

MEDIENBILDUNG
STUDIEN ZUR AUDIOVISUELLEN KULTUR
UND KOMMUNIKATION

Viktoria Magnucki

Schulische Medienpädagogik

Herausforderungen, Perspektiven und Verantwortungen
bei der Implementierung von Medienbildungskonzepten

Medienbildung

Studien zur audiovisuellen Kultur und Kommunikation

Band 11

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

ISSN 2569-2453

Herausgegeben von

Ralf Biermann

Johannes Fromme

Stefan Iske

Dan Verständig

Viktorija Magnucki

Schulische Medienpädagogik

Herausforderungen, Perspektiven und Verantwortungen
bei der Implementierung von Medienbildungskonzepten



Viktoria Magnucki
Magdeburg, Deutschland

Masterarbeit im Studiengang Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und
Kommunikation an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2019)

ISBN 978-3-944722-99-3

DOI 10.24352/UB.OVGU-2021-022

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2021



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ
Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine-Bearbeitung 3.0
Deutschland zugänglich.

Um eine Kopie dieser Lizenz können Sie online einsehen unter
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Bezug (Online Open Access): <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2021-022>

Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BYOD	Bring Your Own Device
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
KMK	Kultusministerkonferenz
LISA	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung
MPB	Medienpädagogische Beratung
MSA	Medienanstalt Sachsen-Anhalt

Inhaltverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Inhaltverzeichnis.....	6
1 Einleitung.....	8
2 Das Verhältnis von Medien- und Schulpädagogik	11
2.1 Medienpädagogische Perspektiven	11
2.2 Bildungspolitische Perspektiven	17
2.3 Zusammenhänge und der Umgang mit Übersetzungsschwierigkeiten.....	21
3 Theoretische Vorüberlegungen.....	23
3.1 Bildungsverständnis der Strukturalen Medienbildung	23
3.1.1 Bildungsbegriff	24
3.1.2 Lernen vs. Bildung.....	26
3.1.3 Dimensionen Strukturaler Medienbildung.....	27
3.1.4 Rekontextualisierung der Strukturalen Medienbildung.....	31
3.2 Schulentwicklung am Beispiel Deweys pragmatischer Pädagogik	33
3.2.1 Lernprozesse und methodische Grundsätze	34
3.2.2 Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden	35
3.2.3 Rekontextualisierung der pädagogischen Vision Deweys	37
3.3 Zusammenfassung theoretischer Zusammenhänge	39
4 Entwicklungsstand der schulischen Medienbildung.....	41
4.1 Strukturelle Verankerung	41
4.2 IT-Ausstattung, Standortkonzepte und Support	43
4.3 Schulischer Medieneinsatz und Medienkompetenzförderung.....	44
4.4 Haltungen und Kompetenzen der Lehrpersonen.....	46
4.5 Ausbildung, Fortbildungen und Kooperationen	50
4.6 Überblick über den Entwicklungsstand schulischer Medienbildung.....	54
5 Forschungskonzept	58
5.1 Erhebungsmethoden	58
5.2 Sampleauswahl, Durchführung und Auswertung.....	61

5.3	Reflexion des Forschungskonzepts	63
6	Herausforderungen bei der Implementierung von Medienbildungskonzepten ...	64
6.1	Das Medienbildungskonzept	64
6.2	Ergebnisse der Interviews und Beobachtungen	66
6.2.1	Die Bedeutung von Medien im Unterricht	67
6.2.2	Der Transfer der KMK-Standards in den Unterricht.....	78
6.2.3	Herausforderungen bei der Implementierung	79
6.2.4	Weiterbildungen, Kooperationen und weitere Maßnahmen.....	87
6.3	Zusammenfassung und Interpretation	92
6.4	Reichweite der Ergebnisse	96
7	Diskussion von Lösungsansätzen	97
7.1	Lösungen für Lehrpersonen.....	98
7.1.1	Weiter- und Fortbildungsangebote.....	99
7.1.2	Vorschlag eines nachhaltigen Kooperationskonzepts	105
7.2	Professionalisierung schulischer Medienbildung.....	109
7.3	Reflexion der Lösungsansätze.....	112
8	Ausblick und Fazit	115
	Literatur- und Abkürzungsverzeichnis	118
	Anhang	123
	Anhang 1: Die „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK 2016).....	123
	Anhang 2: Beobachtungsprotokolle	124
	Anhang 3: Auszüge aus den Interviewtranskripten	126
a)	Interview Nr. 1	126
b)	Interview Nr. 2	129
c)	Interview Nr. 3	135
d)	Interview Nr. 4	140
e)	Interview Nr. 5	143
f)	Interview Nr. 6	147
	Anhang 4: Auszüge aus den Gutachten	149
	Auszüge aus dem Erstgutachten: Prof. Dr. Johannes Fromme	149
	Auszüge aus dem Zweitgutachten: Dr. Jens Holze.....	150

1 Einleitung

Viele Jahre war die gesellschaftliche Debatte angesichts der Medienentwicklungen von der Befürchtung geprägt, dass Medien sich negativ auf die Entwicklung von Kindern auswirken und Bildung eher verhindern, als diese anzuregen. Heute scheinen sich die Vertreter aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft darüber einig zu sein, dass der souveräne Umgang mit Medien als Schlüsselkompetenz und Kulturtechnik anerkannt und den jüngsten Teilnehmern der Gesellschaft zur Vorbereitung auf die Arbeits- und Lebenswelten nähergebracht werden muss. So wurde der Einfluss der Digitalisierung auch in den Lehr- und Bildungsauftrag der Schulen aufgenommen und stellt einen bildungspolitischen Schwerpunkt unserer Zeit dar, der besonders öffentlichkeitswirksam in die gesamtgesellschaftliche Debatte eingeflossen ist:

„Die teilweise auch ideologisch geführte Debatte über die Integration digitaler Medien erschwert eine sachgerechte Entscheidungsfindung und somit reale Verbesserungen in der Vermittlung von Medienkompetenz“ (Initiative D21 2014, S. 72).

Der „DigitalPakt Schule“ beschließt die Aufhebung des Kooperationsverbots zwischen Bund und Ländern im föderalen Bildungssystem zum Zwecke der Finanzierung digitaler Technologien und Infrastrukturen an Schulen. Gleichzeitig formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) Standards für die schulische Medienbildung und fordert die Erstellung schuleigener Medienbildungskonzepte ein, die nun von den einzelnen Schulen realisiert werden. 2017 hat sich das Landeskonzept des Landes Sachsen-Anhalts an jene Forderungen angeschlossen: Die Schulen sollen ein Konzept entwickeln, das die spezifische Situation und Voraussetzungen berücksichtigt und anschließend als Grundlage für die IKT-Förderung verwendet werden kann (vgl. LISA 2017, S. 3). Auch innerhalb der Medienpädagogik sowie der Erziehungs- und Bildungswissenschaften wurden Vorschläge einer schulischen Medienbildung diskursiv ausgehandelt. Im Zentrum der Debatten stehen die grundlegenden Verständnisse von Medienkompetenz und Medienbildung sowie die Zielstellungen, Voraussetzungen und Maßnahmen, die für den Einzug der schulischen Medienbildung notwendig sind. Es werden auch die Konsequenzen für das Lehren und Lernen berücksichtigt. Denn die Eröffnung medialer Lern- und Bildungsräume im Unterricht kann mitunter eine Verschiebung der klassischen Lehr- und Lernverhältnisse bedingen, kooperative Lernformen stärken und die individualisierte Gestaltung von Lernprozessen ermöglichen.

Es sollen im Folgenden die Medienbildungskonzepte und deren bisherige Umsetzungschancen in den Blick genommen werden. Hierfür wird sich der forschungsleitenden Frage angenähert: *Welchen Herausforderungen stehen den Lehrpersonen bei der nachhaltigen Implementierung von Medienbildungskonzepten an Schulen bevor und welche Lösungsmaßnahmen können zur Unterstützung entwickelt werden?* Für die Analyse der Herausforderungen wird die Perspektive der Lehrenden in der Sekundarstufe I und II in Sachsen-Anhalt eingenommen. Diese wurde im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen und leitfadengestützten Experteninterviews erhoben. Es ergibt sich die Frage nach bisherigen Umsetzungsmaßnahmen der Medienbildungskonzepte sowie deren Erfolgen und Schwierigkeiten. Ziel ist es, Lösungsansätze hinsichtlich der aufgedeckten Herausforderungen zu entwickeln. Damit stellt das Forschungsvorhaben eine Erweiterung der bisherigen Studienlage dar, welche sich zwar oftmals auf die Ausgangslage der Medienbildung in deutschen Schulen bezieht und Handlungsempfehlungen an die bildungspolitischen Entscheidungsträger formuliert, sich bisher aber wenig darauf konzentriert, die tatsächliche Implementierung bildungspolitischer Ansprüche zu untersuchen. Aufgrund dessen widmet sich diese Auseinandersetzung der Bedarfe und Wahrnehmungen schulischer Akteure.

Das Merkmal der *nachhaltigen* Integration schulischer Medienbildung soll im Kontrast stehen zu den bisher eher vereinzelt und diskontinuierlich wirkenden medienpädagogischen Maßnahmen, Projekten und Konzepten. Unter nachhaltiger *Implementierung* werden ressourcenschonende und langanhaltende Umsetzungsmaßnahmen einer schulischen Medienbildung verstanden, die die Beteiligten zur eigenen Realisierung und Anpassung der Zielvorstellungen befähigt. Schließlich soll unter Implementierung von Medienbildungskonzepten die erfolgreiche pädagogische Umsetzung und Vermittlung der im Konzept festgehaltenen spezifischen Zielvorstellungen und pädagogischen Richtlinien verstanden werden.

Als Einstieg in den Forschungsgegenstand schulischer Medienbildung werden zunächst grundlegende Zusammenhänge zwischen der Medien- und der Schulpädagogik aufgegriffen. Dafür wird sich einerseits der medienpädagogischen Perspektive unter Bezugnahme des Medienkompetenzmodells nach Dieter Baacke und den Vorstellungen einer schulischen Medienbildung nach Horst Niesyto gewidmet. Anschließend wird das aktuelle Strategiepapier der KMK „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) zusammengefasst, um die bildungspolitische Position zum Thema Medienbildung und Medienkompetenzförderung an der Schule darzulegen. Es werden im dritten Kapitel

zur theoretischen Rahmung einerseits der bildungstheoretische Ansatz einer Strukturalen Medienbildung nach Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen und andererseits John Deweys Vorstellungen einer Pädagogik der Demokratie und Pragmatik herangezogen. Beide pädagogischen Ansätze sollen in den Kontext des Forschungsrahmens gesetzt und sich daraus ergebende Erkenntnisse für die Schulentwicklung formuliert werden. Im vierten Kapitel wird unter Berücksichtigung einschlägiger Studien die Ausgangslage schulischer Medienbildung in Deutschland beschrieben. Es folgt die Reflexion des Forschungskonzepts, der gewählten Erhebungsmethoden und des Auswertungsverfahrens im fünften Kapitel. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der Befragungen und teilnehmenden Beobachtungen im Detail dargelegt. Es werden zahlreiche Problemfelder und Herausforderungen erfasst, die die erfolgreiche Implementierung von Medienbildungskonzepten bislang erschweren. Dabei werden auch Maßnahmen berücksichtigt, die sich die Lehrkräfte zur Unterstützung wünschen. Im siebten Kapitel folgen schließlich eine Diskussion bestehender Lösungsansätze und die Formulierung weiterer Ideen, die den Einzug von medienpädagogischen Ansätzen in die Schulen unterstützen könnten. Dazu werden die Ideen der befragten Lehrpersonen und Vorschläge aus dem Forschungsfeld berücksichtigt, sowie die Situation durch einen Vertreter der Medienpädagogischen Beratung (MPB) des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) in Magdeburg eingeschätzt. Im Zusammenspiel der Chancen und Probleme der bisherigen Unterstützungsmaßnahmen und -strategien wird ein Kooperationskonzept zwischen Schulen und außerschulischen medienpädagogischen Vertretern vorgeschlagen. Abschließend wird für den langfristigen Einzug von Medienpädagogen und Medienpädagoginnen in den pädagogischen Handlungsraum Schule durch die Eröffnung neuer Arbeitsplätze plädiert.

2 Das Verhältnis von Medien- und Schulpädagogik

Medienkompetenz kann heute als grundsätzliche Bedingung zur Eröffnung von Bildungs- und Partizipationsprozessen verstanden werden. Auch hinsichtlich der „eigene[n] Persönlichkeitsentwicklung und [...] eine[r] souveräne[n] Lebensführung“ (BMFSFJ, S. 10) spielt der angemessene Umgang mit Medien in unserer Gesellschaft eine bedeutende Rolle. Neben anderen Sozialisationsprozessen durch entsprechende Instanzen versteht sich heute auch die Schule als Einrichtung, die eine angemessene Vorbereitung der Heranwachsenden für die lebenslange Auseinandersetzung mit den sich rasant entwickelnden Medienwelten gewährleisten sollte (vgl. ebd.). Dabei steht die Schule vor einer Reihe neuer Aufgabenfelder:

„Es geht um Bildungsqualität und Lernkultur, Teilhabemöglichkeiten, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden, die Ausbildung von Werten, aber auch um Prävention und Risikomanagement“ (dies., S. 14).

Um den neuen Anforderungen gerecht zu werden, sollte sich die Schule der medienpädagogischen Grundlagen annehmen und neue mediale Lern- und Lehrsituationen ermöglichen. Denn durch Einbeziehen der Medienwelten in die Schule wird die traditionelle Grenzziehung zwischen Schule und Freizeit gelockert und „die Institution Schule [wird] in ihrem Selbstverständnis grundsätzlich in Frage gestellt“ (Herzig 2017, S. 26). Die Bildungseinrichtungen verlieren ihr traditionelles Monopol auf Information und Bildung durch die endlosen Möglichkeiten selbstgesteuerter Lernprozesse (vgl. Seits 2007, S. 85). Da schulische Medienbildung „bildungspolitisch zwar vielerorts postuliert“ (Herzig 2017, S. 52) wurde, jedoch nur teilweise von einer erfolgreichen Realisierung der Forderungen ausgegangen werden kann, bietet sich ein Überblick über aktuelle Entwicklungen im Zusammenspiel von Medienpädagogik und Bildungspolitik an.

2.1 *Medienpädagogische Perspektiven*

Da es den bildungspolitischen Strategien oftmals an der „nötigen wissenschaftlichen Expertise“ (Pirner et al. 2013, S. 10) fehlt, sollte die schulische Medienbildung unbedingt aus einer wissenschaftlichen Perspektive betrachtet werden. Nur unter Berücksichtigung medienpädagogischer Positionen kann ein gemeinsamer Konsens inmitten

der heterogenen Vorstellungen seitens der Politik, der Wissenschaft und der Praxis gefunden werden, die eine angemessene Implementierung von Medienbildung in die deutschen Schulen ermöglicht. Es wird der Medienkompetenzbegriff nach Baacke herangezogen und Niesytos Position hinsichtlich einer schulischen Medienbildung betrachtet.

Das Konzept der Medienkompetenz prägt den fachlichen Diskurs der Medienpädagogik seit den 70er Jahren (Baacke 1996, S. 112). Es wurden seitdem zahlreiche begriffliche Horizonte und Modelle vorgeschlagen, die versuchen den Begriff zu definieren. Ein Ansatz, der sich im Diskurs bewährt hat und der bis heute Relevanz trägt, ist der Medienkompetenzbegriff nach Dieter Baacke.

Medienkompetenz orientiert sich am Konzept der kommunikativen Kompetenz, welche auf Noam Chomsky zurückgeht und in der grundlegenden Annahme verankert ist, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt „eine potentiell unbegrenzte Anzahl an Sätzen zu erzeugen“ (Baacke 1999, S. 32): „Er ist aufgrund seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln fähig, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen“ (Baacke 1996, S. 115). Damit wird in gewisser Weise angenommen, dass alle Menschen das Potenzial zur Übernahme von Sprachmustern haben und „insofern gleich sind“ (Baacke 1999, S. 32). Diese Annahmen wurden von Interaktionstheoretiker Jürgen Habermas und Systemtheoretiker Niklas Luhmann seit den 60er Jahren wiederaufgegriffen. Auch der Soziologe Pierre Bourdieu nahm 1970 einen Standpunkt im Kontext des Kompetenzdiskurses ein und „erweiterte die Debatte um *soziologische* Aspekte“ (Baacke 1999, S. 33, H.i.O.) und den Zusammenhang von Kompetenz und „Habitus“. Es wird angenommen, dass sich die Entfaltung der kommunikativen Kompetenz durch den Hintergrund verschiedener sozialer Milieus unterscheidet und somit ungleich verteilt ist. Somit bedinge die Erkenntnis der „Erziehbarkeit/Bildbarkeit des Individuums“ auch die Verantwortung der Gesellschaft jene Erziehung bzw. Bildung zu ermöglichen (vgl. Baacke 1996, S. 115). Somit liegt der Anerkennung des Konzepts ein bestimmtes Menschenbild zugrunde (vgl. Baacke 1999, S. 32). Kompetenz ist kein statischer Zustand, sondern ein dynamischer Begriff, der einen nicht endenden Prozess beschreibt. Er umschreibt damit weder ein Lernziel noch eine Eigenschaft. Eine Person kann in dem Sinne nicht ausreichend „kompetent“ sein, denn diese Zuschreibung bezeichnet immer nur die derzeit als hinreichend wahrgenommene Entfaltung der potentiellen Kompetenzen eines Individuums. Die Medienpädagogik geht nun von einer „*Besonderung* kommunikativer Strukturen“ (ebd., H.i.O.) und der Handlungsmöglichkeiten

durch Medien aus. Die Kommunikationsstrukturen werden erweitert durch die technisch-elektronischen Eigenschaften der Medien, die heute alle Lebensbereiche durchdringen. Die Medienpädagogik greift Fragen hinsichtlich von Erziehungs- und Bildungsprozessen auf, die in Verbindung mit der Medienwelt stehen. Zu Beginn war die pädagogische Ausrichtung von bewahrpädagogischen Ansätzen und der Überzeugung geprägt, dass Medien die Sozialisation der Heranwachsenden gefährden (vgl. Baacke 1996, S. 112). Im weiteren Verlauf der Fachdiskussion kam der Schlüsselbegriff der „Emanzipation“ des Individuums durch Partizipationsmöglichkeiten auf, die in das Mediensystem eingeschrieben sind. Die tradierten Werte wurden abgelöst durch die Akzeptanz neuer Medienentwicklungen. In den Fokus rücken Untersuchungen der Potenziale und Lern- bzw. Bildungsmöglichkeiten bei der Auseinandersetzung mit Medien (vgl. ders., S. 113). Medien werden verstanden als „Ausdrucks- und Artikulationsinstrumente [...] eigene[r] Interessenlagen“ (ebd.) und der handlungsorientierte Ansatz der Medienpädagogik verfestigt sich. Medienrezipienten werden zunehmend auch als emanzipierte Mediennutzer bzw. -produzenten verstanden. Schließlich müssen die Menschen lernen, sich in den komplexer werdenden Medienwelten zurechtzufinden. Diese neue Anforderung oder Lernaufgabe bezeichnet Baacke als „Medienkompetenz“:

„Medienkompetenz' wird heute in der Regel verstanden als Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen Förderung, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen“ (Baacke 1996, S. 114).

Medienkompetenz sei nicht nur durch Erziehung angeregt, da diese „nur intentionale Akte in organisierten Kontexten“ (Baacke 1999, S. 31) umfasse, sondern sie umschließe auch Prozesse der Sozialisation und Bildung im Sinne von eigenständigen Prozessen bzw. dem „gelungenen In-der-Welt-Seins“ (ebd.) des Subjekts. Solche Prozesse beziehen sich auf das unverfügbare „Ich“, dem zwar erzieherische Einflüsse, bildungsrelevante Erfahrungen oder kulturelle Lebensräume zur Verfügung gestellt werden können, diese aber keinen gewissen Ausgang erzielen können (vgl. ebd.).

Baackes Vorstellung von Medienkompetenz und ihren Dimensionen wird in Abb.1 dargestellt: Unter dem Begriff der Vermittlung ordnen sich die Dimensionen der *Medienkritik* und der *Medienkunde* ein, die Zielorientierung umfasst die Dimensionen

der *Mediennutzung* und der *Mediengestaltung* (vgl. ders., S. 34). Die Medienkritik umfasst Kompetenzen der kritischen Analyse gesellschaftlicher Prozesse, der Reflexion über sich und sein Handeln im Verhältnis mit dem analytischen Wissen sowie der sozial verantwortlichen bzw. ethischen Verantwortung, die sich aus den vorhergehenden Aspekten ergeben. Medienkunde meint erstens eine informative Dimension, die sich auf das Wissen über das Mediensystem bezieht und zweitens eine instrumentell-qualifikatorische Dimension, welche die Kompetenz zum Umgang mit neuer Technologie beschreibt. Die Dimensionen der Zielorientierung werden durch Medienhandeln der Menschen im Sinne von Mediennutzung und -gestaltung angeregt. Die medienkompetente Mediennutzung bezieht sich dabei auf einen rezeptiv-anwendenden und einen interaktiv-anbietenden Modus. Auch die Mediengestaltung eröffnet sich in zwei untergeordneten Dimensionen: Die innovative Gestaltung bezeichnet die Anpassung, Erweiterung und Weiterentwicklung des Mediensystems. Die kreative Gestaltung konzentriert sich auf ästhetische und künstlerische Aspekte in der Auseinandersetzung mit Medien (vgl. ebd.).



Abbildung 1: Baackes Medienkompetenzmodell (Baacke 1999, S. 34, eigene Darstellung.)

Das Modell der Medienkompetenz muss den aktuellen Anforderungen und Phänomenen der Gesellschaft stets angepasst werden. Hierfür ist ein beständiger Diskurs über „alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme“ (ders., S. 35) der Medienwelt und deren Anforderungen an das Subjekt notwendig. Baacke meint, dass das inhaltlich und methodisch offene Modell sich „nur und ausschließlich über Projektarbeit“ (ebd.) umsetzen lässt. Anstatt sich an einem bestehenden Curriculum zu orientieren, sollen in den Projekten individuelle und prozesshafte Aushandlungen zu inhaltlichen Vorgaben führen: Eine standardisierte inhaltliche Vorgehensweise „widerspricht sogar dem Kompetenzkonzept, das ja von der kommunikativen Mündigkeit aller Beteiligten ausgeht“ (ebd.). Das Kompetenzmodell fordert

auch didaktische und methodische Offenheit. So können erfolgreiche Erfahrungen zwar weitergetragen werden, jene sollen aber nicht zu vorgegeben Strukturen hinsichtlich methodischer Vorgehensweisen führen. Das Konzept könne nicht im Kontext routinierter Strukturen oder durch Wiedergeben von Lerninhalten außerhalb einer Projektorientierung instrumentalisiert werden. So könne eine Orientierung am Kompetenzbegriff laut Baacke „auch schulisches wie außerschulisches Lernen [...] verändern und [...] befreien“ (ebd.). Die Schwierigkeiten des Begriffs liegen darin, dass er „empirisch ‚leer‘“ (Baacke 1996, S. 119) und pädagogisch unspezifisch bleibt. Der Kompetenzbegriff nach Baacke gibt nicht an, wie dessen Vermittlung „praktisch, didaktisch oder methodisch“ (ders., S. 121) zu organisieren sei. Im Gegensatz zum Leitbegriff der „Erziehung“ implementiert der Begriff nicht, dass er mit einer professionellen pädagogischen Intention verbunden ist. Wie die Bildung konzentriert sich die Kompetenz auf „die Unverfügbarkeit des Subjekts“, das nicht von Anleitung innerhalb eines „pädagogischen Raum[s]“ (ebd.) abhängig scheint.

