kapitels wird zunächst auf das letzte Item des Fragebogens des zweiten Forschungszyklus („Selbsteinschätzung“) Bezug genommen, in welchem die Kinder sich und ihren Wissensstand nach dem Projekt mit Schulnoten selbst einschätzten. Die Quellen verweisen zwar darauf, dass zu viele Antwortmöglichkeiten Kinder verwirren und das Ergebnis eher verzerren, aber durch die den Kindern sehr bekannte Notenskala der Schule wurde versucht dieses Problem zu vermeiden.

Im folgenden Item mussten sich die Schüler*innen des zweiten Aktionsforschungszyklus zu verschiedenen Themengebieten rund um die Nutzung der sozialen Medien selbst einschätzen. Die Notenskala sollte den Lebensweltbezug herstellen und den Kindern eine verständliche, aber differenziertere als die bisher verwendete vierstufige Smiley-Likert-Skala für die Selbsteinschätzung an die Hand zu geben. Die bayerischen Schulnoten von eins bis sechs bedeuten in der Übersicht (vgl. Bayerische Staatskanzlei 01.08.2022):⁴⁹

⁴⁹ Den Kindern ist der Wortlaut der Schulnote wahrscheinlich nicht bekannt. Allerdings wissen die Schüler*innen, was die Notenstufen in Kurzform also beispielsweise sehr gut, gut, befriedigend usw. bedeuten und können diesen Stufen Bedeutung zuschreiben.

- Sehr gut = 1 = Leistung entspricht den Anforderungen in hohem Maße
- Gut = 2 = Leistung entspricht voll den Anforderungen
- Befriedigend = 3 = Leistung entspricht im Allgemeinen den Anforderungen
- Ausreichend = 4 = Leistung weist zwar Mängel auf, entspricht aber im Ganzen noch den Anforderungen
- Mangelhaft = 5 = Leistung entspricht nicht den Anforderungen, lässt jedoch erkennen, dass trotz deutlicher Verständnislücken die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind
- Ungenügend = 6 = Leistung entspricht nicht den Anforderungen und lässt selbst die notwendigen Grundkenntnisse nicht erkennen



Abbildung 65: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aus dem zweiten Zyklus zu verschiedenen Dimensionen der Nutzung der sozialen Medien am letzten Projekttag in Schulnoten

Dieses Item wird nun in Unterkapiteln, entsprechend den Projekttagen, aufgesplittet und durch die anderen Erkenntnisse des Fragebogens und der Interviews ergänzt.

Erster Projekttag zu Contact

Die ersten beiden Items, welche dem ersten Projekttag zu Kontakten in den sozialen Medien zu zuordnen sind, sind „I feel safe when I use social media“ (arithmetisches Mittel/ Schulnote 2,10) und „I know what to do when a stranger talks to me“ (arithmetisches Mittel/ Schulnote 1,38). In beiden Items haben sich die Kinder im Durchschnitt mit der besten Notenkategorie bewertet. Diese positiven Bewertungen deuten darauf hin, dass die Kinder von sich selbst den Eindruck haben, sich nach dem ersten Projekttag zu Kontakten in den sozialen Medien, gut vorbereitet zu fühlen.

Auch die Auswertung des offenen Items „Today I learned that...“, welches sich nur im Fragebogen des ersten Aktionsforschungszyklus befunden hat, ergab, dass, wenn es um die spezifische Erwähnung der drei Projektstage ging, der erste Tag am häufigsten von den Schüler*innen genannt wurde:

| Items aus erstem Aktionsforschungszyklus: Today I learned that... | | Anzahl der Antworten |
|---|---|----------------------|
| Lernzuwachs durch das Projekt (RQ4-1) | <ul style="list-style-type: none"> • Seiten meiden, die Gefährlich sein können • Was alles auf Instagram passieren kann • Wie man einen Account macht • Dass man im Internet vorsichtig unterwegs sein soll • Wie man mit sozialen Netzwerken umgeht • Wie man Fake-Accounts erkennt • Dass das Internet sehr gefährlich sein kann • Es viele schwarze Schafe im Internet gibt und wie man mit verschiedenen Situationen umgeht • Die Gefahren im Internet • Ganz viel Englisch • Welche Vor und Nachteile in einer App existieren | n = 11 |
| Erwähnung 1. Projekttag (RQ4-14) | <ul style="list-style-type: none"> • Die 5 Regeln, wie man jemanden blockiert oder meldet • nicht zu trollen etwas sagen • How to block someone • Wie man Leute melden kann • Dass man sich im Internet schützen kann • Man nicht alles über sich verraten soll • That I can report and block people | n = 7 |
| Erwähnung 2. Projekttag (RQ4-15) | <ul style="list-style-type: none"> • getting a better password • Dass es schwere Passwörter sein müssen • Man keine peinlichen Bilder ins internet stellen soll • Dass ich im Internet nett sein soll • Sichere Passwörter sind wichtig | n = 5 |

| | | |
|---|---|--------------------------------|
| Erwähnung 3. Projekttag (RQ4-16) | <ul style="list-style-type: none"> • Filters • Dass Bilder bearbeitet werden (2x) • Dass ich nicht alles im Internet glauben soll • Wie man Filter erkennen kann • Dass man sich mit dem Filter verändern kann | n = 6 |
| | | Gesamt n = 29 |

Tabelle 19: Schüleräußerungen zu dem individuellen Lernzuwachs der Kinder nach dem Projekt

Als Lernzuwachs nannten die Kinder beispielsweise Verhaltensregeln zum Umgang mit fremden Personen in den sozialen Netzwerken, den Umgang mit sogenannten Trollen oder auch die Schutzfunktionen, welche die Plattform Instagram anbietet, um die Interaktion zwischen User*innen, falls diese misslingt, notfalls auch zu unterbinden oder Hilfe zu bekommen. Erwähnt wurden von den Kindern die Funktionen, jemanden bei der Plattform melden oder auch blockieren zu können. Auch in den Interviews wurde der erste Projekttag von zwei der vier befragten Kinder benannt, als der individuelle Lernzuwachs durch das Projekt reflektiert wurde (RQ4-1: Lernzuwachs durch das Projekt):

(1) K1 RQ4-1: Also der erste Tag hat mich besonders interessiert, weil ich wollte schon immer erfahren, was man machen muss, wenn man, wenn einer dich anschreibt, den du nicht kennst. Und das habe ich dann halt erfahren und das war sehr interessant für mich.

(1) K2 RQ4-1: Also bei mir auch der erste Tag, weil ich habe bisher nicht, weil ich habe schon viele Accounts auf social media und ich habe jetzt viel mehr erfahren. Also der erste Tag war für mich der beste

Zweiter Projekttag zu Conduct

Die beiden Items „I know that I should treat people with kindness“ (arithmetisches Mittel/ Schulnote 1,10) und „I know what to do when I start to feel bad about comments and reactions“ (arithmetisches Mittel/ Schulnote 1,62) beziehen sich

auf den zweiten Projekttag. In beiden Items haben sich die Kinder sehr gute Noten gegeben.

Für das Item „I know that I should treat people with kindness“ gaben sich die Untersuchungsteilnehmer*innen im Durchschnitt die besten Noten der Selbsteinschätzung. Der Durchschnitt liegt bei der Schulnote 1,10. Hierzu muss aber selbstkritisch angemerkt werden, dass die soziale Erwünschtheit bei diesem Item eine Rolle spielt und die Formulierung dieser Selbsteinschätzung nochmals überarbeitet werden muss. Nichtsdestotrotz gaben die Kinder aber an zu wissen, wie wichtig der freundliche Umgang in der digitalen Welt miteinander ist.

Ziel des zweiten Projekttages war es zudem, den Schüler*innen Werkzeuge an die Hand zu geben, wenn sie sich nach Interaktionen in den sozialen Medien schlecht fühlen, oder das Gefühl haben die Kommunikation mit anderen Nutzer*innen misslingt. Aufgrund der Durchschnittsnote von 1,62 ist davon auszugehen, dass der zweite Projekttag erfolgreich war. Da der Projekttag größtenteils auf Englisch stattfand kann davon ausgegangen werden, dass die Fremdsprache für die Untersuchungsteilnehmer*innen an diesem Tag keine Hürde dargestellt hat.

Der zweite Projekttag wird bei der offenen Reflexion des Items „Today I learned that...“ zum Lernzuwachs am seltensten erwähnt. Die Kodierung RQ4-15 taucht nur fünf Mal in den Antworten der Kinder des ersten Aktionsforschungszyklus auf. Besonders oft werden hier Profileinstellungen und sichere Passwörter genannt und zudem von den Kindern erwähnt, dass man sich anderen Nutzer*innen gegenüber höflich verhalten soll. Im Folgenden sind Zitate der Untersuchungsteilnehmer*innen aus dem Fragebogen abgedruckt:

Getting a better password

Man keine peinlichen Bilder ins internet stellen soll

Dass ich im Internet nett sein soll

Auch im ersten Interview wird der zweite Projekttag von einem Kind nochmals aufgegriffen und als besonders lehrreich reflektiert. Nachdem sich das Kind

allgemein zum Projekt geäußert hat, nimmt es nochmal Bezug auf den Projekttag und seinen/ ihren persönlichen Lernzuwachs:

(1) K2 RQ4-1: Ich fand den immer, also den Projekt voll cool und habe mir viel gemerkt und was man nicht machen darf oder was man da eben, wenn eine fremde Person, dir schreibt, was man tut.

Dritter Projekttag zu Content

Das einzige Item der Selbsteinschätzung, welches sich auf den dritten Projekttag bezogen hat war „I can tell which information is true or false“ (arithmetisches Mittel/ Schulnote 2,14), wobei sich dieses Item eher auf den Fragebogen bezieht und weniger auf die Inhalte zu Schönheitsfiltern des dritten Tages. Das Item wurde insgesamt auch mit der zweitschlechtesten Note durch die Kinder bewertet. Im offenen Item „Today I learned that...“ und auch in den beiden Interviews findet der dritte Projekttag allerdings viel Erwähnung durch die Kinder. Im Fragebogen erinnerten sich die Untersuchungsteilnehmer*innen vor allem an Beauty Filter in den sozialen Medien und wie mit deren Hilfe Bilder verändert werden können. Eine Konsequenz daraus war dann auch eine Äußerung zum Wahrheitsgehalt der Informationen im Internet. Die Kinder schrieben die folgenden Antworten im offenen Item nieder:

Filters

Dass Bilder bearbeitet werden

Dass ich nicht alles im Internet glauben soll

Dass man sich mit dem Filter verändern kann

Alle vier Untersuchungsteilnehmer*innen reflektierten in den beiden Interviews zu ihrem persönlichen Lernzuwachs nach Tag drei des Projekts. Die Interviews fanden nach Abschluss des Projekts, noch am gleichen Schultag des letzten Tages der Sequenz statt. Die Kinder erwähnten die Inhalte des dritten Tages wie folgt:

(2) K3 RQ4-1: Also es war eigentlich heute, weil dem Fake, weil ich fand es einfach interessant. [Die beauty filter meinst du? Was wir heute besprochen haben?] Das fand ich einfach interessant. Ich kann nicht genau sagen warum, aber ich. Fand es. Interessant.

(2) K4 RQ4-1: Bei mir auch heute wegen den Bildern mit Fake oder Real. Es war so wie so ein kleines Spiel halt.

Die beiden Kinder aus dem ersten Interview erwähnten auch noch Herausforderungen, welche die sozialen Medien in Bezug auf Schönheitsideale, für Nutzer*innen bereithalten. Die Interviewteilnehmer*innen nannten die Gefahr der Beeinflussung durch Schönheitsideale, welche auf Instagram präsent sind und reflektierten zu daraus folgenden negativen Konsequenzen für Nutzer*innen (RQ4-1 Lernzuwachs durch das Projekt):

(1) K1: Also, die kann einen beeinflussen, wie wir auch im Unterricht gehört haben. Da kann man sich beeinflussen lassen, was auch dann nicht so gut sein kann.

I: Kannst du das mit dem beeinflussen noch ein bisschen genauer erklären? Also, was, inwiefern beeinflussen?

K1: Zum Beispiel, wie wir beredet haben, dass die, so halt ältere oder jüngere Kinder zum Beispiel, oder auch Erwachsene, sehen so Fotos von so Schönheitsidealen und die wollen sie dann halt auch haben und verändern sich dann halt.

K2: Also ich find das schlecht, weil manche machen zum Beispiel, wenn sie sehen, zum Beispiel Models machen am meisten Schönheits-OPs und so oder Photoshop und dann find ich schlecht, dass die Anderen auch so was machen, aber dann sehen sie nicht so aus, wie sie es sich gewünscht haben, sondern sehen schrecklicher aus als vorher.

Die Untersuchungsteilnehmer*innen zeigen durch ihre Aussagen in den Interviews, dass sie einen Einblick in die Risiken und Möglichkeiten von Bildbearbeitung durch Schönheitsfilter gewonnen haben. Die Kinder sprechen in den Interviews auch schon die Gefahren von körperlichen Dysmorphien durch unerreichbare Schönheitsideale an.

*Projektübergreifende Reflexionen der Untersuchungsteilnehmer*innen*

Im folgenden Abschnitt werden nun noch weitere Reflexionen der Kinder zusammengefasst und dargestellt, welche sich keinem der drei Projektstage zuordnen lassen, aber trotzdem wertvolle Einblicke in den Erfolg der Unterrichtssequenz liefern. Das letzte verbleibende Item der Selbsteinschätzung „I am looking forward to my own account“ wurde von den Kindern mit der schlechtesten Note bewertet. Die Schüler*innen gaben sich im Durchschnitt eine Schulnote von 2,38.⁵⁰ Eine Erklärung dieser Note konnte durch den Fragebogen nicht erhoben werden, da das Item geschlossen war. Aufgrund der vorhergehenden Erfahrungen von kindlichen Teilnehmer*innen und offenen Items wäre eine Nachfrage bei den Interviews interessant gewesen, um diese Note durch qualitative Daten noch besser verstehen zu können.

Das offene Item des Fragebogens „Today I learned that...“ beinhaltet neben den Kodierungen in RQ4-14, RQ4-15 und RQ4-16 für die drei Projektstage, zusätzlich noch die allgemeiner gehaltene Kodierung RQ4-1 (n = 11) (vgl. 240). Auf diese Kodierung entfielen in der Auswertung die meisten Antworten. Die Kinderantworten wurden dieser Kategorie zugeordnet, da die Teilnehmer*innen ganz allgemein zu ihrem Lernzuwachs, welcher durch das Projekt angestoßen wurde, reflektiert haben. Die Antworten lassen sich innerhalb dieser Kodierung nochmals drei Unterkategorien zuordnen und belegen damit einen Lernzuwachs zu sozialen Medien und auch in der Fremdsprache:

- Lernzuwachs zur praktischen Anwendung

Wie man einen Account macht

- Lernzuwachs bei Kompetenzen im Umgang mit den sozialen Medien

⁵⁰ Interessant für dieses Item wäre ein Pre-/Post-Test-Format gewesen, um zu evaluieren, ob sich die Schulnote im Vergleich zu vor dem Projekt verbessert oder verschlechtert hat. Auch eine Nachfrage bei den Untersuchungsteilnehmer*innen in den Interviews wäre rückblickend interessant gewesen, um bei den Kindern Erklärungen einzuholen, warum dieses Item im Vergleich zu den anderen schlechter bewertet wurde.

Seiten meiden, die Gefährlich sein können, Was alles auf Instagram passieren kann, Dass man im Internet vorsichtig unterwegs sein soll, Wie man mit sozialen Netzwerken umgeht, Wie man Fake-Accounts erkennt, Welche Vor- und Nachteile in einer App existieren

- Aufbau fremdsprachlicher Kompetenzen durch das Projekt

Ganz viel Englisch

Auch in den Interviews gaben alle vier Kinder nochmals Rückmeldung zum Projekt, bezüglich seiner Inhalte und der Rolle der Fremdsprache dabei. Im ersten Interview nannten die Kinder folgende Punkte (RQ6-1: Positive Bewertung des Projekts):

(1) I: Okay. Super. Vielen lieben Dank. Ja, und ihr antwortet einfach ganz ehrlich. Wie fandest du denn den Englischunterricht jetzt während der letzten drei Tage?

K1: Ähm, also, ich fand ihn sehr aufregend und ich habe viel gelernt und er hat mir auch Spaß gemacht, ja.

K2: Ich fand den immer, also den Projekt voll cool und habe mir viel gemerkt und was man nicht machen darf oder was man da eben, wenn eine fremde Person, dir schreibt, was man tut.

Die Untersuchungsteilnehmer*innen des zweiten Interviews antworteten auf die gleiche Frage folgendermaßen (RQ6-10: Negative Äußerungen zu Englisch als Schulfach):

(2) I: [...] Erste Frage ist, wie ihr jetzt den Englischunterricht in den letzten drei Tagen findet.

K3: Also ich fand den gut. Ich bin bloß nicht so der Englisch fan. Also, Ich versteh es nicht so gut alle Sachen, aber sonst fand ich es eigentlich ganz toll.

I: Super.

K4: Ich find's auch cool. Ja, und ich mein, Englisch ist nicht so mein Fach. Trotzdem habe ich es ein bisschen verstanden.

Im Unterschied zum ersten Interview benennen beide Kinder hier eine Abneigung gegen das Fach Englisch und attribuieren sich selbst auch schlechte Kenntnisse der Fremdsprache. Das Verständnis der Unterrichtseinheiten war, durch die nach Meinung der Kinder fehlenden Kenntnisse der Fremdsprache für beide beeinträchtigt. Die beiden Schüler*innen des zweiten Interviews geben auch beide Tipps, wie die Verständlichkeit in Zukunft ihrer Meinung nach noch verbessert werden kann (RQ6-3: Verständlichkeit der Fremdsprache):

(2) I: Ja, was hätte dir denn geholfen, das noch besser zu verstehen, was wir auf Englisch gesagt haben?

K3: Also, also, am ersten Tag, also, noch ein bisschen mehr Bilder. Also, da sind am Ende immer mehr Bilder gekommen. Da habe ich auch ganz viel verstanden und wir haben natürlich ganz viel auf Deutsch wiederholt. Ja, aber was mir geholfen hätte, wenn, ja, Bilder oder Videos gewesen, ja.

I: Ja, ja, super.

K4: Bei mir wäre geholfen, ein bisschen mehr auf Deutsch auch über Deutsch zu übersetzten. Bei Englisch kann ich halt auch nicht so gut - wie ich gerade gesagt habe.

Auch im ersten Interview gab ein Kind Auskunft darüber, wie man die Verständlichkeit des Projekts in der Fremdsprache in Zukunft noch verbessern könnte (RQ6-3):

(1) K1: Hm. Also manchmal da. Ähm, aber das kam nur selten. Ich glaube, ich hab's nur einmal gesehen. Da kam so hat sie halt mal nicht gesagt, was auf Englisch, also auf Deutsch übersetzt hieß. Und da hätte ich mir gewünscht, dass sie es dann gesagt hätte, weil dann war ich halt, wusste nicht, was sie [die Lehrkraft] meinte.

7.4 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Abschließend für dieses Kapitel möchte ich nun die bereits ausführlich dargestellten Ergebnisse der beiden Aktionsforschungszyklen überblicksartig zusammenfassen. Der Überblick erfolgt, wie im vorherigen Kapitel, gegliedert nach den drei Forschungsfragen, wobei für jede Frage nochmals die wichtigsten

Erkenntnisse dargelegt werden. Im anschließenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse interpretiert und reflektiert.

*Erste Forschungsfrage: Inwiefern sind Schüler*innen einer vierten Klasse bereits über soziale Medien informiert?*

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich aufgrund der mangelnden Datenlage zu Kindern und sozialen Medien, explorativ mit den Gegebenheiten und Informationen, welche Viertklässler*innen bereits für die Nutzung von sozialen Medien zur Verfügung stehen.

Zunächst wurde in der Forschungsfrage überprüft, wie die Gegebenheiten bezüglich des Zugangs zum Internet in den Haushalten der Kohorte sind und welche technischen Geräte den Teilnehmer*innen zur Verfügung stehen, um das Internet zu nutzen. Hier kann festgehalten werden, dass das Internet und auch die sozialen Medien in der Lebenswelt der Kinder angekommen sind. Alle Untersuchungsteilnehmer*innen nutzen das Internet zuhause und können auf eine Bandbreite von technischen Geräten zugreifen, um dies zu tun. Führend sind in der untersuchten Kohorte Handy, Computer und Tablet, wenn es um die Benutzung von haushaltseigenen Geräten geht. Die qualitativen Daten der Interviews stützen diese Aussage. Zwei von vier Kindern gaben an Geräte der Eltern zu nutzen, um Zugang zu Online-Diensten zu erhalten. Die Untersuchungsteilnehmer*innen besitzen teils auch schon eigene internetfähige Geräte. Am gängigsten sind hier tragbare Geräte wie Handy und Tablet. Mit einigem Abstand nennen die Kinder dann auch noch Computer, Fernseher und Spielekonsolen. Die qualitativen Daten der Interviews stützen dieses Resultat des Fragebogens. Die Mehrzahl der Kinder gab an entweder Geräte der Eltern nutzen zu dürfen oder bereits eigene zu besitzen.

Die Forschungsfrage beschäftigte sich dann ebenfalls explorativ mit der Kenntnis und dem Zugang den die Untersuchungsteilnehmer*innen zu Plattformen der sozialen Medien haben. Bezüglich des Kenntnisstandes ergaben die Daten Folgendes: Die Schüler*innen der Stichprobe kennen vor allem WhatsApp, YouTube, Instagram und TikTok. Bei der selbständigen Nutzung der Apps durch die

Kinder werden vor allem YouTube und WhatsApp genannt. Die Anzahl eigener Accounts bei den Plattformen der sozialen Medien sind noch niedrig, aber trotz des jungen Alters der Stichprobe bereits vorhanden. Falls die Kinder einen eigenen Account besitzen, ist WhatsApp am häufigsten. Abgeschlagen folgt die Videostreaming Plattform YouTube. Wenn es um die Supervision der Eltern bei der Nutzung eigener Accounts geht, gaben gleich viele Kinder an den Account unter Supervision zu nutzen und noch keinen eigenen Account zu haben. Diese beiden Gruppen bilden die Mehrheit in der Kohorte. Bei selbständiger Nutzung der sozialen Medien ist das Wissen über die grundlegenden Profileinstellungen, also öffentliches oder privates Profil wichtig für die sichere Nutzung durch Kinder. Fast die Hälfte der Kinder weiß nicht, was diese Unterscheidung und welche Implikationen dies für das Nutzerverhalten hat. Aus den qualitativen Daten der Interviews lässt sich schließen, dass alle befragten Kindern die sozialen Medien bereits aktiv nutzen.

Auch die Chancen von sozialen Medien aus Perspektive der Kinder konnte in der ersten Forschungsfrage erhoben werden. Zu den Perspektiven der Schüler*innen gibt es ausschließlich qualitative Daten aus dem zweiten Forschungszyklus. In den Interviews äußerten sich alle befragten Kinder zu Chancen der sozialen Medien. Die Teilnehmer*innen nannten Nutzen für Freizeit, Hobbys und Nachrichten. Die Auswertung der Interviewdaten ergab zudem, dass alle Kinder bereits eine individuelle Haltung zu dem Thema soziale Medien ausgebildet haben. Die Mehrheit der Schüler*innen nennt positive Emotionen wie Selbständigkeit und ein Gefühl des Erwachsenseins als emotionale Verknüpfung mit den Plattformen. Eines der Kinder benennt auch negative Emotionen, welches es mit der Nutzung assoziiert, konnte aber nicht erklären, woher diese Gefühle kamen.