Beispielhaft für einen medienpädagogischen Vertreter, der die Vorstellungen einer schulischen Medienbildung und Medienkompetenzförderung geprägt hat, soll sich im kommenden Kapitel mit Horst Niesyto auseinandergesetzt werden. Im Zusammenschluss mit weiteren pädagogischen Akteuren bildete sich die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2011), deren medienpädagogische Forderungen eine weitreichende Wirksamkeit erzielten und als ein Auslöser für die Reaktion seitens der Bildungspolitik verstanden werden kann. Die Forderungen der Initiative und des medienpädagogischen Kongresses hinsichtlich der schulischen Medienbildung lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. ders., S. 18f.):

- Öffnung medialer Bildungsräume innerhalb von Bildungsinstitutionen
- Medienpädagogische Angebote innerhalb der Elementarpädagogik in Schulen, Jugend-, Familien- und Elternbildung
- Organisatorische Rahmenbedingungen im gesamten Bildungswesen
- Medienpädagogische Inhalte in den Curricula und Prüfungen aller Schularten
- Schulen sollen ein Medienbildungskonzept entwickeln und umsetzen
- „grundlegende Medienbildung“ (ebd.) als Qualifikation aller Schulabsolvent*innen
- Öffnung der Schule für außerschulische Partner, Erweiterung der Ganztagesangebote durch Medienprojekte
- Grundbildung Medienbildung für alle angehende Pädagogen

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Etablierung der Zielsetzungen grundlegend die Funktion und das Selbstverständnis von Schule und Lehre hinterfragt (vgl. ders., S. 28). Denn Niesyto geht davon aus, dass die Kluft zwischen informellen und formellen Lernprozessen durch digitale Medien überwunden werden kann (Herzig/Grafe 2007 zit. nach Niesyto 2013, S. 27) und so eine „Verwischung der Grenzen zwischen schulischen und außerschulischen Kontexten“ (Herzig 2017, S. 27) geschieht.

Insgesamt haben Studien verdeutlicht, dass die schulische Medienbildung und der Einsatz digitaler Medien im Unterricht einen Aufholbedarf aufweisen (Herzig/Grafe 2010; Kammerl/Ostermann 2010; Initiative D21 2014; Eickelmann et al. 2014). Dem Entwicklungsstand der schulischen Medienbildung und der Medienkompetenz-förderung soll sich ausführlicher im vierten Kapitel gewidmet werden. Niesyto geht davon aus, dass neue Ansprüche innerhalb der Schulen, die keinem Fach direkt zugeordnet sind, sondern überfachlich oder fächerintegrativ Einzug finden, es besonders schwer haben (vgl. ders., S. 25). Aufgrund dessen gestaltet sich eine Fokussierung auf das Fächerprinzip als hinderlich für die Etablierung von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, die eine überfachliche Bedeutung ausweisen. Es scheint schlichtweg an Zeit zu fehlen, um „zusätzliche“ Fragen der Medienbildung in den Fachunterricht mit aufzunehmen. Niesyto schlägt einen Ansatz der schulischen Medienbildung vor, der weder nur die fächerintegrative Umsetzung noch ausschließlich die Lösung im Rahmen eines eigenen Schulfachs fokussiert: „Notwendig sind curriculare Konzepte, die im Zusammenspiel von Fächern und fächerübergreifenden Themenfeldern Raum für mediale Bildungsprozesse öffnen“ (ebd.). Ebenso ist die Etablierung von Medienbildung auch abhängig von strukturellen Neuorientierungen. Medienbildung sollte nicht eingegliedert werden in die bestehenden Systeme, sondern die Dynamik grundlegend verändern. Denn eine Schule, die sich an den Forderungen der medienpädagogischen Perspektive orientiert, benötigt eine stärkere Schülerzentrierung und Projektorientierung des Unterrichts. Dafür brauche es freie und offene Unterrichtskonzepte, kleinere Schülergruppen und Kooperationen mit außerschulischen Lernorten und -partnern (vgl. ebd.). Auch für die Ausbildung der Lehrpersonen ergeben sich Konsequenzen. Es sollen neben Angeboten zur Medienbildung auch interdisziplinäre Themen und Querschnittskompetenzen Beachtung finden sowie die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Fächerkunde und der medienpädagogischen Grundbildung geklärt wer-

den (vgl. ebd.). Lehrkräfte sollten neben eigenen Medienkompetenzen zusätzlich medienpädagogische Kompetenzen entwickeln. Diese Kompetenzen ermöglichen den Lehrpersonen erst die Anregung von Bildungsprozessen, die die Schüler*innen zur Selbstorganisationskompetenz befähigen (vgl. Moser 2010, S. 76).

2.2 Bildungspolitische Perspektiven

Es sollen den medienpädagogischen Vorstellungen und Forderungen die bildungspolitischen Entwicklungen entgegengestellt werden. Es wird sich dabei exklusiv auf die Strategiepapiere der KMK als zuständige und alle föderalen Bildungssysteme koordinierende Instanz bezogen. Neben den Papieren der KMK hätten ebenso Entwicklungen auf Landesebene untersucht werden können. Es folgt eine skizzierte Darstellung der Situation in Sachsen-Anhalt im Kapitel 4.1 unter Berücksichtigung des Landeskonzepts „Bildung in der digitalen Welt durch den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt“ aus dem Jahr 2017. Die folgende Darstellung übernimmt die Formulierungen der KMK – aufgrund dessen werden den bereits genannten Begriffen gegebenenfalls abweichende Bedeutungen zugrunde liegen. Eine Reflexion dieses Umstands erfolgt abschließend in Kapitel 2.3. Die KMK aktualisierte und erweiterte ihre Strategien zur Integration von Medienbildung in die Schulen 2016 durch Veröffentlichung des Strategiepapiers „Bildung in der digitalen Welt“. Neben der Etablierung neuer Handlungsfelder in die Schule werden hier auch die berufliche Bildung sowie die Hochschulen berücksichtigt, die an jener Stelle lediglich mit der Ausbildung von Lehrkräften in Verbindung gebracht werden (vgl. KMK 2016, S. 8). Die Konferenz formuliert den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule wie folgt:

„Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen“ (dies., S. 10).

Dieses Verständnis schließt mit ein, dass Schule auf „gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse“ (ebd.) reagiert. Die Digitalisierung wird als ein Veränderungsprozess gesamtgesellschaftlicher Relevanz anerkannt. Es wird davon ausgegangen, dass sich „neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und

wissenschaftlichen Bereichen“ sowie „neue Fragestellungen“ (ebd.) ergeben. Die Digitalisierung wird als Chance und Herausforderung für den Bildungsbereich eingeschätzt. Die bildungspolitischen Richtlinien sollten sich auf inhaltlicher und formaler Ebene an die digitale Welt anpassen und der Unterricht zunehmend die Selbstständigkeit der Schüler*innen fordern, die Entfaltung individueller Potenziale ermöglichen sowie die Lernenden auf ein lebenslanges Lernen vorbereiten (vgl. dies., S. 9, 12). Die KMK schlägt folgende notwendige Maßnahmen vor (vgl. dies., S. 9ff.):

- Anpassung der Bildungspläne
- Implementierung der „Kompetenzen in der digitalen Welt“
- Umstrukturierung der Lehrerbildung
- Aufbau von technischer und medialer Infrastruktur und Ausstattung
- Erschließung von Bildungsmedien und digitalen Lernumgebungen
- Einführung von „E-Government, Schulverwaltungsprogramme[n], Bildungs- und Campusmanagementsysteme[n]“ (dies., S. 9)
- Entwicklung der „rechtliche[n] und funktionale[n] Rahmenbedingungen“ (ebd.)

Die Lernprozesse sollten sich „weniger [auf] das reproduktive als das prozess- und ergebnisorientierte – kreative und kritische – Lernen“ (dies., S. 12) konzentrieren. Denn zukünftig werde die Bedeutung der Einordnung, Verknüpfung und Bewertung von Informationen, Prozessen und Entwicklungen weiter zunehmen (vgl. dies., S. 13). Diese Umgestaltung der Lehr-Lern-Vorgänge ziehe auch einen Wandel des Verständnisses von Lehre mit sich. Lehrer*innen sollten in der digitalen Welt zunehmend „lernbegleitende[n] Funktionen“ einnehmen, da die Lerngruppen heterogener und inklusiver werden und somit „individualisierte Lernarrangements“ (ebd.) immer mehr an Bedeutung gewinnen. Die neuen Anforderungen können durch digitale Lernumgebungen aufgefangen werden, die die nötigen Freiräume bieten. Vorerst müssen jedoch die Unterrichtskonzepte angepasst werden, um die Lernplattformen sinnvoll im Unterricht anwenden zu können.

Es braucht konkrete Anforderungen an die Kompetenzen, über die Schüler*innen „am Ende ihrer Pflichtschulzeit verfügen sollen, damit sie zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt werden“ (dies., S. 11). Aufgrund dessen werden die Empfehlungen von 2012 um verbindliche Kompetenzstandards ergänzt. Das Kompetenzmodell „Kompetenzen in der digitalen Welt“ soll als Grundlage für die Überarbeitung der Lehrpläne der Länder dienen. Dabei wird sich an den Mo-

dellen „DigComp“ (Institute for Prospective Technological Studies), dem „[k]ompetenzorientierte[n] Konzept für die schulische Medienbildung“ (Länderkonferenz Medienbildung 2015) und dem Modell der „computer- und informationsbezogenen Kompetenzen“ (ICILS-Studie 2013) orientiert (dies., S. 15). Die Integration dreier Modelle führt zur Entwicklung eines komplexen Kompetenzmodells in drei Ebenen mit mehr als 60 Unterpunkten auf der niedrigsten Stufe und folgenden übergeordneten Kategorien (vgl. dies., S. 15ff.; Anh.1a):

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und Sicher Agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren

Aufgrund der „technischen Entwicklungsdynamik“ (dies., S. 18) soll das Modell nicht statisch bestehen bleiben, sondern erweitert und angepasst werden können. Die vorgeschlagenen Kompetenzen sollen in jedem Fach berücksichtigt und fach-„spezifische[n] Zugänge zur digitalen Welt“ (dies., S. 15) entwickelt werden. Dabei muss nicht jedes Fach jeden Kompetenzbereich ausfüllen (dies., S. 19). Alle Länder verpflichten sich dazu, diese Kompetenzen allen Schüler*innen, die im Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult werden oder die Sekundarstufe I beginnen, innerhalb ihrer Pflichtschulzeit anzubieten. In den kommenden Jahren soll geprüft werden, welche Kompetenzen schon im Unterricht gefördert werden und welche Anforderungen eventuell neu eingeführt werden müssen (vgl. dies., S. 18f.).

Zur Umsetzung der festgelegten Ziele müssen Maßnahmen bedacht und realisiert werden. Noch immer steht die Aus- und Weiterbildung der Lehrer*innen im Zentrum jener Überlegungen. Wie schon in der Strategie aus dem Jahr 2012 formuliert wurde, müssen Lehrer*innen sich durch eine allgemeine Medienkompetenz sowie didaktische und medienpädagogische Kompetenzen qualifizieren (vgl. dies., S. 24). Es werden Kompetenzen vorgeschlagen, die Lehrer*innen heute beherrschen sollten, wenn sie „Schülerinnen und Schüler erfolgreich auf das Leben in einer von Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Lebens- und Arbeitswelt vorbereiten wollen“ (dies., S. 25). Nach Abschluss der Ausbildung muss das lebenslange Lernen der Lehrenden durch

Weiterbildungen und Selbstfortbildung gewährleistet werden. Dieser Aspekt sei insbesondere deshalb wichtig, weil sich das Mediensystem und die Technologie in rasanter Geschwindigkeit weiterentwickeln (vgl. dies., S. 29). Die Länder müssen entsprechende Angebote schaffen. Auch der Kompetenzausbau der Lehrenden, die schon im Dienst sind, muss berücksichtigt werden. Hierfür werden „online-basierte Fortbildungsangebote“ vorgeschlagen, welche „zeit- und ortsunabhängig[e]“ (ebd.) für viele Teilnehmer zur Verfügung gestellt werden können. Es wird auf die Bedeutung der Schulleitung für die Prozesse der „Qualitätsentwicklung an Schulen und das jeweilige Schulentwicklungsprogramm“ (ebd.) hingewiesen. Die KMK erwartet aufgrund dessen eine Vorbereitung und Unterstützung der Schulleitung hinsichtlich der „medienbezogenen Schulentwicklung“ (ebd.). Neben der Aus- und Fortbildung der Lehrenden und der Verfügbarkeit geeigneter Bildungsmedien muss die Infrastruktur und technische Ausstattung innerhalb der Schulen eingerichtet und ausgebaut werden. Die Technik wird als „Ausgangspunkt und Voraussetzung allen digitalen Lehrens und Lernens“ (ebd.) verstanden. Konfliktpotenzial ergibt sich hierbei aus den unterschiedlichen Zuständen in den Ländern und Kommunen. Die technische Ausstattung hängt von der Finanzsituation ab und im ländlichen Raum gibt es noch immer starke infrastrukturelle Probleme durch eine mangelhafte Breitbandanbindung. Die Finanzierung der angedachten Neuerungen kann durch Schulträger, die Länder, den Bund oder private Gelder realisiert werden (vgl. dies., S. 40). Die jüngsten bildungspolitischen Entwicklungen versprechen eine stärkere Unterstützung der Länder durch den DigitalPakt Schule.

Das Strategiepapier der KMK versteht die Implementierung des vorgestellten Kompetenzmodells als bildungspolitischen Schwerpunkt. Bis 2021 sollen die vorgeschlagenen „Kompetenzen in der digitalen Welt“ in alle Fächer integriert werden und die Lernenden Zugang zum Internet und digitalen Lernumgebungen erhalten. Als Hauptverantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie die Konzeption neuer didaktischer Modelle und die Unterrichtsforschung ernennt die KMK die Hochschulen, die durch Länder und den Bund unterstützt werden sollen (vgl. ebd.). Ebenso soll die Zusammenarbeit zwischen „Bund, Kommunen, Wirtschaft, Wissenschaft sowie Zivilgesellschaft“ gestärkt werden, um „länderübergreifende Synergieeffekte“ (dies., S. 53) anzustreben.

2.3 Zusammenhänge und der Umgang mit Übersetzungsschwierigkeiten

Die bildungspolitischen Reaktionen auf gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse zum Thema Medienbildung stellen die Grundlage für eine Implementierung von Ansätzen der Medienbildung in den schulischen Alltag dar. Im Vergleich zur Strategie von 2012, stellt die Veröffentlichung von 2016 konkretere Umsetzungsmaßnahmen vor und legt einen Kompetenzstandard fest.

Bei der Betrachtung der Strategien aus einer medienpädagogischen Perspektive fallen begriffliche Missverständnisse und Widersprüche auf, die an dieser Stelle nicht im Detail geklärt werden können, dennoch aber kurz Beachtung finden müssen. Denn wenn von Medienbildung gesprochen wird, ist damit nicht immer das gemeint, was auch im Fachdiskurs unter Medienbildung verstanden wird. Es existieren verschiedenen Begriffshorizonte der grundlegenden Begriffe seitens der Vertreter aus Wissenschaft, Praxis und Politik. Die KMK orientiert sich insbesondere im Vorschlag der schulischen Medienbildung von 2012 am wissenschaftlichen Diskurs und es wird der Begriff der Medienkompetenz genutzt. In der aktuellen Position wird das Modell der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ vorgestellt. Es wird sich stärker auf die Bedeutung der Digitalisierung für Gesellschaft und Bildung bezogen und weniger auf den Aspekt der Medialität. Auch wenn Digitalisierung und Medialität in einem starken Zusammenhang stehen, so wird hier ein inhaltlicher Schwerpunkt deutlich, der sich eher vom medienpädagogischen Diskurs löst. Bei der Entwicklung eines Modells wird sich mitunter an Studien orientiert, die ihr Hauptaugenmerk auf technische und anwendungsbezogene Aspekte legen. Der Transfer des Modells in den Unterricht könnte sich zudem aufgrund seiner Vielschichtigkeit als schwierig erweisen (siehe Anh. 1). Ein weiterer Widerspruch entsteht, wenn Kompetenz zwar als lebenslanger Prozess verstanden wird, jedoch trotzdem die Überprüfung des Kompetenzniveaus im Sinne eines Medienpasses vorgeschlagen wird. Obwohl eine Dokumentation und Qualitätssicherung natürlich geschehen sollte, so wird an jener Stelle eher der Eindruck erweckt, dass der Kompetenzbegriff den vorhandenen Strukturen angeglichen wird, anstatt durch den Einzug der Kompetenzorientierung die eher starre Schulorganisation durch dynamische Prozesse aufzulockern. Es sollten vielmehr neue Prüfungsmodalitäten entwickelt werden. Von einer erhofften Verlebendigung und Eröffnung der Lehr- und Lernsituationen kann somit noch nicht ausgegangen werden. Die unterschiedlichen Verständnisse führen seit den frühen Bemühungen der Bildungspolitik, auf die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungstendenzen zu reagieren, zu

Konflikten. Niesyto entgegnet, dass das zugrundeliegende Verständnis von Medienbildung und Medienkompetenz in den früheren Strategien ausschließlich von einer instrumentellen Funktion der Medien ausging (vgl. Niesyto 2013, S. 32). Seitdem wurde die Strategie zwar angeglichen, doch noch immer stehe in der ersten Phase der Ausbildung von Lehrpersonen die mediendidaktische Kompetenz im Fokus, während Lerntheorie sowie Fragen der Schulentwicklung nur geringfügig Beachtung fänden (vgl. ebd.).

Es kann vermutet werden, dass der Transfer der medienpädagogischen Grundverständnisse, die innerhalb ergiebiger Diskurstraditionen entstanden sind, in die schulische Praxis bisher zu Missverständnissen und damit dazu führt, dass die Konzepte dem schulischen Kontext angepasst werden. Obwohl diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ein natürlicher Umstand ist, der nie völlig aufgehoben werden kann, so ist es von besonderer Bedeutung, dass auch in den kommenden Jahren die Vertreter der Medienpädagogik in die Gestaltung der schulischen Medienbildung miteinbezogen werden. Ebenso wird eine engere Zusammenarbeit von Akteuren der Wissenschaft und schulischen Vertretern gefordert (vgl. ders., S. 33). Unter *schulischer* Medienbildung wird nachfolgend ein Konstrukt verstanden, dass durch bildungspolitische Vertreter konstatiert wird und so allmählich Einfluss auf die schulische Praxis nimmt. Um einen theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit festzulegen, wird sich in der folgenden Auseinandersetzung auf die *Strukturelle* Medienbildung nach Jörissen und Marotzki bezogen.

3 Theoretische Vorüberlegungen

Als theoretische Rahmung der Auseinandersetzung mit den aktuellen Entwicklungen in der Bildungslandschaft werden die Ansätze der Strukturalen Medienbildung nach Winfried Marotzki (*1950) und Benjamin Jörissen (*1968) sowie die Pädagogik des Pragmatismus nach John Dewey betrachtet. Die Strukturele Medienbildung verortet sich innerhalb der Medienpädagogik im bildungstheoretischen Diskurs und legt ihren Forschungsschwerpunkt auf die Analyse komplexer Mediensysteme und deren Potenziale angesichts potentieller Subjektivierungs- und Bildungsprozesse (vgl. Fromme/Jörissen 2010, S. 53). Die Bildungsforschung konzentriert sich auf informelle Bildungsprozesse. Die Ideen und Vorstellungen John Deweys in Hinsicht auf eine projektorientierte Versuchsschule sollen einen Einblick geben in Unterrichtskonzepte, die das forschende, eigenständige und kooperative Lernen fördern. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verschiebt, wenn die Schule versucht auf die neuen Forderungen der Kompetenzorientierungen umzustellen. Deweys Versuchsschule kann hierfür als Beispiel gehandhabt und deren Erfolgsbedingungen sowie Potenziale und Risiken bei der Implementierung neuer Schulentwicklungstendenzen exemplarisch untersucht werden.

3.1 Bildungsverständnis der Strukturalen Medienbildung

Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki leiten die Grundlagen für ein „modernes, bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienbildung“ (dies. 2009, S. 7) her. Dabei beziehen sie sich auf ein Bildungsverständnis nach Wilhelm von Humboldt und projizieren die grundlegende Prämisse der Medialität der Moderne auf das Konzept der Strukturalen Medienbildung. Sie bemühen sich so „dem Sachverhalt Rechnung [zu tragen], dass Sozialisation in der Moderne grundlegend und unhintergebar medial erfolgt“ (ebd.). Das Modell, das sie hierfür konzeptionell erarbeiten, lässt die „orientierenden Potenziale von Medien“ deutlich werden und macht einen Vorschlag zur Analyse von medialen Produkten anhand der vier Dimensionen „alltagsweltlicher Orientierung des Menschen“ (ebd.): Dem Wissensbezug, dem Handlungsbezug, dem Grenzbezug und dem Biographiebezug. Der Betrachtung jener Dimensionen wird die Annäherung an ein Bildungsverständnis vorangestellt.

3.1.1 Bildungsbegriff

Zwei unterschiedliche Verständnisse prägen den öffentlichen Umgang mit dem Bildungsbegriff. Der erste Begriff wird in politischen Programmen sowie der öffentlichen Debatte benutzt, um Bildung im Sinne von Ausbildung als Erreichen bestimmter Fertigkeiten und Kompetenzen mit Bezug zum beruflichen Werdegang zu beschreiben (vgl. dies., S. 9). Bildung bewegt sich hier „auf der Ebene des Lernens“ (ebd.) und kann damit auf die Akkumulation des Wissens oder der Erlernung praktischer Fähigkeiten abzielen. Der zweite Bildungsbegriff, der eher umgangssprachlich benutzt wird, meint oft etwas wie eine „umfassende Belesenheit und solides geschichtliches Wissen“ (ebd.). Als Bildung wird somit das Ergebnis der Aneignung von bestimmten Inhalten des Bildungskanons verstanden. Es wird angenommen, dass Bildung eine quantifizierbare, standardisierte und normierte Größe darstellt (vgl. ebd.). Die Anreicherung einer Person mit Wissen, das als bildungsrelevant gilt, wird zum Maßstab des sozialen Status. In einer früheren Welt, die „noch als geordnetes Ganzes“ (dies., S. 10) verstanden und deren Geschichte als linearer Fortschritt betrachtet wurde, waren diese Bildungskonzepte durchaus legitim. In einer postmodernen Gesellschaft jedoch, welche durch „Orientierungskrisen“ (ebd.) und Uneindeutigkeiten oder, anders ausgedrückt, dem Verfall der Vorstellung von dem, was *richtig* und *wahr* ist, geprägt ist, ist ein neues Bildungsverständnis vonnöten. Ein Verständnis, das sich von der „inhaltsorientierten Variante“ (dies., S. 11) eines *materiellen* Bildungsbegriffs abkehrt: „‘Bildung‘ bezeichnet aus dieser Perspektive nicht einen verinnerlichten Kanon, sondern zielt auf ein Selbst- und Weltverhältnis, das nur vom Subjekt ausgehen kann“ (ebd.). Somit wird die *materiale* Bildungsauffassung von einer *formalen* Bildungstheorie abgelöst, die durch die Einsicht begründet ist, dass Bildung verwoben ist mit der Beschaffenheit von Selbst- und Weltrelationen des Subjekts.

Als Klassiker einer *formalen* Bildungstheorie wird Wilhelm von Humboldt angeführt. Ausgehend von der Kritik an der Wertschätzung des Menschen unter dem Gesichtspunkt seiner maximalen gesellschaftlichen Nützlichkeit, entwickelt er ein Verständnis von Bildung, das auf das Individuum fokussiert (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 12). Der Prozess der Bildung, der abhängig sei von der „umfassende[n] *Wechselwirkung* dieses Individuums mit der *Welt*“ (ebd., H.i.O.), lasse die individuellen Kräfte des Menschen entfalten. Humboldt (1820) konzentriert sich bei der Diskussion seines Bildungsbegriffs auf die Bedeutung des Erlernens fremder Sprachen. Als Ergebnis für die

Auseinandersetzung mit einer alternativen Weltsicht geht die Einsicht einher, „dass die eigene Weltsicht nicht die einzige, sondern eine *unter anderen* ist, und dass andere Weltsichten möglicherweise gleichwertige Alternativen darstellen [...]“ (ebd., H.i.O.). Diese Erkenntnis lässt die eigene Weltvorstellung flexibel oder sogar relativ erscheinen und das Individuum erlebt eine „Dezentrierung“ seines Selbst- und Weltbezugs (vgl. dies., S. 13). Bildung umfasse auch die Auseinandersetzung mit sozialen Themen und gesellschaftlichen Konflikten (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 14). Nur so könne ein kritisches Bewusstsein entwickelt werden, das zur „Flexibilisierung des Selbst- und Weltbezugs“ (ebd.) beiträgt. Wolfgang Klafki erkennt Medien als Mittel zur Orientierung an, da die „orientierungsrelevanten“ Informationen durch Medien überliefert werden. Außerdem muss sich auch innerhalb der „*medialen Sphären selbst*“ (ebd.) orientiert werden. Somit argumentiert er, dass Bildungsprozesse „auf Medien angewiesen“ und Selbst- und Weltbezüge „prinzipiell medial vermittelt“ (ebd.) sind.

Marotzki und Jörissen führen an, dass unter Berücksichtigung der Annahme, dass unsere Gesellschaft eine Tendenz zur „Wissensgesellschaft“ aufweise, Erziehungswissenschaft und Pädagogik einen geeigneten Umgang mit dem Wissen diskutieren müssen. So verändert sich die Wissensvermittlung innerhalb der schulischen Bildung, der Jugendarbeit, innerhalb von Peergroups und die durch Medien vermittelte Wissensvermittlung. Denn um aus den medial vermittelten Informationsüberfluss Wissen generieren zu können, müssen die Informationen zueinander in einen Sinnzusammenhang gestellt werden, wodurch sie eine Bedeutung erhalten und zu Wissenslagerungen verdichtet werden, die erst Handlung und Orientierung ermöglichen (vgl. ebd.). Die Erziehungswissenschaften versuchen die Aufgabe zu erfüllen, die jüngeren Generationen durch pädagogische Maßnahmen in die Gesellschaft einzuführen. Diese Aufgabe verändert sich durch die neu gewonnenen Wissensstrukturen, da „das Bildungssystem [...] heute vor der Aufgabe [steht], Unterstützung und Hilfe zur Wissensbewältigung während dem gesamten Lebenslauf zu gewähren“ (dies., S. 28). Denn Wissen wird in unserer Gesellschaft zur Bedingung für gesellschaftliche Teilnahme und Handlungsfähigkeit des Individuums (vgl. ebd.). *Doch wie können die Erziehungswissenschaften auf eine gesellschaftliche Strukturierung reagieren, in der die Lern- und Bildungsprozesse sowie Qualifikationen immer stärker durch eigenverantwortliche Prozesse geprägt sind?*

3.1.2 Lernen vs. Bildung

Zur formalen Betrachtung des Bildungsbegriffs kann eine Differenzierung der Begriffe Lernen und Bildung dienen. Marotzki und Jörissen orientieren sich zur Abstufung verschiedener Lern- bzw. Bildungsformen am Modell von Gregory Bateson (1964) und bestimmen vier Ebenen: Lernen I, Lernen II, Bildung I und Bildung II.

Die *Lernstufe I* bezeichnet den Lernvorgang, bei welchem auf einen Reiz genau eine Reaktion folgt. Die Verbindung ist starr gekoppelt. Bei *Lernen II* ist die Reaktion nicht mehr starr, sondern abhängig vom Kontext des Reizes. So kann ein Reiz in verschiedenen Kontexten eine andere Reaktion auslösen. Es kann festgestellt werden, dass Lernen I demnach vollkommen bestimmt bleibt, während Lernen II die Existenz von Unbestimmtheiten zulässt (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 22). Dabei bleiben beim Lernprozess II die neu angeeigneten „Ordnungen der Kontexte und Rahmungen selbst“ (ebd.) bestimmt. Als solche Rahmungen können beispielsweise die Verhaltensmuster, Werte- und Moralvorstellungen verstanden werden, die in Sozialisationsprozessen vom Kind als selbstverständlich anerkannt werden. Später wird das Kind in seiner Entwicklung Brüche innerhalb dieser Sozialisationsrahmung erfahren. Es erlebt eine Orientierungskrise und die Suche nach neuer Rahmung beginnt (vgl. dies., S. 23). Während das Ergebnis des Lernen II also eine „Flexibilisierung der Reizreaktionen“ (ebd.) darstellt, so zeichnet sich der *Bildungsprozess I* durch die Flexibilisierung der Rahmungen aus. Das Ergebnis der Bildung I ist somit die „Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern“ (ebd.). Das Subjekt erlebt eine Veränderung des „Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen“. Es folgt die Erkenntnis, dass die eigenen sowie die anderen Konstruktionsprinzipien von Selbst und Welt nicht *wahr* oder *falsch* sein können, sondern nebeneinander bestehen. Dieser Prozess kann als „Dezentrierung des eigenen Weltbildes“ (dies., S. 25) bezeichnet werden.

Die gewohnten Strukturen zu durchbrechen und abzulegen, ist mühsam, da oftmals die Distanz zum eigenen Welt- und Selbstverhältnis fehlt. Aufgrund dessen ist das bewusste Initiieren von Bildungsprozessen so schwer (vgl. dies., S. 24). Denn die eigene Weltaufordnung, die sich seit der Kindheit entwickelte, ist so lange „selbstbestätigend [...] bis sie uns in eine ernsthafte kognitive Dissonanz oder soziale Konfliktlage“ (ebd.) bringt. Marotzki und Jörissen bezeichnen es als Aufgabe von „Erziehern,

Lehrern, Eltern und Therapeuten solche Prozesse bei Heranwachsenden und/oder Erwachsenen zu ermöglichen“ (ebd.). *Bildung I* macht dem Subjekt „verschiedene Arten des Weltbezugs zugänglich“ (dies., S. 24), schärft ein Bewusstsein für die eigenen Gewohnheiten und regt deren bewussten Wandel an (vgl. dies., S. 26). Im Gegensatz dazu konzentriert sich *Bildung II* auf die „Steigerung und Differenzierung des Selbstbezugs“ (dies., S. 24). Das Individuum erkennt, dass es selbst die Welt in gewisser Weise aufordnet und durch eine individuelle Wahrnehmungsweise konstruiert (vgl. dies., S. 25). Während Bildung I also eine Pluralisierung von Erfahrungsmustern und Perspektiven bedeutet, bezeichnet Bildung II die Erkenntnis, dass es „kein eindeutiges oder bevorzugtes Deutungsschema für Probleme“ gibt, sondern lediglich „verschiedene Perspektiven“, die zu verschiedenen Deutungen führen, „die möglicherweise gleichermaßen legitim sind“ (ebd.). Marotzki und Jörissen bezeichnen diesen Vorgang der Distanzierung zur eigenen Weltaufordnung auch als „Weltverlust“: „Wir versuchen dann quasi, uns als Beobachter in den Blick zu bekommen, uns beim Beobachten der Welt zu beobachten. Wir werden zu Selbstbeobachtern“ (ebd.). Diese bewusstwerdende Relativität jeder möglichen Weltreferenz erhöht die Fähigkeit zur Flexibilisierung des Individuums. So wird es zur Aufgabe und nicht zur Notlösung hinsichtlich der schon genannten Orientierungskrisen, die Welt *tentativ* zu erleben. Unterschiedliche Wahrnehmungsalternativen werden als mögliche Selbst- und Weltaufordnung erlebt und genutzt (vgl. dies., S. 26).

3.1.3 Dimensionen Strukturaler Medienbildung

Die Bildungstheorie der Strukturalen Medienbildung zielt auf die strukturellen Möglichkeiten von Medien bezüglich Bildungs- und Subjektivierungsprozessen ab und versucht gleichzeitig, die nötigen Fähigkeiten eines Individuums zum Umgang mit den strukturellen Risiken des Mediensystems nicht aus dem Blick zu verlieren. Wie eingangs argumentiert, wohnen Medien in unserer Gesellschaft eine besondere Bedeutung für „Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse“ (dies., S. 30) inne. Als Bedingung für die Konfrontation mit Medien braucht es Offenheit und Interesse an Neuem und Unbekanntem sowie die Fähigkeit zum „Erwerb neuer Interaktionsweisen und -muster“ (ebd.). Medien erscheinen weiterhin bildungstheoretisch re-

levant, da sie „Bildungserfahrungen und -prozesse“ eröffnen – beispielsweise interaktiv in sozialen Netzwerken oder durch Fremdheitserfahrungen im Film – die dem Individuum sonst nicht offenstehen würden.

Marotzki und Jörissen konzentrieren sich auf die Orientierungspotenziale von Medien und begründen ebenso, weshalb mediale Artikulation für den Aufbau von Orientierungswissen und Bildungsprozesse von Bedeutung sind: Unter der Annahme, dass Bildung immer auch Teilhabeprozess bedeutet und „auch eine Frage der (Möglichkeiten und Bedingungen) gesellschaftlicher *Partizipation*“ (dies., S. 38, H.i.O.) ist, kann angenommen werden, dass die Kompetenz zur eigenen Artikulation und das Verständnis der Artikulation anderer grundlegend für Bildungsprozesse ist. Mit Artikulation gehen Reflexionsprozesse über den eigenen Welt- und Selbstbezug einher, da dieser in sprachlicher oder (audio-)visueller Weise in Form gebracht, sich von ihm distanziert und innerhalb jenes Vorgangs erst bewusstgemacht wird (vgl. dies., S. 39):

„Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotenzial. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst einen [...] reflexiven Gehalt aus. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds“ (ebd.).

Denn Medien können soziale Begegnungspunkte darstellen, in denen verschiedene Welt- und Selbstbezüge in unterschiedlicher Weise aufeinandertreffen. Marotzki und Jörissen vermuten, dass „der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft“ (ebd.). Der Ansatz der Strukturalen Medienbildung konzentriert sich auf die reflexiven Potenziale hinsichtlich der „Orientierungsleistungen und -dimensionen“ (ebd.) von Medien. Dabei liegt der Fokus nicht auf den Inhalten, sondern entsprechend dem präsentierten Bildungsverständnis auf den *strukturalen* Aspekten (vgl. dies., S. 40). Diese vier Dimensionen werden hinsichtlich der Aufschlüsselung von Bildungspotenzialen innerhalb medialer Produkte und Systeme vorgeschlagen (vgl. dies., S. 31): der Wissens-, der Handlungs-, der Grenz- sowie der Biographiebezug.

Der *Wissensbezug* umfasst die „Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens“ (ebd.). Damit sind die Selektion von Quellen und die Festlegung von Prioritäten und Geltung gemeint. Wissen kann aufgeschlüsselt werden in Verfügungs- und Orientierungswissen. Das Verfügungswissen zielt auf Fakten sowie prozedurales Wissen ab. Bezogen auf Medien bedeutet Verfügungswissen somit das

Wissen über Medienformen, -inhalte, -angebote usw. und das Wissen über die Gestaltung bzw. den Umgang mit Medien (vgl. dies., S. 32). Dieses Verfügungswissen wird als „notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung“ (ebd.) beschrieben. Orientierungswissen erreicht das Individuum durch die reflexive Betrachtung der „Risikostrukturen und kulturellen Implikationen moderner Technologien“ (ebd.). Das Ziel dieser Wissensstrukturen ist die informationelle Selbstbestimmung jedes Einzelnen, der in der Wissensgesellschaft nicht als passiver Rezipient, sondern als aktiver Teilnehmer an der Wissensproduktion beteiligt ist.

Wie bereits angesprochen bringt das Internet eine Informationsflut mit sich, die ein Informations- und Wissensmanagement sowie eine klare Problemorientierung erfordert, um sich orientieren und kritisch positionieren zu können (vgl. ebd.). So steht die Fähigkeit zur Selektion und kritischen Bewertung von Informationen im Fokus. Schon bei der Selektion werden Entscheidungen getroffen, die gegebenenfalls eben nicht die Reflexion über die Relativität der eigenen Weltordnung anregen, sondern das Individuum selbstbestätigend in eine Blase an Informationen, Meinungen und Perspektiven hineinführt. So wird der Blick vor der Legitimität weiterer Weltreferenzen nicht geschärft, sondern vielmehr abgewendet. Noch verstärkt durch Algorithmen, die den Nutzer sozialer Netzwerke in sogenannte „Filter Bubbles“ verstricken lassen, kann diese Problematik heute als eine der Ursachen der Erstarkung antidemokratischer Kräfte innerhalb Europas anerkannt werden, welche sich in den letzten Jahren immer deutlicher in den Wahlergebnissen niederschlägt. Hier wird Bildung, im Sinne der Reflexion über Uneindeutigkeiten und Dezentrierung des eigenen Weltbezugs, durch die selbstbestätigenden Algorithmen und ideologisierenden Scheinwahrheiten bzw. Scheineindeutigkeiten verhindert.

Die zweite Dimension nach Marotzki und Jörissen bezeichnen diese als *Handlungsbezug*. Er fragt „nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns“ (dies., S. 31). Ständig muss der Mensch reflektieren, was er mit seinem Wissen eigentlich anfängt, denn es „entsteht das Problem, ob der Mensch auch alles machen soll, was er machen kann“ (dies., S. 33). Diese Entscheidung wird in Abschätzung der Konsequenzen des eigenen Handelns getroffen. Im Zentrum steht somit die Verantwortung, welche als grundlegende Bedingung für Bildung gehandhabt wird. Denn Bildung bezeichnet „eine Haltung des Menschen zu sich, zu anderen und zur Natur [...], die grundsätzlich *Verantwortung* beinhaltet“ (ebd., H.i.O.). Wenn Verantwortungsbereitschaft anerkannt wird als Bedingung für Bildungsprozesse, so muss nach einem

pädagogischen Handeln gefragt werden, das diese Bereitschaft fördert. Klafki erkennt die Erziehung zur Verantwortung als schulische Aufgabe, die nur durch Engagement und Reflexion erfüllt werden kann (vgl. ebd.).

Der *Grenzbezug* umfasst die Reflexion und den Umgang mit Grenzerfahrungen. Grenzen können sich dabei als flexibel oder eher restriktiv darstellen; sie können als Herausforderung oder unüberwindbare Hürde wahrgenommen werden; sie können angenommen oder abgelehnt werden (vgl. dies., S. 35). Marotzki und Jörissen liefern einen Einblick in bedeutsame Grenzbezüge unserer Zeit: Sie fokussieren auf die Grenze zwischen Mensch und Technik, die Genforschung, Nanotechnologie sowie Robotik und nehmen an, dass sich „[d]igitale, soziale, physikalische und biologische Welten [...] immer mehr [verschränken], so dass der digitale Raum zum gleichrangigen Konstituens für Subjektivität avanciert“ (ebd.). Damit erklären sie diese Aspekte zu Schwerpunkten der subjektiven Reflexion über die Frage, was Menschsein bedeutet und wie sich die menschliche Identität wandelt. Sie sprechen von einer „wissenschaftlich-technisch induzierte[n] Komplexitätssteigerung“ und davon, dass das Leben „zur permanenten Grenzerfahrung“ (ebd.) werde. Der „Komplexitätszuwachs moderner Gesellschaften“ und die grundlegende menschliche Erfahrung dieser Komplexität begründet somit, dass die Reflexion auf Grenzen einen Schwerpunkt von Strukturaler Medienbildung darstellt (vgl. ebd.).

Der *Biographiebezug* geht der Frage der „eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen“ (dies., S. 31) nach und ergibt sich aus der Gesamtheit aller Bezüge lebensweltlicher Orientierung nach Marotzki und Jörissen (vgl. dies., S. 36). Man könnte fragen „*Wer bin ich?*“ oder „*Wieso bin ich, wer ich bin?*“ und „*Wie ist es dazu gekommen?*“. Das Ziel der Reflexion sollte ein Verständnis vom Menschsein und für die eigene Identität hinsichtlich der Bedingungen sein, in denen Lebensentscheidungen getroffen wurden. Die Biographisierung der eigenen Lebenszusammenhänge kann verstanden werden als Ordnungsleistung, die eine „Strukturierung von subjektiven Relevanzen“ erfordert, zur „Welthierarchie führt und dem Einzelnen eine Orientierung ermöglicht“ (dies., S. 36). Diese Ordnung schließe Informationen, Ereignisse, Erlebnisse, aber auch Beziehungen zu anderen Menschen und zur Welt ein. Es kann davon ausgegangen werden, dass in der Reflexion über sich selbst auch Wissenszusammenhänge über die Welt entstehen. Der Verlust von verbindlichen sozialen Kontexten bzw. gesellschaftlichen Regeln bedingt heute auch die Notwendigkeit der Eigenverantwortlichkeit. Die Biographisierung im Sinne der Bedeutungsgebung gestaltet sich damit

komplexer als dies früher der Fall war (vgl. dies., S. 37). Neben der genannten „Steigerung von Reflexivität und Biographizität“ (ebd.) steigert sich auch die Flexibilität des Bewusstseins, dass Pluralität und Nebeneinander angenommen und akzeptiert werden. Bezogen auf Medienwelten zielt der Biographiebezug somit „auf solche Biographisierungsprozesse, wie sie durch verschiedene Medien induziert werden, wie sie in und mittels Medien vollzogen werden [...]“ (ebd.).

3.1.4 Rekontextualisierung der Strukturalen Medienbildung

Marotzki und Jörissen bauen in ihrer Argumentation auf Grundlagen der Bildungsdebatte auf, beziehen sich auf Bildungshorizonte nach Humboldt und Klafki und begründen die Bedeutung von Kontingenz und Tentativität für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse der postmodernen Gesellschaft. So entsteht ein tiefgreifendes Bildungsverständnis, das schlussendlich erweitert wird durch das Verhältnis von Bildung zu Medien und Medialität im Allgemeinen. Dabei beziehen sich die Dimensionen auf aktuelle Problemlagen und es wird eine wissenschaftliche Perspektive hinsichtlich der Potenziale von Medien für Bildungsprozesse eröffnet.

Es wird deutlich, dass sich Strukturele Medienbildung nicht auf die Förderung von Medienkompetenz reduzieren lässt. Trotzdem wird schulische Medienbildung oftmals mit Medienkompetenz oder eben der Vermittlung der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK 2016) gleichgesetzt. Während sich die Lernprozesse, die zur schulischen Förderung der Medienkompetenz führen, eher verorten lassen innerhalb des Lernen I und II als kritisch-reflektiertes Wissen über und den mündigen Umgang mit Medien, so versteht sich die Strukturele Medienbildung weitaus komplexer als Prozess der „in und durch Medien induzierte[n] strukturele[n] Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs (Jörissen/Marotzki 2010, S. 36, H.i.O.). Die Strukturele Medienbildung reflektiert einerseits über die Bildungsrelevanz der medialen Artikulationen und leistet andererseits einen wertvollen Beitrag innerhalb der Debatte, indem die grundlegende Medialität von Bildungsprozessen in unserer postmodernen (Wissens)gesellschaft hergeleitet wird. Diese Differenz zwischen den Konzepten der Medienbildung und der Medienkompetenz wurde nicht von allen Akteuren innerhalb der Fachdiskussion direkt wahrgenommen und in einer mehrteiligen Debatte der Zeitschrift „merz“ ausdiskutiert (vgl. Fromme/Jörissen 2010, S. 46). Als Ergebnis kann festgehalten wer-

den, dass die Begriffe „je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Maße durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar machen“ (dies., S. 47). So bezeichnen Medienkompetenz und Medienbildung zwei Konzepte, die nicht ineinander überführbar sind, sondern unabhängig voneinander bestehen (vgl. dies., S. 46ff.).

Obwohl Medienbildung dargestellt wird als ein Ansatz, der neben pädagogischen auch philosophische, ethnografische und soziologische Fragen aufwirft und so in gewisser Weise auch als Weltanschauung in einer postmodernen, von Medien durchzogenen Lebenswelt interpretiert werden könnte, so werden kaum direkte pädagogische Konsequenzen ersichtlich. Dies kritisieren Kai-Uwe Hugger und Ilona Cwielong, wenn sie sagen, dass „das Verhältnis von Medienbildung und beruflicher bzw. professioneller Praxis der Medienpädagogik“ sowie das „Verhältnis von Medienbildung zu anderen wichtigen Begriffen und Konzepten der Medienpädagogik“ (dies. 2009, S. 4) ungeklärt bleiben. Die strukturelle Medienbildung lässt sich nicht einfach in die handlungsorientierte Tradition der Medienpädagogik eingliedern.

„Ihr primäres Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, das Thema Medialität als unverzichtbares Moment im bildungstheoretischen Diskurs auszuweisen, auf dieser Basis Medienanalyse und Medienethnografie als ein methodologisch stringent begründetes Feld der qualitativen Bildungsforschung zu bearbeiten und weiterzuentwickeln sowie im Rahmen der somit begründeten theoretischen und empirischen Forschungsdesigns die Bildungspotenziale unterschiedlicher medialer Architekturen herauszuarbeiten, sie medienpädagogisch einschätzbar und handhabbar zu machen“ (Fromme/Jörissen 2010, S. 53).

Es bleibt die Frage offen, inwiefern sich die strukturelle Medienbildung in die aktuellen Diskussionen hinsichtlich der Digitalisierung der Schule eingliedern kann. Es sollte zumindest theoretisch der Diskurs über die Reichweite des bildungstheoretischen Konzepts eröffnet und gefragt werden: *Welche Konsequenzen könnte die Berücksichtigung des Bildungsverständnisses der Medienbildung im Kontext der Implementierung von Medienbildungskonzepten an Schulen haben?* Schulische Bildung konzentriert sich noch immer stark auf Lernprozesse, die sich im Bereich des Lernen I und II ansiedeln und deren Ergebnis quantifizier- und überprüfbare Wissenslagerungen sind. Es wird sich auf einen materialen Bildungsbegriff mit vorgesetztem Inhaltskanon gestützt, der als überholt gilt. Durch Faktenwissen werden die Bereiche von Unbestimmtheit minimiert und somit sogar das verhindert, was versucht wurde als

Bildung in seiner komplexesten Form als Bildung II zu beschreiben. Wenn nun davon ausgegangen wird, dass die Gesellschaft immer weiter durch Unbestimmtheit und Orientierungsverluste geprägt ist, dann braucht es Mitglieder dieser Gesellschaft, die die Fähigkeiten besitzen, die Jörissen und Marotzki als Voraussetzungen für den tentativen Umgang mit den gesellschaftlichen Tendenzen erkennen: *Wie kann die Schule ihren Bildungsauftrag also so gestalten, dass Fähigkeiten wie Eigenverantwortung, Reflexivität und Flexibilisierung gefördert werden?*

Wenn man sich vorstellt, dass sich Medienbildungskonzepte tatsächlich an den Vorstellungen der Strukturalen Medienbildung orientierten, dann wird deutlich, dass dies einen deutlichen Bruch mit der bisherigen Schulorganisation bedeuten würde. Die Strukturele Medienbildung zielt bisher durch eine starke Subjektorientierung nicht unbedingt auf formelle Bildungsprozesse ab. Wenn in Bildungseinrichtungen (mediale) Krisenerfahrungen erfahrbar gemacht werden sollen, welche das Individuum mit neuen Weltansichten konfrontieren lässt und schließlich zur Relativierung, Dezentrierung und Flexibilisierung der eigenen Welt- und Selbstreferenz führt, dann müssen mediale Erfahrungsräume innerhalb der Schulen eröffnet werden. Dies kann nur durch selbstständige, projektorientierte und lebensweltliche Lehr- und Lernsituationen, oder besser offene Erfahrungsräume, geschehen. Was die Schule nicht leisten kann, ist Bildungsprozesse im Sinne der Bildung I und II anzubieten, die immer ergebnisoffen bleiben. Jedoch kann die Schule versuchen, die Heranwachsenden durch Erfahrungen und Teilhabeprozesse auf die Partizipation in einer Gesellschaft vorzubereiten, in der Eigenverantwortung, Reflexivität und Flexibilisierung notwendige Fähigkeiten für Subjektivierungs- und Bildungsprozesse sind. Zur weiteren Annäherung an die aufgeworfenen Fragen soll sich mit John Deweys Verknüpfung von Pragmatismus, Demokratie und Pädagogik beschäftigt werden. Der Pädagoge und Visionär forderte die grundlegende Öffnung der Schulstrukturen und die Individualisierung von Lernprozessen und kann somit als Orientierung dienen für weitere pädagogische Ansätze, deren schulische Umsetzung eine Reform der Schulstrukturen auslösen würde.

3.2 Schulentwicklung am Beispiel Deweys pragmatischer Pädagogik

John Dewey prägte die pädagogische Debatte im ausgehenden 19. Jahrhundert sowie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts über die Grenzen der nordamerikanischen Sphäre hinweg (vgl. Bohnsack 2005, S. 123). Er verstand Demokratie nicht nur als

politische Ausrichtung, sondern als Einstellung, welche jeden Lebensbereich prägen könne. So versuchte er die demokratischen Prinzipien einzuflechten in seine philosophischen und pädagogischen Visionen. Während sein pädagogischer Ansatz heute oft verkürzt wird auf die Methodik des „learning by doing“, so fällt Bohnsack bei der Zusammenschau seiner Werke auf, dass Dewey viel mehr als nur einen praktischen und lebensnahen Bezug in die Schule transportieren wollte: Er überhöhte die Schule zu einer Art Quelle der Demokratie und forderte, dass gesellschaftliche Reformbewegungen aus ihr hervorgehen (vgl. ders., S. 122). Im folgenden Kapitel sollen die pädagogischen Grundsätze Deweys unter Berücksichtigung der thematischen Relevanz im Kontext heutiger schul- und medienpädagogischer Ansätze dargestellt werden.