Neben positiven Aspekten reflektierten fast alle Kinder in den Interviews auch zu den Herausforderungen der sozialen Medien. Herausforderungen wie die Beeinflussung durch die konsumierten Inhalte, Suchtproblematiken in Bezug auf soziale Medien und Smartphones und veränderte Freundschaften im digitalen Raum wurden von der Mehrheit der Teilnehmer*innen benannt.

Die erste Forschungsfrage kann nach beiden Zyklen auch Auskunft zu Nutzungsvorbildern für soziale Medien in der Kohorte treffen, welche nicht repräsentativ sind. Ausschließlich im zweiten Aktionsforschungszyklus wurde durch den quantitativen Fragebogen erhoben, dass bereits mehr als die Hälfte der Kohorte mit den Eltern über soziale Medien gesprochen hat. Auch die qualitativen Ergebnisse der Interviews stützen dieses Resultat. Die Mehrzahl der befragten Kinder gab in den Interviews an, bereits mit Familienmitgliedern, wie Eltern oder Geschwistern, über die Nutzung der Plattformen gesprochen zu haben. Aber nicht nur in den Familien sind soziale Medien ein Thema. Auch innerhalb der Peer Group sprechen Kinder über die Nutzung der Plattformen. Mehrheitlich gaben die Kinder im Fragebogen an, Gleichaltrige zu kennen, welche schon aktiv Nutzer*innen sind. Von Freund*innen genutzte Plattformen sind vor allem WhatsApp, YouTube und TikTok. Dieser Eindruck spiegelt sich auch in den Interviews wider. Alle Interviewteilnehmer*innen gaben an durch soziale Medien mit Freund*innen in Kontakt zu treten. Ebenfalls berichteten alle Interviewteilnehmer*innen davon, dass ihre Eltern soziale Medien nutzen und konnten detaillierte Angaben zur Verwendung machen. Diese reichten von Nutzung der Plattform zum Vergnügen bis zum professionellen Marketing.

*Zweite Forschungsfrage: Welche Erfahrungen haben Kinder als positive Prosument*innen in den sozialen Medien?*

In der zweiten Forschungsfrage wurde auf das bestehende Konzept der positiven Prosument*in Bezug genommen (vgl. Schröder 2016: 206). Die Forschungsfrage wurde in drei Unterkategorien aufgeteilt. Zunächst wurden die Ergebnisse bezüglich Kinder als Produzent*innen von Inhalten in den sozialen Medien ausgewertet. Wenn es um die niederschwellige Funktion des Reagierens auf Posts von anderen Nutzer*innen durch zum Beispiel das Vergeben von Herzen bei Instagram oder das Kommentieren von Beiträgen von anderen Nutzer*innen geht, ist die Kohorte zwiegespalten. Fast die Hälfte der Kinder gibt an schon einmal Kommentare selbst verfasst oder durch den Reaktionsbutton aktiv gewesen zu sein. Die Mehrheit der Schüler*innen hat mit dieser interaktiven Funktion allerdings noch keine Erfahrungen gesammelt oder zumindest die Beiträge von

anderen Nutzer*innen noch nicht kommentiert. Auf diesem Item aufbauend wurden die Kinder dann auch dazu befragt, ob sie selbst schon Kommentare oder Reaktionen auf ihre eigenen Posts erhalten haben. Die Untersuchungsteilnehmer*innen geben überhäufig an, dass dies entweder nicht zutrifft oder sie selbst noch nie Inhalte in den sozialen Medien kreiert und hochgeladen haben. Ein Drittel der Kinder gibt allerdings an, Erfahrungen damit zu haben eigene Inhalte zu erstellen, diese in die sozialen Medien hochgeladen zu haben und Kommentare und Reaktionen von anderen Nutzer*innen zu den Inhalten erhalten zu haben. Im nächsten Item wurden die Erfahrungen der Untersuchungsteilnehmer*innen mit Cybermobbing erhoben. Dreiviertel der Kohorte hat noch keine Erfahrungen mit Cybermobbing in den sozialen Medien gemacht. Eine kleine Anzahl von weniger als fünf Kindern gibt an nicht zu wissen, worum es sich bei diesem Phänomen handelt und die gleiche Anzahl an Kindern möchte keine Auskunft zu persönlichen Erfahrungen mit Cybermobbing geben. Weniger als zehn Untersuchungsteilnehmer*innen beantworteten das Item, allerdings positiv und haben demnach bereits Erfahrungen mit Cybermobbing gesammelt.

Als nächste Unterkategorie wurde mit den erhobenen Daten analysiert wie viele Erfahrungen die Kohorte schon mit einem Dasein als positive Prosument*innen gesammelt hat. Ein aufbauendes offenes Item beschäftigte sich mit den Emotionen, welche Untersuchungsteilnehmer*innen mit eigenen Beiträgen in den sozialen Medien haben. Die Kinder nennen hier überhäufig positive Emotionen. Ein weiterer Schritt im Dasein als Prosument*in ist die Übernahme von Verantwortung, nicht nur für das eigene Wohlbefinden, sondern auch für das Wohlbefinden anderer Nutzer*innen in den sozialen Medien. Die interaktiven Funktionen der Plattformen erfordern dies. Als kompetente positive Prosument*in sollte dies die Basis für Interaktionen sein. Die Kinder wurden auch dazu befragt, ob sie es als schwieriger empfinden im Internet gelungen zu kommunizieren als im echten Leben. Die Untersuchungsteilnehmer*innen beantworteten dies überhäufig mit nein. Etwas mehr als fünfzehn Teilnehmer*innen der Kohorte gaben allerdings an dies anders zu sehen. Um den

Kindern die Möglichkeit zu geben sich noch genauer zu erklären, gab es ein aufbauendes offenes Item, indem erklärt werden konnte, warum der positive Umgang miteinander online als schwieriger wahrgenommen wird (vgl. Abbildung 61).

Als letzte Unterkategorie wurden die Daten der Zyklen bezüglich Kinder als Konsument*innen von Inhalten in den sozialen Medien ausgewertet. Diese Kategorie stützt sich zunächst auf die Daten der qualitativen Interviews. Alle Teilnehmer*innen gaben an soziale Medien bereits zu nutzen. Der Fragebogen hat sich allgemeiner mit diesem Thema beschäftigt und erhob die Internetnutzung der Kohorte und die Unterstützung, welche Kinder dabei erfahren. Überhäufig viele Kinder führen Recherchezwecke allein, ohne Supervision durch Eltern durch. Knapp ein Drittel der Schüler*innen gab an, Hilfe von den Eltern zu erhalten. Fünf Kinder gaben an noch nie im Internet recherchiert zu haben. Das anschließende Item erhob, zu welchem Zweck Recherche betrieben wurde. Die Kategorie auf, welche die meisten Nennungen entfiel, wurde mit „Wissen“ kategorisiert. Gefolgt von der Kategorie „Tiere“ und „Berufe“. Wichtig für verlässliche und qualitativ hohe Rechercheergebnisse ist zudem, das Wissen über die Verbreitung von Informationen im Internet beziehungsweise in den sozialen Medien. Die Schüler*innen wurden deshalb dazu befragt, wie sie die Publikationsmöglichkeiten im Internet einschätzen. Mehr als die Hälfte der Kinder äußert sich zögerlich und glaubt es kommt auf die entsprechende Internetseite an. Knapp unter einem Drittel der Kinder geben an, dass das Publizieren im Internet ihrer Einschätzung nach sehr einfach ist und weniger als zehn Teilnehmer*innen der Kohorte glauben, dass nur Journalist*innen dies tun können. Auch Algorithmen spielen bei Recherchen eine Rolle für die Ergebnisse. Etwas weniger als die Hälfte der Kinder schätzt die Verlässlichkeit von Suchergebnissen durch Google als beeinflusst durch beispielsweise vorangegangene Suchen oder Standort ein. Etwas mehr als ein Fünftel der Kohorte glaubt, dass alle Suchergebnisse für Nutzer*innen gleich sind und ein Drittel der Teilnehmer*innen gibt an es nicht zu wissen.

Dritte Forschungsfrage: Inwieweit kann das erarbeitete Unterrichtskonzept im Englischunterricht einer vierten Klasse eine Grundlage für DCE schaffen?

Die letzte Forschungsfrage untersucht, ob die entwickelte dreitägige Unterrichtssequenz, aus Perspektive der Kinder einen ersten Beitrag zu DCE leisten konnte. Aufgesplittet in die drei Projektstage ergeben sich für diese Forschungsfrage drei Unterkategorien, in welchen die Ergebnisse zusammengefasst werden. Der erste Projekttag zu Kontakten in den sozialen Medien wird mit Hilfe eines Selbsteinschätzungssitem des Fragebogens, einem offenen Item des ersten Forschungszyklus und Antworten aus den qualitativen Interviews beantwortet. Anhand der Selbsteinschätzung wird deutlich, dass sich die Untersuchungsteilnehmer*innen für die beiden Items „I feel safe when I use social media“ und „I know what to do when a stranger talks to me“ durchschnittlich eine Schulnote von 1,74 geben. Die Selbsteinschätzung der Kinder ist durchschnittlich eine gute Note. Ein offenes Item, welches nur im ersten Zyklus vorkam, evaluierte nach Abschluss jeden Projekttages, wie die Kinder ihren persönlichen Lernzuwachs einschätzten. Der erste Tag wurde von allen drei Projekttagen am häufigsten von den Teilnehmer*innen genannt. In den qualitativen Interviews wurde der Tag zu Kontakten in den sozialen Medien von der Hälfte der befragten Kinder erwähnt.

Der zweite Projekttag zu verantwortungsbewusstem Umgang miteinander in den sozialen Medien wurde ebenfalls mithilfe von Daten aus dem Fragebogen und den Interviews untersucht. Die beiden Items der Selbsteinschätzung des Fragebogens ergaben im Durchschnitt eine Schulnote von 1,36. Die Untersuchungsteilnehmer*innen schätzten sich also im Schnitt mit einer sehr guten Note ein, wenn es um ihr Wissen zu Conduct in den sozialen Medien geht. Im offenen Item des Fragebogens „Today I learned that...“ wurde der zweite Projekttag am seltensten von allen drei Tagen erwähnt. Eines der vier Kinder nimmt im Interview Bezug auf diesen Projekttag und reflektiert zu seinem individuellen Lernzuwachs.

Der dritte und letzten Projekttag zu Inhalten, welche in den sozialen Medien produziert und konsumiert werden, wird durch ein ähnliches Datenset evaluiert,

wie die beiden anderen Tage. In dem Item zur Selbsteinschätzung der Untersuchungsteilnehmer*innen nahm nur die Frage „I can tell which information is true or false“ Bezug auf den letzten Tag. Die Durchschnittsnote war eine 2,14. Schüler*innen schätzten sich mit einer guten Schulnote bezüglich ihres Wissensstands ein. Im offenen Item, welches den Lernzuwachs deutlich machen soll, wurde der letzte Projekttag am zweihäufigsten erwähnt. Die Daten aus den qualitativen Interviews zeigen, dass alle befragten Kinder den Tag erwähnten. Die Kodierung für den Projekttag wurde in beiden Interviews vergeben.

8 Diskussion der Gesamtergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die beschriebenen Ergebnisse nochmals in den Blick genommen, um sie zu deuten, zu diskutieren und miteinander in Zusammenhang zu setzen. Es werden nicht noch einmal alle Ergebnisse der beiden Forschungszyklen aus den Jahren 2021 und 2022 im Detail thematisiert und aufgegriffen, sondern ein Überblick über die relevantesten Forschungsergebnisse der explorativen Studie gegeben. Hierzu werden einzelne Items der quantitativen Untersuchungen und Kategorien der qualitativen Untersuchung, welche als zentral für die Beantwortung der drei Forschungsfragen identifiziert wurden, herausgegriffen. Um den Lesefluss dieses Kapitels nicht zu stören und Informationen nicht repetitiv zu präsentieren, wird auf die entsprechenden Items oder Kategorien in Fußnoten verwiesen. Die Strukturierung des folgenden Kapitels richtet sich nach den drei zu beantwortenden Forschungsfragen des Dissertationsprojekts.

8.1 Interpretation der Ergebnisse des Aktionsforschungsprojekts

*Inwiefern sind Schüler*innen einer vierten Klasse bereits über soziale Medien informiert?*

Die Untersuchungsteilnehmer*innen der beiden Aktionsforschungszyklen gaben darüber Auskunft, wie die sozialen Medien in ihrer Lebenswelt repräsentiert sind, beziehungsweise in ihrem Alltag von ihnen selbst oder Bezugspersonen genutzt werden. Die quantitativen Daten des Fragebogens ergaben, dass in der Untersuchungskohorte tragbare internetfähige Geräte, die Einstiegsgeräte in die digitale Welt für Kinder dieser drei vierten Klassen sind. Zwei Items untersuchten, welche Geräte zuhause generell zur Verfügung stehen,⁵¹ und welche Geräte die Kinder selbst besitzen⁵². Sowohl das Handy beziehungsweise Smartphone als auch das Tablet werden in beiden Items – in den Haushalten der teilnehmenden Kinder vorhanden oder im Besitz der befragten Schüler*innen - in dieser

⁵¹ Item: We have the following devices at home to access the Internet.../ Folgende elektrische Geräte haben wir zuhause, mit denen man ins Internet kommt...

⁵² Item: I own and use by myself.../ Ich habe und benutze alleine...

Untersuchungskohorte am häufigsten benannt. Die Schüler*innen haben in ihrem Haushalt auch häufig noch Zugriff auf einen Computer. Computer spielen allerdings keine Rolle, wenn es um die technischen Geräte geht, welche im Besitz der Kinder sind. Hier gibt es die deutlichen Spitzenreiter, der nicht ortsgebundenen Geräte, Smartphone und Tablet. Tragbare internetfähige Geräte haben den Vorteil, dass sie die Nutzer*innen bei der Internetnutzung nicht lokal binden, sondern von den Kindern ortsunabhängig überall genutzt werden können. Ein Nachteil dieser Flexibilität vor allem für diese noch sehr junge Untersuchungskohorte besteht allerdings darin, dass Erziehungsberechtigte auch weniger Möglichkeiten der Kontrolle, über die Internetnutzung ihrer Kinder haben. Für die jungen Nutzer*innen bedeutet, dass im Umkehrschluss, dass die Kompetenz der kritischen Mediennutzung, sowie des verantwortungsvollen Umgangs mit dem Internet für sich selbst und andere ab einem jungen Alter gegeben sein muss, da die Selbstverantwortung steigt.

Die verschiedenen Plattformen der sozialen Medien haben bei den Schüler*innen der Kohorte einen ähnlichen Bekanntheitsgrad⁵³. Genutzt werden in der untersuchten Gruppe von den Kindern aber vor allem die Plattformen YouTube und WhatsApp. Die Untersuchungsteilnehmer*innen nannten im Fragebogen diese beiden Plattformen signifikant häufiger als die anderen Auswahlmöglichkeiten. Sowohl bei der Nutzung von sozialen Medien durch fremde Accounts⁵⁴ als auch bei der Nutzung mit dem eigenen Account⁵⁵, werden vor allem WhatsApp und YouTube geöffnet. Bei der Nutzung von sozialen Medien durch fremde Accounts wurden in den Interviews häufig die Konten der Eltern genannt. Kinder gaben an soziale Medien nicht selbst, also mit eigenem Account nutzen zu dürfen, sondern nur durch die Konten der Eltern. Wenn die Untersuchungsteilnehmer*innen selbständig soziale Medien nutzen⁵⁶ ist WhatsApp der klare Spitzenreiter.

⁵³ Item: I know these apps.../ Diese Apps kenne ich...

⁵⁴ Item: I have already used these apps myself.../ Diese Apps habe ich schon selber benutzt...

⁵⁵ Item: I have an account on.../ Ich habe einen Account bei...

⁵⁶Item: I have an account on.../ Ich habe einen Account bei...

Zusammenfassend für die Teilnehmer*innen dieser Studie lässt sich also sagen, dass der Einstieg in die sozialen Medien dieser Kohorte über Plattformen erfolgt, welche zu Beginn eher konsumbasiert genutzt werden können und weniger visuelle Darstellungsmöglichkeiten haben. Mögliche Erklärungen, warum Nutzer*innen mit der Zustimmung ihrer Erziehungsberechtigten diese Plattformen nutzen, werden im Folgenden diskutiert. Bezüglich der am meisten genutzten App in dieser Kohorte lässt sich feststellen, dass WhatsApp nicht die Möglichkeit für Nutzer*innen anbietet sich auf einem persönlichen Profil mit Beiträgen, Storys oder Reels zu präsentieren, sondern sich auf die private Kommunikation zwischen Nutzer*innen mit hauptsächlich Text- und Sprachnachrichten fokussiert. Dies hat sich durch die Statusfunktion etwas geändert, Kommunikation ohne visuelle Beiträge bleibt allerdings der Hauptfokus der Plattform. Ein Algorithmus oder *targeted marketing* spielen bei dieser Kommunikationsplattform momentan keine Rolle.

Die am zweithäufigsten genannte Plattform YouTube bietet zwar die Möglichkeit Kommentare unter Videos zu schreiben oder auf diese mit einem Daumen nach oben oder unten zu reagieren, allerdings ist die Plattform im Vergleich zu anderen „kinderfreundlicher“. *YouTube Kids* ist beispielsweise eine Möglichkeit für Eltern die Inhalte, Interaktionen und den Algorithmus zu regulieren. Ein weiterer Grund, warum diese beiden Plattformen in der Kohorte am stärksten repräsentiert sind, könnte auch sein, dass Eltern diese Plattformen selbst gut kennen und diese auch nutzen und sich daher sicher bei der Verwendung fühlen und auch Kindern die Nutzung aus den genannten Gründen eher erlauben. Die Hypothese, welche sich aus den qualitativen und quantitativen Daten ergibt, ist, dass weniger Bedenken auf Seiten der Eltern zur Nutzung dieser Apps existieren.

Wie in der Einordnung dieser Arbeit in den aktuellen Forschungsstand zu DCE bereits beschrieben, existieren für Deutschland viele Studien, welche sich mit Kindern und den digitalen Medien oder dem Internet beschäftigen (vgl. 4). Die Erkenntnisse der qualitativen und quantitativen Daten dieses Dissertationsprojekts stimmen mit den genannten Studien in Bezug auf Nutzung des Internets und der sozialen Medien überein. Neue Erkenntnisse für die Kohorte

ergaben sich in Bezug auf soziale Medien und die Lebenswelt der Kinder dieses Forschungsprojekts⁵⁷⁵⁸. Soziale Medien sind durch Eltern, Geschwister aber auch die Peer Group im Alltag der Viertklässler*innen angekommen⁵⁹. Alle Teilnehmer*innen der Interviews berichteten davon, wie die sozialen Medien in ihren Haushalten genutzt werden und die quantitativen Daten der Interviews belegten, dass Kinder auch in ihrer eigenen Peer Group über soziale Medien sprechen⁶⁰⁶¹.

Eine Begründung für diese Studie war, die Diskrepanz zwischen bestehenden Forderungen der Kultusministerkonferenz aus den Jahren 2012 (vgl. Kultusministerkonferenz 2012) und 2016 (vgl. Kultusministerkonferenz 2016) und dem Kompetenzstrukturmodell, welches die Grundlage für den Fachlehrplan Englisch in der Grundschule bildet (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 61). Medienkompetenz wurde trotz den Forderungen der KMK für die Grundschule, im Gegensatz zur Sekundarstufe eins und zwei nicht berücksichtigt. Die Datensätze aus beiden Forschungszyklen zeigen, dass Eltern auf die veränderte Lebenswelt ihrer Kinder reagieren und soziale Medien zum Thema machen⁶²⁶³. Der Englischunterricht in Bayern erfüllt die über zehn Jahre alten Forderungen der KMK bisher nicht. Medienbildung ist im Hinblick auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen⁶⁴ und das immer weiter sinkende Nutzeralter auf den Plattformen der sozialen Medien allerdings eine dringende Angelegenheit, welche der Englischunterricht und die Grundschule im Allgemeinen berücksichtigen sollte. Seit dem Strategiepapier von 2016 sind alle Schulfächer der Grundschule ab der ersten Jahrgangsstufe dazu ohnehin angehalten (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus und

⁵⁷ Kategorie: RQ3-7 Individuelles Vorwissen zur Nutzung der sozialen Medien

⁵⁸ Kategorie: RQ3-8 Individuelle Haltung zu sozialen Medien

⁵⁹ Kategorie: RQ3-11 Nutzungsvorbilder

⁶⁰ Item: Friends of mine have an account on social media. /Freunde von mir haben einen Account in den sozialen Medien.

⁶¹ Item: Which social media do your friends use? /Welche sozialen Medien nutzen deine Freunde?

⁶² Item: have you ever talked to your parents about the use of social media? / Hast du schon mit deinen Eltern über die Nutzung von Social Media gesprochen?

⁶³ Kategorie: RQ 3-6 Infogespräch über Nutzung der sozialen Medien hat stattgefunden

⁶⁴ Item: I have already had experiences with cyber bullying. / Ich habe schon Erfahrungen mit Cybermobbing gemacht.

Wissenschaft und Kunst 2016: 10–19). Die vorliegende Studie fokussiert mit den Einblicken in die Lebenswelt der teilnehmenden Kinder nochmals mehr die Dringlichkeit dieser Bildungsaufgabe, welche momentan nicht erfüllt wird. Schule, und in Bezug auf das Dissertationsprojekt der Englischunterricht, verpasst einen wichtigen Bildungsauftrag. Die Autorengruppe um Henry Jenkins beschreibt die wichtigen Aufgaben, welche Schule als zentraler Bildungsinstitution für angehende digitale Bürger*innen in der partizipativen Welt des Web 2.0 zukommen:

Schools as institutions have been slow to react to the emergence of this new participatory culture; the greatest opportunity for change is currently found in afterschool programs and informal learning communities. Schools and afterschool programs must devote more attention to fostering what we call the new media literacies: a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape. Participatory culture shifts the focus of literacy from one of individual expression to community involvement. The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networking. These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom (Jenkins et al. 2006: 4).

Die Kritik der Autorengruppe findet sich auch in der durch die qualitativen und quantitativen Daten beschriebenen Realität in bayerischen vierten Klassen wieder.

*Welche Erfahrungen haben Kinder als positive Prosument*innen in den sozialen Medien?*

Alle Kinder aus der untersuchten Kohorte haben Zugang zum Internet und zu internetfähigen Geräten in den Haushalten, in denen sie leben. Dies zeigte sich sowohl in den qualitativen wie auch quantitativen Daten beider Aktionsforschungszyklen aus den Jahren 2021 und 2022. Die zweite Forschungsfrage analysierte das Nutzungserhalten der Kinder, sowohl als Produzent*innen, Konsument*innen aber auch im Hinblick auf den feststehenden Begriff der positiven Prosument*in (vgl. Schröder 2016). Kinder verfügen oder sollen in naher Zukunft die Fähigkeiten besitzen Medien zur Emanzipierung und Demokratisierung zu nutzen (vgl. *ibid.*: 206). Die quantitativen Daten des

Fragebogens aus beiden Jahren ergaben, dass das Konsumieren von Inhalten⁶⁵ im Internet im Gegensatz zum Produzieren⁶⁶ von Inhalten bei den Kindern der untersuchten Kohorte überwiegt. Dies ist wahrscheinlich dem Alter der Schüler*innen zu zuschreiben und dem noch eingeschränkten Zugang zu eigenen Accounts in den sozialen Medien⁶⁷. Das Konsumieren von Inhalten kann auch über die Accounts von Eltern oder älteren Geschwistern erfolgen, wohingegen das Produzieren von Inhalten eher mit einem eigenen Profil verknüpft ist. In der vorliegenden Studie wurde Konsumieren und Produzieren sehr niederschwellig definiert, nämlich als Reaktionen oder Kommentare zu fremden und eigenen Posts⁶⁸. Auch die qualitativen Daten der Interviews ergaben ein ähnliches Bild und stützen diese Hypothese⁶⁹.

Egal ob Kinder im Internet Inhalte produzieren oder konsumieren, sie sollten dies auf eine für sie sichere Art und Weise tun. Die Ergebnisse der quantitativen Studie zeigen, dass die Teilnehmer*innen noch über zu wenig Wissen über grundlegende Einstellungen von Profilen in den sozialen Medien verfügen, welche zur Sicherheit der Nutzer*innen beitragen können⁷⁰. Auch für dieses Item war die Abfrage zum Wissen niederschwellig angesetzt. Es ging in der Studie lediglich um die grundlegende Profileinstellung eines öffentlichen oder privaten Accounts. Aus diesem Forschungsergebnis ergibt sich für zukünftige Projekte ein Desideratum. Modelle für DCE wie das des Europarats fordern in seinen zehn Kernbereichen die Schulung von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf „Privacy and Security“:

This domain [Privacy and Security] covers the concepts of privacy, identity management and cyber security. Whereas privacy concerns mainly the protection of one's own information and that of others, identity management is being in control of our online profile, and security relates more to a person's awareness of how online actions and behaviour can put both at risk (Council of Europe: 108).

⁶⁵ Item: Have you already received comments or reactions on a post yourself? / Hast du schon selbst Kommentare oder Reaktionen zu einem Post erhalten?

⁶⁶ Item: Have you ever written comments or reacted to posts yourself? / Hast du selbst schon einmal Kommentare geschrieben oder auf Posts reagiert?

⁶⁷ Item: I have an account on... / Ich habe einen Account bei...

⁶⁸ Kategorie: RQ4-2 Kinder ist bereits in den sozialen Medien aktiv

⁶⁹ Kategorie: RQ4-5 Eigenständig Nutzung des Internets

⁷⁰ Item: My account is... / Mein Profil ist ...

In Bezug auf den Begriff des positiven Prosumententums lässt sich nach Analyse der qualitativen und quantitativen Daten feststellen, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen bereits erste Erfahrungen mit diesem Konzept gesammelt haben⁷¹. Die Kinder der untersuchten Kohorte können schon zu Erfahrungen in der digitalen Welt reflektieren⁷² und darüber Auskunft geben, wie sie sich bei der Interaktion mit anderen Nutzer*innen gefühlt haben, wie sich Freundschaften durch soziale Medien verändern oder weshalb die Interaktion online im Vergleich zum Umgang miteinander in der realen Welt schwieriger ist^{73,74}. Der Grundstein zu einem positiven Dasein als Prosument*in ist also bereits gelegt und Schule hat die Möglichkeit auf dieser reflektierten Haltung der Schüler*innen aufzubauen und Gespräche über die Dimensionen der verschiedenen Modelle von DCE anzustoßen (vgl. Becker 2019; Council of Europe; Schröder 2016). Aufbauend auf den Erfahrungen der Kinder hat Schule die Möglichkeit und den Bildungsauftrag weiterführendes Wissen zu Interaktion und Inhalten in den sozialen Medien aufzubauen und schrittweise alle zehn Dimensionen des Europarats abzudecken (vgl. Kultusministerkonferenz 2012; vgl. Kultusministerkonferenz 2016).

Die quantitativen Daten ergaben zudem, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen auch schon Erfahrungen damit gemacht haben, wenn das Dasein als Prosument*in im digitalen Umgang miteinander nicht gelingt. Eine geringe Anzahl an Kindern gab an schon Erfahrungen mit Cybermobbing⁷⁵ gemacht zu haben oder wollte sich zu diesem Item im Fragebogen nicht äußern. Diese Erkenntnis ist besorgniserregend, da Schule momentan kein Ansprechpartner ist, wenn digitale Interaktion nicht nach der Maxime des Daseins als positive Prosument*in verläuft. Viertklässler*innen stehen an der Schwelle zu Pubertät, in welcher normalerweise eine Abkapselung vom Elternhaus erfolgt und die Peer Group wichtiger wird. Ein Vertrauensverhältnis zu Lehrkräften im

⁷¹ Kategorie: RQ5-2 Bereits existierendes Wissen zu Prosument*in

⁷² Kategorie: RQ5-3 Wissen zu negativen Verhaltensweisen online

⁷³ Kategorie: RQ4-9 Chancen von sozialen Medien

⁷⁴ Kategorie: RQ4-10 Herausforderungen von sozialen Medien

⁷⁵ Item: I have already had experiences with cyber bullying / Ich habe schon Erfahrungen mit Cybermobbing gemacht.

schulischen Rahmen könnte der Ersatz für die Gespräche über soziale Medien im Elternhaus darstellen. Kinder brauchen neben dem Wissen zu Angeboten der Plattformen bei nicht gelingender Interaktion auch immer Ansprechpartner*innen in ihrem direkten Umfeld, an welche sie sich wenden können.

Inwieweit kann das erarbeitete Unterrichtskonzept im Englischunterricht einer vierten Klasse eine Grundlage für DCE schaffen?

Der erste Aktionsforschungszyklus legte aus den Daten der teilnehmenden Beobachtung nahe, dass die Kinder zu den ersten beiden Projekttagen zu *contact* und *conduct* schon Vorwissen aus den Familien in die Schule mitbringen. Mehrere Kinder berichteten der Lehrkraft im Unterrichtsgespräch während dieser Projekttag davon, mit Eltern bereits über die reflektierte Nutzung der sozialen Medien gesprochen zu haben. Damit diese Daten im zweiten Forschungszyklus auch quantitativ erfasst werden konnten wurde das entsprechende Item in den Fragebogen des zweiten Aktionsforschungszyklus aufgenommen⁷⁶. Nach der Aufnahme des Items in den Fragebogen und der Durchführung der leitfadengestützten Kleingruppeninterviews lassen sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten des im Juli 2022 durchgeführten Zyklus darauf schließen, dass die Teilnehmer*innen durch Aufklärungsarbeit in der Familie Vorwissen zu den sozialen Medien mit in die Projekttag brachten, auf welches an Projekttag eins und zwei aufgebaut werden konnte. Die beiden Projekttag konnten bereits auf Vorwissen, nicht nur Vorerfahrungen der Kinder aufbauen und es war deshalb für die Lehrkräfte möglich mit Hilfe der Unterrichtsmaterialien tiefer in die Thematiken zu Kontakten in den sozialen Medien und gutem Umgang miteinander in der digitalen Welt einzusteigen.

Der dritte Projekttag zu *content* thematisiert im Unterricht das für viele Kinder noch unbekannte Thema der Bildbearbeitung und Beauty Filter auf Instagram. Im Gegensatz hierzu zeichnet sich in den quantitativen Daten ein gegensätzliches Bild ab. Die Items des Fragebogens zu dem dritten Projekttag fokussierten sich stärker auf andere Aspekte von *content*, welcher im Internet produziert und konsumiert

⁷⁶ Item: Have you ever talked to your parents about the use of social media? / Hast du schon mit deinen Eltern über die Nutzung von Social Media gesprochen?

wird. Die Items gehen auf Algorithmen, wie sie beispielsweise Google verwendet und Inhalte, welche auf Webseiten veröffentlicht werden, ein. Die Schüler*innen zeigten in ihren Antworten, dass eine gewisse Grundskepsis zu Inhalten, welche auf Internetseiten veröffentlicht werden, besteht⁷⁷. Dieses Vorwissen zu Algorithmen und Informationsverbreitung könnte mit der Corona Pandemie zusammenhängen. Fehlinformationen über die Krankheitssymptome und ihre Auswirkungen, Impfungen und generell den Virus an sich wurden als das Aktionsforschungsprojekt im Juli 2021 stattfand schon seit über einem Jahr in der Öffentlichkeit diskutiert. Es ist anzunehmen, dass auch die Kinder in ihren Familien mit diesem Thema in Berührung kamen.

Bei den Untersuchungsteilnehmer*innen war konträr zu diesem Vorwissen kein Bewusstsein dafür vorhanden, dass die gezeigte Realität in den sozialen Medien nicht mit der tatsächlichen übereinstimmt⁷⁸⁷⁹⁸⁰. Insbesondere wenn es um die am letzten Projekttag thematisierten Beauty Filter ging, welche auf den Plattformen angeboten werden. Verschiedene Studien und die Facebook Whistleblowerin Frances Haugen lieferten Daten zu den negativen Konsequenzen, welche unerreichbare Beautystandards, welche in den sozialen Medien propagiert werden, insbesondere für Mädchen haben können (vgl. Haidt&Rausch 15.05.2023; vgl. Milmo 24.10.2021; vgl. *Facebook Whistleblower Frances Haugen testifies before Senate Commerce Committee*). Viertklässler*innen sind in einer kritischen Entwicklungsphase ihrer Körperwahrnehmung. Die Kinder stehen am Beginn der Pubertät, welche oft zu Problemen mit dem eigenen Körper führt, da dieser sich verändert und ungewohnte Formen annimmt. Der Vergleich mit Gesichtern und Körpern, welche ohne Kennzeichnung durch Filter verändert werden führt zu einer verschobenen Wahrnehmung und kann im schlimmsten Fall zu Essstörungen oder einer Körperdysmorphie führen (vgl. International OCD

⁷⁷ Item: Do you think information on the Internet is always true? / Denkst du, dass Informationen im Internet wahr sind?

⁷⁸ Kategorie: RQ4-10 Herausforderungen von sozialen Medien

⁷⁹ Item: How easy do you think it is to write an article that will be published on the Internet? / Wie einfach denkst du ist es, einen Artikel zu schreiben, der im Internet veröffentlicht wird?

⁸⁰ Item: Do you think everyone gets the same information from a search engine such as Google? / Glaubst du jeder erhält bei einer Suchmaschine, wie zum Beispiel Google, die gleichen Infos?

Foundation 19.09.2022). Der letzte Projekttag schafft also eine Grundlage für das Thema *content* in den sozialen Medien und könnte der Anstoß sein, weiterführende komplexere Themen zu Inhalten, welche im Internet produziert und geteilt werden, mit Schüler*innen zu besprechen. Zu möglichen Anschlussprojekten und Desiderata wird in einem Folgekapitel noch ausführlicher eingegangen (vgl. 8.3).

Verschiedene Items aus beiden Forschungszyklen, in welchen die Kinder sich selbst und ihren Lernstand aber auch die Projektstage reflektieren durften, belegen, dass die Unterrichtssequenz für die Kinder verständlich war und ein Lernzuwachs stattgefunden hat. Trotz des weitestgehend auf Englisch stattfindenden Projektunterrichts der drei Tage. Beide Forschungszyklen fanden während der Corona Pandemie in den Jahren 2021 und 2022 statt. Der Englischunterricht in den drei teilnehmenden Klassen war durch das *homeschooling* stark reduziert. Die bilinguale Klasse aus dem ersten Zyklus hatte trotz virtuellen Unterrichts und den nichts existierenden Schulnoten für Englisch den meisten Fremdsprachenunterricht aller drei Klassen. Die beiden anderen regulären Klassen waren stärker vom Ausfall des Unterrichtsfachs im *homeschooling* betroffen. Die Klassenlehrkräfte fokussierten sich bei diesen Klassen stärker auf die benoteten übertrittsrelevanten Schulfächer.⁸¹ Beide Zyklen und beide Datensätze bescheinigen dem Projekt allerdings einen Unterrichtserfolg. Einschränkend muss hier angemerkt werden, dass alle drei teilnehmenden Lehrkräfte durch ein Hochschulstudium im Fach Englisch qualifizierte Lehrkräfte waren. Zum Erfolg des Projekts haben sicher auch die vorbereiteten Materialien beigetragen, allerdings ist ein qualifizierter Englischunterricht in der Primarstufe, welcher von gut ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt wird, auch eine wichtige Komponente für den Erfolg des Projekts.

In den nun anschließenden beiden Kapiteln erfolgt eine Reflexion zu dem Aktionsforschungsprojekt im Ganzen und zu der Aussagekraft der durchgeführten

⁸¹ In Bayern sind zum Übertritt in der vierten Klasse Mathematik, Deutsch und Heimat- und Sachunterricht relevant und ergeben den Notendurchschnitt für die entsprechende Schulart, welche in der Sekundarstufe besucht werden darf.

Zyklen in den Sommern 2021 und 2022 sowie den Limitierungen der Studie und einem Ausblick zur Anschlussfähigkeit und Desiderata des Dissertationsprojekts für zukünftige Forschungsprojekte.

8.2 Reflexion des Aktionsforschungsprojekts

Im nun folgenden Kapitel soll das Aktionsforschungsprojekt vor allem in Bezug auf die Aspekte Planung, Durchführung und Analyse reflektiert werden. Beide Zyklen aus den Jahren 2021 und 2022 und ihre jeweiligen Datenerhebungsinstrumente werden in diesem Kapitel kritisch analysiert.

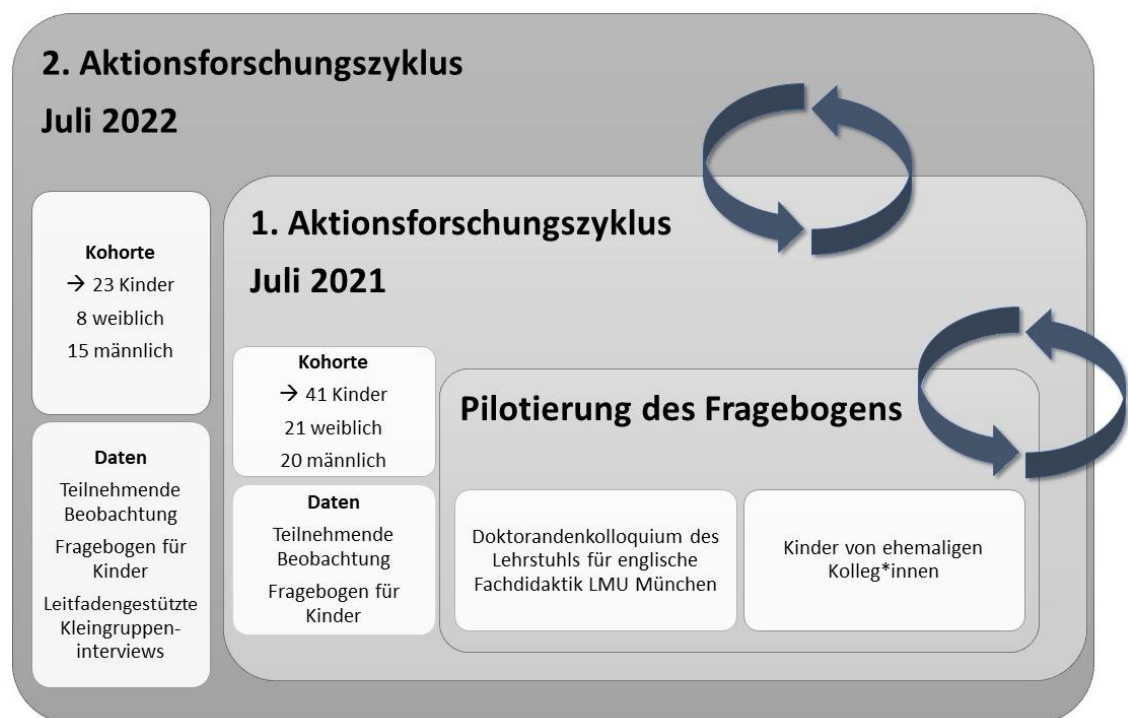


Abbildung 66: Grafische Übersicht über alle Phasen des Aktionsforschungsprojekts bis 2022

Reflexion der Studienplanung

Nachdem die Ergebnisse der Fragebogenstudie aus dem Jahr 2021 ausgewertet waren, wurde deutlich, dass die offenen Items der quantitativen Untersuchung kein befriedigendes Ergebnis erbracht hatten. Eine der Schwierigkeiten bei quantitativer Befragung mit Kindern und offenen Fragestellungen ist die fehlende Reflexionstiefe (vgl. 5.6.1). Im ersten Zyklus zeigte sich dies durch entweder unbeantwortete Items oder eine Beantwortung durch nur ein oder zwei-Wort-

Sätze.⁸² Für den zweiten Forschungszyklus wurde der Fragebogen für die Kinder deshalb angepasst. Fast alle offenen Items wurden eliminiert und an den letzten Projekttag wurden Interviews angeschlossen. Die Ergänzung von leitfadengestützten Kleingruppeninterviews und somit die Etablierung eines Mixed-Method-Ansatzes hat Vorteile. Zum einen fällt es jungen Untersuchungsteilnehmer*innen oft schwer ihre Gedanken zu verschriften. Dies liegt an der Planung eines kohärenten Schreibprozesses aber auch an dem physischen Akt des Schreibens an sich, welcher sich in der Grundschule noch entwickelt. Zum anderen kann in einem Interview das Verständnis des Gedankengangs der Kinder leichter fallen. Ich als Interviewerin kann Rückfragen stellen bei Unklarheiten oder wenn Aussagen zum besseren Verständnis präziser sein sollen. Dies erwies sich, nachdem die Daten der Mixed-Methods-Studie vom Juli 2022 ausgewertet worden waren, als folgerichtige Entscheidung aus den Herausforderungen des ersten Zyklus.

Im Rahmen der Überarbeitung des Fragebogens im zweiten Aktionsforschungszyklus wurde ein Item zur Selbsteinschätzung der Kinder am letzten Projekttag eingefügt. In diesem Item sollten die Untersuchungsteilnehmer*innen ihren Lernzuwachs mit Hilfe einer Notenskala bewerten. Bei der Durchführung stellte sich heraus, dass die Schulnoten nicht immer eindeutige Antworten auf die gestellten Aussagen lieferten. Bei der Beantwortung dieses Items musste im Unterricht nochmals besprochen werden, was die Noten individuell zu den Sätzen bedeuten.

Der Leitfaden für das Interview mit den Schüler*innen war kurz gehalten und im Vergleich zu einer qualitativen Befragung mit Erwachsenen in seinen Fragen limitiert, da die Literatur dies aufgrund der kürzeren Konzentrationspanne von Heranwachsenden vorschlägt (vgl. Vogl 2015; vgl. Trautmann 2010; vgl. Reinders 2016). In der Pilotierung, welche mit einem Teenager durchgeführt wurde, welcher die Projektstage vorher nicht durchlaufen hatte, zeigt sich bereits, dass

⁸²Dieses Problem wurde schon bei der Pilotierung des Fragebogens deutlich. Allerdings versprach ich mir durch die offenen Items einen Erkenntnisgewinn durch die Schülerantworten, welche hier potenziell gegeben hätten, werden können. Diese Hoffnung erfüllte sich im Feld nicht.

eventuell mehr Fragen inkludiert werden könnten.⁸³ Aufgrund der Empfehlungen aus der Literatur entschied ich mich dagegen. Allerdings zeigte sich bei der Durchführung der Interviews mit den Viertklässler*innen, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen nicht überfordert waren und wahrscheinlich noch länger Auskunft zu ihrer Sicht der Dinge hätten geben können.

Die Teilnehmende Beobachtung lieferte wenig Einblicke in die Lebens- und Gedankenwelt der Kinder. Englischunterricht in der Grundschule ist stark lehrerzentriert, da die Lehrkraft als Sprachvorbild fungiert und die Schüler*innen in der Fremdsprache noch größtenteils spracharm sind. Das Resultat war wenig Interaktion zwischen Kindern, welche beobachtet werden, konnte sowie wenig freie Unterrichtsphasen, in denen sich Gedankengänge der Schüler*innen nachvollziehen ließen. Die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung lieferte ausschließlich ein Protokoll des Unterrichts mit einigen Schüleräußerungen in zum Beispiel Reflexionsphasen.

Reflexion der Studiendurchführung

In der Reflexion des Forschungsprojekts muss die Problematik beim Sampling in der schulischen Bildungsforschung anerkannt werden. Die Realität von wissenschaftlicher Forschung in staatlichen Schulen in Bayern hängt von vielen Genehmigungsprozessen ab, welche die Repräsentativität der Stichprobe beeinträchtigen. Um das Aktionsforschungsprojekt an einer bayerischen Grundschule durchführen zu dürfen, musste zunächst die Erlaubnis des Schulamts und anschließend der jeweiligen Schulleitung eingeholt werden. Zudem mussten sich für dieses Projekt Lehrkräften finden, welche ihre Klassenzimmer öffnen und mit den Studierenden kooperieren wollten. Im letzten Schritt musste ich die Erlaubnis der Erziehungsberechtigten und teilnehmenden Kinder einholen. Für die Interviews im zweiten Zyklus habe ich zudem noch die Bereitschaft der Kinder abgefragt, ob sie sich bereit für ein Interview fühlen. Die Ergebnisse dieser Stichprobe liefern auch aufgrund der Größe des Samples also keine

⁸³ Die Entscheidung, die Pilotierung mit einem Teenager durchzuführen fiel, da Kinder oft über wenig Vorwissen zu den sozialen Medien verfügen. Die Durchführung des Leitfadens mit einem Kind, welches die Projektstage vorher nicht durchlaufen hat, erschien mir nahezu unmöglich.

allgemeingültigen Aussagen zu allen Viertklässler*innen in Bayern. Das Problem der Stichprobengröße könnte in einer Folgestudie eliminiert werden. Die Genehmigungsschritte im staatlichen Schulwesen in Bayern bleiben aber bestehen.

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Aktionsforschung, welche kooperativ durchgeführt wird, basierte auf einer engen Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und mir, der Studienleitung. Damit sich die schulische und wissenschaftliche Expertise gewinnbringend ergänzen können, muss der Austausch gelingen. Um dies gewährleisten zu können gab es für die Kommunikation eine WhatsApp Gruppe, mehrere Zoom-Meetings mit mir und den beteiligten Studierenden und ein kollaboratives online-Dokument.⁸⁴ Zwei der Lehrkräfte waren mir persönlich bekannt und nahmen deshalb am Projekt teil. Die Kooperation hat sehr gut funktioniert. Die Kommunikation und Durchführung der Projekttag mit der dritten Lehrkraft, welche aufgrund ihres persönlichen Interesses am Projekt teilnahm, aber mir nicht persönlich bekannt war, gestaltete sich organisatorisch schwieriger. Für Folgeprojekte, welche wieder eine nahe Zusammenarbeit erfordern, würde ich aufgrund der Erfahrungen aus den beiden Forschungszyklen eine Kooperation mit mir bekannten Lehrkräften bevorzugen.

Reflexion der Analyse

Insgesamt wird im Rahmen der Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse, vor allem im zweiten Forschungszyklus deutlich, dass in der dargestellten Studie die Kombination von quantitativen und qualitativen Zugängen zu einem deutlichen Erkenntnisgewinn führt. Erst durch die Verknüpfung beider Datensätze im zweiten Zyklus können tiefergehende Einblicke in die Lebenswelt der Viertklässler*innen und ihre Erfahrungen mit sozialen Medien gewonnen werden. Insofern erscheint der gewählte Ansatz für den zweiten Aktionsforschungszyklus als Verbesserung des Forschungsdesigns. Das Erkenntnisinteresse, welches in den

⁸⁴ Aufgrund der Corona Pandemie, zu welcher das Aktionsforschungsprojekt stattfand, war persönlicher Austausch, vor allem für den ersten Forschungszyklus im Juli 2021 leider schwierig. Die Plattform Zoom wurde daher oft genutzt, um sicher mit mehreren Personen kommunizieren zu können.

Forschungsfragen fixiert wurde, konnte angemessener beantwortet werden. Aufgrund der limitierten zeitlichen Kapazitäten meines Forschungsprojekts habe ich auf eine Ausweitung auf eine größere Stichprobe und noch mehr Forschungszyklen verzichtet. Die Arbeit und der Erkenntnisgewinn hätten dadurch aber sicher profitiert. Eine breitere Perspektive auf mehr Untersuchungsteilnehmer*innen könnte das Thema eines wissenschaftlichen Anschlussprojekts sein. Es bleibt allerdings festzuhalten, dass das durchgeführte Aktionsforschungsprojekt die ersten empirischen Befunde zu Kindern und für die junge Kohorte adaptierten DCE-Konzepten mit einer praktischen Umsetzung für den Englischunterricht der Grundschule sind. Die Aussagekraft sowie die Grenzen und Desiderata dieses Forschungsprojekts werden im folgenden Teilkapitel dargelegt.