3.2.1 Lernprozesse und methodische Grundsätze

Dewey fand keine eindeutige Bestimmung des Erziehungsbegriffs, sondern setzte diesen gleich mit Begriffen wie „Moral, Kommunikation, Sozialleben, Demokratie oder *experience*“ (Bohnsack 2005, S. 61, H.i.O). Das Ziel der neuen Erziehung seien Erfahrungen oder „*experiences*“ von hoher Qualität, die wiederum weitere Erfahrungsräume eröffnen, anstatt jene zu verhindern: „Es geht also nicht um Wachsen überhaupt, sondern um ein Wachsen, welches weiteres Wachsen eröffnet“ (ebd.). Dewey stellt das „handgreifliche Tun“ (ders., S. 92) in den Mittelpunkt der „*experiences*“ oder Lehr-Lern-Vorgänge. Den didaktischen Kern stellen die sogenannten „*occupations*“ dar, innerhalb welcher Arbeitsformen reproduziert werden, die „in jener gegenwärtigen oder vergangenen Gesellschaft praktiziert würden“ (ders., S. 91). Der Bezug zur Lebenswelt der Heranwachsenden sei besonders attraktiv für den Lernenden und stärke seine Motivation. Durch die praxisnahe Herangehensweise würden „sinnvolle[n] Ergebnisse[n] mit persönlichem und sozialem Wert“ (ders., S. 92) entstehen. Dieser Ansatz von Pragmatismus wird heute oftmals als „learning by doing“ zitiert. „Learning by doing“ meint eine körperliche Beteiligung und Aktivierung, die an den Anfang eines Lernprozesses gestellt werden kann, um eine Grundlage für abstraktere Überlegungen herzustellen. Das Handeln war aber keineswegs anti-intellektuell gemeint oder wurde als einziger Weg des sinnvollen Lernens verstanden. Handeln konnte im Sinne Deweys eine körperliche, emotionale, aber auch eine kognitive Aktivierung bedeuten (vgl. ders., S. 104f.).

Dewey erkennt, dass ein natürlicher Lernanlass innerhalb der Lernsituation künstlich hergestellt werden muss. So werden Probleme oder Krisen-Situationen kreiert, die ein Handeln der Schüler*innen verlangen: Die Schüler*innen waren somit selbst verantwortlich für die Problemfindung, die Festlegung der Ziele, die Mittel und Materialien und für die Einschätzung und Überprüfung der Ergebnisse. Die Heranwachsenden lernen, dass nicht aus reinen Impulsen heraus gehandelt werden kann, sondern der Erfolg des Lernprozesses von der selbstgewählten Methodik und Disziplin abhängt. Die „Mittel-Ziel-Beziehung“ (ders., S. 102) wird zum Prinzip der Entwicklung. So erfährt das Kind anstelle des Drucks von außen Formen der Selbstdisziplin und Selbstkontrolle (vgl. ders., S. 102). Lernen wird im selbstbestimmten Prozess zum „notwendige[n] Nebenergebnis [...] der Bewältigung realer Situationen“ (ders., S. 111). In der außerschulischen Erziehung wird eine „Zufälligkeit von Lernergebnissen“ (ders., S. 71) und die hohe Qualität dieser natürlichen Lernprozesse erkannt. Lernen sollte demnach aus natürlichen Situationen erwachsen und sich an der außerschulischen Lernstruktur orientieren (vgl. ders., S. 93f.). Im Zentrum der Lernprozesse steht der Lernende als Subjekt und nicht als „Objekt[e] von Belehrungen“ (ders., S. 98). Wenn innerhalb der Schule vorgefertigtes Wissen vermittelt wird zum Zweck der reinen Reproduktion, dann „befreit Schule [...] die Schülerinnen und Schüler von der Verantwortung, statt diese zu entwickeln“ (ders., S. 108). Wenn dies alle Lehrpersonen akzeptieren würden, so „würde kaum weniger als eine Revolution des Unterrichtens“ (ebd.) geschehen.

3.2.2 Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden

Dewey realisierte seine pädagogischen Visionen innerhalb der Versuchsschule, die von 1896 bis 1904 in Chicago als Gesamtschule bestand. Es existierten keine vorgeetzten Pläne und Regeln, sondern eine experimentelle Methode der Unterrichtsführung mit starker sozialer Orientierung. Die Schüler*innen sollten in der Schule eigene Positionen und Interessen entwickeln und jene weiter untersuchen und kreativ anwenden (vgl. ders., S. 77). Durch diese Zielsetzungen wandelten sich die Funktionen, Aufgaben, Rechte und Pflichten von Lehrenden und Lernenden innerhalb der Versuchsschule im Vergleich zur traditionellen Schule. Die Lehrer*innen sollten einen möglichst geringen Einfluss nehmen und die Freiheit der Lernenden nicht beschränken, sondern lediglich eine „Art (sanften) Zwang zur Selbstbestimmung“ (ders., S. 62)

ausüben. Der Einfluss solle nur dazu dienen, eine Lern-Umwelt zu kreieren, die die Schüler*innen vor Probleme stellt, welche gelöst werden müssen, sowie Impulse und Handlungsaufforderungen impliziert (vgl. ders., S. 69). Die Lehrpersonen wurden so zu Lernberater*innen und -koordinator*innen, die ständig die Bedingungen für die „experience“ erschaffen und diese begleiten. Damit begrenzen sich die Lehrkräfte selbst: Sie verzichten auf Autorität und Kontrolle, um nachhaltig die Autonomie der Schüler*innen zu fördern (vgl. ders., S. 100). Die Lehrkraft erklärt sich dazu bereit, sich ständig selbstbestimmt weiterzubilden und versteht sich einerseits als Lehrer*in, andererseits als „Wissenschaftler[s], der selbst experimentell permanent die eigene Praxis und Theorie untersucht und weiterentwickelt“ (ders., S. 86). Es wurden unterrichtsfreie Zeiten eingeräumt, die an jedem Tag dafür vorgesehen waren, dass sich Lehrende untereinander austauschen bzw. in Hospitationen voneinander lernen konnten. Ebenso wurden wöchentliche Konferenzen eingeführt, in denen jede Lehrkraft einen Bericht vorlegt. Begünstigt wurden die Erfolge der Versuchsschule durch die Freiheit, dass die Schulleitung die Lehrkräfte nach eigenem Ermessen einstellte und so ein von Deweys Visionen überzeugter Lehrkörper gebildet werden konnte. Die Bedingungen der Versuchsschule konnten nur schwerlich auf weitere Schulen übertragen werden und „üblich aus- und fortgebildete[n] Lehrerinnen und Lehrer“ (ders., S. 84) konnten die spezifischen Anforderungen kaum erfüllen.

Auch die Rolle der Schüler*innen veränderte sich in der Versuchsschule erheblich. Sie sind nicht länger passive Rezipienten des Unterrichts, sondern „Fragende[n] und Experimentierende[n]“ (ebd.). Die Schüler*innen lernten in Lerngruppen von acht bis zwölf Kindern, die wiederum in Untergruppen unterteilt wurden. Durch jene Aufteilung konnten viele Möglichkeiten zur Individualisierung der Lernangebote realisiert werden, welche zu unterschiedlichen Ergebnissen führten (vgl. ders., S. 96f.). Das Engagement der Schüler*innen wurde erheblich gefördert durch den Einbezug der Heranwachsenden in die Festlegung der Lernziele. Die Herangehensweise der Versuchsschule erinnert auch an Baackes Vorstellung einer strukturoffenen Medienkompetenzförderung innerhalb des Projektunterrichts:

Das didaktische Konzept von Projektunterricht besteht vielmehr darin, dass das jeweils gewählte Vorhaben in der Gruppe abgestimmt, dann umgesetzt und in den Prozess kommunikativer Validierung eingebunden wird“ (Baacke 1999, S. 5).

3.2.3 Rekontextualisierung der pädagogischen Vision Deweys

Dewey erschuf durch seine Grundannahmen vom Pragmatismus und Demokratie eine pädagogische Vision, die bis heute weiterlebt und in der Versuchsschule in Chicago einige Jahre erfolgreich umgesetzt werden konnte. Dieser Erfolg hing jedoch von besonderen Bedingungen ab, die nicht ohne Weiteres auf andere Schulen übertragen werden können. Im Folgenden sollen die Leistungen Deweys festgehalten werden, die Schwächen seines Ansatzes aufgedeckt und die Ergebnisse in den Kontext der Frage gestellt werden: *Welche Rückschlüsse können sich aus der Betrachtung von Deweys Vorstellung der pragmatischen und demokratischen Pädagogik für die derzeitige Implementierung von Medienbildungskonzepten innerhalb deutscher Schulen ergeben?*

Deweys Ausführungen von den „anti-demokratischen und anti-humanen Auswirkungen [...] der traditionellen Schule“ sind bis heute aktuell und „seine Korrekturvorschläge [...] sind bis in viele Einzelheiten der schulischen Lehr-Lern-Prozesse hinein immer noch richtungsweisend“ (Bohnsack 2005, S. 119). Trotzdem wurden sie kaum in den Unterricht der öffentlichen Schulen aufgenommen. Einen Einfluss nahm Deweys Werk auf die internationalen Schulreformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wobei eine Abschätzung der direkten Wirkung schwierig ist (vgl. ders., S. 123). Einher mit Deweys „gesamtunterrichtlich-soziale[n] Begründung der *occupations*“ (ebd., H.i.O.) geht auch eine Orientierung an den grundlegenden Bedürfnissen des Menschen, die auch heute noch berücksichtigt wird. Insbesondere Schulformen wie die Waldorfschulen werden jenem Ansatz heute gerecht. Es wird oftmals „Lebensnähe durch einen verstärkten Problem- und Anwendungsbezug“ innerhalb der Schulen gefordert. Trotzdem scheint die Schule die Lernbereitschaft im Sinne von Selbst-Disziplin und -Kontrolle bis heute noch immer nicht hinreichend in den Blick genommen zu haben (vgl. ebd.). Lernmotivation wird durch Zensuren und äußeren Druck geschaffen, der den sozialen Charakter der Schule weniger fördert als das Bewusstsein für den individuellen Erfolg und Konkurrenzdenken (vgl. ebd.). Ebenso wird „Wissen immer noch über eine Abkürzung bzw. wie ein Gegenstand ausgehändigt“ (ebd.), anstelle der eigenen Generierung von Wissen und der Reflexion über Wissensbestände den Weg zu bereiten. Deweys Visionen sind von einem starken Optimismus geprägt und weisen einige Defizite und Widersprüche auf. Es sollen drei Kritikpunkte angeführt werden, die unter Berücksichtigung der forschungsleitenden Fragestellung auch in dieser Auseinandersetzung Erkenntnisse bergen können:

- Vernachlässigung der personalen Ebene: Dewey unterschätzt die Bedeutung des Lehrenden für den Unterricht und die Orientierungsfunktion der Lehrperson (vgl. ders., S. 63f, 70, 112). Auch bei der Implementierung von medienpädagogischen Ansätzen in den Unterricht kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrperson in hohem Maße dafür verantwortlich ist, ob sich das Vorhaben erfolgreich gestaltet.
- Methodische Schwächen: Es werden keine konkreten Vorschläge zur methodischen Heranführung an die Fähigkeiten formuliert, die die Schüler*innen erlernen sollen (vgl. ders., S. 65f.). Auch die Vorstellung von Selbst-Disziplin wird nicht methodisch herangeführt, sondern als Voraussetzung für den Unterricht gesehen (vgl. ders., S. 108). Die Fähigkeit zur Selbstverantwortung, die auch laut Klafki, Jörissen und Marotzki zur gesellschaftlichen Partizipation benötigt wird, muss demnach gezielt in Schule gefördert werden.
- Konsequente Umsetzung des praktischen Ansatzes: Schüler*innen erlebten praxisbezogene und lebensnahe Projekte, jedoch weder Praktika noch Erprobung von politischen Handeln, sondern nur politische Aufklärung (vgl. ders., S. 76f.): „Für den Pragmatisten Dewey bedeutete Denken und Erkenntnis eine Veränderung der Welt“ (ders., S. 77). Damit neue Ansprüche handlungsorientierter Pädagogik in der Schule umgesetzt werden, müssen die methodischen Ansätze konsequent durchgesetzt werden, ohne „verschult“ zu werden.

Seit den 70er Jahren wird der Pragmatismus in den USA und Deutschland wieder öfter diskutiert, was sich auch in neuen Interpretationen und Veröffentlichungen sowie Dissertationen zum Thema ausschlägt. Schulen, die dem Vorbild der Versuchsschule folgen, bleiben jedoch bis heute eine Ausnahme. Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Institution Schule von „relativ stabile[n] und konstante[n] Strukturen“ geprägt ist“, die sie weitgehend unempfänglich gegen Reformvorhaben machen“ (ders., S. 124). Solche Strukturen – die Kanonisierung des Wissens, die Ökonomie des Lernens, die Selektionsfunktion der Schule, gefestigte Arbeitsbedingungen von Lehrer*innen, Fächer- und Zeitstrukturen der Schule sowie der Zwang zur Prüfung und die Lehrerzentrierung – bestehen nahezu genauso starr wie früher. Weder die Schüler*innen noch die Lehrer*innen scheinen über Autonomie innerhalb jenes Systems an vorgefertigten Regeln und Schemata zu verfügen (vgl. ders., S. 124).

Diese Problemlage muss in der weiteren Auseinandersetzung hinsichtlich der Etablierung neuer pädagogischer Maßstäbe in die Schulen berücksichtigt werden: Denn „[v]iele Reformansätze sterben [...] schon bei der Berührung mit der institutionellen

Realität von Schule“ (ders., S. 125). Um die Realisierung von Schulreformen zu unterstützen, müssen die hinderlichen Faktoren minimiert werden. Solchen Faktoren sind beispielsweise aus Perspektive der Lehrenden die Angst vor einem Mehraufwand, dem Verlust der Autorität und der Mangel an Unterstützung „von oben“ (vgl. Bohnsack 2005, S. 125). Weiterhin muss eine stärkere Kind-Zentrierung zugelassen und flexible Unterrichtsgestaltung ermöglicht werden. Auch die Bereitschaft dafür, neue Lernumgebungen zu schaffen und sich aus der Routine zu befreien muss seitens der Lehrenden gegeben sein (vgl. ebd.).

3.3 Zusammenfassung theoretischer Zusammenhänge

Die dargestellten Tendenzen schulischer Medienbildung haben sehr wenig mit dem zu tun, was Marotzki und Jörissen als Strukturelle Medienbildung verstehen. Strukturelle Medienbildung kann nicht auf die Förderung von Medienkompetenzen oder medienbezogenen Kompetenzen verkürzt werden, was die schulische Medienbildung oftmals zu versuchen scheint. Aufgrund dessen muss festgehalten werden, dass beide Entwürfe von Medienbildung grundsätzlich unterschiedliche Ansätze beschreiben. Die theoretisch hergeleiteten Begriffe der Medienkompetenz nach Baacke und der Strukturalen Medienbildung nach Marotzki und Jörissen stellen das Subjekt und dessen Unverfügbarkeit in den Fokus der Überlegungen und beschreiben inhaltsoffene Prozesse. Die Konzepte fokussieren jedoch unterschiedliche Fragestellungen und werden als nicht ineinander überführbare Ansätze verstanden. Obwohl dem Transfer von der Theorie in die Praxis immer eine gewisse Verschiebung von Grundsätzen inhärent ist, so muss festgestellt werden, dass diese Grundbegriffe bislang für den Entwurf schulischer Medienbildung instrumentalisiert und den schon bestehenden Strukturen untergeordnet werden, anstatt neue dynamische Räume in der Bildungslandschaft zu eröffnen.

Dieses Phänomen scheint in Zeiten Deweys zu Beginn des 20. Jhd. wie auch heute nahezu unverändert. Die Schule ist geprägt von starren Strukturen, die sie in gewisser Weise unempfänglich macht für jede Art von Reformversuch. Ohne eine ausreichende Selbstbestimmung und Strukturoffenheit des deutschen Bildungssystems können neue pädagogische Leitideen und Visionen schwer in den Schulalltag einziehen. So waren Schulen mit alternativen Programmen wie der Gestaltung von Projektunterricht,

gesamtunterrichtlichen Ansätzen und einer grundlegenden Lebensweltorientierung damals wie heute Ausnahmen, die nur unter Herstellung gesonderter Bedingungen erfolgreich sein können. Als Konsequenz der theoretischen Vorüberlegungen ergibt sich, dass die Schule, die tatsächlich die Ansätze der Medienbildung etablieren will, Lern- und Erfahrungsräume eröffnen muss, in denen die Lernenden die Fähigkeiten der *Selbstverantwortlichkeit*, *Reflexivität* und *Flexibilisierung* erproben können. Das Idealbild der Lern- und Bildungsprozesse, die durch Selbstdisziplin und -kontrolle gestaltet werden, kann nur umgesetzt werden, wenn der äußere Druck des Schulsystems durch innere Anregungen ersetzt wird. Hierfür könnte der lebensweltliche Bezug medienpädagogischer Ansätze die nötige intrinsische Motivation seitens der Lernenden schaffen. Zur Eröffnung von Erfahrungsräumen, ist es notwendig, ein experimentelles Vorgehen zuzulassen, in dem Fehler und Probleme als lernförderliche Momente anerkannt werden. Hierfür müsste jedoch das Bildungsverständnis von Schule, das trotz einer zunehmenden Kompetenzorientierung noch stark von materialen Merkmalen und einer ökonomischen Herangehensweise geprägt ist, in seinen Grundzügen überdacht werden.

4 Entwicklungsstand der schulischen Medienbildung

Im folgenden Kapitel sollen aktuelle Ergebnisse aus dem Forschungsfeld zusammengetragen werden. Dabei wird schulische Medienbildung in Deutschland unter verschiedenen Aspekten betrachtet und bisherige Fortschritte sowie bestehende Entwicklungsbedarfe werden in einen internationalen Zusammenhang gestellt. Dabei soll die Situation in Deutschland und, soweit dies möglich ist, insbesondere auch der Entwicklungsstand in Sachsen-Anhalt betrachtet werden. Es wird sich in besonderer Weise auf vier Studien bezogen:

1. Die internationale Vergleichsstudie *„International Computer and Information Literacy Study“* (ICILS) wurde 2013 durchgeführt und schlägt einen Kompetenzrahmen vor, der als „computer- und informationsbezogene Kompetenzen“ bezeichnet wird.
2. Die Studie *„Medienbildung an deutschen Schulen“* der Initiative D21 wurde 2014 veröffentlicht und hat auf Grundlage öffentlich zugänglicher Informationen eine umfangreiche Analyse zum Status quo der Medienbildung an deutschen Schulen entwickelt.
3. Die Studie *„Schule digital. Der Länderindikator 2017“* versucht den Stand der schulischen Medienbildung in den sechzehn Bundesländern aufzuschlüsseln.
4. Die Studie *„Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung“* (2017) nimmt insbesondere die Entwicklung schulischer Medienbildung in Zusammenarbeit mit externen medienpädagogischen Akteuren in den Blick.

Die Betrachtung der Ergebnisse wurde an geeigneter Stelle durch Erkenntnisse und Datenerhebungen aus der medienpädagogischen Fachdiskussion ergänzt.

4.1 Strukturelle Verankerung

Die strukturelle Verankerung von Medienbezügen in die Lehrpläne kann als Bedingung für die Implementierung von Medienbildung an deutschen Schulen anerkannt werden. Insgesamt befindet sich das deutsche Bildungssystem hinsichtlich der Verankerung von Medienbezügen in die Curricula im europäischen Mittelfeld (vgl. initiative D21 2014, S. 19). Es bestehen verschiedene Ansätze, die „fächerverbindende als auch fä-

cherintegrative Ansätze“ verfolgen. Vereinzelt werden auch Fächer mit dem Schwerpunkt Medien angeboten (vgl. Röhl 2013, S. 91). Zumindest ist die Förderung von Medienkompetenzen jedoch grundsätzlich fächerübergreifend in die Pläne integriert worden (vgl. Initiative D21 2014, S. 20). Um der hohen Verantwortlichkeit der Schulen und Lehrpersonen, die in Großteilen Deutschlands herrscht, entgegenzuwirken, muss die KMK länderübergreifende Entscheidungen treffen, die die Verbindlichkeit der Medienbildung in den Lehrplänen stärkt. Zudem wird oftmals die Formulierung von konkreten Bildungsstandards für die schulische Medienkompetenz gefordert (vgl. Röhl 2013, S. 93). Dazu hat die KMK in ihren Strategien von 2012 und 2016 den Grundstein gelegt und eine verbindliche Förderung der Implementierung digitaler Bildung formuliert. Ebenso wurden Kompetenzstandards in Form der „Kompetenzen der digitalen Welt“ festgelegt. Neben der curricularen Verankerung von Medienbezügen fehlt es für die Umsetzung kreativer und handlungsorientierter Projekte im Unterricht jedoch generell an inhaltlicher Offenheit im „starre[n] Unterrichtsrahmen“ (Büsch 2017, S. 73).

Die Situation in Sachsen-Anhalt kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Es wurde 2010 auf Forderung des Landtags hin eine Arbeitsgemeinschaft „Medienbildung/Medienkompetenz Sachsen-Anhalt“ gegründet, welche ein Konzept zur Förderung der Medienkompetenz entwickelte (vgl. dies., S. 54). Seitdem wurde die schulische Medienbildung fächerübergreifend, in Form von Kursen und Wahlpflichtfächern curricular verankert. In Sachsen-Anhalt wurde das Fach „Moderne Medienwelten“ eingeführt, das ebenso wie das Fach „Medienkunde“ in Thüringen bisher durchaus positiv eingeschätzt wird (Röhl 2013, S. 93). Außerdem wurde im Landeskonzept von 2017 dazu aufgerufen, dass jede Schule ihr eigenes Medienbildungskonzept vorzuweisen habe. Die Konzepte sollen sicherstellen, dass eine Kommunikationsgrundlage für die Lehrenden hinsichtlich der Zielsetzung einer systematischen Etablierung der schulischen Medienbildung besteht (vgl. D21 2014, S. 31f.). Ebenso werden sie als Voraussetzung für die IKT-Förderung gehandhabt, die bis 2023 insgesamt 13,3 Millionen Euro als Unterstützung des Einsatzes „von Informations- und Kommunikationstechnologien an den Schulen in Sachsen-Anhalt“ (LISA 2017, S. 3) bereitstellt. Unterstützend agieren in Sachsen-Anhalt die regionalen MPB des LISA bei der Erstellung der Konzepte.

4.2 *IT-Ausstattung, Standortkonzepte und Support*

Die technische Ausstattung, ein entsprechendes Standortkonzept und der technische und pädagogische Support sind Grundvoraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um einen regelmäßigen und flexiblen Einsatz von digitalen Medien in der Schule zu gewährleisten. Die technische Ausstattung in Deutschland ist in den letzten Jahren immer besser geworden und es kann zumindest davon ausgegangen werden, dass jede Schule eine einfache digitale Ausstattung besitzt (vgl. ebd.). Insgesamt besitzen Gymnasien eine signifikant bessere Ausstattung als andere Schulformen (vgl. Lorenz/Bos 2017, S. 18). Lehrpersonen berichten oftmals über veraltete (43,1%) oder unzureichende (42,1%) Technik sowie einen eingeschränkten Zugang zum Internet (fast 50%) (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 18; Gerick et al. 2014, S. 167ff.). Insgesamt schätzen die Lehrkräfte die Situation nur mittelmäßig ein. Bei der Betrachtung des Computer-Schüler-Verhältnisses von 11,5:1 in Deutschland wird deutlich, dass – gerade im Vergleich mit Ländern wie Norwegen, in welchem ein Verhältnis von 2,4:1 herrscht – ein hoher Entwicklungsbedarf herrscht (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 18).