8.3 Aussagekraft, Grenzen und Desiderata

Im Rahmen der Interpretation und vor allem auch Reflexion der Studie wird nicht nur ihre Bedeutsamkeit deutlich, sondern auch ihre Grenzen. In diesem Kapitel möchte ich zunächst auf die Aussagekraft des Projekts eingehen, bevor ich mich mit den Limitationen und Desiderata beschäftige, welche sich aus dieser Dissertation ergeben haben.

Aussagekraft des Aktionsforschungsprojekts

Wie in der Einordnung des Forschungsprojekts bereits beschrieben (vgl. 4) ist die Studie in ihrer Kombination von einer Analyse der theoretischen DCE-Modelle und die Anpassung und Umsetzung derer im Englischunterricht der Grundschule die erste ihrer Art. Das für die Grundschule, aber im Besonderen auch für den Englischunterricht, anspruchsvolle Thema wurde durch bilinguales Material auf drei Projekttag aufbereitet. Die durchführenden Lehrkräfte äußerten in einem kooperativen online-Dokument nach beiden Zyklen konstruktive Kritik und Lob und die quantitativen und qualitativen Daten der teilnehmenden Schüler*innen bestätigen dem Projekt den Prozess hin zu einer reflektierten digitalen Bürger*in angestoßen zu haben (vgl. 8.1). Die Lehrkraft aus dem zweiten Forschungszyklus bringt es nochmals auf den Punkt:

Soziale Medien sind ein Thema, an dem die Kinder höchst interessiert sind und viel Vorwissen und Erfahrungswerte einbringen. Man hat während der Sequenz einfach gemerkt, wie wichtig es ist auf dem Feld zu informieren und die Kids zu sensibilisieren (Kooperatives Online-Dokument mit Lehrkräften).

Die drei Lehrkräfte, welche am Projekt teilgenommen haben, bewiesen durch ihre Involvierung in ein Aktionsforschungsprojekt Motivation und Interesse ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Die Aussagekraft des Projekts beschränkt sich allerdings nicht auf eine kleine limitierte Gruppe von interessierten Lehrkräften und mindert daher die Aussagekraft des Projekts. DCE ist die Antwort auf Problematiken, welche Bildung bereits vor gesellschaftliche und politische Herausforderungen stellt (vgl. 2.1.3). Das Thema Medienbildung wird deshalb, auch in der Grundschule in Zukunft noch mehr Raum einnehmen. Zudem sind alle bayerischen Lehrkräfte verpflichtet sich fortzubilden, um ihren Unterricht weiter zu entwickeln und Personal- beziehungsweise Organisationentwicklung zu gewährleisten (vgl. Staatsministerium für Unterricht und Kultus 09.09.2022). Das vorliegende Dissertationsprojekt könnte durch seine open-source Veröffentlichungen der Projektstage sowie dem Fortbildungsportal FIBS oder der Lehrerakademie Dillingen im Rahmen der fest geschriebene Fortbildungen dazu beitragen, Wissen über DCE in der Grundschule bei Lehrkräften anzubahnen und diese durch die ausgearbeiteten Materialien dazu ermutigen, sich an das Thema zu wagen.

Limitierung des Forschungsprojekts

Ein großes Problem, mit welchem Lehrkräfte und Schüler*innen an bayerischen Grundschulen zu kämpfen haben, ist die mangelnde technische Ausstattung und Wartung von Endgeräten. Zwar gibt es seit der Corona Pandemie mehr Endgeräte wie Tablets an Grundschulen, allerdings ist die Wartung eben dieser durch Fachpersonal ein bestehendes Problem. Auch der bayerische Lehrerinnen- und Lehrerverband (BLLV) erkennt dies mit seinen Thesen zur Schule im Zeitalter der Digitalität aus dem Jahr 2022 an (vgl. Bayerischer Lehrerinnen- und Lehrerverband 13.07.2022). In einer Rede vom 12. April 2019 versprach der Kultusminister Dr. Michael Piazolo bis spätestens Herbst 2023 funktionierendes WLAN an allen bayerischen Schulen (vgl. dpa-Newskanal 12.04.2019). Die Realität an Schulen

sieht aber anders aus. Der Digitalverband Bitkom hat Schüler*innen in ganz Deutschland befragt. 87 Prozent der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren nennen fehlendes oder schlechtes WLAN, als dringlichstes Problem des Unterrichts (vgl. dpa-Newskanal 10.08.2023). Die Konsequenz auch für dieses Forschungsprojekt ist, dass die Auseinandersetzung mit DCE oft an der technischen Ausstattung der Schulen scheitert. Von Lehrkräften wird ein hohes Selbstengagement erwartet. Oft müssen sich diese selbst um technische Geräte kümmern und erhalten nur sehr zeitverzögert Hilfe durch IT-Fachpersonal. Ein Themengebiet wie DCE, welches das Internet und die digitale Welt fokussiert, könnte als zusätzliche Bürde zu regulären Inhalten wahrgenommen werden.

Eine weitere Limitierung, welche sich im Verlauf des Projekts herauskristallisiert hat, ist der fehlende Fokus auf Medienbildung in der Grundschule und damit einhergehend die fehlenden Grundlagen für DCE. Die KMK fordert, Medienbildung zur Aufgabe aller Fächer ab der ersten Jahrgangsstufe zu machen. Dieses hehre Ziel aus dem Jahr 2016 konnte für die Grundschule bislang nicht ausreichend umgesetzt werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2016). Das *Council of Europe* möchte mit seinem Modell von DCE, Kinder dazu befähigen, aktiv in der digitalen Gesellschaft zu partizipieren. Genannt werden Tätigkeiten wie: „[...] creating, working, sharing, socializing, investigating, playing, communicating and learning (Council of Europe: 5).“ Die kompetente Beherrschung dieser Fähigkeiten erfordert Übung. Im nächsten Schritt sollen die Schüler*innen diese Fähigkeiten zum Wohl einer demokratischen Gesellschaft, reflektiert einsetzen. Diese anspruchsvollen Ziele können nur erreicht werden, wenn die Forderungen der KMK ernst genommen werden und ab der ersten Jahrgangsstufe an der Grundlegung dieser Kompetenzen gearbeitet wird. Nur so kann das volle Potenzial der in dieser Arbeit beschriebenen DCE-Modelle für die Schüler*innen ausgeschöpft werden (vgl. 3.2).

Trotz der beschriebenen Limitierung in der Reflexion dieser Arbeit wurden in allen Phasen des Forschungsprojekts wissenschaftliche Gütekriterien befolgt, mit Fachkolleg*innen Aufbau und Ergebnisse diskutiert und nach dem ersten Aktionsforschungszyklus auf Grundlage des Feedbacks der Lehrkräfte das Projekt

überarbeitet. Ein weiterer Indikator für eine aussagekräftige Studie ist, dass die quantitativen Teilergebnisse, die qualitativen Teilergebnisse der Zyklen sich in ihren Ergebnissen gegenseitig unterstützen. Ich bin daher der Auffassung, dass mein Aktionsforschungsprojekt aussagekräftige und gewinnbringende Befunde bezüglich meiner Forschungsfragen erheben und analysieren konnte. Die Ergebnisse meines Projekts müssen immer im Kontext der dargestellten Limitationen, aber auch der dargestellten Stärken der Forschungsarbeit gesehen werden. Zu beachten ist des Weiteren, dass die Erkenntnisse des ersten und zweiten Aktionsforschungszyklus keine generalisierbaren Ergebnisse bezüglich DCE im Englischunterricht der Grundschule sind. Die Erkenntnisse der vorliegenden Dissertation sollten vielmehr einen neuen Blick auf Forschungsperspektiven eröffnen und neue Reflexionsanlässe bezüglich Medienbildung in der Grundschule schaffen.

Anknüpfungspunkte für weitere Forschung

Da dieses Aktionsforschungsprojekt für den Englischunterricht in der Grundschule ein Thema behandelt, welches bisher vernachlässigt wurde, eröffnen sich vielfältige, potenzielle Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsprojekte. Besonders werde ich mich in diesem Kapitel auf die forschungsmethodologische Perspektive und die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften konzentrieren.

Wie bereits im Abschnitt vorher angesprochen, fehlte den Kindern in diesem Aktionsforschungsprojekt die Grundlage von Kompetenzen, um genug Fokus auf den eigentlich so wichtigen Aspekt der Teilhabe von Kindern an der digitalen Welt zu legen. Dies zieht Konsequenzen für DCE in der Bildungslaufbahn der Kinder nach sich. Es stellt sich die Frage, inwiefern DCE-Modelle umgesetzt werden könnten, wenn Medienbildung wirklich ab der ersten Jahrgangsstufe von allen Fächern angebahnt werden würde. Eine mögliche Anschlussstudie, welche auf einen längeren Zeitraum angelegt ist, könnte sich mit den Konsequenzen einer frühzeitigen Kompetenzausbildung in der Schullaufbahn beschäftigen und erheben, inwiefern DCE-Modelle ihr volles Potenzial entfalten können.

Ein weiteres Desiderat, welches Potenzial für eine Anschlussstudie bietet sind die Möglichkeiten, welche sich bei der Integration der entwickelten Materialien in die Lehrkräftefortbildung bieten. Alle bayerischen Lehrkräfte müssen sich fortbilden (vgl. Staatsministerium für Unterricht und Kultus 09.09.2022). Ein Anknüpfungspunkt für ein Folgeprojekt dieser Arbeit, könnte sein sich diese Fortbildungspflicht zu Nutze zu machen und quantitative Lehrkräfte- oder Schülerdaten für Bayern zu erheben. Medienbildung durch DCE könnte so auf eine breitere Basis gestellt werden.

Schließlich wurde in den Projekttagen deutlich, dass die Schüler*innen vor allem in Bezug auf den dritten Projekttag zu Inhalten in den sozialen Medien noch wenig Vorwissen mitbringen. Der momentan gesetzte Fokus auf Bildbearbeitung könnte in einer Anschlussstudie noch erweitert werden und beispielsweise auch Informationen zu AI und Bildmanipulation beziehungsweise -bearbeitung enthalten. Eine wie zu Beginn des Kapitels schon angesprochene Längsschnittstudie hätte auch den Vorteil Schüler*innen in allen Stadien ihres Fremdsprachenerwerbs zu begleiten. Der Themenbereich zu Inhalten kann große Komplexität entwickeln, sobald es beispielsweise um Quellen und deren Glaubhaftigkeit oder kritische Reflexion von Inhalten geht. Der dritte Projekttag deckt nur einen kleinen Teilbereich von möglichen Themen zu Inhalten in den sozialen Medien ab. Mit höherer Sprachkompetenz und zunehmendem Alter wären interessante Anschlussprojekte für den Englischunterricht denkbar.

All diese Themenkomplexe stellen bislang Desiderata dar, welche in zukünftigen Studien zu erforschen sind. Als Ausgangspunkt für diese Forschungsprojekte können dabei die Ergebnisse des vorliegenden Aktionsforschungsprojekt dienen. Im nun folgenden letzten Kapitel dieser Arbeit soll ein abschließendes Resümee gezogen werden.

9 Zusammenfassung und Ausblick

Die Leute haben nicht verstanden, dass unsere Gesellschaft zusammenbrechen wird, wenn wir nicht jedes Kind, das wir haben, so gut wie möglich qualifizieren! Nachwachsende Generationen müssen an Gesellschaft teilhaben können und wollen (*Aladin El-Mafaalani: "Die Hütte brennt!"*).

Dieses Zitat stammt vom Soziologen Professor Aladin El-Mafaalani, welcher zu Bildung und Migration an der Universität Osnabrück forscht. Er beschreibt in diesem Podcast den Zustand des deutschen Schulsystems und die Auswirkungen auf eine Gesellschaft, welche sich nicht umfassend und gründlich um ihr wertvollstes Gut – Heranwachsende - kümmert. Im Rahmen dieser Dissertation lag der Fokus dieses „Kümmern“ nicht auf den traditionellen Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, sondern auf Medienkompetenzen.

Schulen haben die Möglichkeit Kinder an eine „participatory culture“ (vgl. Jenkins et al. 2006), welche durch digitale Teilhabe geprägt ist, heranzuführen. Doch wie reagiert Schule auf diese Chance? Das vorliegende Forschungsprojekt hat sich während seiner Durchführung folgende Fragen gestellt: Was ist der Ist-Zustand der Teilhabe einer vierten Klasse in Bayern bezüglich digitaler Medien und insbesondere sozialen Medien? Inwieweit sind sich Kinder schon den Wechselwirkungen in der digitalen Welt bewusst, in anderen Worten haben Erfahrungen mit der Maxime des positiven Prosument*in gesammelt (vgl. Schröder 2016)? Und inwieweit kann das erarbeitete Unterrichtskonzept eine Lücke im Lehrplan schließen bezüglich der Medienbildung von Grundschüler*innen und ihre bereits vorhandenen Medienkompetenzen weiterentwickeln?

Um mit jungen Schüler*innen ins Gespräch über *digital citizenship education* einzusteigen, wurden soziale Medien als Vehikel identifiziert, um einen Lebensweltbezug zwischen den Modellen des Europarats und Daniel Beckers und einem Kind in der vierten Klasse zu schaffen. Das kooperative Aktionsforschungsprojekt, welches in dieser Arbeit beschrieben wurde, möchte einen Beitrag zur Beantwortung der genannten Fragen leisten und im Idealfall die Unterrichtssituation für Lehrkräfte und Schüler*innen verbessern. Die Maxime für

das Forschungsprojekt ist es, seinen Teil zur Befähigung der „Generation P“ (vgl. Kalantzis et al. 2016) zu leisten. Welche Schritte wurden von mir unternommen, um dieses hehre Ziel zu erreichen?

Erster Teil - Theoretische Grundlagen

Die beiden inhaltlichen Schwerpunkte meiner Arbeit beschäftigen sich zum einen mit den bildungspolitischen Vorgaben auf nationaler und landesweiter Ebene (vgl. 2.1 bis 2.4) und dem Argument, dass DCE eine zeitgemäße Erweiterung von *digital literacy* Konzepten für die Schule darstellt (vgl. 3.1 bis 3.3) und somit das Potenzial hat die beschriebenen Desiderata aus **Kapitel zwei** zu schließen. Zunächst wird im zweiten Kapitel auf die bundesweiten Vorgaben für schulische Bildung der KMK eingegangen (vgl. 2.1.1), bevor ein Blick auf den Kompetenzbegriff geworfen wird, welcher dem LehrplanPLUS in Bayern zugrunde liegt (vgl. 2.1.2) und somit auch Medienkompetenzen für Grundschüler*innen genauer definiert. Anschließend wird der Begriff der Medienbildung und seine Verortung im Lehrplan, sowie für den Englischunterricht analysiert und ein Fazit gezogen (vgl. 2.1.3 bis 2.1.4). Das zweite Kapitel beschäftigt sich des Weiteren mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht (vgl. 2.2) und im Speziellen den sozialen Medien und den hiermit verbundenen Chancen und Herausforderungen (vgl. 2.3). Aus bildungspolitischen Vorgaben, deren Umsetzung im LehrplanPLUS für den Englischunterricht und den Potenzialen für soziale Medien im Englischunterricht ergibt sich eine Zusammenfassung der Forschungsdesiderata für den Unterricht der Grundschule in Bayern (vgl. 2.4).

Das **dritte Kapitel** beschäftigt sich mit den identifizierten Desiderata des zweiten Kapitels bezüglich Medienbildung im Englischunterricht und zeigt auf, inwiefern DCE-Modelle im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen einen Beitrag zur Verkleinerung dieser Desiderata leisten könnten. Zunächst setzt sich diese Dissertation mit etablierten Konzepten von *digital literacy* für den Unterricht auseinander (vgl. 3.1), möchte aber im Folgeschritt zeigen, welchen Mehrwert bezüglich aktueller gesellschaftlicher und politischer Herausforderungen die umfassenderen DCE-Modelle für die Schule bereithalten (vgl. 3.1.4). Der Fokus auf soziale Medien in der Aktionsforschung im empirischen

Teil dieser Arbeit wurde auch durch die technischen Innovationen des Web 2.0 inspiriert, welche soziale Medien in ihrer interaktiven Form geprägt haben (vgl. 3.1.2). Im Anschluss werden zwei Modelle für DCE vorgestellt, welche den empirischen Teil dieser Arbeit maßgeblich beeinflusst haben (vgl. 3.2.1 und 3.2.2) und der Erstellung der Projektstage ihre altersangepassten Fokusthemen gaben. Auch das zweite theoretische Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Forschungsdesiderata bezüglich von DCE-Modellen für den Englischunterricht der Grundschule.

Nach der Darstellung der beiden theoretischen Säulen dieser Arbeit, beschäftigte ich mich im **Kapitel vier** mit einer empirisch geprägten Perspektive und stellte richtungsweisende Vorbefunde für meine Studie vor. Um die Vorbefunde für mich zu ordnen, beschäftigte sich diese Arbeit zunächst mit Studien zur Nutzung des Internets und der sozialen Medien bezüglich der Alterskohorte dieses Dissertationsprojekt (vgl. 4.1). Da sich das Aktionsforschungsprojekt auf bayerische vierte Klassen konzentriert, waren besonders Studien aus Deutschland für mich interessant, welche mit Kindern durchgeführt wurden. Relevante Forschungsergebnisse bezüglich der Internetnutzung aber auch der sozialen Medien, welche meine Arbeit beeinflussten, fand ich in der KIM-Studie (vgl. mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b). Empirische Befunde, welche das Thema *digital citizenship education* konkret untersuchen, gibt es in Deutschland meines Wissens nicht. Relevante Forschungsergebnisse zu diesen Konzepten finden sich im nordamerikanischen Raum (vgl. 4.2). Diese Arbeit leistet also wichtige Forschung im Primarbereich. Das Aktionsforschungsprojekt betritt mit seinem Fokus auf diese spezielle Altersgruppe in Deutschland damit Neuland. Abschließend wird im letzten Kapitel des Theorieteils dieser Arbeit ein Resümee zu den identifizierten Forschungslücken gezogen, welche sich in der englischdidaktischen Forschung in Bezug auf junge Lerner*innen der Fremdsprache Englisch und DCE-Konzepten zeigten. Das Thema ist bisher in Deutschland, insbesondere für die Altersgruppe in Bezug auf Fremdsprachenlernen ein noch wenig erforschtes. Nach der eingehenden Betrachtung der theoretischen Grundlagen schlägt das vierte Kapitel mit der

Analyse des aktuellen Forschungsstands eine Brücke zu Teil II, der Beschreibung des kooperativen Aktionsforschungsprojekts aus den Jahren 2021 und 2022.

Das Feedback der Kinder während des Unterrichts war sehr interessant, viele wollten Inhalte noch vertiefen. Auch im Nachgang gab es viele Fragen und regen Austausch über Erfahrungswerte zu sozialen Medien. (Lehrkraft des zweiten Aktionsforschungszyklus, Juli 2022)

Zweiter Teil - Aktionsforschung

Der Schwerpunkt dieser Arbeit bildet die in Teil II dargestellte empirische Studie zu DCE. Im zweiten Teil des Forschungsprojekts wird zunächst in **Kapitel fünf** geschildert, welche Beweggründe es für die Wahl des Forschungsdesigns der Aktionsforschung für mich als erfahrene Lehrkraft gab (vgl. 5.2), sowie die von mir entwickelte Vorgehensweise bei der Konzeption und Durchführung der Studie dargestellt (vgl. 5.3. und 5.4). Des Weiteren wurde erläutert, welche Erhebungsinstrumente in der Studie verwendet wurden und inwiefern diese für die Arbeit mit Kindern angepasst werden mussten (vgl. 5.6). Die Auswertung der ersten Aktionsforschungszyklus im Juli 2021, welcher zunächst nur quantitativen Schülerdaten erhob, führte dann zu einer Hinwendung zu einem Mixed-Methods-Design im zweiten Aktionsforschungszyklus im Juli 2022 (vgl. **Fehler! V erweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

In **Kapitel sechs** wurde eine Übersicht zur Themenfindung und Durchführung der drei Projektstage gegeben. Die Projekttagen zu Kontakten, Umgang mit anderen Nutzer*innen und Inhalten, welche in den sozialen Medien geteilt werden, basieren auf den im Theorieteil vorgestellten, DCE-Konzepten des *Council of Europe* und Daniel Beckers (vgl. 6.2.1 bis 6.2.3). Unter meiner Federführung entwickelten Studierende und die beteiligten Lehrkräfte gemeinsam die Stunden und Materialien, um DCE das erste Mal in Deutschland altersangepasst im Fremdsprachenunterricht umzusetzen. Das sechste Kapitel schließt mit einer Analyse der Auswertung des qualitativen Teils des zweiten Forschungszyklus (vgl. 6.5).

In **Kapitel sieben** werden zunächst die Gesamtergebnisse der beiden Forschungszyklen nach den Forschungsfragen, dargestellt (vgl. 7.1 bis 7.4). Bevor das **Kapitel acht** die Forschungsergebnisse der Erhebungen mit den jungen Schüler*innen diskutiert interpretiert und anschließend das Forschungsprojekt reflektiert. Abschließend beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Aussagekraft, den Grenzen und neuen Desiderata, welche sich aus den Daten der Erhebungen ergeben (vgl. 8.1 bis 8.3).

Ausblick

Dieses Dissertationsprojekt wollte quantitative und qualitative Daten erheben und zeigen, inwiefern Schüler*innen schon Erfahrungen mit sozialen Medien gesammelt haben und mit diesen interagieren. Zudem sollten tiefere Einblicke bezüglich ihres Bewusstseins als positive Prosument*innen in der digitalen Welt in die Lebens- und Gedankenwelt von Viertklässler*innen gewonnen werden. Abschließend sollte durch das Projekt eine Grundlage für DCE geschaffen werden und die Passgenauigkeit auf den Englischunterricht einer vierten Klasse empirisch durch Schülerdaten untersucht werden.

Die Darstellung und Diskussion der Erkenntnisse des Aktionsforschungsprojekts zeigt, dass eine altersangepasste Umsetzung von DCE-Modellen für den Englischunterricht gelungen ist (vgl. 7). Sowohl Lehrkräfte als auch die teilnehmenden Kinder bestätigen dies in beiden Datensätzen größtenteils. Das vorliegende Aktionsforschungsprojekt zu *digital citizenship education* kann als erstes seiner Art die anspruchsvolle Aufgabe erfüllen, theoretische Konzepte (vgl. Council of Europe 2019; vgl. Daniel Becker 2019) altersangepasst für den Englischunterricht umzusetzen und aufbauend auf der erarbeiteten Sequenz bieten sich viele Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsprojekte. Entweder für die gleiche Altersgruppe oder ältere Schüler*innen.

In der Einleitung dieser Arbeit habe ich betont, wie wichtig es ist, die „Generation P“ (vgl. Kalantzis et al. 2016) in der Schule zur aktiven Mitgestaltung ihrer realen und digitalen Welt zu befähigen. Als Ausblick möchte ich hier den dritten Projekttag zu Inhalten in den sozialen Medien nochmals in den Blick nehmen.

Meiner Meinung nach ergibt sich in der Dimension der Inhalte in den sozialen Medien ein weites Feld, Heranwachsende zu empowern, die Wechselwirkung mit digitalen Medien kompetent und positiv für sich zu nutzen. Dies kann bedeuten, mit digitalen Inhalten und anderen Nutzer*innen durch teilen, produzieren, erforschen, spielen, lernen oder auch arbeiten, zu interagieren (vgl. Council of Europe).