Bei der Betrachtung von Standortkonzepten wird deutlich, dass flexible Konzepte immer bedeutender werden und PC-Räume an Bedeutung verlieren. Die flexiblen Lösungen ermöglichen einen spontanen und selbstverständlichen Einsatz der Technik im Unterricht. In Deutschland bieten 43,7 Prozent der Schulen solche Lösungen an (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 18). Es herrscht demnach Aufholbedarf und es müssen weitere infrastrukturelle Maßnahmen umgesetzt werden (vgl. D21 2014, S. 9). Zwei Drittel der Lehrpersonen in Deutschland geben zudem an, dass nicht genügend digitale Materialien zur Verfügung stehen. Die Recherche und Qualitätsprüfung von digitalen Inhalten scheinen eine aufwendige Tätigkeit darzustellen, bei der sich weitere Unterstützung gewünscht wird. Als Lösungsansatz sollten Online-Medienportale weiterentwickelt bzw. besser ausgebaut werden sowie Open Educational Resources (OER) für den Unterricht erschlossen werden. Dafür müssen zukünftig Fragen der Finanzierung geklärt und neue Geschäftsmodelle entwickelt werden (vgl. dies., S. 27f.). In Sachsen-Anhalt steht den Lehrenden und Lernenden das Onlineportal „emuTUBE“ zur Verfügung, welches kostenlos Materialien wie Videos bereitstellt. „MOODLE@SCHULE2.0“ ist eine Lernplattform, die in den Schulen angewendet werden kann und derzeit erprobt wird (vgl. dies., S. 54). Hinsichtlich der Wartung und Administration scheint es noch deutliche Defizite zu geben: Viele Lehrende geben als

Hemmfaktor für den Medieneinsatz an, dass es an einer unzureichenden oder unwirksamen technischen Unterstützung mangle (vgl. dies. S. 27; Gerick et al. 2014 S. 175). Bisher übernehmen an 37,6% der Schulen Lehrkräfte – dabei fällt auf, dass dies an Gymnasien (mehr als 50%) signifikant häufiger der Fall ist als an anderen Schulformen (ca. 30%) – den technischen Support (vgl. Gerick et al. 2014, S. 172). Die pädagogische Unterstützung werde immer bedeutender für die Etablierung von digitalen Medien in den Unterricht (vgl. dies., S. 175). An den meisten Schulen (84%) übernimmt die IT-Koordination neben der technischen Wartung auch die pädagogische Unterstützung der Lehrkräfte. An vielen weiteren Schulen geben die Lehrpersonen an pädagogischen Support durch das Kollegium (56,9%) zu erfahren (vgl. ebd.). Von 2015–2017 wurde der pädagogische Support zwar schrittweise immer besser beurteilt, jedoch geben 2017 noch immer nur 40 Prozent der Befragten an, dass dieser ausreichen würde (Lorenz/Bos 2017, S. 18).

4.3 Schulischer Medieneinsatz und Medienkompetenzförderung

Folgend soll der Medieneinsatz an deutschen Schulen betrachtet und sein Verhältnis zu den bisher erreichten Kompetenzniveaus der Lernenden aufgedeckt werden. Die Studie „Schule digital – der Länderindikator“ kommt zu dem Ergebnis, dass 2017 schon etwa die Hälfte aller Lehrpersonen digitale Medien regelmäßig im Unterricht anwenden. Gleichzeitig sei der Anteil der „Nie-Nutzer“ seit Beginn der Erhebungen 2015 stetig auf unter 4% gesunken (Lorenz/Bos 2017, S. 19). Demnach scheint die Nutzung digitaler Medien im Unterricht immer selbstverständlicher zu werden. Ebenso gibt es einen relevanten Zusammenhang zwischen der Nutzungshäufigkeit und dem Unterrichtsfach. Am häufigsten wird der Computer in der Informatik (ca. 60%), den geisteswissenschaftlichen Fächern (ca. 45%) und den Naturwissenschaften (ca. 40%) mindestens in einigen Stunden genutzt. Die Verwendungsweisen, die im Unterricht eher üblich sind, können wie folgt zusammengetragen werden: Videos und Filme zeigen (65%), Lehrervortrag mit Präsentation (61%), Internetrecherche (57%), Schülerpräsentation (55%), Nutzen digitaler Lerninhalte (54%) (vgl. Initiative D21 2014, S. 32). Weniger häufig werden eigene Inhalte gestaltet und entwickelt, Simulations- und Übungssoftware angewandt oder in Kommunikations- oder Kooperationsumgebungen interagiert (vgl. dies., S. 32f, Eickelmann et al. 2014, S. 20). Auffällig

ist, dass bei der Häufigkeit kreativer Tätigkeiten wie der Erstellung eigener Medienprodukte erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen auftreten. In Gymnasien werden kreative Projekte wesentlich häufiger durchgeführt als in anderen weiterführenden Schulformen (vgl. Initiative D21 2014, S. 33). Der Medieneinsatz korreliert mit der eigenen Einschätzung der Lehrpersonen in Anbetracht von Kompetenzen im Umgang mit Computern (vgl. dies., S. 32). Je sicherer sich der Lehrende im Umgang mit digitalen Medien zu fühlen scheint, desto eher ist er motiviert, diese im Unterricht anzuwenden.

Obwohl eine „objektive ‘Messung‘ der individuellen Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen [...] mit erheblichen methodischen Schwierigkeiten verbunden“ (dies., S. 37) ist, versuchten sich einige Forschungsarbeiten an der Einschätzung der Kompetenzen deutscher Schüler*innen. Insgesamt befinden sich die Ergebnisse der deutschen Teilnehmenden im Mittelfeld der internationalen Länderrangliste, jedoch signifikant über dem tatsächlichen Mittelwert und sind damit mit dem Durchschnitt der europäischen Ländergruppe vergleichbar (vgl. dies., S. 15). Insgesamt können bei der Zusammenschau der Studien Defizite hinsichtlich der medienbezogenen Kompetenzen aufgedeckt werden. Es mangelt an der kritischen Urteilsfähigkeit gegenüber Medieninhalten. Zudem scheint eine Überforderung hinsichtlich aller verfügbaren Informationen und bisher kein sensibler Umgang mit den eigenen und anderen Daten zu herrschen (vgl. Initiative D21 2014, S. 37). Es wurde aufgedeckt, dass Schüler*innen Unterstützung benötigen hinsichtlich der Konfrontation mit gefährdenden Inhalten, sexueller Belästigung oder Cyber-Mobbing. Ebenso wird auf eine teilweise exzessive Mediennutzungsweise hingewiesen, die kritisch beurteilt wird (vgl. ebd.). Da Medienkompetenz einen umfassenden Anspruch stellt, existiert auch ein „umfassende[r] Anspruch an die Vermittlung von Medienkompetenz“ (ebd.). Bisher fehlt es an Untersuchungen, die in den Blick nehmen, welche Kompetenzbereiche bisher abgedeckt werden und hinsichtlich welcher Kenntnisse und Fähigkeiten stärkere Defizite herrschen (vgl. ebd.). Insgesamt scheint das Lernen mit Medien „zum Erwerb fachlicher Kompetenzen“ jedoch anerkannter zu sein als das „eindeutig unterrepräsentiert[e]“ Lernen über Medien (Röll 2013, S. 92). Obwohl auch in der ICILS theoretisch der elementare Zusammenhang zwischen der Nutzung der digitalen Medien im Unterricht und der Förderung von „computer- und informationsbezogenen Kompetenzen“ hergestellt wird, ergeben die Daten für Deutschland, dass

„[a]nders als in den meisten ICILS–2013–Teilnehmerländern [...] die Häufigkeit der schulischen Computernutzung in Deutschland in einem negativen Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler [steht]“ (Eickelmann et al. 2014, S. 21).

Somit ergibt sich die intensive Nutzung von Technologien in deutschen Schulen nicht, wie erwartet, als „relevanter Prozessfaktor“ (dies., S. 20), sondern sie wirkt sich negativ auf die Kompetenzen der Lernenden aus. Die Kompetenzen, die ausdrücklich von Lehrpersonen vermittelt werden, sind bisher die Überprüfung von Informationen im Internet und das korrekte Angeben von Onlinequellen, während andere Fähigkeiten und Kenntnisse im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich oft als Priorität bezeichnet werden (vgl. dies., S. 21). Es bleibt demnach die Frage zu klären, inwiefern die digitalen Medien in Zukunft didaktisch sinnvoll und zielgerichtet eingesetzt werden können, um unter anderem medienbezogene Kompetenzen zu fördern.

4.4 Haltungen und Kompetenzen der Lehrpersonen

Die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer medienbezogenen Kompetenzen sowie die eigene Position zum Mehrwert des Medieneinsatzes stellen weitere bedeutende Bedingungen dar. Diesem Umstand wird auch damit Rechnung getragen, dass sich im Forschungsteil dieser Arbeit der Perspektive der Lehrkräfte mit besonderem Blick auf deren Hoffnungen, Ängste, Erwartungen und Wünsche gewidmet wird.

Insgesamt ergeben die bisher maßgebenden Studien eine positive Einstellung der Lehrpersonen gegenüber digitaler Medien im Unterricht (vgl. D21 2014 S. 9; Lorenz/Bos 2017, S. 22). Ein Großteil der Lehrenden nimmt die Potenziale des Medieneinsatzes im Unterricht schon wahr (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 19). Als Chancen des Medieneinsatzes werden von den befragten Personen folgende Aspekte in absteigender Reihenfolge genannt (vgl. Gerick et al. 2014, S. 177f.):

- Zugang zu besseren Informationsquellen
- Informationen können besser vertieft und verarbeitet werden
- Schüler*innen entwickeln Interesse am Lernen
- Schüler*innen lernen zusammenzuarbeiten
- Schüler*innen profitieren durch individualisierbare Lernbedingungen

Der zweite Aspekt weist jedoch in keinem anderen Land geringere Zustimmungsraten auf und auch den letzten drei Aspekten werden in den anderen europäischen Teilnehmerländern signifikant häufiger zugestimmt (vgl. dies., S. 177f.). Die ICILS kommt sogar zu dem Ergebnis, dass in jedem anderen Land der zwanzig Teilnehmerländer die Potenziale des Medieneinsatzes im Unterricht höher eingeschätzt werden als in Deutschland (vgl. ebd.). Ungefähr jede fünfte Lehrperson in Deutschland konzentriert sich im Jahr 2013 vorwiegend auf Zweifel und beurteilt den Medieneinsatz im Unterricht hauptsächlich kritisch (vgl. Initiative D21 2014, S. 9). Auffällig ist, dass es sich dabei überdurchschnittlich oft um ältere Lehrpersonen handelt. So können 38 Prozent der Lehrer*innen, die älter als 50 Jahre alt sind, zur Gruppe der Skeptiker gezählt werden, während nur 17 Prozent der unter 40-Jährigen Lehrpersonen den Medieneinsatz hauptsächlich kritisch betrachten (vgl. dies., S. 23). Die Situation der älteren Lehrpersonen muss unter der gesellschaftlichen Rahmenbedingung des demografischen Wandels besonders kritisch betrachtet werden. Denn auch Schulen spüren den Effekt der sich verschiebenden Altersstrukturen in unserer Gesellschaft (vgl. dies., S. 13ff.). Durch eine steigende Lebenserwartung bei gleichzeitig geringer werdenden Geburtenziffern nimmt die Anzahl der Schüler*innen in Deutschland ab. Bis 2025 wird ein Rückgang der Schulkinder in der Primarstufe von 15 Prozent und in den weiterführenden Schulen von 20 Prozent erwartet. Bisher wird durch den natürlichen Abgang der älteren Lehrpersonen und gleichzeitig eher zurückhaltendem Einsatz von jungen Lehrer*innen auf den Rückgang von Klassen und der Schließung ganzer Schulen reagiert. So steigt jedoch der Altersdurchschnitt der Lehrkräfte an und die erhofften neuen Impulse von jüngeren Lehrkräften, von denen erwartet wird, dass sie einen selbstverständlichen Umgang mit Medien mitbringen, lassen auf sich warten (vgl. ebd.). Zudem ist die Hoffnung, dass durch das „Nachrücken“ jüngerer Kollegen ein Selbstlauf der schulischen Medienbildung zu erwarten ist, lange überholt (vgl. Niesyto 2013, S. 26f.). In zahlreichen Untersuchungen wurde festgestellt, dass die Hoffnung ein irreführender Trugschluss ist (vgl. Kommer 2010; Biermann 2009; Biles-Gerhart 2009): Gerade Lehramtsstudierende weisen eine „medienkritische und bewahrpädagogische Haltung“ auf, obwohl sie „selbst digitale Medien zur Unterrichtsvorbereitung und für private Zwecke oft intensiv nutzen“ (Initiative D21 2014, S. 23). Außerdem schneiden die angehenden Lehrer*innen im Vergleich mit anderen Studierenden durchschnittlich schlecht hinsichtlich ihrer Medienkompetenz ab (vgl. Herzig/Grafe

2007, S. 110). Diese Diskrepanz zwischen privater und professioneller Haltung gegenüber digitalen Medien führt zu besonderen Hemmnissen für den Medieneinsatz im Unterricht (vgl. Niesyto 2013, S. 27).

Die generellen Befürchtungen der Lehrkräfte, die sich von Berührungsängsten und Skepsis bis zum inneren Widerstand gegenüber digitalen Medien zu verdichten scheinen, müssen ernst genommen werden, um adäquate Gegenmaßnahmen zu entwickeln. Schon 2006 ergab eine Untersuchung, dass deutsche Lehrkräfte eine dreimal so hohe Ablehnungsrate gegenüber digitalen Medien aufweisen wie der europäische Durchschnitt (vgl. Initiative D21 2014, S. 23). Die folgenden Befürchtungen prägen die Haltung der Lehrenden und halten sie vom Medieneinsatz ab. Dabei liegen die befragten deutschen Lehrpersonen mit drei der folgenden Befürchtungen im obersten Bereich bzw. an der Spitze der Länderrangliste (vgl. Initiative D21 2014, S. 23; Gerick et al. 2014, S. 177ff.):

- Abhängigkeit von Technik und organisatorische Probleme
- Unreflektiertes Übernehmen oder Kopieren von Informationen aus dem Internet
- Verlernen traditioneller Kulturtechniken und klassischer Recherchewege
- Nachlassende Einsicht der Lernenden in die Notwendigkeit des eigenen Wissenserwerbs
- Furcht vor Kontroll- und Autoritätsverlust
- Schüler*innen werden vom Lernen abgelenkt

Es kann festgestellt werden, dass diejenigen Lehrpersonen, die häufiger mit Medien im Unterricht arbeiten, auch den Effekt digitaler Medien auf das Lehren und Lernen positiver einschätzen. Für eine positive Entwicklung hinsichtlich der Medienintegration und der Einstellung der Lehrenden muss deswegen festgestellt werden: „Sie [die Lehrenden] müssen gern mit (digitalen) Medien arbeiten und Medienkompetenz auch vermitteln wollen“ (dies., S. 21). Die durchwachsene Einstellung der Lehrpersonen in Deutschland mündet im schlimmsten Fall in der Interpretation der Ziele der schulischen Medienbildung als Gefahrenabwehr und wird den eigentlichen Prämissen der Medienpädagogik nicht gerecht (vgl. dies., S. 23). Aktuell scheint die „Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrkräften, zielgruppenspezifische medienpädagogische Konzepte für den Unterricht zu entwickeln“ (Niesyto 2012, S. 344) nicht nur die Kompetenzen, sondern auch grundlegenden Arbeitsbedingungen im Schulalltag der Lehrenden zu überstrapazieren (vgl. Büsch 2017; Herzig 2017). Insgesamt kann angenommen werden, dass die Motivation und die Haltung der Lehrenden von großer Bedeutung für eine

erfolgreiche Implementierung der Ansätze der schulischen Medienbildung sind. Ein weiterer bedeutender Prozessfaktor für die Etablierung von Medienkompetenzförderung in die Schulen ist die Einschätzung der eigenen Kompetenzen durch die Lehrenden:

„Wenn Lehrkräfte einen differenzierten Umgang mit Medien fördern und auf die Fragen von Schüler/innen überzeugend und glaubwürdig eingehen möchten, benötigen sie selbst ein fundiertes Medienwissen und eine reflektierte Haltung im Umgang mit Medien. Auf dieser Grundlage können sie Bildungsprozesse im Sinne von Selbstorganisationskompetenzen bei Schüler/innen mit auf den Weg bringen“ (Niesyto 2013, S. 27).

Es kann festgestellt werden, dass eine positive Selbsteinschätzung sich auch positiv auf die Nutzungshäufigkeit der digitalen Möglichkeiten auswirkt (vgl. Lorenz/Bos 2017, S. 23).

Es wird für die Lehreraus- und Fortbildung eine medienpädagogische Grundbildung gefordert, denn in der Praxis herrschen noch erhebliche Unsicherheiten und Schwierigkeiten beim Medieneinsatz (vgl. Eickelmann et al. 2014). Einher gehen die Ergebnisse einer gewissen Sonderstellung älterer Kollegen auch mit dem Ergebnis, dass die Lehrpersonen, die älter sind als 50 Jahre, ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich der Arbeit mit Computern eher negativ einschätzen. Dies ist besonders interessant, da diese Gruppe gleichzeitig selten an Fortbildungen mit Medienbezug teilnimmt (vgl. Initiative D21 2014, S. 9). Jüngere Lehrer*innen schätzen die eigenen Kompetenzen eher gut ein. Ab einem Alter von 45 Jahren nimmt die Einschätzung mit zunehmendem Alter ab (vgl. dies., S. 22). Insgesamt kommt die Studie „Schule digital – der Länderindikator 2017“ zu dem Ergebnis, dass männliche und jüngere Lehrkräfte die eigenen Kompetenzen signifikant höher einschätzen als ihre weiblichen und älteren Kollegen (vgl. Lorenz/Bos 2017, S. 22). Besonders die Suche nach geeigneten Unterrichtsmitteln scheinen deutsche Lehrkräfte schon erfolgreich wahrzunehmen. Diesem Medieneinsatz stimmen fast alle (96,6 %) Befragten zu. Jedoch trauen sich im Gegensatz dazu nur zwei Drittel der Lehrpersonen zu, eine Unterrichtseinheit vorzubereiten, die den Einsatz von Medien vorsieht (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 19).

Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen unter einem erheblichen Druck stehen neben ihrem Fachunterricht und weiteren aktuellen Schwerpunkten der Schulentwicklung die neuen Erwartungen hinsichtlich der Implementierung von Medienbildungskonzepten zu erfüllen (vgl. Initiative D21 2014, S. 10). Der

Faktor des Leistungsdrucks wird insbesondere dann erheblich, wenn die rasanten technischen Entwicklungen berücksichtigt werden, die den Aufwand einer medienpädagogischen Schulentwicklung verglichen mit bisherigen Innovationen im Schulalltag immens erscheinen lassen. Die Analyse der Untersuchungsergebnisse hat ergeben, dass bei der Konfrontation mit der Fülle an neuen Aufgabenfeldern das Gefühl von Überforderung auch in Ablehnung münden kann:

„Eine ablehnende Haltung gegenüber digitalen Medien ist womöglich auch ihrem schnellen Wandel geschuldet, der Verunsicherung und Orientierungsschwierigkeiten auslösen kann. Um handlungsfähig zu bleiben, wird dann auf bewährte und vertraute Praktiken zurückgegriffen“ (dies., S. 24).

Als positiver Ausblick muss jedoch konstatiert werden, dass sich die Vorbehalte und Befürchtungen scheinbar schnell auflösen. Zumindest im Vergleich von zwei Umfragen von 2011 und 2014 kann festgestellt werden, dass sich die Anzahl der skeptischen Lehrpersonen rasch vermindert hat (vgl. dies., S. 24). Die Autoren der Studie „Medienbildung an deutschen Schulen“ resümieren, dass die „Einführung digitaler Medien und die Anpassung bestehender Unterrichtskonzepte [...] eine komplexe Aufgabe [ist], für die die Lehrenden Unterstützung auf verschiedenen Ebenen benötigen“ (dies., S. 10).

4.5 Ausbildung, Fortbildungen und Kooperationen

Um auf die Bedarfe hinsichtlich der Kompetenzen und Einstellungen von Lehrpersonen in Deutschland einzugehen, braucht es Aus- und Fortbildungsangebote sowie schulinterne oder externe Kooperationsmodelle.

In der Ausbildung von Lehrkräften herrscht das Problem, dass eine medienpädagogische Grundbildung (siehe Kap. 7.1) nur in optionalen Kursen angeboten wird und somit noch immer keine Priorität im Lehramtsstudium zu sein scheint (vgl. Initiative D21 2014, S. 9). Im Jahr 2015 gibt die Mehrheit (82%) der Lehrpersonen an, „dass die Uni sie besser auf den Einsatz von Computern im Unterricht vorbereiten sollte“ (Deutsche Telekom Stiftung 2015, S. 31). In den vergangenen Jahren wurden diesbezüglich zwar Fortschritte gemacht, jedoch eher auf geringem Niveau (vgl. dies., S. 22). Nur 20 Prozent der deutschen Teilnehmenden an der ICILS 2013 haben in den vorherigen zwei

Jahren an einer Fortbildung mit Medienbezug teilgenommen. Der Anteil liegt weit unter dem Durchschnitt des internationalen Mittelwerts (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 19). Solche Weiterbildungen haben laut 21,5 Prozent der Leiter*innen teilweise durch Lehrende stattgefunden, die zuvor ein Fortbildungsangebot wahrgenommen hatten. Insgesamt haben sich die schulinternen Fortbildungen bisher als besonders effektiv ergeben und beeinflussen die Häufigkeit des Medieneinsatzes positiv (vgl. dies., S. 154).

Weniger nachhaltig wirken bisher die Weiterbildungen, die durch Experten angeboten und durchgeführt werden. Nur 13,4 Prozent der Schulleiter geben an, dass viele oder alle Lehrpersonen an ihrer Schule an einem solchen Angebot teilgenommen haben (vgl. dies., S. 184). Es existieren zwar Angebote in allen deutschen Bundesländern, jedoch mangelt es an Verbindlichkeit und Praxisnähe. In Sachsen-Anhalt wird versucht den Fortbildungsbedarf durch die MPB und weitere Angebote des LISA zu decken. Insgesamt gestaltet sich der Transfer der Inhalte in den Unterricht für die Teilnehmenden jedoch schwierig (vgl. Initiative D21 2014, S. 9, S. 22f, S. 54). Die bestehenden Angebote konzentrieren sich oft zu sehr auf „technische und anwendungsbezogene“ (Gerick et al. 2014, S. 154) Themen und weniger auf didaktische Fragestellungen. Insgesamt werden die Personen mit einem starken Weiterbildungsbedarf problematischer Weise kaum von den Maßnahmen erreicht (vgl. Initiative D21 2014, S. 67). Gerade die IT-fernen Kolleg*innen werden nicht erreicht, während jene Lehrpersonen, die ein besonderes Interesse an digitalen Medien zeigen, sich auch eher neues Wissen und neue Fähigkeiten aneignen (vgl. Initiative D21 2014, S. 22). Lehrende geben als Grund für eine mangelnde Teilnahme oftmals an, dass anderen Themen eine höhere Bedeutung beigemessen wird, die Schule keine entsprechenden Angebote organisieren oder die Zeit fehle (vgl. ebd.). Diesen Befund bestätigen auch die Schulleitungen, die im Rahmen der ICILS befragt worden. Nur 12,1 Prozent der befragten Schulleiter*innen messen der Weiterbildung im Bereich von IT-Nutzung und medienpädagogischen Themen eine hohe Priorität bei. Dieser Wert liegt signifikant unter dem internationalen (52,7%) und europäischen (34,4%) Durchschnitt (vgl. Gerick et al. 2014, S. 184). Insgesamt braucht es ein höheres Maß an Verbindlichkeit hinsichtlich der Bildungsangebote in der Ausbildung, im Referendariat sowie in der Weiterbildung. Externe Anbieter müssen sich mehr auf die Bedürfnisse und konkreten Anliegen ihrer Zielgruppe einlassen (vgl. Initiative D21 2014, S. 21f.). Im Vergleich mit

allen anderen teilnehmenden Ländern weist Deutschland, trotz der festgestellten elementaren Bedeutung des kollegialen Austauschs, die geringsten Zustimmungsraten hinsichtlich von Kooperationsformen wie der „gegenseitig[en] Unterrichtsbeobachtung[en]“ oder der „gemeinsame[n] Entwicklung von Unterrichtskonzepten zur Nutzung digitaler Medien“ (Eickelmann et al. 2014, S. 19) auf. Weniger als die Hälfte der im Rahmen der ICILS befragten Lehrpersonen praktizieren solche Kooperationsformen und nur ein geringer Anteil von 4,1 Prozent der Schulen binden einen Großteil des Kollegiums in eine Arbeitsgemeinschaft zum Einsatz digitaler Medien ein (vgl. Gerick et al. 2014, S. 187). Dieser Umstand muss besonders kritisch betrachtet werden, da Lehrende, die sich aktiv in solchen Kooperationen wie dem Austausch von Materialien oder der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung engagieren, Medien auch öfter nutzen und positive Effekte auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten festgestellt werden können.