Im Zuge eines Ausblicks dieser Forschungsarbeit, welcher sich bemüht ein realistisches Bild von Schule zu zeichnen, muss aber auch der Spagat zwischen Leistung und gesellschaftlichen Problemen erwähnt werden, in welchem sich Grundschulen befinden. Zum einen belegt der IQB-Bildungstrend und die IGLU-Studie, dass traditionelle Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen von Grundschüler*innen nicht ausreichend beherrscht werden (vgl. Stanta et al. 2022; vgl. McElvany et al. 2023). Sollen also die erwähnten neuen Kompetenzen, welche Kinder für das 21. Jahrhundert brauchen, noch zusätzlich in der Schule behandelt werden? Zum anderen gibt es seit Jahren, aber vor allem seit der Pandemie und dem Zeitalter der sozialen Medien gesellschaftliche Probleme mit mentaler Gesundheit bei Heranwachsenden (vgl. Hasebrink et al. 2019; vgl. *Facebook Whistleblower Frances Haugen testifies before Senate Commerce Committee*; vgl. Hill 01.01.2023). Der Lehrkräftemangel, welcher in Bayern, aber auch im Rest von Deutschland grassiert, trägt nicht zu einer Entlastung der beschriebenen Situation dar und stellt eine weitere Limitierung für die erfolgreiche Umsetzung von DCE-Konzepten in Grundschule dar. Die Aufrechterhaltung eines qualitativ hochwertigen Regelunterrichts ist in Gefahr, was bedeutet, dass Zusatzangebote wie Arbeitsgemeinschaften, welche sich zusätzlich mit Partizipation an der digitalen Welt beschäftigen könnten, gestrichen werden. Der Regelunterricht bedient Themen rund um DCE nicht ausreichend und auch die schulischen Zusatzangebote für interessierte Kinder können dieses Thema nicht mehr aufgreifen, da sie zum Großteil nicht mehr stattfinden. Lehrpläne passen sich nur langsam an veränderte Realitäten an. Eine Erweiterung der Stundentafel um Fächer, welche technische Grundkompetenzen vorbereiten und somit die Grundlage für die produktive Anwendung von DCE-Modellen gewährleisten

könnten wird in nächster Zeit, aufgrund der dargestellten Schwierigkeiten im Bildungswesen wahrscheinlich nicht zu erwarten sein. Ein weiteres Themengebiet, auf welches aufgrund seines Umfangs an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll, sind KI Anwendungen und Big Data für den schulischen Gebrauch (vgl. Strasser 2020; vgl. Cope&Kalantzis 2016). Die Schule der Zukunft steht vor großen Herausforderungen aber auch Chancen.

Schulen müssen DCE und damit verbundene Themen bedienen, um eine optimale Vorbereitung von Schüler*innen auf gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten. Digitale Medien und im Kontext dieser Forschungsarbeit soziale Medien sind gekommen, um zu bleiben. Sie dürfen für Kinder nicht weiterhin *blackboxes* bleiben, sondern müssen durch „critical awareness“ (vgl. Daniel Becker 2019) für Heranwachsende in ihrer Anwendung transparent gemacht werden. DCE-Konzepte liefern Schulen den Schlüssel zum guten Umgang von Kindern mit sozialen Medien, deshalb müssen Schulen Zeit und Raum haben, um darüber zu informieren. Der „Generation P“ (vgl. Kalantzis et al. 2016) muss für ihre Partizipationsfähigkeit in einer sich stetig weiter digitalisierenden, globalen Gesellschaft der Umgang miteinander und das Verhandeln der Regeln im digitalen Raum beigebracht werden. „We are all now connected by the Internet, like neurons in a giant brain (Stephen Hawking nach (vgl. Council of Europe: 99).“

Abschließend ist meiner Meinung nach zu konstatieren, dass das Aktionsforschungsprojekt neue wichtige Erkenntnisse zu DCE im Englischunterricht in den Grundschulen erhoben hat. Die Forschungsfragen konnten durch die quantitativen und qualitativen Daten beantwortet werden und es ist dem Projekt gelungen tiefergehende Einblicke in die Lebenswelt der Kinder zu gewinnen. Der Erkenntnisgewinn dieser Dissertation liegt im Gegensatz zu großen quantitativen Studien, wie der KIM-Studie darin, dass durch die enge Kooperation mit den Klassenlehrkräften und der Teilnahme am Projekt in den Schulen tiefergehende Einblicke in das Denken und die Erfahrungswelt von Viertklässler*innen in Bezug auf DCE und im speziellen von sozialen Medien gewonnen werden konnte. Quantitative und qualitative Daten zeigen bei der Auswertung in die gleiche Richtung und helfen die komplexen Wechselwirkungen

zwischen der digitalen Welt und dem kindlichen Bewusstsein zu erklären. In Bezug auf die ersten beiden Projektstage konnte auf bereits vorhandene Erfahrungen der Kinder, welche sie zum Großteil in ihren Familien oder der *peer group* gesammelt haben, aufgebaut werden. Der dritte Tag ermöglicht viele Anknüpfungspunkte für Folgeprojekte. Aufbauend auf den drei Projekttagen könnte der dritte Tag zu Inhalten, welche in den sozialen Medien geteilt und produziert werden, ausführlicher besprochen werden. Mit einer höheren fremdsprachlichen Kompetenz könnten auch Themen, wie Quellennachweise und die Überprüfung von Fakten auf Internetseiten oder in Posts in den sozialen Medien besprochen werden. Ein weiterer Themenkomplex, welcher besprochen werden müsste, sind Marketingkampagnen, welche von Influencer*innen angestoßen werden oder aber durch den Algorithmus forciert werden. Generell bieten Algorithmen viele Anknüpfungspunkte für den Unterricht. Wie funktionieren diese? Was bedeuten Algorithmen für die Informationen, welche in den sozialen Medien ausgespielt werden? Sind sie für alle Nutzer*innen gleich? Wie beeinflusst beispielsweise das Geschlecht und Alter die angezeigten Inhalte?

Nachdem eine Grundlage für DCE geschaffen worden ist, kann man sich im Unterricht auch mehr auf die produktive Nutzung des Digitalen konzentrieren. Ohne eine bestehende verlässliche Grundlage bei allen Schüler*innen sind die vom Europarat geforderten Tätigkeiten, welche zur Partizipation befähigen sollen - „[...] creating, working, sharing, socializing, investigating, playing, communicating and learning (vgl. Council of Europe)“ - schwierig umzusetzen. Ist diese Grundlage aber geschaffen eröffnen sich dem Unterricht neue vielversprechende Möglichkeiten.

Die Lehrkraft des zweiten Forschungszyklus im Juli 2022 brachte es bei ihrer abschließenden Reflexion des Projekts auf den Punkt. Perspektivisch gibt sie als Ausblick:

Das Projekt muss unbedingt an weiterführenden Schulen fortgeführt werden. Die Inhalte sind wichtig und können mit einem besseren Verständnis des Englischen dann noch besser verstanden werden. Eine inhaltliche Vertiefung ist dann auch möglich.

10 Verzeichnisse

10.1 Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Kompetenzstrukturmodell des Fachs Englisch für die Grundschule (vgl. isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2015: 191–200) | 16 |
| Abbildung 2: Kompetenzstrukturmodell für die modernen Fremdsprachen, entnommen aus dem Fachprofil Englisch für die Mittelschule in Bayern (vgl. isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 26.06.2023)..... | 17 |
| Abbildung 3: Hierarchie der bildungspolitischen Vorgaben zu Medienbildung für die bayerischen Grundschulen | 23 |
| Abbildung 4: Definition der KMK der Kompetenzen in der digitalen Welt nach Owczarek (Praxis Fremdsprachenunterricht 2018: 4)..... | 26 |
| Abbildung 5: Medienkompetenznavigator für Lehrkräfte von mebis für alle vier Jahrgangsstufen der Grundschule und alle Fächer (vgl. https://mk-navi.mebis.bycs.de/mctool/navigator , 04.07.2023)..... | 33 |
| Abbildung 6: Überblick über Kapitel, welche Medienbildung im Lehrplan der Grundschule verorten basierend auf der Webseite des ISB (vgl. https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule , 04.07.2023) | 34 |
| Abbildung 7: Kompetenzstrukturmodell Englisch für bayerische Grundschulen (LehrplanPLUS 2014: 61) | 36 |
| Abbildung 8: <i>Cognitive Acceleration Method</i> von Piaget nach Grimm et. al. (Grimm, Meyer, Volkman 2015: 47) | 45 |
| Abbildung 9: Nutzung von sozialen Medien in der Kohorte der sechs- bis dreizehnjährigen Kinder. Alle Angaben in Prozent, Basis: Internetnutzer*innen, n=863 (mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020b: 51) | 50 |
| Abbildung 10: Stufenmodell der Online-Partizipation in sozialen Medien nach Grönlund (ibid.: 201) | 53 |
| Abbildung 11: Das „C“ (<i>Citizenship</i>) in DCE als zeitgemäße Erweiterung von <i>digital literacy</i> Konzepten | 57 |
| Abbildung 12: The two `multis` of Multiliteracies according to Kalantzis (Kalantzis et al 2016: 2) | 61 |
| Abbildung 13: Eine neue Generation von Schüler*innen (Kalantzis et al 2016: 11)..... | 64 |
| Abbildung 14: Framework of digital literacies nach Dudeney, Hockly und Pegrum (Dudeney et al. 2013:6)..... | 70 |
| Abbildung 15: Das überarbeitete Modell für digitale Kompetenzen nach Pegrum, Dudeney und Hockly (https://markpegrum.com/overview-of-digital-learning/e-learning-with-web-3-0/)..... | 71 |
| Abbildung 16: Die 20 Kompetenzen für demokratische Teilhabe definiert vom <i>Council of Europe</i> (Digital Citizenship Education Handbook 2019: 12) | 79 |
| Abbildung 17: Definition von digital citizenship des COE (DCE 10 Domains: 5) | 80 |
| Abbildung 18: Die verschiedenen Bestandteile des DCE-Modells des COE in seiner Zusammenschau (Digital Citizenship Education Handbook 2019 :15)..... | 81 |
| Abbildung 19: Alle zehn Schlüsselkompetenzen für DCE (DCE Leaflet. 10 Domains) | 82 |
| Abbildung 20: Durch Interaktion entstehende Dynamiken in den sozialen Medien (Becker 2019: 180) | 85 |
| Abbildung 21: A Revised Model of the Digital Citizen (Becker 2019: 31)..... | 86 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 22: Aims and contributions of Action Research according to Anne Burns (vgl. Burns 2010: 6)..... | 108 |
| Abbildung 23: Zentrale Methoden der Aktionsforschung nach Moser angepasst auf mein Aktionsforschungsprojekt (Moser 1977: 26)..... | 110 |
| Abbildung 24: Spirale der Aktionsforschung nach Kemmis et. al. (Kemmis 2014: 19) ... | 111 |
| Abbildung 25: Ablauf einer Action Research nach Anne Burns (Burns 2010: 9) | 112 |
| Abbildung 26: Ziele der Handlungsforschung nach Mayring (Mayring 2016: 51) | 118 |
| Abbildung 27: Überblick über den Ablauf des Aktionsforschungsprojekts zu DCE im Englischunterricht in drei bayerischen vierten Klasse | 121 |
| Abbildung 28: Eisbrecherfragen des Fragebogens für Schüler*innen einer vierten Klasse in den beiden Aktionsforschungszyklen..... | 136 |
| Abbildung 29: Fragebogeninstruktion für die Kinder auf der Titelseite | 138 |
| Abbildung 30: Checkliste für wichtige Faktoren von Beobachtungen nach Erlandson (Moser 2012: 167)..... | 145 |
| Abbildung 31: Kriterien für einen Leitfaden nach Helfferich (2009) aus Vogl (Vogl 2015 :56) | 150 |
| Abbildung 32: Leitfaden für die Interviews im zweiten Aktionsforschungszyklus (Juli 2022) in einer Kleingruppe bestehend aus zwei Kindern und mir..... | 151 |
| Abbildung 33: Bilinguale Fragebogenitems mit aus Smileys bestehender Likertskala mit nur vier Auswahlmöglichkeiten | 155 |
| Abbildung 34: Bilinguale Fragebogenitems mit Likertskala bestehend aus Schulnoten. 156 | |
| Abbildung 35: Bilinguales geschlossenes Fragebogenitem mit anschließendem offenem Item zur Erklärung..... | 156 |
| Abbildung 36: Visuelle Gliederung des Fragebogens für teilnehmende Kinder in die drei Projektstage | 158 |
| Abbildung 37: Elternbrief, welcher von den Klassenlehrkräften in beiden Aktionsforschungszyklen ausgeteilt wurde, um die Erziehungsberechtigten zu informieren und ihr Einverständnis einzuholen | 162 |
| Abbildung 38: Informationsbrief für am Interview teilnehmende Kinder, im zweiten Aktionsforschungszyklus im Juli 2022 angelehnt an Trautmann (vgl. Trautmann 2010) 163 | |
| Abbildung 39: Grafische Umsetzung der Unterrichtssequenz mit Angabe der entsprechenden Unterrichtseinheiten (UE) | 169 |
| Abbildung 40: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aller Forschungszyklen (1. FZ: 4c, 4a/ 2. FZ: 4) mit arithmetischen Mittel zum Verständnis der Fremdsprache während der Unterrichtseinheiten | 190 |
| Abbildung 41: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aller Forschungszyklen mit arithmetischem Mittel zum Verständnis der Fremdsprache während der individuellen Projektstage | 191 |
| Abbildung 42: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aller Forschungszyklen (1. AFZ: 4c, 4a/ 2. AFZ: 4) mit arithmetischen Mittel zum sprachlichen Output in der Fremdsprache während der Unterrichtseinheiten | 191 |
| Abbildung 43: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aller Forschungszyklen mit arithmetischem Mittel zum sprachlichen Output während der individuellen Projektstage | 192 |
| Abbildung 44: Gütekriterien des Mixed-Methods-Ansatzes für alle Phasen des Forschungsprozesses (Döring, Bortz 2016: 115)..... | 197 |
| Abbildung 45: Ablauf der Mixed-Methods-Studie im zweiten Aktionsforschungszyklus im Juli 2022..... | 199 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 46: Schritte der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (Mayring 2015: 80) | 202 |
| Abbildung 47: Item "I am able to use the internet at home" | 206 |
| Abbildung 48: Technische Geräte, welche die Kinder in ihrem Haushalt vorfinden | 207 |
| Abbildung 49: Geräte, welche Schüler*innen selbst besitzen und benutzen | 208 |
| Abbildung 50: Bekanntheitsgrad der verschiedenen Plattformen | 210 |
| Abbildung 51: Von den Kindern selbst schon genutzte Plattformen | 211 |
| Abbildung 52: Schüler*innen der Kohorte mit eigenem Account in den sozialen Medien | 212 |
| Abbildung 53: Selbständige Nutzung der sozialen Medien oder Nutzung unter Aufsicht von Erziehungsberechtigten | 213 |
| Abbildung 54: Wissen der Kinder über Profileinstellungen (öffentlich/ privat) in den sozialen Medien | 214 |
| Abbildung 55: Von den Eltern angestoßenes Vorwissen zu den sozialen Medien | 217 |
| Abbildung 56: Nutzerverhalten der sozialen Medien von befreundeten Kindern | 219 |
| Abbildung 57: Angaben zur Nutzung von verschiedenen von Freund*innen genutzten Plattformen der sozialen Medien | 220 |
| Abbildung 58: Erfahrungen der Kinder mit aktiver Partizipation als Prosument*in von eigenen Kommentaren und Reaktionen zu fremden Posts | 224 |
| Abbildung 59: Erfahrungen der Kinder mit aktiver Partizipation als Prosument*in zu eigenen Postings von anderen User*innen | 225 |
| Abbildung 60: Schüler*innen und ihre Vorerfahrungen zu Cybermobbing in den sozialen Medien | 226 |
| Abbildung 61: Wahrnehmung und Begründung des freundlichen online Umgangs mit anderen Nutzer*innen | 228 |
| Abbildung 62: Beaufsichtigte vs. unbeaufsichtigte Online-Recherche von Grundschüler*innen | 231 |
| Abbildung 63: Vorwissen der Schüler*innen bezüglich des Produzierens von Inhalten im Internet | 234 |
| Abbildung 64: Abfrage des Wissens der Kinder zu in Suchmaschinen verwendete Algorithmen | 235 |
| Abbildung 65: Selbsteinschätzung der Schüler*innen aus dem zweiten Zyklus zu verschiedenen Dimensionen der Nutzung der sozialen Medien am letzten Projekttag in Schulnoten | 237 |
| Abbildung 66: Grafische Übersicht über alle Phasen des Aktionsforschungsprojekts bis 2022 | 264 |

10.2 Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Digitale Medien und ihre Verwendung im Unterricht für Lehrkräfte und Schüler*innen nach Schmidt & Strasser 2018 (Lütge&Merse 2020: 16) | 41 |
| Tabelle 2: Entwicklung der interaktiven Fähigkeit im Kindesalter nach Vogl (Vogl 2015: 20) | 46 |
| Tabelle 3: Alte und Neue Grundlagen für <i>literacies</i> nach Kalantzis und Cope (Kalantzis et al 2016: 5) | 62 |
| Tabelle 4: Kernprinzipien des "Web 2.0" nach O'Reilly | 65 |
| Tabelle 5: Charakteristika des "Web 2.0" in Abgrenzung zum "Web 1.0" in Anlehnung an Ebersbach et al. 2011 (Taddicken et al. 2017: 8) | 67 |
| Tabelle 6: Klassifikationskriterien meines Untersuchungsdesigns nach Döring und Bortz (ibid.: 183) | 95 |
| Tabelle 7: Partizipationsgrade in der Praxisforschung nach Heinz Moser (Moser 2022:29) | 105 |
| Tabelle 8: Validität von Aktionsforschung von Lehrkräften nach Anderson et al (1994) (Huber: 65. In: Eckert & Fichten 2005) | 116 |
| Tabelle 9: Übersicht über die teilnehmenden Klassen im ersten Forschungszyklus 2021 | 126 |
| Tabelle 10: Übersicht über die teilnehmenden Klassen im zweiten Forschungszyklus 2022 | 127 |
| Tabelle 11: Stufen der Entwicklung abstrakten und hypothetischen Denkens nach Vogl (Vogl 2015: 44) | 133 |
| Tabelle 12: Klassifikation der Beobachtungsform nach Atteslander (Atteslander 2008: 87) | 143 |
| Tabelle 13: Entwicklung der Interviewbeteiligung von Kindern nach Vogl (Vogl 2015: 20) | 164 |
| Tabelle 14: <i>Dos and Dont`s</i> bei Interviews mit Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren nach Vogl (Vogl 2015: 125) | 166 |
| Tabelle 15: Item „This is your space to tell me what you liked and didn`t like“ | 194 |
| Tabelle 16: Auswertung der Emotionen von Kindern, welche bereits Erfahrungen mit Kommentaren in den sozialen Medien haben | 227 |
| Tabelle 17: Gründe der Untersuchungsteilnehmer*innen, warum online Interaktion herausfordernder ist als Interaktionen im realen Leben | 229 |
| Tabelle 18: Bereiche, zu welchen Kindern schon Recherche im Internet durchgeführt haben. | 233 |
| Tabelle 19: Schüleräußerungen zu dem individuellen Lernzuwachs der Kinder nach dem Projekt | 240 |

10.3 Literaturverzeichnis

Works cited

- “About BDD: What is body dysmorphic disorder, how is it treated, and how can I get help?” *International OCD Foundation* September 19, 2022<<https://bdd.iocdf.org/about-bdd/>> (accessed September 19, 2022).
- Aguado, Karin. 2014. “Triangulation”. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Eds. Julia Settineri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier García, Nazan Gültekin-Karakoç, Claudia Riemer. (utb-studi-e-book; Vol. 8541). Paderborn: Ferdinand Schöningh. 47–56.
- Aladin El-Mafaalani: "Die Hütte brennt!": Die Schule brennt - mit Bob Blume. 2023. Podcast.
- Allert, Heidrun, Michael Asmussen, and Christoph Richter, eds. 2017. *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. (Pädagogik). 1st ed. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Anderson, Gary, Kathryn G. Herr, & Ann S. Nihlen. 2007. *Studying Your Own School : An Educators Guide to Practitioner Action Research*. Thousand Oaks, UNITED STATES: Corwin Press.
- Anne Burns. 2010. *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. (ESL & applied linguistics professional series). New York, London: Routledge.
- Annika Kolb. 2020. “Digital Teaching and Learning in the Primary EFL Classroom”. *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Eds. Christiane Lütge, Thorsten Merse. (Narr Studienbücher). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. 125–40.
- ARD/ZDF-Onlinestudien 2019 bis 2022. *Social-Media-Nutzung 2019 bis 2022: Nutzung von Social Media allgemein 2021 und 2022 - mindestens einmal wöchentlich genutzt in Prozent*<<https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/tabellen-onlinenutzung/social-media-und-messenger/social-media/>> (accessed November 7, 2023).
- Atteslander, Peter. 1993. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (Sammlung Göschen; Vol. 2100). 7., bearb. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Atteslander, Peter. 2008. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (ESV basics). 12., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Banaji, Shakuntala & Ramnath Bhat. 2022. *Social media and hate*. (Routledge focus on communication and society). London: Routledge.
- Bauer, Isabelle. 02.03.2021. *Was sind Instagram Reels?*<<https://www.heise.de/tipps-tricks/Was-sind-Instagram-Reels-5069296.html>> (accessed November 2, 2022).
- Bayerische Staatskanzlei. 01.08.2022. *Art. 52 Nachweise des Leistungsstands, Bewertung der Leistungen, Zeugnisse*. = BayEUG<<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-52>> (accessed December 28, 2022).
- Bayerischer Lehrerinnen- und Lehrerverband. 13.07.2022. *Thesen zur Schule im Zeitalter der Digitalität: BLLV-Positionen*<<https://www.bllv.de/themen/digitalisierung/bllv-positionen>> (accessed August 17, 2023).
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus und Wissenschaft und Kunst. 2016. *Digitale Bildung in Schule, Hochschule und Kultur: Die Zukunftsstrategie der Bayerischen Staatsregierung*<<https://www.mebis.bayern.de/wp-content/>

- [uploads/sites/2/2016/01/stmbw_digialebildung_2016.pdf](#)> (accessed August 5, 2022).
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2014. *LehrplanPLUS Grundschule: Lehrplan für die bayerische Grundschule*<<https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.4001907.pdf>> (accessed August 24, 2021).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 02.12.2013. *Grundschule: Neuer LehrplanPLUS vorgestellt*<<https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/2352/grundschule-neuer-lehrplanplus-vorgestellt.html>> (accessed July 3, 2023).
- BBC Bitesize. “What is synaesthesia? Understanding, analysing and evaluating”. December 3, 2021<<https://www.bbc.co.uk/bitesize/topics/zmfc7ty/articles/zh2492p>> (accessed December 3, 2021).
- Becker, Daniel. 2019. “The Digital Citizen 2.0: Reconsidering Issues of Digital Citizenship Education”. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 44: 167–93.
- Böhl, Lukas. 07.07.2020. *Ab welchem Alter Social Media? Instagram, YouTube, TikTok und Co*<<https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.ab-wann-social-media-mhsd.75f282d0-694f-458b-aad3-d8e717104161.html>> (accessed July 31, 2023).
- Brunsmeyer, Sonja. “Interkulturelle kommunikative Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule: Dissertation”: *Dissertation*<<https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823390053>>.
- Buckingham, David & Shakuntala Banaji. 2013. *The Civic Web: Young People, the Internet and Civic Participation*. Cambridge, Massachusetts.
- Bündnis gegen Cybermobbing. 2020. *Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern: Empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/-innen in Deutschland: Folgestudie von 2013 und 2017*. Karlsruhe.
- Burwitz-Melzer, Eva & Ivo Steininger. 2016. “Inhaltsanalyse”. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Eds. Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke, Karen Schramm. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 277–91.
- Cazden, Courtney, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, & Martin Nakata. 1996. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard<https://newlearningonline.com/files/2009/03/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf>.
- chip.de. 11.01.2022. *Moore's Law: Das bedeutet das Gesetz*<https://praxistipps.chip.de/moores-law-das-bedeutet-das-gesetz_106399> (accessed January 11, 2022).
- Cope, Bill & Mary Kalantzis. 2016. “Big Data Comes to School: Implications for Learning, Assessment, and Research”. *AERA Open* 2.2: 233285841664190<<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2332858416641907>> (accessed November 23, 2021).
- Council of Europe. *Digital Citizenship Education: 10 Domains: DCE Leaflet*.
- Council of Europe. *Internet Literacy Handbook: Supporting users in the online world*.
- Council of Europe. 2019. *Digital Citizenship Education Handbook: Being online. Well-being online. Rights online*.
2023. “Cybermobbing”. *Duden* April 26, 2018<<https://www.duden.de/rechtschreibung/Cybermobbing>> (accessed April 17, 2023).