Im Gegensatz zur Situation innerhalb der Schulen ist die Medienkompetenzförderung im außerschulischen Bereich durch Institutionen, Träger und Einrichtungen mit entsprechenden Fachkompetenzen umfangreich etabliert (vgl. Brüggem et al. 2017, S. 12): „Schon allein dieser Umstand macht die Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Partnereinrichtungen interessant“ (ebd.). Auch in Sachsen-Anhalt stellen außerschulische Einrichtungen mit medienpädagogischen Profilen Angebote für Schulen bereit. Sie werden in einem „Medienpädagogischen Atlas“ aufgelistet. Das „Netzwerk Medienkompetenz“, das die Akteure des Atlases untereinander vernetzt, versucht Schulen auf die bestehenden Möglichkeiten aufmerksam zu machen. Denn bisher kooperieren Schulen oftmals mit Einrichtungen, die in der unmittelbaren Umgebung anzutreffen sind (vgl. Kammerl 2015, S. 20). Die Angebote in Sachsen-Anhalt werden einerseits vom Medienkompetenzzentrum und dem Medienmobil der Medienanstalt Sachsen-Anhalt (MSA) gestellt. Die MSA veranstaltet zudem jährlich eine Netzwerktagung sowie einen Medienkompetenztag zur Vernetzung der Akteure. Auch die lokalen Radiosender und offenen Kanäle, Vereine sowie die Servicestelle Kinder und Jugendmedienschutz in Magdeburg werden hinsichtlich der Medienkompetenzförderung an Schulen schon aktiv (vgl. Medienpädagogischer Atlas o.J.). Das Medienmobil bietet beispielsweise meist einwöchige Projekte für KITAS und Schulen an, die sich vorrangig an die Lernenden richten. Es werden in anderen Projektformen, beispielsweise im bundesweiten Projekt „Internet-ABC“, auch Eltern und Lehrende eingebunden. Weiterhin bestehen Initiativen wie die „SchulKinoWochen“, die bundesweit

angeboten werden und die Filmbildung von Schüler*innen fördert (vgl. Kammerl 2015, S. 30). Insgesamt kann festgestellt werden, dass die bisherigen medienpädagogischen Maßnahmen in Deutschland jedoch eine begrenzte Wirksamkeit haben. Oftmals sind es Projekte, die zeitlich, lokal und inhaltlich abgegrenzt sind vom Schulalltag und denen es an Nachhaltigkeit fehlt (vgl. Initiative D21 2014, S. 62).

In einer Studie zum Thema Bildungspartnerschaften zwischen schulischen Akteuren und außerschulischen Vertretern medienpädagogischer Einrichtungen werden Kriterien für eine ideale Partnerschaft zusammengetragen. Die Partnerschaft sollte konstruktiv und gleichberechtigt sein, Zielsetzungen sollten gemeinsam ausgehandelt werden und sich an vorhandenen Kompetenzen und Bedürfnissen der Partner orientieren. Weiterhin ist eine klare Einteilung von Zuständigkeiten entscheidend für eine erfolgreiche partnerschaftliche Zusammenarbeit. Die Partner sollten sich aufgeschlossen begegnen und Verständnis für die Arbeitsbedingungen des Anderen zeigen. In Tab. 2 werden die wichtigsten förderlichen Kriterien und Merkmale beider Parteien zusammengefasst (vgl. Brüggem et al. 2017, S. 37).:

Die ideale schulische Fachkraft	Der ideale außerschulische Partner
<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium - Ausreichend Zeit für Projektarbeit - Hat administrativen Zugang zur Medientechnik - Interesse an der Lebenswelt der Schüler*innen - Aufgeschlossen gegenüber „externer Expertise“ (ebd.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Medienpädagogische Erfahrungen - „ausgeprägtes Verständnis für [...] den schulischen Raum“ (ebd.) - Langfristig in den Schulalltag integriert - Enger Kontakt zu Schulleitung und Kollegium - Mittler zwischen Medienwelten der Schüler*innen und dem Schulalltag

Tabelle 1: Kriterien für eine erfolgreiche Bildungspartnerschaft (vgl. Brüggem et al., S. 37.)

Als Hürden für eine erfolgreiche Partnerschaft verstehen außerschulische Fachkräfte die mangelnden Kompetenzen der Lehrkräfte, die technische Ausstattung der Schulen sowie das nötige Bewusstsein für die Bedeutung schulischer Medienbildung (vgl. dies., S. 50). Teilweise wird vermutet, dass die Lehrpersonen weniger Interesse an den Leistungen der Lernenden bei Medienprojekten haben würden. Aus der Perspektive der Lehrenden seien „unrealistische Vorstellungen und Unkenntnis der Arbeitsbedingungen an Schulen“ (dies., S. 51) durch außerschulische Akteure die größten Hindernisse

für eine erfolgreiche Kooperation. Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass ein gemeinsames „Verständnis der Akteure füreinander und für die Arbeitssituation und -kontexte“ (ebd.) noch hergestellt werden muss. Auch das Verständnis für den Gegenstand der Medienbildung unterscheidet sich: Die außerschulischen Akteure berichten von einer Fokussierung auf das „funktionale[s] Verständnis von Medienkompetenz“ und eine „bewahrpädagogische Haltung“ (ebd.) der Lehrenden. Um ein gemeinsames Verständnis zu fördern, sollte zu Beginn der Kooperation ein gemeinsames Konzept entwickelt sowie sich über Zielvorstellungen ausgetauscht werden. Ebenso ist die gemeinsame Reflexion der Zusammenarbeit ein Kriterium für eine erfolgreiche Kooperation (vgl. dies., S. 75).

Geeignete Maßnahmen, um den hinderlichen Umständen entgegenzuwirken, liegen nicht allein in persönlicher Verantwortung, sondern deuten auf strukturelle Bedingungen innerhalb der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften hin, die durch eine stärkere Verankerung von Medienbildung weiterentwickelt werden sollten. Ebenso sollte der Austausch zwischen den Fachrichtungen angeregt werden, um ein gemeinsames Verständnis zu generieren (vgl. ebd.). Insgesamt scheinen sich die Unterstützungssysteme und Bildungsmaßnahmen, die sich an die Lehrenden richten, noch besser auf die Bedingungen des Schulraums einstellen zu müssen. Es sollten neue Fortbildungskonzepte entwickelt werden, die die Bedürfnisse der Lehrpersonen vor Ort in den Blick nehmen. Außerdem müsse die institutionelle Kommunikation gestärkt werden und die Schule sich weiter für Kooperationen mit außerschulischen Partnern öffnen. Es kann weiter darauf aufgebaut werden, dass sich Schule „zunehmend für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern öffnet, methodisch wie inhaltlich“ (dies, S. 75). Weitere Hürden stellen die finanziellen Förderstrukturen dar, die bisher keine langfristigen und nachhaltigen Projekte ermöglichen, die strenge Zeitstrukturierung an Schulen, die kaum Freiräume für die Medienarbeit ermöglicht, sowie die Konkurrenzsituation der Medienbildung zu weiteren aktuellen Bildungsschwerpunkten (vgl. dies., S. 52f., 59).

4.6 Überblick über den Entwicklungsstand schulischer Medienbildung

Es wurden vielfältige Lehr- und Lernbedingungen für den Einsatz von digitalen Medien und der Implementierung von Medienbildung an Schulen aufgedeckt. Dabei

konnten die bisherigen Entwicklungen unter Bezugnahme einschlägiger Studien eingeschätzt und Entwicklungsbedarfe für das deutsche Bildungssystem herausgearbeitet werden. Die medienpädagogische Forschung legt ihren Schwerpunkt bisher auf das Medienverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie die Potenziale und Risiken der Mediennutzung im außerschulischen und schulischen Bereich (vgl. Hoffmann 2013, S. 24). Untersuchungen der Entwicklung schulischer Medienbildung setzen ihren Schwerpunkt oftmals auf die bisherige curriculare Anbindung medienbezogener Aspekte, die Ausstattungsmerkmale von Schulen, deren Einsatzweisen, die Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen sowie Weiterbildungsmaßnahmen. Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass es der deutschen Bildungspolitik noch nicht gelungen ist, an die aktuellen Entwicklungen anzuschließen. Gerade im internationalen Vergleich fallen erhebliche Defizite bei der Integration digitaler Bildungsmöglichkeiten an Schulen auf. Es kann zusammengefasst werden, dass „dieser Bereich [der Schule] den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen hinterherläuft und noch nicht als mediatisiert gelten kann“ (Herzig 2017, S. 25):

„Auch darüber besteht Konsens, dass noch einiges zu tun ist, bis zukunftsfähige Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsformen zur Selbstverständlichkeit an Schulen geworden sind“ (Meister 2013, S. 49).

Das erheblichste Problemfeld Sachsen-Anhalts sei im deutschen Vergleich die IT-Ausstattung der Schulen (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2017, S. 11). Defizite im gesamten Bildungssystem werden hinsichtlich der Ausstattung, der Nutzungsweisen und -häufigkeit, der Haltung und der Kompetenzen der Lehrenden sowie der Aus-, Fortbildungsangebote und Kooperationen erkannt. Besonders kritisch muss das negative Verhältnis zwischen Nutzungshäufigkeiten und Kompetenzen der Schüler*innen betrachtet werden (Eickelmann et al. 2014, S. 21). Auch das auf anwendungsbezogene Fähigkeiten verkürzte Verständnis von Medienbildung muss als Problem identifiziert werden (vgl. Röhl 2013, S. 84). Insgesamt scheinen die schulischen Lehr- und Lernmethoden sich noch zu stark auf einen Output als Lernziel zu konzentrieren, situiertes Lernen mit Bezug zur Lebenswelt der Lernenden wird noch zu wenig berücksichtigt und die starre Fächerstruktur erschwert bisher den nachhaltigen Einzug von Medienbildung (vgl. ebd.). Es werden verschiedene Maßnahmen gefordert, um die Situation nachhaltig zu verbessern. Es sollen Inhalte und Fähigkeiten mit Medienbezug verbindlicher und konkreter in die Lehr- und Bildungspläne Deutschlands verankert

werden. In einigen Bundesländern gestaltet sich die Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schulen bzw. Schulträger bei der Aufgabe der Integration digitaler Medien noch zu hoch. Erfolgreiche Projektkonzepte, die neben einer curricularen Verankerung zur Medienkompetenzförderung beitragen wollen, sollten weiterhin bundesweit übernommen werden. Dazu zählen auch Strategien wie der Medienpass oder Ansätze des Peer-to-Peer-Lernens durch sogenannte Medienscouts (vgl. Initiative D21 2014, S. 40; Kammerl 2015, S. 20f.). Es soll die Anzahl und Qualität der Geräte sowie die Internetverbindung, die derzeit in deutschen Schulen zur Verfügung stehen, verbessert werden. Hierfür müssen geeignete Finanzierungsmodelle sowie technische und pädagogische Supportmaßnahmen entwickelt und erprobt werden. Dabei solle sich an den Erfahrungen von Best-Practice-Schulen orientiert werden. Hinsichtlich der digitalen Materialien sollen Lernplattformen sowie digitale Medienportale weiter erschlossen werden. Obwohl nahezu alle Bundesländer eLearning-Plattformen und digitale Materialsammlungen online zur Verfügung stellen, werden diese anscheinend nicht flächendeckend genutzt (vgl. Initiative D21 2014, S. 40). Aus welchen Gründen die Potenziale noch nicht ausgenutzt werden, kann schwerlich festgestellt werden. Eventuell könnte die im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Pflege von Lehrerk Kooperationen ein Grund sein. Schließlich scheinen interne Fortbildungen sowie der Austausch zwischen Kollegen bisher den Medieneinsatz am effektivsten zu fördern (vgl. Gerick et al. 2014, S. 154). Weniger erfolgreich wirken externe Fortbildungen, die in Deutschland noch zu unverbindlich organisiert sind, zu selten besucht werden und denen es an Praxisbezügen fehlt.

„Dies ist insofern kritisch einzuschätzen, da [...] vor allem die fehlenden Fähigkeiten, digitale Medien in den Fachunterricht zu integrieren, für viele Lehrpersonen einen entscheidenden Hemmfaktor darstellen“ (ebd.).

Die pädagogische Unterstützung der Lehrenden weist insgesamt einen hohen Entwicklungsbedarf auf. Es sollten innerschulische Kommunikations- und Lernprozesse durch die Eröffnung zeitlicher Freiräume angeregt werden. Auch Kooperationsmodelle mit externen Partnern, die derzeit noch durch verschiedene Herausforderungen erschwert werden, müssen gefördert, erprobt und reflektiert werden. Mit Blick auf die Forschungsrahmung bilden neben den genannten strukturellen und infrastrukturellen Bedingungen die Einstellung und die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen sowie die bisherigen Unterstützungsmaßnahmen Schwerpunkte der weiteren Auseinanderset-

zung. Bisher hindert insbesondere das mangelnde Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse sowie die negative Beurteilung des Aufwand–Nutzen–Verhältnisses die Integration digitaler Medien in Lehrprozesse. Auch wenn alle anderen Lehr- und Lernbedingungen für die Integration der Medienbildungskonzepte und Vorschläge der KMK sichergestellt werden, so können jene nur erfolgreich eingesetzt und umgesetzt werden, wenn die Lehrpersonen von den Vorteilen überzeugt und sich sicher beim Einsatz digitaler Medien fühlen. Aufgrund dessen wird sich folgend auf die Position Lehrender hinsichtlich der schulischen Medienbildung und möglichen Lösungsmaßnahmen zur Unterstützung konzentriert.

5 Forschungskonzept

Zur Auseinandersetzung mit der forschungsleitenden Frage wurde ein Forschungsprojekt konzipiert, das sich im besonderen Maße auf die Perspektive der Lehrpersonen in Anbetracht aktueller Schulentwicklungen konzentriert. Der bisherige Forschungsstand, der sich auf die Integration medienpädagogischer Zielsetzungen in die Schule bezieht, wird durch die Betrachtung der schuleigenen Medienbildungskonzepte im Land Sachsen-Anhalt ergänzt. Es wird versucht, die bisherigen Konsequenzen bzw. die Realisierungsmöglichkeiten der Medienbildungskonzepte aufzudecken. Das Forschungsprojekt bezieht sich auf ein Gymnasium in privater Trägerschaft, an dem teilnehmende Beobachtungen des Unterrichts von insgesamt acht Lehrkräften und fünf Experteninterviews durchgeführt wurden.

5.1 Erhebungsmethoden

Zur Annäherung an die Forschungsfrage wurden zwei Forschungsmethoden angewandt: Die teilnehmende Beobachtung, die einen Zugang zum Feld ermöglicht sowie das Experteninterview. Es werden die methodischen Grundlagen dargelegt und deren Vor- bzw. Nachteile theoretisch sowie im Rückblick auf deren Durchführung diskutiert.

Zum Eintritt in das Forschungsfeld wurde ein ethnografischer Zugang in Form der teilnehmenden Beobachtung gewählt. Innerhalb einer einwöchigen Hospitation im Schulunterricht wurden die impliziten Abläufe sowie Interaktionsweisen innerhalb der institutionellen Umgebung kennengelernt. So konnten „tägliche[n] Aktivitäten, Rituale, Interaktionen und Ereignisse der schulischen Organisationswelt“ (Welling et al. 2015, S. 62) erlebt und dokumentiert werden. Diese Vorgehensweise ist insbesondere bei Forschungsfeldern und -vorhaben wichtig und notwendig, die in jener Form nicht umfassend erforscht sind bzw. wie in diesem Fall nicht verallgemeinernd bewertet werden können. Jede Schule zeichnet sich durch eigene interne Systeme und soziale Interaktionsformen aus. Eine Hospitation im Schulunterricht bietet sich demnach unbedingt im Vorfeld an ein Forschungsvorhaben an, das die Perspektive der schulischen Akteure in den Blick nimmt. Die teilnehmende Beobachtung verlangt nach einer offenen Perspektive seitens des Forschenden und einer gründlichen Dokumentation.

Diese ist von Nöten, da gerade die ersten Wahrnehmungen im späteren Verlauf des Forschungsprojekts vom Forschenden als Selbstverständlichkeit akzeptiert werden, nicht mehr auffallen und übersehen werden könnten (vgl. ebd.). Die teilnehmende Beobachtung kann dem Forschenden als Grundlage für das weitere Vorhaben dienen, da erst durch die aktive Teilnahme und das Erleben der Alltagsabläufe innerhalb der Institution auch „sensible Fragen in der Sprache der Lehrkräfte“ (ebd.) formuliert werden können. Ebenso hilft eine ausgiebige und systematische Beobachtung dabei Ereignisse und Handlungsmuster, die möglicherweise eine Bedeutung für die Forschungsfrage haben könnten, bei den Fragestellungen im anschließenden Interview miteinzubeziehen und ein gegenseitiges Verständnis über jene Gegebenheiten seitens des Interviewenden und des Interviewten zu generieren (vgl. ebd.). Die Methodik der teilnehmenden Beobachtung ergab im Forschungsprojekt einen aufschlussreichen Zugang zum Forschungsfeld und letztlich auch zu den beforschten Akteuren. Die Dokumentation konnte als Grundlage zur Entwicklung eines Leitfadens für die Experteninterviews dienen und die Eindrücke und gemeinsamen Erfahrungen trugen innerhalb der Interviewsituation zum gemeinsamen Verständnis bei. So ergab sich die Beobachtung als notwendige und elementare Grundlage für das geteilte Interesse am Vorhaben bzw. das grundlegende gegenseitige Vertrauen. Im Rahmen der Hospitationen wurde die Praxis der Lehrpersonen miterlebt. Auf den angesprochenen Konflikt bezüglich der Überbrückung von Theorie und Praxis, der auch in den Interviews wiederholt zur Sprache kam, wurde so angemessen reagiert. Es wurde darauf verzichtet, das wissenschaftliche Vorhaben ohne Zugang und ein gegenseitiges Verständnis an der Schule durchzuführen. Durch die Teilnahme am Alltag der Lehrkräfte konnte in den Interviews möglichst vermieden werden, Annahmen oder Spekulationen zu formulieren. Trotz dieser durchaus positiven Einschätzung der Methode muss eingeräumt werden, dass eine einwöchige Begleitung von Lehrkräften nur einen begrenzten Einblick leisten kann und für eine umfangreiche Einschätzung mehrere Wochen Begleitung eingeplant werden müssten. Außerdem ist die Perspektive des Beobachters nur mäßig zur objektiven Darstellung geeignet und kann eben nur eine von vielen möglichen Wahrnehmungsvarianten preisgeben.

Den methodischen Grundstein der Studie bilden Experteninterviews, die als „Methode der qualitativen empirischen Sozialforschung [...] auf das Wissen von Experten abziel[en]“ (Meuser/Nagel 2009, S. 35). Zur Vorbereitung dieser Erhebungsmethode

muss über den Begriff des Experten reflektiert werden. Im Grundsinn beschreibt Expertenwissen jenes Wissen und Handeln, das sich von alltäglichen Mustern von Wissen und Handeln unterscheidet und sich gegenüber dem Alltagswissen absetzt (vgl. dies., S. 37). Anders ausgedrückt: Das Expertenwissen entsteht aus der „institutionalisierte[n] Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hitzler et al. 1994 zit. nach Meuser/Nagel 2009, S. 38) und ist nicht jedem zugänglich.

Meuser und Nagel beschreiben einen Wandel des Expertenbegriffs und der Produktion von Wissen in der globalisierten und pluralisierten Wissensgesellschaft. Während Expertise früher vorrangig gebunden war an eine Berufsrolle, kann heute eine „Entgrenzung von Wissenssphären“ (Meuser/Nagel 2009, S. 36) festgestellt werden, die „neue Formen der Produktion des Wissens“ (dies., S. 38) hervorbringen. Neben der klassischen Form der Wissensproduktion der Moderne, die die Autoren als Modus 1 beschreiben, ist der Expertenstatus in der postmodernen Gesellschaft, im Modus 2, nicht mehr unbedingt an eine Berufsrolle oder eine Disziplin gebunden und somit nicht länger abhängig von den „kognitiven und sozialen Normen des disziplinären Kontexts“ (dies., S. 39). Insgesamt eignet sich ein leitfadengestütztes Interview als Instrument zur Datenerhebung im Experteninterview. Bei der Entwicklung des Leitfadens wurde sich auf den Vorschlag des problemzentrierten Leitfadens nach Witzel (2000) als „theoriegenerierendes Verfahren (ders., S. 2) bezogen. In den Formulierungen des Interviewenden sollte deutlich werden, dass die Fragen auf das „überpersönliche, institutionsbezogene Wissen abzielen“ und auch, wenn die Privatperson hinter der Expertise berücksichtigt wird, jene nicht im Fokus steht (dies., S. 54).

Die Expertise von Lehrkräften kann vor dem Hintergrund des Konzepts des Modus I und II als Ausnahmefall betrachtet werden. Sie ist eher stark an das Berufsfeld gebunden und lässt sich somit im Modus I verorten. Lehrkräfte gehören der Institution der Schule zwar an und sind Teil eines soziokulturellen Systems, der Beruf ist jedoch ebenso von einer starken Heterogenität bezüglich der verschiedenen Fachgruppen sowie der einzelnen Lehrpersonen gekennzeichnet. Es kann davon ausgegangen werden, dass die „außerberufliche[n] Sphäre“ (dies., S. 47) und private Relevanzen einen Einfluss auf die berufliche Expertise haben. Während institutionalisierte Bestimmungen und Systeme zwar relevant sind, haben individuelle Geltungen im Berufsfeld der Lehrpersonen eine verhältnismäßig hohe Bedeutung. Auch hinsichtlich der Konstruktivität des Expertenwissens, die Meuser und Nagel beschreiben, muss im Fall schulischer Akteure beachtet werden, dass Lehrpersonen eventuell einen besonderen

Umgang mit Kontingenz und Pluralität aufweisen. Denn Lehrpersonen haben in unserem Bildungssystem die Aufgabe Wissen weiterzugeben, dem eine allgemeine Geltung zugesprochen wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Wissen somit mehrheitlich als Ganzes verstanden wird und nicht als Konstrukt mit begrenztem Geltungsanspruch. Wenn Lehrpersonen im Kontext ihres Expertenstatus im Interview befragt werden, so müssen diese Besonderheiten berücksichtigt werden. Denn es kann vermutet werden, dass der Prozess der postmodernen Wissensproduktion, der durch Meuser und Nagel als Modus II beschrieben wird, innerhalb der Schule noch nicht in der Weise verbreitet ist, wie dies in anderen Bereichen der Fall ist.

5.2 *Sampleauswahl, Durchführung und Auswertung*

Das Forschungsprojekt wurde Ende 2018 an einem Gymnasium in privater Trägerschaft durchgeführt, welches bereits eine relativ gute technische Ausstattung aufweist. So konnte sichergestellt werden, dass als hinderlicher Faktor nicht nur auf Ausstattungsmerkmale fokussiert wird, sondern weitere Herausforderungen im Rahmen einer Schule dargestellt werden, die längst viele Möglichkeiten zum Medieneinsatz bereitstellt. Die Teilnehmenden wurden aus einer Gruppe an Lehrpersonen ausgewählt, die im Vorfeld Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Forschungsprojekt gezeigt hatten. Diese Vorauswahl wurde schulintern getroffen. Die tatsächliche Auswahl der Informanten wurde anschließend unter Berücksichtigung einer möglichst ausgeprägten Heterogenität der Gruppe getroffen. Es wurden Vertreter verschiedenen Alters und Geschlechts ausgewählt. Ein weiteres Kriterium war die Fachzugehörigkeit der Personen. Es wurde versucht, Lehrkräfte aus möglichst vielen Fachbereichen einzubeziehen.

Nr.	Alter	Geschlecht	Fächer
1	30	Männlich	Deutsch, Französisch
2	62	Weiblich	Englisch, Religion
3	53	Weiblich	Mathematik, Physik, Informatik
4	47	Weiblich	Deutsch, Englisch
5	36	Männlich	Englisch, Musik

Tabelle 2: Soziodemographische Merkmale und Fachunterricht der Lehrkräfte, eigene Darstellung

Tabelle 2 verdeutlicht, dass eine ausreichend heterogene Gruppe gebildet werden konnte. Eventuelle Konflikte ergeben sich einzig aus der relativ ungleichen Verteilung der Fächer – insbesondere hinsichtlich der Naturwissenschaften und Informatik, welche nur eine der Lehrkräfte unterrichtet, gegenüber der anderen vier Lehrpersonen, die allesamt Sprachen oder gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterrichten. Auch der Umstand, dass die Lehrpersonen sich selber für die Teilnahme entschieden haben, kann in gewisser Weise kritisch beurteilt werden (obwohl natürlich kein Weg daran vorbeiführt). So wurden diejenigen Lehrpersonen, die vermutlich das größte Maß an Skepsis gegenüber dem Einzug medienpädagogischer Grundsätze in die Schulen aufweisen, wahrscheinlich nicht in die Studie einbezogen. Dafür konnte auf die intrinsische Motivation und das Interesse der ausgewählten Lehrpersonen aufgebaut werden. Die Hospitationen wurden in der Woche vom 22.10.–26.10.2018 durchgeführt. Jede Lehrkraft wurde für einen Tag im Unterricht begleitet, in den Freistunden wurde sich drei weiteren Lehrpersonen angeschlossen. So konnte ein Eindruck des Arbeitsalltags von acht Lehrkräften an der Schule gewonnen werden. Zur Dokumentation der teilnehmenden Beobachtung wurde ein Protokoll angefertigt (vgl. Anh. 2). Die Interviews schlossen am 29. November sowie am 3. und 4. Dezember 2018 an. Ergänzend wurde am 04. März 2019 ein Experteninterview mit der MPB, die für Magdeburg zuständig ist, geführt.