- DAK Forschung. 2020. *Mediensucht 2020 - Gaming und Social Media in Zeiten von Corona: DAK-Längsschnittstudie: Befragung von Kindern, Jugendlichen (12-17 Jahre) und deren Eltern*<[file:///C:/Users/User/Downloads/dak-studie-gaming-social-media-und-corona-2296434%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/dak-studie-gaming-social-media-und-corona-2296434%20(1).pdf)>.
- Daniel Becker. 2019. "The Digital Citizen 2.0: Reconsidering Issues of Digital Citizenship Education". *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* Band 44.2: 167–93.
- Denzin, Norman K. 2014. *Interpretive autoethnography*. (Qualitative research methods; Vol. 17). Second edition. Los Angeles, London: SAGE.
- Döring, Nicola & Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Dörnyei, Zoltan. 2007. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. (Second language acquisition research series. Monographs on research methodology). Second Edition. New York, London: Routledge, Taylor et Franics Group.
- dpa-Newskanal. 12.04.2019. *Piazolo: WLAN für alle Schulen bis spätestens Herbst 2023: Schule-München*. München<<https://www.sueddeutsche.de/bildung/schulen-muenchen-piazolo-wlan-fuer-alle-schulen-bis-spaetestens-herbst-2023-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-190412-99-800167>> (accessed August 17, 2023).
- dpa-Newskanal. 10.08.2023. *Umfrage: Schüler nervt schlechtes WLAN mehr als Lehrermangel: Bildung*<<https://www.sueddeutsche.de/bildung/bildung-umfrage-schueler-nervt-schlechtes-wlan-mehr-als-lehrermangel-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-230810-99-791881>> (accessed August 17, 2023).
- Dudeney, Gavin, Nicky Hockly, & Mark Pegrum. 2013. *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. Harlow England: Pearson.
- Eckert, Ela, and Wolfgang Fichten, eds. 2005. *Schulbegleitforschung: Erwartungen - Ergebnisse - Wirkungen*. Münster: Waxmann.
- Einsiedler, Wolfgang, Margarete Götz, & Andreas Hartinger. 2014. *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (UTB; Vol. 8444). 4., ergänzte und aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eisenmann, Maria. 2020. "Differentiation Through Digital Teaching and Learning". *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Eds. Christiane Lütge, Thorsten Merse. (Narr Studienbücher). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. 103–25.
- Encyclopedia Britannica. 11.01.2022. *Moore's law: Computer science*<<https://www.britannica.com/technology/Moores-law>> (accessed January 11, 2022).
- Facebook Whistleblower Frances Haugen testifies before Senate Commerce Committee*. 2022. Video.
- Gaming, Social-Media & Corona: DAK-Gesundheit startet Präventionsoffensive "Mediensucht 2020": Präventionsoffensive "Mediensucht" 20202020*.
- Gayle, Damien. 14.09.2021. *Facebook aware of Instagram's harmful effect on teenage girls, leak reveals: Social media firm reportedly kept own research secret that suggests app worsen body image issues*<<https://www.theguardian.com/technology/2021/sep/14/facebook-aware-instagram-harmful-effect-teenage-girls-leak-reveals>> (accessed December 17, 2021).

- Grimm, Nancy, Michael Meyer, & Laurenz Volkmann. 2015. *Teaching English*. (Narr Bachelor-Wissen.de). 1. Auflage. [Erscheinungsort nicht ermittelbar]: narr/francke/attempto.
- Haidt, Jon & Zach Rausch. 15.05.2023. *Kids who get smartphones earlier become adults with worse mental health*. After Babel<https://jonathanhaidt.substack.com/p/sapien-smartphone-report?utm_source=profile&utm_medium=reader2> (accessed June 6, 2023).
- Hallet, Wolfgang. 2009. *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten; [Unterricht, Seminar, Workshop, Blended Learning, Selbstlernen]*. (Uni-Wissen Kernkompetenzen). 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Lernen-und-Wissen.
- Hasebrink, Uwe, Claudia Lampert, & Kira Thiel. 2019. *Online Experiences From 9-to 17-Year-Olds: Findings of the EU Kids Online Survey in Germany 2019*. Hamburg<https://leibniz-hbi.de/uploads/media/Publikationen/cms/media/lfi3dw7_EUKO_Bericht_Keyfindings_ENG_fin.pdf> (accessed May 8, 2023).
- Hill, Amelia. 01.01.2023. *Social media triggers children to dislike their own bodies, says study: Exclusive: Study shows social media is a 'significant risk' to young people's view of themselves and can provoke mental health distress*<<https://amp.theguardian.com/society/2023/jan/01/social-media-triggers-children-to-dislike-their-own-bodies-says-study>> (accessed January 10, 2023).
- Hockly, Nicky. 2020. "In Dialogue with Nicky Hockly". *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Eds. Christiane Lütge, Thorsten Merse. (Narr Studienbücher). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. 21–31.
- Hörning, Karl Heinz. 2017. "Wissen in digitalen Zeiten". *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Eds. Heidrun Allert, Michael Asmussen, Christoph Richter. (Pädagogik). 1st ed. Bielefeld: transcript-Verlag. 69–86.
- Huber, Stephan Gerhard. 2005. "Schulbegleitforschung - internationale Erfahrungen". *Schulbegleitforschung: Erwartungen - Ergebnisse - Wirkungen*. Eds. Ela Eckert, Wolfgang Fichten. Münster: Waxmann. 41–74.
- Hussy, Walter, Margrit Schreier, & Gerald Echterhoff. 2010. *Forschungsmethoden: in Psychologie und Sozialwissenschaften*. (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Initiative D21 e. V. *D21-Digital-Index 2021/2022: Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft: Vertiefungsthema: Digitale Nachhaltigkeit*.
- isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Lernen in zwei Sprachen - Bilinguale Grundschule Englisch: Leitfaden für die Jahrgangsstufen 1-4*<https://www.isb.bayern.de/download/23358/isb_lernen_in_zwei_sprachen_englisch_1_4_interaktiv.pdf> (accessed August 30, 2022).
- isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Über LehrplanPLUS. München*<<https://www.lehrplanplus.bayern.de/seite/lehrplanplus>> (accessed July 3, 2023).
- isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 2015. *LehrplanPLUS - konkret*. München.
- isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 18.07.2022. *LehrplanPLUS - Gymnasium - 5: Englisch - Fachprofile*<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/moderne_fremdsprachen/5> (accessed July 18, 2022).

- isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. 26.06.2023. *LehrplanPLUS - Mittelschule: Mittelschule: Englisch Fachprofile*<<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/englisch>> (accessed June 26, 2023).
- James, Carrie, Emily Weinstein, & Kelly Mendoza. 2021. *Teaching Digital Citizenship in Today's World: Research and Insights Behind the Common Sense K-12 Digital Citizenship Curriculum*. 2nd ed. San Francisco, CA<https://www.common sense.org/education/sites/default/files/tlr_component/common_sense_education_digital_citizenship_research_backgrounder.pdf> (accessed January 31, 2022).
- Jenkins, Henry. 04.05.2009. "Geeking Out" For Democracy (Part Two): POP JUNCTIONS. *Reflections on entertainment, pop culture, activism, media literacy, fandom and more*<http://henryjenkins.org/2009/05/geeking_out_for_democracy_part_1.html> (accessed June 20, 2023).
- Jenkins, Henry, Katie Clinton, Ravi Purushotma, Alice J. Robison, & Margaret Weigel. 2006. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century: An occasional paper on digital media and learning*. Chicago, Illinois<https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf>.
- Jugendschutz.net. 2021. *Jugendschutz im Internet: 2020 Bericht: Risiken und Handlungsbedarf*. Mainz<<https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/bericht2020.pdf>> (accessed November 5, 2021).
- Julia Festmann. 2021. "Der Fremdsprachenfrühbeginn nimmt die kognitiven Potenziale der Kinder ernst". *Fremdsprachenfrühbeginn: (noch) besser machen*. Ed. Heiner Böttger. München: Domino.
- JuraForum.de-Redaktion. 09.05.2023. *Was bedeutet Geschäftsfähigkeit?*<<https://www.juraforum.de/lexikon/geschaeftsfaehigkeit>> (accessed July 31, 2023).
- Kalantzis, Mary & Bill Cope. 2010. "Learning by Design". *E-Learning and Digital Media* 7.3: 198–99<<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2010.7.3.198>> (accessed November 23, 2021).
- Kalantzis, Mary & Bill Cope. "'Multiliteracies" and "Learning by Design": Meaning Making and Literacy Learning in the Era of Digital Text", Champaign, Illinois, USA April 28, 2018. Lecture.
- Kalantzis, Mary & Bill Cope. 06.03.2019a. *Background to the Multiliteracies Project: Part 1*<<https://www.youtube.com/watch?v=WVRehngLMqg>>.
- Kalantzis, Mary & Bill Cope. 06.03.2019b. *Multiliteracies Pedagogy: Learning by Design*<<https://www.youtube.com/watch?v=5kDoPIIbUvQ>>.
- Kalantzis, Mary, Bill Cope, Eveline Chan, & Leanne Dalley-Trim. 2016. *Literacies*. 2nd ed. Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Kemmis, Stephen. 2014. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. (Springer eBook Collection Humanities, Social Sciences and Law). Aufl. 2014. Singapore: Springer Singapore.
- King University. 2019. *The Psychology of Social Media*<<https://online.king.edu/news/psychology-of-social-media/>>.
- klicksafe.de. 04.05.2023. *Welches Mindestalter gilt für WhatsApp, Instagram, TikTok und Co? Medienerziehung: Infos, Tipps & Materialien für Eltern*<<https://www.klicksafe.de/mindestalter>> (accessed July 31, 2023).

- Kneidinger-Müller, Bernadette. 2017. "Identitätsbildung in sozialen Medien". *Handbuch Soziale Medien: Mit 16 Abbildungen und 10 Tabellen*. Eds. Jan-Hinrik Schmidt, Monika Taddicken. (Springer Reference Sozialwissenschaften). Wiesbaden: Springer VS. 61–81.
- "Kompetenzbegriff im LehrplanPLUS". *isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München* <<https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/textabsatz/70190>>.
- Krämer, Nicole C., Sabrina C. Eimler, & German Neubaum. 2017. "Selbstpräsentation und Beziehungsmanagement in den sozialen Medien". *Handbuch Soziale Medien: Mit 16 Abbildungen und 10 Tabellen*. Eds. Jan-Hinrik Schmidt, Monika Taddicken. (Springer Reference Sozialwissenschaften). Wiesbaden: Springer VS. 41–61.
- Kultusministerkonferenz. 2004a. *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich: Beschluss vom 15.10.2004*<https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf> (accessed October 14, 2021).
- Kultusministerkonferenz. 2004b. *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich: Beschluss vom 15.10.2004*<https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf> (accessed October 14, 2021).
- Kultusministerkonferenz. 2012. *Medienbildung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012* (accessed August 24, 2021).
- Kultusministerkonferenz. 11.06.2015. *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015*. Berlin<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf> (accessed July 3, 2023).
- Kultusministerkonferenz. 2016. *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*.
- Kultusministerkonferenz. 09.12.2021. *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie "Bildung in der digitalen Welt": Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021*<https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf> (accessed July 11, 2023).
- Kultusministerkonferenz. 22.06.2023. *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023*. Berlin<https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf> (accessed July 4, 2023).
- Lamberty, Pia. 11.11.2020. *Zwischen Fluch und Segen: Wie beeinflussen soziale Medien unsere Gegenwart? Verschwörungserzählungen*. Berlin<<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/318706/zwischen-fluch-und-segen-wie-beeinflussen-soziale-medien-unsere-gegenwart/>> (accessed June 27, 2023).
- Lamnek, Siegfried & Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien*. (Ciando library). 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.

- Lang, Sabine. 1985. *Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern: Zugl.: Mannheim, Univ., Diss., 1984.* (Sonderforschungsbereich 3 der Universitäten Frankfurt und Mannheim "Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik"). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Lexa, Carsten. 05.07.2018. *Durchgelesen! Das steht in den Instagram-AGB: Social Media*<<https://www.basichinking.de/blog/2018/07/05/instagram-agb-durchgelesen/>> (accessed July 31, 2023).
- Lightbown, Patsy & Nina Spada. 2021. *How languages are learned.* (Oxford handbooks for language teachers). Fifth edition. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lütge, Christiane & Thorsten Merse. 2020. "Revisiting Digital Education: Dialogues and Dynamics in Foreign Language Teaching and Learning". *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education.* Eds. Christiane Lütge, Thorsten Merse. (Narr Studienbücher). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. 9–21.
- Lütge, Christiane, Thorsten Merse, & Michelle Stannard. 2020. "Digital Textualities:: Innovative Practices with Social Media, Digital Literatures and Virtual Realities". *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education.* Eds. Christiane Lütge, Thorsten Merse. (Narr Studienbücher). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. 231–54.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* 6., neu ausgestattete, überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- McElvany, Nele, Ramona Lorenz, Andreas Frey, Frank Goldhammer, Anita Schilcher, and Tobias C. Stubbe, eds. 2023. *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre.* Münster: Waxmann.
- mebis – Landesmedienzentrum Bayern. 16.05.2017;. *Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen.* München<https://mebis.bycs.de/assets/uploads/mig/2_2017_03_Kompetenzrahmen-zur-Medienbildung-an-bayerischen-Schulen-1.pdf> (accessed July 3, 2023).
- mebis Infoportal. 05.08.2022. *Infoportal | Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen*<<https://www.mebis.bayern.de/infoportal/basics/strategien-rahmenkonzepte/kompetenzrahmen/>> (accessed August 5, 2022).
- Milmo, Dan. "Frances Haugen: 'I never wanted to be a whistleblower. But lives were in danger': The woman whose revelations have rocked Facebook tells how spending time with her mother, a priest, motivated her to speak out". *The Guardian* October 24, 2021<<https://www.theguardian.com/technology/2021/oct/24/frances-haugen-i-never-wanted-to-be-a-whistleblower-but-lives-were-in-danger>> (accessed June 6, 2023).
- Morse, Janice M. 2007. "Principles of mixed methods and multimethod research design". *Handbook of mixed methods in social & behavioral research.* Eds. Abbas Tashakkori, Charles Teddlie. [Nachdr.]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ. 189–208.
- Moser, Heinz. 1977. *Methoden der Aktionsforschung: E. Einf.* (Kösel Ausbildung). München: Kösel.
- Moser, Heinz. 2012. *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung [+ Online-Material].* 5., überarb. und erg. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. 2018. *KIM-Studie 2018: Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*.
- mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. 2019. *JIM-Studie 2019: Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*.
- mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. 2020a. *JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien*.
- mpfs. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. 2020b. *KIM-Studie 2020: Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart.
- Müller, Ulrich, Jeremy I. M. Carpendale, & Leslie Smith. 2009. *The Cambridge companion to Piaget*. (Cambridge companions to philosophy). Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuberger, Christoph. 2017. "Soziale Medien und Journalismus". *Handbuch Soziale Medien: Mit 16 Abbildungen und 10 Tabellen*. Eds. Jan-Hinrik Schmidt, Monika Taddicken. (Springer Reference Sozialwissenschaften). Wiesbaden: Springer VS. 101–29.
- NHS UK. 17.12.2021. *Body dysmorphic disorder (BDD)* <<https://www.nhs.uk/mental-health/conditions/body-dysmorphia/>> (accessed December 17, 2021).
- Owczarek, Claudia. 2018. "Bildung in der digitalen Welt: Eine Querschnittsaufgabe aller Fächer". *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Basis 4*: 4.
- Pegrum, Mark. 2018. *Digital literacies: A framework of digital literacies* <<http://markpegrum.com/overview-of-digital-learning/e-learning-with-web-3.0/>> (accessed December 21, 2021).
- Pegrum, Mark, Gavin Dudeney, & Nicky Hockly. 2018. "Digital literacies revisited". *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 7: 3–24.
- Peschel, Markus & Thomas Irion. 2016. "Grundschule und neue Medien: Neue Entwicklungen". *Neue Medien in der Grundschule 2.0: Grundlagen - Konzepte - Perspektiven*. Eds. Markus Peschel, Thomas Irion. (Beiträge zur Reform der Grundschule; Band 141). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V. 11–15.
- Petersen, Thomas. 2014. *Der Fragebogen in der Sozialforschung*. (UTB; Vol. 4129). Konstanz, München: UVK-Verl.-Ges; UVK/Lucius.
- Rauschert, Petra. 2014. *Intercultural Service Learning im Englischunterricht: Ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz auf der Basis journalistischen Schreibens: Zugl. München, Univ., Diss.* (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung; Vol. 29). 1st, New ed. Münster: Waxmann.
- Rehbock, Larissa. 10.05.2017. *Facebook, Xing, Instagram: Wo erreichen Sie ihre Zielgruppe? Um über Social Media Kunden zu gewinnen, müssen Sie wissen, auf welcher Plattform Ihre Zielgruppe unterwegs ist. Der aktuelle Social-Media-Atlas zeigt: ein Faktor ist entscheidend.* <<https://www.impulse.de/marketing/social-media-nutzung-altersgruppe/3654830.html>> (accessed November 7, 2023).
- Reinders, Heinz. 2016. *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*: de Gruyter.
- Ribble, Mike. 2011. *Digital Citizenship in Schools [electronic resource] : Nine Elements All Students Should Know*. 2nd ed. Eugene, Or: ISTE.
- Riemer, Claudia. 2016. "Befragung". *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Eds. Daniela Caspari, Friederike Klippel,

- Michael Legutke, Karen Schramm. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 155–73.
- Roch, Svenja. "Der Mixed-Methods-Ansatz". *Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg: Erhebungsmethoden*. Eds. Jens Winkel, Wolfgang Fichten, Kirsten Großmann. 95–110.
- Schmidt, Jan-Hinrik., and Monika Taddicken, eds. 2017. *Handbuch Soziale Medien: Mit 16 Abbildungen und 10 Tabellen*. (Springer Reference Sozialwissenschaften). Wiesbaden: Springer VS.
- Schön Klinik Gruppe. 19.09.2022. *Körperdysmorphie Störung (KDS): Den eigenen Körper weniger kritisch sehen*<<https://www.schoen-klinik.de/koerperdysmorphie-stoerung>> (accessed September 19, 2022).
- Schröder, Christian. 2016. "Mediale Verantwortung 2.0". *Neue Medien in der Grundschule 2.0: Grundlagen - Konzepte - Perspektiven*. Eds. Markus Peschel, Thomas Irion. (Beiträge zur Reform der Grundschule; Band 141). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V. 202–11.
2014. "Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie". *isb Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München* <<https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/grundschule>> (accessed 04.07.23).
- Sekretariat der ständigen Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004*<https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Primar.pdf> (accessed October 14, 2021).
- Sepher, Jana. 31.03.2022. *Welt, bitte mal herhören: Politischer Aktivismus nutzt Soziale Medien zum Protest und zur Organisation: Nicht nur die Bewegung Fridays for Future wurde so groß. Ein paar Beispiele*. Bonn<<https://www.fluter.de/soziale-medien-politischer-aktivismus>> (accessed June 27, 2023).
- Spann, Harald, Peter Posch, & Herbert Altrichter. 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (utb-studi-e-book; Vol. 4754). 5. grundl. überarb. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH; Klinkhardt.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). 2015. *LehrplanPLUS - konkret*. München.
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 09.09.2022. *Lehrerfortbildung in Bayern: KWMBI. I 2022 S. 260: StAnz. 2002 Nr. 34*. München<file:///C:/Users/User/Downloads/BayVV_2238_UK_170.pdf> (accessed August 22, 2023).
- Stanta, Petra, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline Sachse, Sebastian Weirich, & Sofie Henschel. 2022. *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster<file:///C:/Users/User/Downloads/IQB_Bildungstrend2021_Berichtsband.pdf> (accessed August 29, 2023).
- Strasser, Thomas. 2020. "AI in the EFL Classroom: Clarifications, Potentials and Limitations". *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Eds. Christiane Lütge, Thorsten Merse. (Narr Studienbücher). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Surkamp, Carola, ed. 2013. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. (EBL-Schweitzer). Online-Ausg. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.

- tagesschau. 10.02.2022. *Studie: Demokratie auf dem Rückzug: Weltweite Untersuchung*<<https://www.tagesschau.de/ausland/weniger-demokratien-101.html>> (accessed May 16, 2022).
- Tashakkori, Abbas, and Charles Teddlie, eds. 2010. *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Second Edition. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Wshington D.C.: SAGE.
- Thimm, Caja. 2017. "Soziale Medien und Partizipation". *Handbuch Soziale Medien: Mit 16 Abbildungen und 10 Tabellen*. Eds. Jan-Hinrik Schmidt, Monika Taddicken. (Springer Reference Sozialwissenschaften). Wiesbaden: Springer VS. 191–211.
- Thürmann, Eike. 2013. "Scaffolding: Unterstützung für das selbstgesteuerte Lernen im Englischunterricht". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 128: 2–8.
- Tim O`Reilly. 30 Sep. 2005. "What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". December 16, 2021<<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=5>> (accessed December 16, 2021).
- Trautmann, Thomas. 2010. *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. (SpringerLink Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- unicef. 18.07.2022. *Die UN-Kinderrechtskonvention: Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit*<<https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>> (accessed July 18, 2022).
- Vaus, D. A. de. 2013. *Research design in social research*. Reprinted. London: SAGE Publications.
- Vincent, James. 15.09.2021. *Instagram internal research: 'We make body image issues worse for one in three teen`girls': Facebook knows the damage Instagram is doing to teens` mental health*<<https://www.theverge.com/2021/9/15/22675130/facebook-instagram-teens-mental-health-damage-internal-research>> (accessed August 1, 2023).
- Vogl, Susanne. 2015. *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung*. 1. Aufl. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Beltz Juventa.
- Weinert, Franz E., ed. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. (Beltz Pädagogik). Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz.
- Wells, Georgia, Jeff Horwitz, &Deepa Seetharaman. 14.09.2021. *Facebook Knows Instagram Is Toxic for Teen Girls, Company Documents Show*<<https://www.wsj.com/articles/facebook-knows-instagram-is-toxic-for-teen-girls-company-documents-show-11631620739>> (accessed August 1, 2023).
- Winkel, Jens, Wolfgang Fichten, &Kirsten Großmann. *Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg: Erhebungsmethoden*<<https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zfl/dokumente/forschung-und-entwicklung/forschendes-lernen-gesamt-17-03-14-end-internet.pdf>> (accessed January 24, 2023).
- Wöhler, Veronika, Teresa Wintersteller, Karin Schneider, Doris Harrasser, & Doris Arztmann. 2018. *Praxishandbuch sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen*. (Grundlagentexte Methoden). 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

11 Anhang

Die Rohdaten aus den quantitativen und qualitativen Befragungen, sowie die Unterrichtsmaterialien der drei Projektstage sind auf dem der Arbeit beiliegenden USB-Stick zu finden. Bei Interesse zu ausführlicheren Einblicken in dieses Forschungsprojekt ist die Verfasserin dieser Arbeit unter AnnkristinSchwalb@gmx.net erreichbar.

11.1 Anschreiben für Eltern der teilnehmenden Kinder



Liebe Eltern der Klassen von Frau XYZ & Frau XYZ,

Im Rahmen meiner Doktorarbeit „Wie kann das *Digital Citizenship Education* Konzept zu einer kritisch-reflexiven Medienbildung im Englischunterricht der Grundschulen beitragen?“ werde ich ein Projekt mit ihren Kindern durchführen, welches sich mit *media literacy* beschäftigt und ihre Kinder auf die Nutzung sozialer Medien vorbereiten möchte.

Wer bin ich? Seit Herbst 2020 bin ich aus dem Schuldienst an Grundschulen an die Ludwig-Maximilians-Universität abgeordnet und unterrichte am Lehrstuhl für englische Fachdidaktik. Meine Dissertation habe ich vergangenen Dezember aufgenommen.

Aufgrund meiner beruflichen Praxis als Grundschullehrerin empfinde ich digitale Bildung, vor allem für jüngere Kinder als sehr wichtig. Ihre Kinder sind eventuell bereits in den sozialen Medien aktiv oder werden es bald sein. Das Thema soziale Medien brennt Kindern unter den Nägeln!

Schüler*innen sollten gut über die Herausforderungen und Chancen der sozialen Medien Bescheid wissen. Durch Corona hat sich auch das Fremdsprachenlernen mehr in den digitalen Raum verschoben. Inhalte, in denen Muttersprachler der Fremdsprache zu Wort kommen, können durch Lehrkräfte leicht zugänglich gemacht werden und Kommunikation mit englischsprachigen Usern kann ohne Probleme erfolgen.

Wie sieht das Projekt nun konkret aus? In drei Einheiten soll ihren Kindern grundlegendes Wissen zu den drei Säulen **Kontakte**, **Inhalte** und **guter online Umgang miteinander** in den sozialen Medien vermittelt werden. Die Unterrichtssequenz wird durch ein Schülerportfolio begleitet, durch welches ich Daten für mein Projekt erheben möchte. *Media literacy* kann in drei Tagen nicht erworben werden aber die beteiligten Lehrkräfte und ich erhoffen uns eine erste Anbahnung dieser von der Kultusministerkonferenz geforderten Kompetenz.

Ich bedanke mich schon jetzt herzlich für Ihre Kooperation und freue mich auf das Projekt mit ihren Kindern!

Mit lieben Grüßen

Annkristin Schwalb

Dozentin

Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache und Literatur

Department für Anglistik und Amerikanistik

LMU München

<https://www.tefl.anglistik.uni-muenchen.de/staff/schwalb/index.html>

11.2 Anschreiben für Kinder im zweiten Aktionsforschungszyklus bezüglich der Interviews

Ein Interview mit Dir!

Du hast vor dem Interview drei Projekttag im Fach Englisch hinter dich gebracht.

Du wirst danach vieles über Instagram, den Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen und den Bildern, die dort gepostet werden, wissen.

Ich möchte aber noch einiges darüber erfahren, wie Du persönlich das Projekt und das Thema fandest. Wenn das für dich in Ordnung geht!

Anfang Juli bitte ich Dich, mir etwa eine Schulstunde (45 min) für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Deine Lehrerin ist informiert. Sie gibt Dir und mir diese Zeit.

Du brauchst keine Bedenken zu haben. Ich frage nichts, was Dir peinlich sein muss. Vielleicht bin ich aufgeregter als Du ...

Wir setzen uns zusammen. Ich frage Dich etwas. Du antwortest. So einfach ist das 😊.

Was könnten das für Fragen sein?

- Hast du schon ein Smartphone?
- Wie gefällt dir der Englischunterricht, den wir zusammen gemacht haben?
- Willst du mal einen Account bei Instagram, WhatsApp und Co oder hast du vielleicht schon einen?
- Was war das Wichtigste für Dich, was Du im Projekt mit Frau XYZ und mir gelernt hast?

Wenn Du noch Fragen hast, schreibe mir eine Mail (schwalb@anglistik.uni-muenchen.de).

Ich freue mich darauf, mit Dir ein Interview machen zu dürfen.

Deine Frau Schwalb

11.3 Leitfaden für die Kleingruppeninterviews im zweiten Aktionsforschungszyklus

- ✓ **Aufnahmegerät an!**
- ✓ **Timer auf 45 Minuten!**

Vielen Dank, dass du dir Zeit nimmst und mit mir heute nochmal ein Interview führst. Das ist ein Gespräch zwischen uns beiden. Genau, wie beim Fragebogen kannst du auch hier nichts Falsches sagen. Da brauchst du dir keine Sorgen machen. Wenn du was nicht richtig verstanden hast, kannst du einfach nochmal fragen.

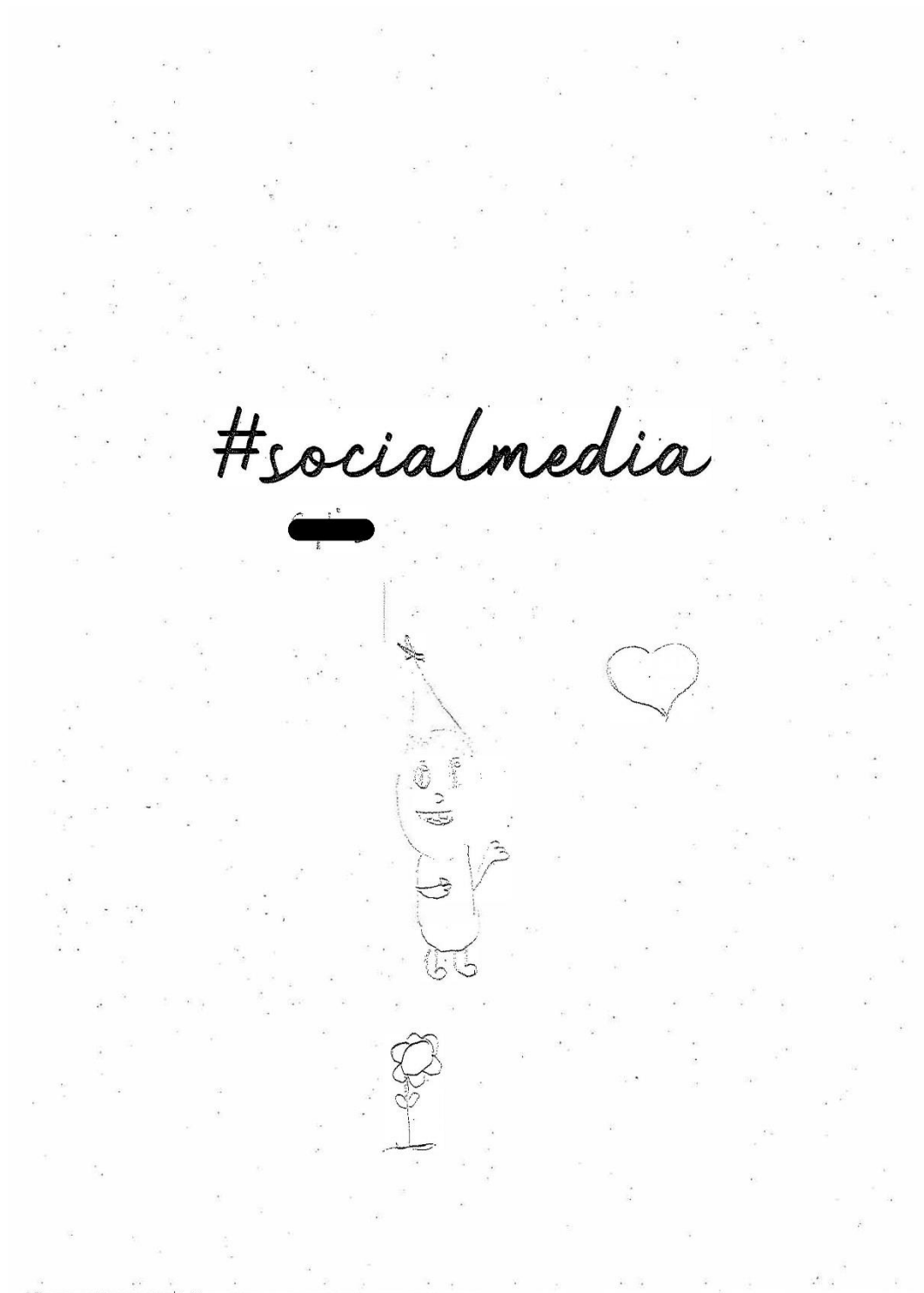
Ich nehme das Gespräch auf, damit ich es mir danach nochmal anhören kann. Sonst vergesse ich zu viel von den Dingen, über die wir gesprochen haben.

Vorgestellt habe ich mich schon bei euch am Anfang der Woche. Hast du dazu noch eine Frage?

| | |
|---|---|
| Dein Name ist ____, richtig? Würdest du mir nochmal sagen, wie du heißt? | |
| Wie fandest du den Englischunterricht während der drei Tage? | <ul style="list-style-type: none"> • Was hat dich besonders interessiert? • Was hätte dir geholfen Englisch besser zu verstehen? |
| Am ersten Tag haben wir ja über Kontakte mit Anderen gesprochen, am zweiten über den Umgang miteinander bei Instagram und am letzten Tag über die Bilder, die dort gepostet werden. Hat dich ein Tag besonders interessiert? Warum? | |
| Hast du denn schon ein eigenes Smartphone oder einen Laptop/ PC? | <ul style="list-style-type: none"> • Für was benutzt du es? • Hast du mit deinen Eltern schon Mal geredet, ob du in der Zukunft eins kriegst? |
| Benutzt du schon WhatsApp, TikTok oder Instagram? Freust du dich auf social media (WhatsApp, Instagram)? | <ul style="list-style-type: none"> • Warum ja... • Warum nein... |
| Was meinst du ist gut an Apps wie WhatsApp und Instagram? | Wieso denkst du benutzen deine Eltern/ Freunde diese Apps? |
| Was meinst du ist schlecht an Apps wie WhatsApp und Instagram? | |
| Magst du mir noch etwas erzählen, was ich vergessen habe zu fragen? | |

Vielen Dank für deine Zeit. Das Gespräch mit dir hat mir für meine Arbeit sehr geholfen Du darfst jetzt wieder in den Unterricht zurück gehen.

11.4 Fragebogen aus dem ersten Aktionsforschungszyklus (Juli 2021)





My name is _____

I'm in class 4c at _____

I come from Germany

I am a

boy

girl

I am able to use the internet at home

Zuhause kann ich das Internet nutzen

Yes / Ja

No / Nein

We have the following devices at home ...

Folgende elektrische Geräte haben wir zuhause ...

Computer, Handy, Tablet

I own and use by myself ...

Ich habe und benutze alleine ...

| | 1st day | 2nd day | 3rd day |
|---|---------|--|--|
| <p>I could understand what my teacher was saying in English.</p> <p><i>Ich konnte verstehen, was mein Lehrer/Lehrerin auf Englisch gesagt hat.</i></p> | | | |
| <p>I tried to speak in English as much as possible.</p> <p><i>Ich habe versucht möglichst viel auf Englisch zu sprechen.</i></p> | | | |
| <p>That would have helped me to understand the topic better in class ...</p> <p><i>Das hätte mir im Unterricht geholfen, das Thema besser zu verstehen ...</i></p> | | <p><i>Das Englische einfacher zu verstehen</i></p> | <p><i>Englisch in das Deutsche zu übersetzen</i></p> |

#contact

1. I know these apps ... / Diese Apps kenne ich ...

- TikTok Instagram Snapchat YouTube Facebook WhatsApp

2. I have already used these apps myself / Diese Apps habe ich schon selber benutzt

- TikTok Instagram Snapchat YouTube Facebook WhatsApp

3. I have an account on ... / Ich habe einen Account bei ...

yes YouTube

4. I currently do not have an account but will receive one

Ich habe momentan noch keinen Account kriege aber einen

- Yes, soon. / Ja, bald.
 No, I am not allowed. / Nein, ich habe die Erlaubnis nicht.
 I have never spoken to my parents about it. / Ich habe mit meinen Eltern noch nie darüber gesprochen.

5. My profile is / Mein Profil ist

- Private / Privat Public / Öffentlich I don't know what that is. / Ich weiß nicht was das ist.

6. I would like to say more about that ... / Dazu möchte ich noch sagen ...

7. Friends of mine have an account on social media

Freunde von mir haben einen Account in den sozialen Medien

- Yes / Ja No / Nein

8. Which social media do your friends use? / Welche sozialen Medien nutzen deine Freunde?

9. I use my account under the supervision of my parents

Ich nutze meinen Account unter Aufsicht meiner Eltern

- Yes / Ja No / Nein I don't want to say. / Möchte ich nicht sagen.
 I do not have an account. / Ich habe keinen Account.

10. I have already had experiences with cyber bullying

Ich habe schon Erfahrungen mit Online-Mobbing gemacht

- Yes / Ja No / Nein I don't want to say. / Möchte ich nicht sagen.
 I don't know what that is. / Ich weiß nicht was das ist.

11. Where can you get help? / Wo kannst du dir Hilfe holen?

Bei Eltern

12. How can you deal with trolls? / Wie kannst du mit „Trollen“ umgehen?

-

13. I would like to say more about ... / Was ich noch sagen wollte ...

14. Today I learned that ... / Heute habe ich gelernt, dass ...

nicht zu Trollen etwas sagen

#conduct

1. Have you already received comments on a post yourself?
Hast du schon selbst Kommentare zu einem Post bekommen?

- Yes / Ja No / Nein
 I have never posted anything so far. / Ich habe noch nie etwas gepostet.

2. How did you feel when you received comments?
Wie hast du dich gefühlt, als du Kommentare erhalten hast?

Ich habe noch nie Kommentare erhalten.

3. Have you ever written comments yourself?
Hast du selbst schon einmal Kommentare geschrieben?

- Yes / Ja No / Nein
 I have never commented anything so far. / Ich habe noch nie etwas kommentiert.

4. Do you find it more difficult to be nice to each other on the internet than in real life?
Findest du es schwieriger im Internet nett miteinander umzugehen als im Alltag?

- Yes, because ... / Ja, weil ...
 No, because ... / Nein, weil ...
 I have no experience with being online. / Ich nutze das Internet nicht.

5. What are the rules for dealing well with one another online?
Welche Regeln für einen guten online Umgang miteinander gibt es?

Nicht den anderen Ärgern.

6. I would like to say more about ... / Was ich noch sagen wollte ...

Der Unterricht mit Englisch heute war toll.

7. Today I learned that ... / Heute habe ich gelernt, dass ...

#content

1. Do you think information on the internet is always true?

Denkst du, dass Informationen im Internet wahr sind?

- Yes / Ja No / Nein
 I don't know. / Weiß ich nicht.
 Partly true. / Das stimmt teilweise.

2. How easy do you think it is to write an article that will be published on the internet?

Wie einfach denkst du ist es, einen Artikel zu schreiben, der im Internet veröffentlicht wird?

- Very easy. Everyone can write something. / Sehr einfach, jeder kann was schreiben.
 It depends on the website. It is easy to publish information on privately operated websites.
Das hängt von der Internetseite ab. Auf Seiten von Privatpersonen kann ich leicht Informationen veröffentlichen.
 Only people like reporters can do that. / Das können nur Personen, wie zum Beispiel Reporter.

3. Do you think everyone gets the same information from a search engine such as google?

Glaubst du jeder erhält bei einer Suchmaschine, wie zum Beispiel google, die gleichen Infos?

- Yes, it's like a newspaper! Everyone has the same information.
Ja, das ist wie bei einer Zeitung! Jeder hat die gleichen Informationen.
 No, it depends on where I live and what else I google.
Nein, es hängt davon ab wo ich wohne und was ich sonst google.
 I don't know. / Ich weiß es nicht.

4. Have you ever done research on the internet for school or because something interested you?

Hast du schon mal im Internet für die Schule recherchiert oder weil dich etwas interessiert hat?

- Yes, I did that by myself. / Ja, ich habe das alleine gemacht.
 Yes, with the help of my parents or family. / Ja, mit der Hilfe meiner Eltern oder Familie.
 No, never. / Nein, noch nie.

5. What did you research?

Was hast du recherchiert?

Ich habe nach Helene Fischer recherchiert.

6. I would like to say more about ... / Was ich noch sagen wollte ...

Ich habe noch Dinge gelernt.

7. Today I learned that ...

Heute habe ich gelernt, dass ...

Das man mit Filtern viel schöner aussieht.

1. This is your space to write down everything you would like to know additionally!
Hier hast du Platz, um alles aufzuschreiben, was du noch wissen möchtest!

Wie bediene ich TikTok?

2. This is your space to let us know what you liked and disliked!
Hier hast du Platz, um zu sagen was dir gut und nicht so gut gefallen hat!

Das Englisch reden hat mir nicht so gut gefallen.

11.5 Fragebogen aus dem zweiten Aktionsforschungszyklus (Juli 2022)

#socialmedia

Dieser Fragebogen untersucht, wie du und andere Kinder mit Social Media, wie Instagram, TikTok oder auch WhatsApp umgehen und was du schon alles darüber weißt. Für mein Projekt sind deine persönlichen Erfahrungen wichtig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! ☺

Falls du etwas genauer wissen möchtest oder eine Frage nicht richtig verstanden hast, darfst du jederzeit bei Frau Edler oder mir nachfragen.

Alle Angaben erfolgen anonym, das heißt ich schaue nicht wer, welche Antwort gegeben hat, und sind nur für mein Projekt wichtig. Das Ausfüllen des Fragebogens erledigen wir während der kommenden Tage immer mal wieder gemeinsam.

Vielen Dank, dass du teilnimmst und meine Fragen beantwortest!

That's me

My name is _____

I'm in class _____ at _____

I am from _____

I am a

- boy
- girl

I am able to use the internet at home

Zuhause kann ich das Internet nutzen

- Yes / Ja**
- No / Nein**

We have the following devices at home to access the internet ...

Folgende elektrische Geräte haben wir zuhause, mit denen man ins Internet kommt ...

- Computer** **Tablet** **Smartphone** **Game console / Spielekonsole**
- TV** **Others**

I own and use by myself ...







Ich habe und benutze alleine ...

- Computer** **Tablet** **Smartphone** **Game console / Spielekonsole**
- TV** **Others**

Have you ever talked to your parents about the use of social media (TikTok, Instagram, Snapchat, WhatsApp, ...)?

Hast du schon mit deinen Eltern über die Nutzung von Social Media gesprochen (TikTok, Instagram, Snapchat, WhatsApp, ...)?

- Yes / Ja**
- No / Nein**

| | 1st day | 2nd day | 3rd day |
|---|---|--|---|
| <p>I could understand what my teacher was saying in English.</p> <p><i>Ich konnte verstehen, was mein Lehrer/Lehrerin auf Englisch gesagt hat.</i></p> |  |  |  |
| <p>I tried to speak in English as much as possible.</p> <p><i>Ich habe versucht möglichst viel auf Englisch zu sprechen.</i></p> |  |  |  |
| <p>That would have helped me to understand the topic better in class ...</p> <p><i>Das hätte mir im Unterricht geholfen, das Thema besser zu verstehen ...</i></p> | | | |

#contact

1. I know these apps ... / Diese Apps kenne ich ...

TikTok Instagram Snapchat YouTube Facebook WhatsApp

2. I have already used these apps myself / Diese Apps habe ich schon selber benutzt

TikTok Instagram Snapchat YouTube Facebook WhatsApp

3. I have an account on ... / Ich habe einen Account bei ...

4. My account (TikTok, Instagram, Snapchat, Facebook) is

Mein Profil (TikTok, Instagram, Snapchat, Facebook) ist

Private / Privat Public / Öffentlich I don't know what that is. / Ich weiß nicht was das ist.

5. I would like to say more about that ... / Dazu möchte ich noch sagen ...

6. Friends of mine have an account on social media

Freunde von mir haben einen Account in den sozialen Medien

Yes / Ja No / Nein I don't know. / Das weiß ich nicht.

7. Which social media do your friends use? / Welche sozialen Medien nutzen deine Freunde?

8. I use my account under the supervision of my parents

Ich nutze meinen Account unter Aufsicht meiner Eltern

Yes / Ja No / Nein I don't want to say. / Möchte ich nicht sagen.

I do not have an account. / Ich habe keinen Account.

9. I have already had experiences with cyber bullying

Ich habe schon Erfahrungen mit Online-Mobbing gemacht

Yes / Ja No / Nein I don't want to say. / Möchte ich nicht sagen.

I don't know what that is. / Ich weiß nicht was das ist.

#conduct

1. Have you already received comments or reactions on a post yourself?

Hast du schon selbst Kommentare oder Reaktionen zu einem Post erhalten?

- Yes / Ja** **No / Nein**
 I have never posted anything so far. / *Ich habe noch nie etwas gepostet.*

2. How did you feel when you received comments?

Wie hast du dich gefühlt, als du Kommentare erhalten hast?

3. Have you ever written comments or reacted to posts yourself?

Hast du selbst schon einmal Kommentare geschrieben oder auf Posts reagiert?

- Yes / Ja** **No / Nein**

4. Do you find it more difficult to be nice to each other on the internet than in real life?

Findest du es schwieriger im Internet nett miteinander umzugehen als im Alltag?

- Yes, because ... / Ja, weil ...** _____
 No, because ... / Nein, weil ... _____
 I have no experience with being online. / *Ich nutze das Internet nicht.*

#content

1. Do you think information on the internet is always true?

Denkst du, dass Informationen im Internet wahr sind?

- Yes / Ja** **No / Nein**
- I don't know.** / *Weiß ich nicht.*
- Partly true.** / *Das stimmt teilweise.*

2. How easy do you think it is to write an article that will be published on the internet?

Wie einfach denkst du ist es, einen Artikel zu schreiben, der im Internet veröffentlicht wird?

- Very easy. Everyone can write something.** / *Sehr einfach, jeder kann was schreiben.*
- It depends on the website. It is easy to publish information on privately operated websites.**
Das hängt von der Internetseite ab. Auf Seiten von Privatpersonen kann ich leicht Informationen veröffentlichen.
- Only people like reporters can do that.** / *Das können nur Personen, wie zum Beispiel Reporter.*

3. Do you think everyone gets the same information from a search engine such as google?

Glaubst du jeder erhält bei einer Suchmaschine, wie zum Beispiel Google, die gleichen Infos?

- Yes, it's like a newspaper! Everyone has the same information.**
Ja, das ist wie bei einer Zeitung! Jeder hat die gleichen Informationen.
- No, it depends on where I live and what else I google.**
Nein, es hängt davon ab wo ich wohne und was ich sonst google.
- I don't know.** / *Ich weiß es nicht.*

4. Have you ever done research on the internet for school or because something interested you?

Hast du schon mal im Internet für die Schule recherchiert oder weil dich etwas interessiert hat?

- Yes, I did that by myself.** / *Ja, ich habe das alleine gemacht.*
- Yes, with the help of my parents or family.** / *Ja, mit der Hilfe meiner Eltern oder Familie.*
- No, never.** / *Nein, noch nie.*

5. What did you research?

Was hast du recherchiert?

1. This is your space to write down everything you would like to know additionally! / Hier hast du Platz, um alles aufzuschreiben, was du noch wissen möchtest!



2. This is your space to tell me what you liked and didn't like!
Hier hast du Platz, um zu sagen was dir gut und nicht so gut gefallen hat!