Zur Auswertung der Experteninterviews wird sich am Verfahren nach Meuser und Nagel (2009) orientiert. Im Unterschied zum Interpretieren von Einzelfällen wird sich bei der Auswertung von Experteninterviews auf thematische Einheiten aus den verschiedenen Gesprächen bezogen (vgl. dies., S. 56). Der Einzelfall steht weniger im Fokus der Untersuchung als die Aussagen der Experten „im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen“ hinsichtlich ihrer funktionsgebundenen Position (ebd.). Meuser und Nagel schlagen die Auswertung in sechs Schritten vor (vgl. dies., S. 56f.): Die Transkription, die Paraphrasierung, die Kodierung, der thematische Vergleich, die soziologische Konzeptualisierung sowie die theoretische Generalisierung.

5.3 *Reflexion des Forschungskonzepts*

Es wurden die gewählten Forschungsmethoden theoretisch hergeleitet und deren Eignung für das Forschungsvorhaben diskutiert. Der Zugang zum Forschungsfeld innerhalb einer teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung bereicherte das Vorhaben durch einen Einblick in implizite Interaktions- und Handlungsweisen der Institution und konnte als Grundlage bei der Entwicklung eines Interviewleitfadens dienen. Nebenbei profitierte die Interviewsituation durch das gemeinsame Verständnis und geteilte Erfahrungen im Rahmen der Hospitationen. Die leitfadengestützten Experteninterviews konnten auf Grundlage der Vorschläge von Meuser und Nagel (2009) und Witzel (2000) entwickelt und durchgeführt werden. Die Reflexion des Expertenbegriffs offenbarte eine gewisse Sonderung des Expertenbegriffs und seiner Merkmale bezogen auf ein Forschungskonzept, welches auf schulische Akteure abzielt. Lehrpersonen arbeiten in einem Umfeld, in dem eher die klassischen Prozesse der Wissensproduktion vertreten sind und sich gleichzeitig in einem groben institutionalisierten Handlungsrahmen bewegt wird, der eine relativ isolierte Arbeitsweise des Einzelnen bedingt. Die Gestaltung des Leitfadens unter Berücksichtigung der Merkmale der Wissensproduktion und der Instrumente des Leitfadeninterviews konnte angemessen umgesetzt werden. Die Durchführung der Interviews verlief ohne Störungen und eine ausführliche thematische Vorbereitung hat sich bewährt.

6 Herausforderungen bei der Implementierung von Medienbildungskonzepten

Die Darstellung der Ergebnisse soll zur ausführlichen Diskussion der Herausforderungen bei der Implementierung eines schulischen Medienkonzepts aus der Perspektive der Lehrenden hinleiten. Doch vorerst werden das pädagogische Medienkonzept des Gymnasiums und seine Inhalte und Zielsetzungen untersucht, um ein grundlegendes Verständnis von den Voraussetzungen an der Schule zu erlangen. Die Ergebnisse werden darauffolgend in vier Einheiten geordnet: Die die Bedeutung von Medien im Unterricht, der Transfer der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK 2016) in den Unterricht, die wahrgenommenen Konflikte bei der Implementierung des Medienkonzepts sowie Weiterbildungsangebote und weitere Maßnahmen, die sich die Lehrenden zur Unterstützung wünschen. Anschließend sollen einerseits die Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden und andererseits deren Relevanz reflektiert werden, bevor im nächsten Kapitel Lösungsansätze für die aufgedeckten Probleme formuliert werden können.

6.1 *Das Medienbildungskonzept*

Bevor die Implementierung der schulischen Medienbildung aus Perspektive der Lehrpersonen eingeschätzt werden kann, lohnt sich eine stichhaltige Zusammenfassung der Inhalte des 2017 verfassten Konzepts, das als „Pädagogisches Medienkonzept“ betitelt wird. Bei der folgenden Zusammenschau der Inhalte soll davon abgesehen werden, die Zielsetzungen, konzeptionellen Überlegungen und bisherigen Projekte, die im Schulkonzept beschrieben werden, zu bewerten. Das Konzept versucht den Ist-Stand der Schulentwicklung hinsichtlich der schulischen Medienbildung darzustellen und soll stetig hinsichtlich kommender technologischer Entwicklungen und den damit zusammenhängenden Änderungen der schulischen Verantwortlichkeiten fortgeschrieben werden (vgl. o.A. 2017, S. 1). Es wird sich an den Forderungen der KMK (2012) und den Lehrplänen orientiert. Das Medienkompetenzverständnis orientiert sich an einem Modell von Tulodziecki (2012). Medienkompetenz wird als unerlässliche Kompetenz für das Berufsleben und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verstanden. Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die den Schülern zugänglich ge-

macht werden sollen sind: Die Auswahl und das Nutzen medialer Angebote, die Analyse von Medienprodukten, das Erstellen eigener Produkte, die Reflexion medialer Einflüsse und die Reflexion auf Bedingungen der Medienproduktion. Medienkompetenz umfasse die sinnvolle Nutzung der Chancen, jedoch auch den kritischen Umgang mit Gefahren hinsichtlich digitaler Medien. Insbesondere wird auf die Risiken in sozialen Netzwerken hingewiesen (vgl. Medienkonzept 2017, S. 1). Die Potenziale der zur Verfügung stehenden Materialien, Anwendungen und Plattformen für den Unterricht werden in der Stärkung des kooperativen, selbstständigen und individuellen Lernens erkannt. Die Abhängigkeit der Lehr- und Lernprozesse von Zeit und Raum lockere sich und ermögliche bessere Lernmöglichkeiten. Für eine moderne Medienbildung brauche es drei Bausteine: Die Integration der Medienbildung in den Fachunterricht, Schwerpunktfächer, die sich im speziellen mit Medien auseinandersetzen sowie Fortbildungen für das Lehrpersonal. Es wird festgestellt, dass pädagogische, didaktisch-methodische und technologische Aspekte berücksichtigt werden müssen. Ebenso sollen die Fachbereiche enger zusammenarbeiten, die Elternschaft und Schulträger einbezogen und externe Kooperationspartner hinzugezogen werden. Das Gymnasium scheint technisch relativ gut aufgestellt zu sein und der Einsatz von Medien soll selbstverständlich integriert werden und intuitiv erfolgen. Neben „minimale[n] Einweisungen [soll] keine Unterrichtszeit für technologische Aspekte verwendet“ (ebd.) werden. Aus bisheriger Erfahrung geht hervor, dass die Anzahl an iPads der erhofften Selbstverständlichkeit und dem „kontinuierlichen Kompetenzzuwachs“ (ebd.) eher erschwert als diese zu fördern. Außerdem benötigen die Schüler*innen zur Verwendung von Office-Programmen und Programmierumgebungen eine Tastatur, die die iPads nicht bereitstellen. Insbesondere im Informatikunterricht sei die Anwendung der Geräte weniger gut geeignet (vgl. ebd., S. 3). Zukünftig sollen 60 Laptops als Maßnahme zur Lösung dieser Umstände angeschafft werden. Zum Zeitpunkt der Hospitationen waren die Laptops zumindest im Informatikunterricht schon in Benutzung. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Schule sich bemüht, die technischen Bedarfe zu erfüllen.

Es werden einige Projekte im Schulalltag beschrieben, die eine Mediennutzung voraussetzen. Die Kompetenzen werden durch Peer-to-Peer-Lernen weitergetragen (vgl. ebd.). Medienbildung soll künftig in eigenständige Kurse Einzug finden. So erfahren die fünften und sechsten Klassen im Fach Lernmethoden von sozialen Aspek-

ten beim Umgang mit Medien und erlernen Grundkenntnisse beim Erstellen von Dokumenten und Präsentationen. In der siebten und achten Klasse folgt der Fachunterricht Informatik, indem Medienkompetenz insofern gefördert wird, dass Informationen verarbeitet und recherchiert werden und grundlegende Programme angewendet werden. Die Kompetenzen, die im Informatikkurs erlernt werden, sollten in weiteren Fächern erprobt und aktiv angewandt werden. In Klasse 9 soll der kreative Umgang mit Medien im Rahmen des Projekts „Moderne Medienwelten“ erlernt werden. Es wird innerhalb von drei Schultagen ein Medienprodukt gestaltet. Ziel des Projekts ist einerseits die Förderung der Kompetenzen der Schüler, jedoch auch die Weiterbildung der Lehrkräfte hinsichtlich der Gestaltung von kreativen Medienprodukten. Die Lehrpersonen sollen die Kompetenzen anschließend in den eigenen Unterricht integrieren können und befähigt werden, eigenständig Methoden der aktiven Medienarbeit im Unterricht anzuwenden. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurde das Projekt jedoch noch nicht umgesetzt.

In der Oberstufe kann wiederum das Fach Informatik belegt werden. Die basalen Kenntnisse aus den unteren Stufen werden vertieft, es werden Algorithmen entwickelt, Informatik- und Datensysteme betrachtet, längerfristige Projektarbeiten z.B. zum Thema „objektorientierte Modellierung“ durchgeführt sowie die gesellschaftlichen Konsequenzen informatischer Themen reflektiert (vgl. ebd., S. 3f.). Innerhalb des Kollegiums besteht eine Arbeitsgemeinschaft, „die sich mit der Vermittlung von Medienkompetenz beschäftigt“ (ebd., S. 4), das Medienkonzept entwickelte und durch Fragebögen das gesamte Lehrpersonal in den Prozess miteinbezogen hat. Es wurden verschiedene Nutzungsweisen gesammelt und im Konzept zusammengetragen. Fortbildungen werden durch Kollegen durchgeführt, sowie professionelle Workshops – beispielsweise zur Nutzung von Office365 und weiterer Software – organisiert (vgl. ebd., S. 4). Zukünftig sollen weitere Fortbildungsangebote durch externe Partner angeboten werden (vgl. ebd., S. 5).

6.2 Ergebnisse der Interviews und Beobachtungen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Befragungen erläutert und nach Themenschwerpunkten geordnet. Es werden Zusammenhänge zu den Erfahrungen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung hergestellt und reflektiert. Die Ergebnisse

sollen an jener Stelle vorerst dargestellt und nur fragmentarisch interpretiert werden, eine stichhaltige Zusammenfassung und Interpretation folgt im Kapitel 6.3.

6.2.1 Die Bedeutung von Medien im Unterricht

Im folgenden Kapitel soll sich mit dem Schwerpunktthema Mediennutzung der befor-
schten Schule auseinandergesetzt werden. Dafür wurden fünf Kategorien formu-
liert: Medien in der Vorbereitung, die infrastrukturellen Bedingungen und konkrete
Nutzungsweisen, die Kriterien für eine erfolgreiche Nutzung, Potenziale und Gefahren
hinsichtlich der Nutzung sowie die Einschätzung der Medienkompetenzen der Lehr-
kräfte und Schüler*innen.

6.2.1.1 Medien in der Vorbereitung des Unterrichts

Bei der Vorbereitung des Unterrichts scheinen Medien für die Teilnehmenden eher
eine untergeordnete Rolle einzunehmen. Die Lehrenden orientieren sich bei der Un-
terrichts-vorbereitung an den vorgegebenen Lehrplänen, am Lehrbuch und anderen
unterrichtsbegleitenden Materialien (vgl. Anh. 3a, Z. 89ff.; Anh. 3d, Z. 27f.). Obwohl
jeder Lehrende eine individuelle Herangehensweise hat, ist ein grobes Muster bei der
Planung zu erkennen: Im ersten Schritt werden die Ziele und Fachinhalte aus den
Lehrplänen entnommen, diese werden sortiert und in Lerneinheiten geordnet, das
vorhandene (analoge oder digitale) Material wird gesichtet oder neue Materialien ge-
sucht bzw. erstellt. Dabei werden individuelle Schwerpunkte ersichtlich: Einige Lehr-
personen konzentrieren sich bei ihrer Beschreibung der Unterrichtsvorbereitung eher
auf die methodischen oder pädagogischen Überlegungen (vgl. Anh. 3c, Z. 114ff.; Anh.
3e, Z. 60ff.). Nur eine der befragten Lehrpersonen gibt an, die Planung auch an das
Interesse der Schüler*innen anzupassen (vgl. Anh. 3d, Z. 31ff.). Andere positionieren
sich zur Bindung an die Lehrpläne und nutzen die gegebenen Freiräume insofern aus,
als dass sie ihre eigenen Interessen und Einstellungen in den Unterricht einfließen
lassen. Es sei an jener Stelle daran erinnert, dass Dewey in seinen Vorstellungen einer
demokratischen Schule die besondere Bedeutung des Lehrenden für die Gestaltung
von Lernprozessen unterschätzt hatte (vgl. Bohnsack 2005, S. 63f., 70, 112). Unter
Berücksichtigung der bisherigen Forschungsergebnisse wird eindrücklich dargelegt,

dass die einzelne Lehrperson einen starken Einfluss auf die Lehr- und Lernprozesse hat, der unbedingt im Kontext von Schulprogrammentwicklungen berücksichtigt werden muss.

Die kollegiale Absprache z.B. durch Austausch von Materialien ist eine wichtige Instanz bei der Unterrichtsvorbereitung. Auch die Möglichkeit der Onlinerecherche werden für die Unterrichtsvorbereitung genutzt (vgl. Anh. 3b, Z. 144f.; Anh. 3d, 43ff.). Gerade für das Fach Informatik werde oft das Internet benutzt, um sich über aktuelle Entwicklungen zu informieren (vgl. Anh. 3c, Z. 128ff.).

6.2.1.2 Technische Ausstattung, Medieninhalte und Anwendungsformen

Die technische Ausstattung der Schule wird von den Lehrenden, vor allem im Vergleich mit anderen Schulen, insgesamt als ausreichend eingeschätzt. Die Lehrenden erwähnen verfügbare Tablets und Laptops, die im Unterricht eingesetzt werden können. Zukünftig sollen weitere Laptops angeschafft werden. Ebenso sind Beamer, Overheadprojektoren, Smartboards sowie Tafeln die zentralen Ausstattungsmerkmale des Gymnasiums, die in den Interviews thematisiert werden. Es werden einige Verbesserungsvorschläge formuliert. So scheint die Anzahl an Tablets die selbstverständliche und regelmäßige Nutzung der Geräte zu erschweren. Oft wird angesprochen, dass die verfügbaren Tablets oder eigenen Geräte (Smartphones) zur Recherche von Informationen im Unterricht verwendet werden. Andere Lehrkräfte verwenden die Tablets eher selten im Unterricht. Wenn dies jedoch geschieht, dann zum Zwecke der Recherche (vgl. Anh. 3e, Z. 91–95). Viele Lehrpersonen meinen, dass der Einsatz der eigenen Geräte (BYOD) sinnvoller wäre, weil diese flexibler eingesetzt werden können und der Transfer in die Lebenswelt der Schüler*innen reibungsloser funktioniere (vgl. Anh. 3a, Z. 226ff.; Anh. 3c, Z. 385ff.). Obwohl im Medienkonzept angegeben ist, dass Lehrende und Lernende das WLAN nutzen können, berichten die Lehrpersonen in den Interviews davon, dass die Schüler*innen über die eigenen Geräte keinen Zugriff auf das Internet hätten. Aus einem Nachgespräch ging hervor, dass WLAN für alle Schüler*innen zwar im Gespräch steht, sich jedoch viele Lehrpersonen dagegen ausgesprochen haben und die Idee ablehnen (vgl. Anh. 3c, Z. 342ff.).

Digitale Medien werden insbesondere zum Zwecke der Einführung in einen Themenbereich bzw. zur Anregung der Lernenden eingesetzt (vgl. Anh. 3a, Z. 128ff.; Anh.

3d, Z. 64ff.). Digitale Medien, die im Unterricht von den Lehrpersonen eingesetzt werden, umfassen Software, Filme, Lieder und Bilder. Es fällt auf, dass sich die Anwendungsweisen abhängig vom Fach unterscheiden. So werden beispielsweise in den Naturwissenschaften Experimente und andere Demonstrationen medial vorgeführt, die nicht real durchgeführt werden könnten (vgl. Anh. 3c, Z. 120ff.). Im Deutschunterricht werden insbesondere verfilmte Theaterstücke verwendet (vgl. Anh. 3a, Z. 114f.), während Lieder und Musikvideos vor allem im Musikunterricht aber auch im Fremdsprachenunterricht abgespielt werden (vgl. Anh. 3e, Z. 69ff.). Onlinemediatheken der Schulbuchverlage liegen in Form einer Lehrerlizenz zwar vor, werden jedoch bislang nicht intensiv genutzt. Eine Software, die insbesondere im Fremdsprachenunterricht angewendet wird, ist „Quizlet“. Eine weitere Anwendung, „Geogebra“, wird in den naturwissenschaftlichen Fächern dazu genutzt Kurvendiskussionen zu visualisieren. Für den Musikunterricht steht eine Musik-App auf den Tablets bereit, die jedoch eher selten verwendet wird (vgl. Anh. 3e, Z. 90ff.). Nicht jede Software, die im Medienkonzept als verfügbares Programm aufgeführt wird, wird auch in den Interviews thematisiert. Gerade in der Informatik scheinen Software und Recherchemöglichkeiten eine große Bedeutung im Unterricht zu haben. Die Lernenden arbeiten in der 10. Klasse in Gruppen an einem längerfristigen Projekt mit der Programmierumgebung „Scratch“. Interessant ist dabei, dass die Projektarbeit selbstorganisiert und nicht im Unterricht durchgeführt wird. Überprüft wird der Fortschritt mit Unterstützung einer durch „Scratch“ zur Verfügung gestellten Lernplattform. Ein Gruppenprojekt mit dem Lego-roboter füllt eines der Halbjahre Informatik in der Oberstufe aus (vgl. Anh. 3c, Z. 140ff.). Die Ergebnisse der Projekte werden sehr positiv eingeschätzt.

Zwei der befragten Lehrer*innen haben mit den Schüler*innen Erklärvideos im Rahmen des Unterrichts gedreht und eine weitere Lehrkraft gibt an, diese Methode ausprobieren zu wollen (Anh. 3a, Z. 203f.). Bei solchen handlungsorientierten Projektarbeiten fällt insbesondere auf, dass diese oftmals nicht im Unterricht, sondern als Hausaufgabe in der Freizeit erarbeitet werden. Dieser Umstand ist laut Aussage der Befragten fehlender Zeit im Unterricht verschuldet. Ebenso gehen die Lehrer*innen von der Annahme aus, die Kinder bräuchten keine Anleitung bei der Entwicklung solcher Videos. So werden kaum Hilfestellungen bei der Erarbeitung gegeben. Es werden zwar inhaltliche Aspekte besprochen, jedoch keine formellen Ansprüche abgeglichen

oder geeignete Software vorgestellt. Die Lehrkräfte sind überzeugt, dass die Lernenden durch außerschulische Lernprozesse ausreichende Kompetenzen im kreativen Umgang mit digitalen Medien erlangen:

„Wenn ich Medienprodukte erstellen lasse, [...] ja, dann verlasse ich mich schon darauf, dass die Kids selber wissen also wie die das jetzt erstellen. Also wenn ich sage: ‚Macht einen kleinen Videocast oder ein kleines Explainity-Video!‘ [...] dann muss ich das denen nur sagen und denen aber nicht zeigen, wie sie das mit ihrem Smartphone zu erledigen haben, aber ich kriege trotzdem Produkte [...]“ (Anh. 3e, Z. 96ff.)

Den Lehrpersonen scheint besonders wichtig zu sein, dass eine geeignete Mischung aus didaktischen Mitteln im Unterricht genutzt wird. Anstatt analoge durch digitale Medien zu verdrängen, soll an den tradierten Mitteln festgehalten und das Repertoire an geeigneter Stelle durch neue Medien erweitert werden. Digitale Medien sollen genutzt werden, um den Unterricht zu vereinfachen und Aufgaben zu lösen (vgl. Anh. 3c, Z210ff.). Häufig wird deutlich, dass das digitale Medium als Werkzeug verstanden wird. Die Häufigkeit und die Intensität des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht hängt dabei stark von der Lehrperson ab. Positiv fallen vereinzelte Bemühungen wie die Projektarbeiten im Informatikunterricht, die Erstellung von Erklärvideos sowie ein Medienprojekttag in der 6. Klasse auf. Im Schulalltag scheinen die verfügbaren Ressourcen jedoch noch nicht hinreichend ausgeschöpft zu werden. Durch ein verkürztes Verständnis von Medien scheint sich die nachdrückliche Medienkompetenzförderung bisher auf das kritische Überprüfen von Quellen und den Umgang mit Recherchemöglichkeiten zu beschränken. Bezogen auf das Modell der Medienkompetenz nach Baacke (1999) fällt auf, dass insbesondere die Fähigkeit zur Medienkritik, zur instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde und rezeptiv-anwendenden Mediennutzung gefördert werden. Das Lernen über Medien im Sinne der informativen Dimension der Medienkunde scheint nur vereinzelt und in Projekten aufgegriffen zu werden. Ebenso spielen soziale Zusammenhänge und Selbstreflexion (Medienkritik) noch keine ausreichende Rolle und die aktive Mediennutzung im Sinne eines interaktiv-anbietenden Modus sowie der kreativen Mediengestaltung sollten stärker gefördert werden. Nur so kann einem umfassenden Anspruch an Medienkompetenz gerecht werden.

6.2.1.3 Kriterien für die Nutzung

Die Lehrenden gehen davon aus, dass verschiedene Kriterien die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht eher fördern bzw. eher hemmen. Zusammengefasst werden können Kriterien, die den Medieneinsatz unterstützen, wie folgt:

- Verfügbarkeit und flexible Einsetzbarkeit von Technik
- Zielgerichteter Einsatz durch didaktische Konzepte und pädagogischen Support
- Geringer Zeit- und Kraftaufwand
- Zugang zu geprüften digitalen Inhalten

So scheint die Verfügbarkeit der Tablets im Schulalltag nicht ausreichend gegeben zu sein: Die Gerätenutzung muss vorab geplant und angemeldet werden, damit die Geräte in den entsprechenden Stunden reserviert sind. Durch den Transport während der Unterrichtszeit gehe zudem wertvolle Zeit verloren. Die Geräteanzahl scheint nicht auszureichen, um einen regelmäßigen Einsatz zu fördern (vgl. Anh. 3b, Z. 532ff.; Anh. 3c, Z. 355ff.). Ebenso ist die mangelnde Kompatibilität von Geräten innerhalb des Schulgebäudes ein Problem für die Lehrpersonen, das die Selbstverständlichkeit der Gerätenutzung im Unterricht eher verhindert (vgl. Anh. 3d, Z. 247–263). So gehen einige der Befragten davon aus, dass die Nutzung von eigenen mobilen Endgeräten für kurzfristige Rechercheaufträge sinnvoller ist. Für viele Lehrkräfte erscheint der BYOD-Ansatz eine bessere Möglichkeit darzustellen als das bisherige Standortkonzept der schuleigenen Tablets und Laptops. Ebenso erkennt eine der Lehrpersonen, dass der Transfer der Möglichkeiten in den Freizeitbereich vereinfacht wird, wenn die Schüler*innen in der Schule Anwendungen und Programme direkt auf den eigenen Geräten nutzen (vgl. Anh. 3b, Z. 313ff.). Die Tablets werden neben der mangelnden Verfügbarkeit auch hinsichtlich ihrer Funktionalität kritisiert. Weiterhin wird mehrfach betont, dass das Anschaffen von Technik allein nicht ausreicht, um das Lehren und Lernen positiv zu beeinflussen.

„[...] also, wenn ich jetzt einfach iPads kaufe und den Schülern an die Hand gebe damit sie dann, äh weiß ich nicht, ‚Homo Faber‘ eben als E-Books lesen können. Ja was habe ich damit dann eigentlich gewonnen? Wenig oder eigentlich gar nichts. Und das ist so ein Vorwurf, das würde ich dann auch immer unterstützen. [...] Also Hauptsache ich habe das digitale Medium da irgendwo verwandt, ohne mir Gedanken zu machen warum“ (Anh. 3b., Z. 345ff.).