Give yourself school grades! 1 is the best and 6 the worst grade.
Gib dir selbst Schulnoten. 1 ist die beste Note and 6 die schlechteste.

| | |
|--|--|
| <p>I know what to do on social media, when a stranger tries to talk to me. <i>Ich weiß, was ich tun kann, wenn eine fremde Person mit mir Kontakt aufnehmen möchte.</i></p> | |
| <p>I know what to do when I start to feel bad about comments and reactions I receive. <i>Ich weiß, was ich tun kann, wenn es mir mit Kommentaren und Reaktionen schlecht geht.</i></p> | |
| <p>I know I should treat people online equally as kind and polite as in real life. <i>Ich weiß, dass man Menschen im Internet genauso nett und höflich, wie im normalen Leben behandeln soll.</i></p> | |
| <p>I think I can tell, which information is true or false on the internet. <i>Ich traue mir zu wahre und falsche Informationen im Internet zu unterscheiden.</i></p> | |
| <p>I am looking forward to my own account (TikTok, Snapchat, ...). <i>Ich freue mich auf mein eigenes Benutzerprofil (TikTok, Snapchat, ...).</i></p> | |
| <p>I am a bit worried about using my own account (TikTok, Snapchat, ...). <i>Ich mache mir ein bisschen Sorgen, wegen der Nutzung meines eigenen Profils (TikTok, Snapchat, ...).</i></p> | |
| <p>I feel safe when I use social media (WhatsApp, TikTok, YouTube, Instagram, ...). <i>Ich fühle mich sicher, wenn ich soziale Medien nutze (WhatsApp, TikTok, YouTube, Instagram, ...).</i></p> | |

11.6 Artikulationsschemata zu erstem Projekttag

Sequence of the lessons:

| Lesson | Content |
|---------------|--|
| 1 | Golden rules for dealing with social media <ul style="list-style-type: none">- establish rules for dealing with social media and sensibilization for it |
| 1 | Setting guidelines and how to chat <ul style="list-style-type: none">- Solidify the previously learned rules, expand their knowledge to modifying the settings, and establish useful phrases for an online chat |
| 1 | Conclusion lesson for dealing with social media <ul style="list-style-type: none">- Securing the learned content |

Unit I

| | | |
|---|---------|----------|
| Class: | School: | Teacher: |
| <p>Lesson topic: The golden rules for dealing with social media</p> <p>Lesson goals: Establish rules for dealing with social media and sensibilization for it</p> <p>Detailed goals: The pupils expand their vocabulary by working with new words about security and social media. By recognizing and naming the dangers of social media, the students strengthen their knowledge and activate prior knowledge. In addition, the pupils practice active listening, understanding, and collaborating through the video, the questions, and the preparation of the notebook entry.</p> | | |

| time | phase of articulation | learning objective/ competence expectations | planned learning measures/ expected teaching activity | methods, social form | needed material, media |
|---------|-------------------------------|---|--|------------------------------|------------------------------|
| 3-5 min | Moving in | students get in the mood for the topic | <ul style="list-style-type: none"> - teacher greets students - students greet teacher - teacher shows the students video 1 | frontal teaching | Beamer, Stick, Video 1 |
| 6 min | Activation of prior knowledge | students reflect on their own media experiences and their prior knowledge | <ul style="list-style-type: none"> - teacher asks students about their experiences with social media - students have to do a squat if "yes" and a jumping-jack if "no" - movements can be customized to the situation | frontal teaching | Questions |
| 6 min | Information | analyse and reflect media | <ul style="list-style-type: none"> - teacher says that there are rules while dealing with social media - teacher asks what rules there might be - teacher collects rules (translates | group discussion/ group work | maybe blackboard/ whiteboard |

| | | | | | |
|--------|-------------|---|---|--|-----------------------------|
| | | | them in English if necessary) | | |
| 26 min | Elaboration | students engage with the question what they have to take into account dealing with social media | <ul style="list-style-type: none"> - teacher hands out sheet of paper with empty bubbles - teacher works out the golden rules with the students (modifications possible) - teacher writes down the golden rules and students have to copy it on their sheet of paper | group work | worksheet with the mind map |
| 2 min | Evaluation | Reflection | <ul style="list-style-type: none"> - teacher asks students about their final thoughts, experiences etc. - teacher asks students about what they have learned today - teacher asks the students about what rule seems the most important to them - teacher ends the lesson | discussion with thoughts of the students | |

Questions for the game:

"Do you use Instagram?"
"Do you use Whatsapp?"

"Do you use TikTok?"

"Do you use Snapchat

"Do you have a smart phone?"

"Have you ever played an online game?"

"Have your parents talked with you about social media?"

"Do you use Facebook?"

References:

Bennett, Linda (2008): *The Golden Rule for Internet Use*, IN: VanFossen, P.; Berson, Michael (ed.), *The Electronic Republic: The Impact of Technology on Education for Citizenship*, West Lafayette, Indiana, USA: Purdue University Press, p. 3-16

Datz, Margret (o. D.): *Soziale Netzwerke- Goldene Regeln*, Digitalfächse, [online] <https://digitalfuchse.de/umgang-social-media/> retrieved from <https://digitalfuchse.de/umgang-social-media/>

Unit II

| | | |
|---|---------|----------|
| Class: | School: | Teacher: |
| <p>Lesson topic: Setting guidelines and how to chat</p> <p>Lesson goals: Solidify the previously learned rules, expand their knowledge to modifying the settings, and establish useful phrases for an online chat</p> <p>Detailed goals: The students revise the Golden Rules for dealing with social media. They are able to identify potential dangers and mistakes. The children get a how-to-guide for the settings of an Instagram account. They learn about their options and discuss them in class. The pupils expand their vocabulary, their use of language and they practice active listening, speaking, writing and collaborating with a partner.</p> | | |

| Time | Phase of articulation | learning objective/ competence expectations | Planned learning measures/expected teaching activity | Method, social form | Needed material, media |
|-------|-------------------------------|---|--|-----------------------------|-----------------------------------|
| 5 min | Activation of prior knowledge | students activate their prior knowledge and engage critically with the content of the video | <ul style="list-style-type: none"> - teacher reminds of Kira - T: Now we will watch the video of Kira again! What mistakes can you find/ What does Kira do wrong? - teacher shows video 2 | plenum | Beamer, Stick, Video 2 |
| 5 min | Elaboration | students discuss the content in regard of the rules and mistakes | <ul style="list-style-type: none"> - students discuss rules with a partner - teacher collects ideas in the class → students pin rule-cards on the blackboard | work in pairs plenum | rule-cards, blackboard/whiteboard |

3

| | | | | | |
|--------|-------------|---|---|-----------------------|---|
| 10 min | Information | students actively listen and participate | <ul style="list-style-type: none"> - students discuss possible dangers and suitable solutions - teacher hands out "How-to-guide" for Instagram settings - teacher shows suitable solutions and where to find it in the booklet | plenum | How-to-guide as little booklet, whiteboard, beamer, PowerPoint presentation |
| 10 min | Elaboration | students actively participate and discuss, then sort the right solution out | <ul style="list-style-type: none"> - teacher and students meet in a seating circle - with the help of the situation cards, different situation will be discussed and the students need to find the correct way of dealing with it - How-to-guide as help | seating circle | How-to-guide, situation cards |
| 5 min | Information | students actively participate | <ul style="list-style-type: none"> - teacher repeats useful sentences/ questions: 9 text blocks - students repeat | plenum | sentence-cards/ question-cards, blackboard/whiteboard |
| 3 min | Elaboration | students talk to their partner using the new vocabulary | <ul style="list-style-type: none"> - students have a correct chat with their partners using the text blocks | work in pairs | sentence-cards/ question-cards, blackboard/whiteboard |
| 5 min | Elaboration | students work on their own and concentrate | <ul style="list-style-type: none"> - students fill in the worksheet | single person working | worksheet, sentence-cards/ question-cards, blackboard/whiteboard |
| 2 min | Outlook | | <ul style="list-style-type: none"> - teacher gives an outlook for the next lesson: students will meet Kira again | plenum | |

4

Unit III

| | | |
|--|---------|----------|
| Class: | School: | Teacher: |
| <p>Lesson topic: Conclusion lesson of dealing with social media</p> <p>Lesson goals: Securing the learned content</p> <p>Detailed goals: The pupils revise the learned content; they reflect about how to behave on social media and how to cope with dangerous situations on the internet. In addition, the pupils practice active listening, speaking, and understanding.</p> | | |

| Time | Phase of articulation | learning objective/ competence expectations | Planned learning measures/expected teaching activity | Method, social form | Needed material, media |
|--------|-------------------------------|---|---|---------------------|--|
| 10 min | Activation of prior knowledge | students activate their prior knowledge, giving short answers | <ul style="list-style-type: none"> - T: "We will now sit together in a circle in the front of the class to play a little revision game." - teacher and students go to the front of the classroom and sit in a circle - T: "I have a ball which I throw to one of you and you tell me just one sentence, what you remember about the last two lessons. And then you | plenum | Power-Point Presentation (slide 1): showing a picture of a mobile phone and the Instagram/ tiktok logo |

5

| | | | | | |
|--------|-------------|----------------------------------|---|-----------------------------|---|
| | | | <p>throw the ball to another student. I start, I remember that we talked about that we should always be nice to each other online."</p> <ul style="list-style-type: none"> - students give short answers - everybody should be able to say something - Short look at the Mind Map for revision - Then the students should go back to their places | | PowerPoint Presentation (slide 2): presenting the Mind Map of the lesson before |
| 5 min | Information | students discuss their thoughts | <ul style="list-style-type: none"> - T: "The last lessons we also talked about Kira. Does anyone remember what she did?" - Students answer and summarize the two videos they saw the last two lessons - T: "Now think about what Kira could do in her situation. Talk to your neighbor about it and give us a short summary afterwards of your thoughts?" - Students talk to their neighbor and summarize what they thought | plenum work in pairs | |
| 15 min | Elaboration | students watch video and reflect | <ul style="list-style-type: none"> - T: "Now we will watch a video together, what Kira did in her situation." - Watch the video together - T: "Do you think that Kira's solution was a good idea?" - students answer | plenum | PowerPoint Presentation (slide 3): showing video 2 |

6

| | | | | | |
|--------|------------|--|--|--|---|
| 10 min | Evaluation | students summarize and reflect on the lesson | <ul style="list-style-type: none"> - T: "Now I brought you a little quiz. I will tell you the questions beforehand and you can answer the questions together with your neighbor afterwards on the iPad in the kahoot quiz/ worksheet. We all start at the same time to have a look at which team is the fastest." - teacher reads every question out loud. If the students have questions because of understanding the teacher will answer. - Students get themselves ready - T: " In 3,2,1, .. we start with the quiz. Get ready 3, 2, 1, ...!" - Give the winner team a little gift - T: "Now I hope everybody feels safe on the internet. Just show me with your thumb if you agree. - Thumbs up means yes, thumbs down no. - If someone shows "no", ask what they still feel unsafe about. | <p>plenum</p> <p>work in pairs</p> <p>plenum</p> | <p>iPads on the table with the kahoot quiz already opened/ worksheet</p> <p>Chocolate for the winner team</p> |
| 5 min | Buffer | | | | |

11.7 Artikulationsschemata zu zweitem Projekttag

1. Sequence of lessons

| lesson | content |
|---------------|--|
| 1 | Introductory lesson <ul style="list-style-type: none">- revision of feelings vocabulary- feelings and social media speaking activity- introduction of story "Anna & Zoe" for next lesson |
| 1 | Misconduct on the Internet <ul style="list-style-type: none">- reaction to online misconduct based on the story of „Anna & Zoe“- revision of feelings vocabulary |
| 1 | Proper conduct on the Internet <ul style="list-style-type: none">- rules and tips for how pupils should act online- groupwork: working out different rules- creating a poster and reflecting on the rules |

2. Lesson 1

2.1 Lesson plan

| Time | Content | Social form / method / material |
|--------------------------|--|--|
| Introduction | - individual class ritual | |
| Warm-up 5 min | - teacher can perform a dialogue with a puppet: "Hi, Sally! How are you today! – I'm sad. How are you? – I'm fine, thanks! Why are you sad today? – Because Jojo sent me a mean text message, look! – Oh no! That's not good! – No, that made me feel really bad, but now I want to know about you! Hi class, how are you today?" - pupils can answer individually | class forms a circle |
| lesson goal | - T: "Do you have an idea what we are going to learn about today?" - P: "Feelings!" - T: "I want to know which feelings you can remember!" | |
| Phase 1 5 min | - pupils can answer individually - teacher puts up word cards and corresponding pictures | picture / word cards on blackboard / whiteboard |
| Phase 2 15 min | - T: "Now, we are going to find out about your classmates! You each get a paper and have to write down the name of someone in the class, who is (angry, happy etc.)." - pupils move through the classroom freely and fill in the worksheet - class comes together to discuss their findings | worksheet 1: find someone, who is...! form a circle |

| | | |
|--------------------------|--|---------------|
| Phase 3 15 Min | - T: „Who did you find that is happy/angry... Why is he/she angry/happy...“ - teacher tells the following story by using mimic, gesture and pictures T: "Today I want to tell you a story about Anna." (picture 1) T: "Anna decided to create an Instagram account." (picture 2) T: "She chose an easy password, the name of her dog, so that she will not forget it." (picture 3) T: "One day, she had a big argument with her friend Zoe." (picture 4) T: "Zoe was so angry at Anna that she secretly logged into Anna's Instagram account. She knew Anna's password, because it was very easy." (picture 5) T: "Zoe then uploaded embarrassing pictures of Anna for everybody to see." (picture 6) T: "Soon after, people started to comment mean things about Anna." (picture 7) T: "Anna did not know what to do about it" (picture 8) | Picture cards |
|--------------------------|--|---------------|

3. Lesson 2

3.1 Lesson plan

| Time | Content | Social form / method / material |
|-------------------|---|---|
| Introduction | T: "let's talk about last lessons story" | |
| Phase 1 15 min | <p>T: "What happened? Let's start at the beginning." - questions should be in English, answers can be in different language (e.g. German)</p> <p><u>picture 1</u> T: "Who is this?" - „Das ist Anna.“ (That's Anna)</p> <p><u>pictures 2 and 3</u> T: "What did Anna do?" - „Anna hat einen Instagram Account erstellt und ein einfaches Passwort gewählt.“ (Anna created an Instagram profile and chose an easy password.)</p> <p><u>picture 4</u> T: "What happened between Anna and her friend Zoe?" - „Anna und Zoe hatten einen Streit.“ (Anna and Zoe had a fight.)</p> <p><u>picture 5 and 6</u> T: "What did Zoe do then?" - „Zoe war wütend und hat sich in Annas Instagram Account eingeloggt, was sehr leicht war, da Anna ein einfaches Passwort hatte. Zoe hat dann ein peinliches Bild von Anna gepostet, was nun alle anderen sehen können.“</p> | <p>Form a circle</p> <p>Class talk</p> <p>Picture cards</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>(Zoe got really angry and logged into Annas account. That was very easy for her because Anna chose such an easy password. Zoe then uploaded an embarrassing picture of Anna, for everyone to see.)</p> <p><u>Picture 7</u> T: "What happened next" P: „Viele Menschen haben gemeine Kommentare über Anna und ihr peinliches Foto gepostet“ (A lot of people started to comment mean things about Anna)</p> <p><u>Picture 8</u> T: "What did Anna think about after reading the comments?" P: „Anna weiß nicht was sie tun soll und fragt sich was sie nun machen könnte.“ (Anna doesn't know what to do)</p> <p>Annas question "What can I do?" is directed to the class → short oral brainstorming about ways of responding to mean comments (are allowed to talk in native language)</p> <p>teacher then presents and explains "Say No to mean comments" You can: - delete a comment - deactivate comment function - block another account - report an account</p> <p>→ Poster fixed on wall in classroom</p> <p>- teacher can briefly summarise the story in native language (focus explicitly on content and possible reactions on mean comments and not on explaining Anna's and Zoe's misconduct)</p> | <p>Poster: "Say No to mean comments"</p> |
|--|--|--|

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| <p>Phase 2 10 min</p> | <p>- repetition of FEELINGS vocabulary</p> <p>T: <i>"How do you think Anna and Zoe feel?"</i></p> <p>- teacher hangs up Emojis from last lesson on front side of the blackboard</p> <p>- every pupil gets a blue (symbolizing Zoe) and a red (symbolizing Anna) paper clip</p> <p>- pupils now decide for one main feeling for Anna and one for Zoe by putting their paper clip on the corresponding Emoji (They can explain their choice briefly in either English or the native language e.g. German)</p> <p>→ I points out that there is not a single correct answer since several emotions fit on the situation</p> | <p>Class talk</p> <p>Emojis on whiteboard / blackboard</p> <p>paper clips in red and blue</p> |
| <p>Phase 3 10 min</p> | <p>T: <i>"Now it's your turn. Make sentences!"</i></p> <p>- teacher opens blackboard</p> <p>- on the left side: beginning of sentence Phrases</p> <p>- in the middle: headline→„We formulate reasons for Anna and Zoe's feelings" + teacher puts all Emojis from front side in middle part of blackboard (those who have paper clips on them)</p> <p>→ teacher reads phrases out and explains what they mean</p> <p>- pupils build sentences based on beginning phrases, their chosen Emoji and a reason which they have to come up with (→special focus lies on their reasons)</p> <p>-pupils are allowed to say reason in German or try to say it in English</p> <p>→ teacher has to help pupils:</p> | <p>Class talk</p> <p>Whiteboard / blackboard</p> <p>Beginning of sentence phrases</p> <p>Emojis</p> |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| | <p>-teacher knows that there can only be three main reasons</p> <p>... <i>because Zoe posted an embarrassing picture of her.</i></p> <p>... <i>because Zoe logged into Anna's account.</i></p> <p>... <i>because she chose an easy password.</i></p> <p>-when teacher notices what reason pupil want to say, teacher is allowed to help by putting the right reason phrase on the right side of blackboard</p> <p>-teacher has to make sure that pupils are comfortable enough to mention the other two possible reasons (for example by indicating them)</p> <p>(-if pupil finds another reason, then teacher can write it down to the other end phrases)</p> | <p>End of sentence phrases</p> |
| <p>Phase 4 10 min</p> | <p>-pupils are supposed to think of advices for Anna and Zoe on how they could behave better next time</p> | <p>Seated at their desk, individual work worksheet</p> |

4. Lesson 3

4.2 Lesson plan

| Time | Content | Social form / method / media |
|--------------------------|---|------------------------------|
| Introduction | Only if necessary, recap last lessons advice | |
| Lesson goal | - T: "Do you know what we can do to not get into a fight like Anna and Zoe?" → "HOW TO ACT ON THE INTERNET" | |
| Phase 1 15 min | - T: "So today we are going to talk about rules and tips on how you should act on the internet. In your silent work before you had to give some advice to the girls? What did you write?" → talk about the worksheets in either English or the native language (e.g. German) - collect pupils advice ideas - collectively work out rules and advice: „Respect other peoples' privacy" + "Think twice before you post something" - work on the following in 5 groups, each group works on one piece of advice: „Ask an adult before you go online " „Set a time limit" "Be friendly and polite" „Keep your info private" "Don't talk to people you don't know" | Worksheets for group work |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| Phase 2 12 min | - groups present their work - collectively work on rules and advice - then: → „Repeat after me... " | Form a circle |
| Phase 3 15 min | - T: „Now we are going to create our own poster. We will put all the rules and tips you have learnt today on the poster." → Repetition in German - p create posters | Still in circle |
| Reflection 5 min | T: „Now I want you to think about which rule or advice is the most important to you? Write it down." - pupils can glue their reflection sheet to the rules poster, to "sign" it | Individual work Reflection worksheet |

11.8 Artikulationsschemata zu drittem Projekttag

Sequence of the lessons:

| Lesson | Content |
|--------|---|
| 1 | Reverse selfie and quiz „Real or Fake“ |
| 1 | Beauty standards in different countries |
| 1 | All about me |

Lesson topic: Instagram vs. reality

Lesson goals: Creating awareness for the ways in which pictures can be altered on social media platforms.

| Time | Content | Social form/Method/Material |
|----------------------|---|--|
| Warm-up 10 min | -Silent impulse: Teacher shows Dove Ad "Reverse Selfie" and lets students react to it -Teacher might need to translate to English as pupils will probably speak English | Cinema circle/Plenum https://www.youtube.com/watch?v=z2T-Rh838GA [Ebner, Kalbeck, Maier, Opper] |
| Phase 1 10 min | -Differentiation: Replay at full speed or alter speed to make content more accessible -Give students a chance to talk about the clip once more -Students make predictions about the topic for this project day -Teacher reveals the upcoming lesson topic on the board | |
| Phase 2 15 min | -Teacher shows edited and unedited pictures. Students guess which pictures are the reality and which ones have been altered. "What can you see in these pictures? Do you notice something?" "Can you split the pictures into two groups..." -Students try to sort out which pictures were modified -Creating awareness that Instagram doesn't always show the reality | Individual work/Plenum/Picture cards (Bernardo, Graf, Yildirim, Hufeisen, Mickova) Partner work |
| Reflection 10 min | -Students get a chance to express how they perceive the edited vs. unedited pictures -Possible responses: Person in picture A, B, C looks (more/less) healthy, happy, pretty,... "Why do you think people on social media think they need to change how they look?" | Circle/Picture cards |

Video: Dove. Reverse Selfie. <https://www.youtube.com/watch?v=z2T-Rh838GA>

Lesson topic: What are perceptions of beauty around the world?

Lesson goals: Creating an awareness that our perceptions of beauty is influenced by society and can vary depending on where you live.

| Time | Content | Social form/Method/Material |
|----------------------|--|--|
| Warm-up 10 min | "I would like to watch a video with you. The girl who did the video is Esther." -Check of global understanding | Plenum/ https://www.youtube.com/watch?v=PwTARAFUEFE (Krommer, Martin, Monschein, Scharfenstein, Spork) |
| Phase 1 10 min | „Pay attention to the first picture. What does Esther look like there. What is her hair colour? The colour of her eyes? Her lips? -Teacher pauses video "How does her picture change?" | Plenum/Picture of Esther before Photoshop |
| Phase 2 10 min | -Teacher hands out the work sheet "All about me" -Students fill in the work sheet and try describing how Esther's picture changed throughout the world with the scaffold of the work sheet | Individual or partner work/Work sheet "All about me" |
| Reflection 15 min | -Students reflect on which of Esther's pictures they like best and why with the help of the work sheet "As you saw in the video. The whole world has very different ideas about what is beautiful...." "In the next lesson I would like to talk about what you like about yourselves." | Individual work/ Work sheet "Write down what you like or don't like about the pictures?" |

Video: Esther Honig <https://www.youtube.com/watch?v=PwTARAFUEFE>

Lesson topic: Building confidence

Lesson goal: By reflecting on what makes the individual student special this last unit strengthens self-confidence and self-worth within the students.

| Time | Content | Social form/Method/Material |
|----------------------|---|--|
| Warm-up 5 min | "Please color in the figure and make it look like you." | Individual work/Work sheet „I am perfect just the way I am" (Ebner, Kalbeck, Maier, Opper) |
| Phase 1 10 min | "On social media people feel the need to change themselves. By making yourself look more pretty in pictures or only showing certain sides of your personality. How do you feel about this?" -Students respond freely to the question "I think.../Maybe that's because.../That's not true.." | Circle |
| Phase 2 10 min | "I would like you to think about things you really like about yourself." -Teacher points out what these traits could be. Character traits, talents, the way someone looks | Individual work/Work sheet |
| Reflection 15 min | "Please bring in your filled in work sheet. Who would like to share what they like about themselves?" -If students are not comfortable sharing teacher closes lesson with a compliment shower "Look at the person on your right. Say at least one thing you like about them." | Circle/ Work sheet |