Es wird deutlich, dass die Lehrenden pädagogische und didaktische Unterstützung benötigen. Denn die Sinnhaftigkeit neuer Anschaffungen wird nicht nur angezweifelt, es entsteht sogar der Eindruck, dass sich die Lehrenden der Technik ausgeliefert fühlen. Nicht jede Lehrperson geht bereits sicher und zielgerichtet mit digitalen Medien um. Ein anderer Hemmfaktor stellt der befürchtete Zeit- und der Mehraufwand dar. Bei der Implementierung umfangreicherer Medienprojekte in den Unterricht wird ein Großteil der Arbeit aufgrund von Zeitmangel von den Schüler*innen in Eigenregie und in der Freizeit durchgeführt. Die Lehrer*innen bieten keine bis wenig Unterstützung bei solchen produktorientierten Projekten an und in der Auswertung scheinen eher die inhaltlichen Aspekte Relevanz zu tragen (vgl. Anh. 3e, Z. 177ff.). Dies konnte auch im Rahmen der Hospitationen beobachtet werden. Die präsentierten Videoprojekte zeichneten sich durch starke Qualitätsunterschiede aus und schienen für die Lernenden eher eine Zusatzaufgabe darzustellen. Diese Beobachtung wird verstärkt durch den Eindruck einer relativ stark ausgeprägten Leistungsorientierung der Bildungseinrichtung. Wiederholt rechtfertigten sich Lehrkräfte dafür, dass in den Hospitationsstunden nicht mit Medien gearbeitet werde, weil eine Klausur vorbereitet werden müsse. Es kann demnach vermutet werden, dass die Lehrenden den Einsatz von Medien eher als zusätzliche Option ansehen, der innerhalb der starren Prüfungsabfolge im Schuljahr wenig Zeit eingeräumt werden kann. Auf Seiten der Lernenden konnte eine starke Fixierung auf quantifizierbare Leistungen in Form von Noten beobachtet werden – in vielen Stunden wurde über eine anstehende oder absolvierte Leistungserbringung gesprochen (vgl. Anh.2). Der Leistungsdruck, der somit innerhalb des institutionellen Kontexts für Lehrende und Lernende spürbar ist, scheint dem Medieneinsatz eher hinderlich gegenüber zu stehen. Ein weiteres Kriterium ist die Frage der Qualitätssicherung von Medieninhalten. Wenn Materialien online gesucht werden, so müsse der Lehrende selbst sicherstellen, dass die Qualität den Ansprüchen genüge. Diese zusätzliche Selektionsfunktion des Lehrenden stellt wiederum einen erhöhten Aufwand dar. Es wird sich stattdessen der Zugang zu bereits geprüften Materialien gewünscht. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Selbstverständlichkeit des Medieneinsatzes in der Schule nur teilweise der Fall ist. Die Lehrenden berichten von Hemmfaktoren, die die flexible Nutzung von Medien erschweren. Es wird der Eindruck erweckt, dass Eigeninitiative und hohes Engagement eine Grundbedingung für den erfolgreichen Einsatz von digitalen Medien ist.

6.2.1.4 Potenziale und Gefahren digitaler Medien im Unterricht

Während Potenziale schulischer Mediennutzung zwar erkannt und genutzt werden, so ist die Perspektive der Lehrpersonen von Befürchtungen geprägt. Im Folgenden sollen die positiven sowie negativen Erwartungen zusammengefasst und interpretiert werden. Als Chancen für den Unterricht werden folgende Aspekte diskutiert:

- Erleichterung des Unterrichts (vgl. Anh. 3e, Z. 73ff.)
- Attraktivität, Anschaulichkeit, Abwechslung und besseres Verständnis (vgl. Anh. 3c, Z. 190ff.)
- Aktualität der Materialien und Themen, Möglichkeit der Anpassung und Wiederverwendung, Potenzierung der Möglichkeiten (vgl. Anh. 3b, Z. 144ff.)
- Steigerung von Motivation und Spaß für die Lernenden (vgl. Anh. 3d, Z. 63ff.)
- Verknüpfung von Lebens- und Schulwelt (vgl. Anh. 3b, Z. 394ff.)

Digitale Medien sollen den Unterricht kurzweiliger, anschaulicher und abwechslungsreicher machen und stellen insgesamt eine Erleichterung dar. So erfahren die Lehrenden eine erhöhte Motivation auf Seiten der Schüler*innen, wodurch der Unterricht profitieren kann. Auch die einfachen Anpassungsmöglichkeiten, die mögliche Rekontextualisierung und die simple Wiederverwendung von Materialien werden als Potenzial gesehen, die den Schulalltag der Lehrenden aufwertet. Es wird zudem auf mögliche Problemfelder beim Einsatz der digitalen Medien im Unterricht hingewiesen. Die folgenden Befürchtungen werden genannt:

- Medieneinsatz ohne methodische Vorüberlegungen (vgl. Anh. 3e, Z. 113ff.)
- Keine Verbesserung der Lernerfolge (vgl. Anh. 3d, Z. 68ff.)
- Vernachlässigen tradierter Methoden und Kulturtechniken (vgl. Anh. 3b, Z. 383ff.)
- Gesteigerter Zeit- und Energieaufwand (vgl. Anh. 3b, Z. 534ff.)
- Mangelnde Zuverlässigkeit von Onlineangeboten und kritische Abhängigkeit von digitalen Möglichkeiten (vgl. Anh. 3e, Z. 239ff., Z. 351ff.)
- Konzentrationsfähigkeit nimmt durch Ablenkungen ab (vgl. Anh. 3e, Z. 502ff.)
- Unsicherheit gegenüber rechtlichen Vorgaben (vgl. Anh. 3b, Z. 98ff.)
- Erschwerte Überprüfung eigenständiger Leistungen (vgl. Anh. 3b., Z. 179ff.)

Damit decken sich die Befürchtungen weitgehend mit denen der Ausgangslage in Deutschland. Die Aspekte zeugen von einer durchwachsenen Einstellung hinsichtlich

des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht. Die Lehrpersonen scheinen negative Effekte auf die Lehrsituation und deren Ergebnisse zu befürchten, sie sehen die mögliche Abhängigkeit von digitalen Medien kritisch und argumentieren gegen die Verdrängung tradierter Methoden durch neue pädagogische „Moden“ (Anh. 3b., Z. 36). Insgesamt wird der Eindruck erweckt, dass die Lehrpersonen einen hohen Zeit- und Energieaufwand für die Implementierung digitaler Medien aufwenden müssten, der – verglichen mit der niedrigen Überzeugungsquote hinsichtlich des Mehrwerts für die Lern- und Lehrprozesse – nicht gerechtfertigt wirkt. Da sich die vermuteten Risiken weitestgehend mit den Herausforderungen decken, die die Lehrpersonen hinsichtlich der schulischen Medienbildung erwarten und im Kapitel 6.2.4 ausführlich diskutiert werden, sollen folgend lediglich drei Aspekte genauer betrachtet und diskutiert werden. Die Lehrpersonen befürchten die Verdrängung analoger durch digitale Materialien und Methoden. Dies führe zur Vernachlässigung der grundlegenden Schlüsselkompetenzen der Lernenden:

„Wenn ich mir so überlege, die machen vielleicht mal äh ein freiwilliges soziales Jahr in Afrika oder so. Äh müssen möglicherweise, wenn sie unterrichten, wirklich mit Kreide arbeiten, wenn sie gar nichts mehr mit der Hand schreiben können. Ich meine, der Super-GAU: Es zieht einer beim Internet einen Stecker, ähm Hackermöglichkeiten sind reichlich da und wenn man nur noch mit digitalen Medien überhaupt arbeiten kann, halte ich das für gefährlich. Das heißt man muss beides können“ (Anh. 3b., Z. 380–386).

Das Zitat stellt deutlich die Skepsis dar, die Lehrende gegenüber digitaler Technik haben, während tradierten Methoden weitreichend vertraut wird. Die bewährten Methoden sollen erhalten und nicht verdrängt werden. Es kann vermutet werden, dass sich die Lehrpersonen durch die pädagogischen Entwicklungen unter Druck gesetzt fühlen, ihre bisherige Arbeitsweise zu legitimieren. Diese innere Abwehrhaltung muss als Problem anerkannt und ernst genommen werden, da schon festgestellt wurde, dass die Etablierung schulischer Medienbildung stark von den Lehrpersonen und deren Engagement abhängt. Dies ergibt sich nicht nur aus der theoretischen Rahmung und der Studienlage, sondern kann auch dieser Erhebung entnommen werden. Eine weitere Befürchtung ist die Verstärkung von Konzentrationsproblemen durch den ständigen Umgang mit digitalen Medien. Kommunikation und Unterhaltung werden als ständige Versuchungen eingeschätzt und das Aufhalten in digitalen Welten scheint die Fähigkeit zur Konzentration auf einen komplexen Sachverhalt zu vermindern.

Diese Angst wird von mehreren Lehrenden ausgedrückt. Es wird sogar davon ausgegangen, dass schon bestehende Aufmerksamkeitsdefizite noch verstärkt werden (vgl. ebd., Z. 369ff.). Insgesamt gehen einige der Befragten davon aus, dass die Schüler*innen durch den Einsatz digitaler Medien nicht unbedingt besser lernen. Solche „Strömungen, so Tendenzen“ würden zwar aufgenommen werden, „aber es wird damit [...] gar nicht so gearbeitet“ (vgl. ebd., Z. 373ff.). Die Lehrperson beschreibt den Eindruck, dass die genannten Zweifel wenig Beachtung in der öffentlichen Debatte finden. Insgesamt scheinen sich die Lehrenden übergangen zu fühlen bzw. nicht vollends mit den durch die KMK formulierten Überzeugungen übereinzustimmen. Während Offenheit gegenüber den Vorschlägen ausgedrückt wird, bildet sich teilweise auch ein innerer Widerstand gegenüber den Forderungen der Bildungspolitik. Eine weitere Befürchtung, die die Lehrenden beschäftigt ist, dass Schüler*innen es durch den Einsatz von Computern leichter haben, Fremdleistungen als die eigenen auszugeben. Insbesondere eine Lehrkraft geht davon aus, dass das Arbeiten am PC dazu führt, dass die Lernenden ihre Hausaufgaben und andere Aufgaben nicht mehr selbstständig durchführen (vgl. Anh. 3b, Z. 364ff.). Die Benotung der Leistungen gestalte sich durch den Einsatz digitaler Medien und das Arbeiten am Computer so schwieriger. Wieder fällt eine gewisse Diskrepanz zwischen der Leistungsorientierung des Unterrichts und dem Medieneinsatz auf.

Insgesamt kann die Einstellung der befragten Lehrer*innen gegenüber der Mediennutzung im Unterricht als durchwachsen bewertet werden. Während Vorteile erkannt werden und Interesse vorhanden ist, so werden, teilweise vehement, die möglichen Nachteile diskutiert. Die Potenziale des Medieneinsatzes werden weder ausreichend erkannt noch flächendeckend im Schulalltag ausgeschöpft. Dies kann daran liegen, dass ein erhöhtes Risikobewusstsein hinsichtlich digitaler Medien vorherrscht. Es ergibt sich ein Bedarf zur Sensibilisierung von Lehrkräften für medienpädagogische Zielsetzungen und Methoden. Damit die Lehrpersonen die Möglichkeiten des Medieneinsatzes ein- und wertschätzen lernen, sollte ihnen das notwendige Wissen und die didaktischen Kompetenzen vermittelt werden. Denn bisher scheint auf die bildungspolitischen Entwicklungen eher eine Relativierung der Potenziale und eine vorzeitige Abwehrhaltung zu folgen.

6.2.1.5 Einschätzung eigener und der Medienkompetenzen der Schüler*innen

In zwei Interviews werden die eigenen Medienkompetenzen eingeschätzt. Die beiden Fälle werden kurz dargestellt: Obwohl eine der beiden Lehrpersonen sich autodidaktisch den Umgang mit einem einfachen Schnittprogramm beigebracht hat, schätzt sie sich nicht als „Computerprogrammexperte“ (vgl. Anh. 3e, Z. 79) ein. Trotz vorhandener Kompetenzen, überwiegt die Unsicherheit. Die zweite Person ist davon überzeugt, dass die Schüler*innen den Umgang mit digitalen Medien besser beherrschen als sie dies tut. Die Lehrkraft bezeichnet sich selbst als „nicht ganz so technikaffin“ (Anh. 3a, Z. 172) und betont hinsichtlich des Umgangs mit Technik: „[...] also da scheide ich aus, also da bin ich ganz schlecht“ (ebd., Z. 218f.). Die Selbsteinschätzung bestätigt sich auch in der Nacherzählung des Versuchs mit einem Audioschnittprogramm zu arbeiten, was sich für sie eher „schwierig“ gestaltete. Die Lehrperson nimmt an, dass alles, was sie hinsichtlich des Medienumgangs gelernt hat auf die Unterstützung der Kollegen und Kolleginnen oder das Selbststudium zurückzuführen ist und nicht auf das Lehramtsstudium (vgl. ebd., Z. 429ff.). Interessant ist, dass es sich dabei um die beiden männlichen und gleichzeitig die jüngsten Teilnehmer handelt. Sie gehören der Gruppe an, die die eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien durchschnittlich signifikant höher einschätzen (vgl. Lorenz et al. 2017, S. 22). Die Ergebnisse zeigen erneut, dass das Engagement der einzelnen Person ein hohes Gewicht trägt und man nicht generell davon ausgehen kann, dass junge Lehrpersonen besonders medienaffin sind. Gerade von den jüngeren Lehrpersonen wird ja in gewisser Weise erwartet, dass jene einen selbstverständlichen und sicheren Mediengebrauch in die Schule hineinbringen. Die Annahme, dass das Medienproblem in der Schule ein „Generationsproblem“ sei, dass sich sozusagen mit fortschreitender Zeit von selbst auflöst, kann auch durch diese Einzelfälle widerlegt werden. Im Gegensatz zur durchwachsenen Selbsteinschätzung haben alle Lehrpersonen, die sich dazu äußern, den Eindruck, dass die Lernenden bereits viel Vorwissen und –erfahrungen durch die außerschulische Auseinandersetzung mit der Medienwelt in die Schulen hineintragen. Die Wahrnehmung der ausgeprägten Medienkompetenzen der Lernenden trägt dazu bei, dass einige Lehrer*innen daran zweifeln, ob und wie die „Schule das [die Medienkompetenzförderung] überhaupt leisten“ (Anh. 3e, Z. 129) kann. Hinsichtlich der Mediengestaltung gibt die Lehrperson weiter an, dass die Schüler*innen zwar in der Lage sind z.B. eigene Filme herzustellen, jedoch starke Qualitätsunterschiede bei der

Präsentation der Ergebnisse auffallen. Gerade auch der Bereich der Medienkritik weise laut der Lehrpersonen noch Defizite auf:

„[...] also die Schüler müssen irgendwie auch einen kritischen Blick dafür entwickeln ähm, was ja brauchbar ist [...] so müssen die eigentlich auch im Internet unterscheiden können, was ist gut und äh was ist eher nicht zu benutzen, weil da irgendwas Falsches dann vielleicht rauskommt“ (Anh. 3d, Z. 111ff.).

Andere bewerten die sozial verträgliche Mediennutzung und -selektion als unzureichend. Teilweise werden Verhaltensmuster wie „banale[s] Chatten oder [...] studenlange[s] Daddeln“ (Anh. 3b, Z. 417f.) sowie der soziale Umgang innerhalb der Medienwelten kritisiert.

Die Lernenden brauchen Unterstützung bei der sinnvollen Nutzung von Medien und der Erkenntnis, dass es sich bei digitalen Medien oft um eine „große Versuchung“ und einen „Zeitfresser“ (Anh. 3b, Z. 402f.) handele. Teilweise wird eine bewahrpädagogische Sichtweise deutlich. Einige Lehrende wollen in der Schule eher ein Gegengewicht zur durch Medien geprägten Lebenswelt der Kinder bilden (vgl. Anh. 3a, Z. 322f.). Die Kompetenzen, die hier laut der Lehrpersonen Defizite aufweisen, bewegen sich auf der Ebene der Medienkritik nach Baacke. Obwohl demnach vor allem die Fähigkeit zur kritischen Prüfung von Medieninhalten im Fokus der Kompetenzförderung durch Lehrpersonen steht, werden andere medienkritische Aspekte anscheinend noch nicht genug gefördert. Die Medienkompetenz hänge zudem auch von den unterschiedlichen Voraussetzungen im Elternhaus ab (vgl. Anh. 3b, Z. 408ff.). Es kann demnach vermutet werden, dass einigen Lehrpersonen bewusst ist, dass die Schule eine Lernumgebung schaffen sollte, in der die Schüler*innen die Differenz zu anderen Gleichaltrigen aufholen können. Während also insgesamt der Eindruck herrscht, dass die Kinder schon kompetent mit Medien umgehen können, diese Kompetenzen aus ihrer Alltags- und Freizeitwelt mit in die Schule bringen (vgl. ebd., Z. 303f.) und teilweise mehr können als die Lehrenden selber, so erkennen die befragten Lehrpersonen auch Defizite hinsichtlich der Selektion, der kritischen Beurteilung und der sozial verträglichen und zielgerichteten Nutzung von Medien. Es ergibt sich die Frage, welche Kompetenzen den Schüler*innen laut der Lehrkräfte hinsichtlich des Medienumgangs durch die Schule vermittelt werden sollten. Folgende Kompetenzbereiche werden genannt: Entwicklung von Medienprodukten, Umgang mit Recherchemöglichkeiten, Selektion und kritische Bewertung von Medieninhalten, Wahrnehmung von Medien als Werkzeug oder „Mittel zum Zweck“. Es scheint den Lehrenden besonders wichtig zu

sein, dass die Schüler*innen sich einen sinnvollen und zielgerichteten Umgang mit Medien aneignen.

6.2.2 Der Transfer der KMK-Standards in den Unterricht

Die genannten Kompetenzbereiche decken sich teilweise schon mit dem, was auch von der KMK im Rahmen der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ vorgeschlagen wird (vgl. Anh. 1 a). Das Strategiepapier und die vorgeschlagenen Kompetenzstandards sind nur einer der befragten Lehrpersonen bekannt (vgl. Anh. 3c, Z. 222f.). Alle Befragten berücksichtigen im Unterricht den Bereich „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“. Fast alle Lehrer*innen integrieren zudem schon Kompetenzen aus dem Bereich „Kommunizieren und Kooperieren“ und dem Bereich „Produzieren und Präsentieren“ (vgl. Anh. 1 b). Die Anforderung der KMK, alle Kompetenzbereiche im Unterricht abzudecken, wird demnach an der beforschten Schule noch nicht erfüllt. Eine starke Gewichtung der Kompetenzen, die noch nicht berücksichtigt werden, liegt auf den Bereichen vier, fünf und sechs, wobei einige Lehrpersonen diese Kompetenzbereiche komplett aus ihrem Aufgabenbereich ausklammern (vgl. Anh. 1 b). Besonders defizitär gestaltet sich die Etablierung der Kompetenzen im Bereich „Schützen und sicher Agieren“. Mehrere Befragte zweifeln an den so beschriebenen Kenntnissen und Fähigkeiten und sind der Meinung, dass das Elternhaus eher in der Verantwortung zur Vermittlung dieser steht (vgl. Anh. 3b, Z. 273ff.; Anh. 3c, Z. 250ff.). Es ergeben sich zudem Gewichtungen in Abhängigkeit zum Fachunterricht: Die Gesellschaftswissenschaften und Sprachen decken eher die ersten drei Bereiche und Bereich sechs ab, wobei sich die Naturwissenschaften eher zur Vermittlung der Kompetenzbereiche eins, vier und fünf zu eignen scheinen.

Es werden indirekt und direkt Einstellungen zu dem vorgeschlagenen Kompetenzmodell artikuliert. So wird die Legitimität einiger Kompetenzen als Aufgabe der schulischen Bildung angezweifelt (vgl. Anh. 3c, Z. 184ff.). Einige Lehrpersonen gehen davon aus, bereits Kenntnisse und Fähigkeiten in den Unterricht etabliert zu haben, jedoch klammern sie dabei teilweise den Bezug zu digitalen Medien aus. Eine der Lehrpersonen betont, dass solche Richtlinien helfen würden und verdeutlicht den Bedarf an konkreten Vorgaben:

„Ja, also mit so einem äh Blatt, dass das ähm (..) so dem Kollegium ausgegeben wird. Das darauf hingewiesen wird, dass es diese Formulierungen der KMK gibt, dass das also beherzigt werden möge und äh man das dann also aktiv betreibt. Ich finde das wirklich gut [...]“ (Anh. 3a, Z. 365ff.).

Andere Lehrpersonen ordnen die Ziele des Modells eher unter die eigenen fachlichen Inhalte und Kompetenzen ein und wünschen sich die schwerpunkthafte Vermittlung der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ im Informatikunterricht:

„Aber um das systematisch aufzubauen, glaube ich, dann kann man dann ruhig sagen: Wir haben Informatikunterricht und dass sie das dann da machen. Also das Nutzen [der digitalen Medien] kann jetzt nicht in jedem Unterricht passieren [...]“ (Anh. 3b, Z. 330ff.).

Zusammenfassend muss demnach festgehalten werden, dass die Kompetenzen teilweise schon im Schulalltag aufgegriffen werden, aber eine stärkere Verknüpfung mit digitalen Medien geschehen muss. Damit jene Kompetenzstandards in die Schule integriert werden, sollte das vielschichtige Kompetenzmodell angepasst und konkretisiert werden. Zusätzlich sollten Umsetzungsmaßnahmen wie Handreichungen mit Best-Practice-Beispielen, Weiterbildungsangebote, weitere personelle Ressourcen und Instanzen zur Qualitätssicherung entwickelt und realisiert werden. Ebenso muss die Kommunikation zwischen den politischen und schulischen Akteuren insoweit verbessert werden, dass zumindest alle Lehrpersonen über die neuen Ansprüche informiert sind. Es sollte hinterfragt werden, inwiefern das Papier tatsächlichen Einfluss auf die schulische Praxis ausübt oder inwieweit es bisher eine rein öffentliche Wirksamkeit erzielt.

6.2.3 Herausforderungen bei der Implementierung

Die Schule ist auf die Forderungen der KMK und des Landeskonzepts des Landes Sachsen-Anhalt schrittweise eingegangen. Die Lehrkräfte sehen vor allem die Anschaffung von technischer Ausstattung durch die Schulleitung als Zeichen dafür, dass die Schule versucht den Anforderungen nachzukommen (vgl. Anh. 3e, 263f.). Dieser Fortschritt wird positiv aufgenommen, einige Lehrer*innen halten die technischen Voraussetzungen jedoch noch nicht für ausreichend (vgl. Anh. 3b, Z. 286). Insgesamt

haben die Lehrkräfte den Eindruck, dass die Schule als Institution „durchaus medienaffin“ (Anh. 3a, Z. 243) und „sehr engagiert ist in dem [...] Medienbereich“ (Anh. 3e, Z. 278).

Eine Arbeitsgemeinschaft hat zudem das pädagogische Medienkonzept erstellt. Jenes wird im Zusammenhang mit der schulischen Medienintegration nur von einer Lehrperson unaufgefordert angesprochen und scheint demnach keine allzu starke Geltung im Schulalltag zu besitzen. Auf die Frage nach der Entstehung des Konzeptes geben die befragten Lehrpersonen an, nicht direkt an der Arbeitsgruppe teilgenommen zu haben. Jedoch betonen die meisten Lehrer*innen, dass „Mitwirkung auch gewünscht“ (Anh. 3d, Z. 214) war und das Konzept in Absprache mit allen Kollegen entstanden wäre. Generell haben die Lehrpersonen einen positiven Eindruck vom Konzeptpapier (vgl. ebd., Z. 228f.). Die Konzeption sei „transparent“ (Anh. 3b, Z. 352) vonstattengegangen und es wurden Informationen an das Kollegium in Form von Rundmails und in Konferenzen weitergegeben. Die Beteiligung lief dabei auf relativ freiwilliger Basis: „[...] klar, man kann das lesen oder auch nicht. Ich versuche das schon zu lesen, weil es mich doch durchaus interessiert“ (ebd., Z. 350ff.). Eine der befragten Personen gibt an, dass „eigentlich jeder in der Schule irgendwo beteiligt gewesen sein“ (Anh. 3c, Z. 328) müsse, da die Fachschaften dazu aufgefordert wurden ein Raster an Kompetenzen auszufüllen, welches sich an den „Kompetenzen in der digitalen Welt“ orientierte (vgl. ebd., Z. 316ff.). Eine weitere Lehrperson gibt an „überhaupt nicht“ (Anh. 3a, Z. 263) beteiligt gewesen zu sein, da das Konzept vor der eigenen Anstellung an der Schule erstellt wurde. Es kann vermutet werden, dass die institutionelle Kommunikation im Entwicklungsprozess zwar angeregt, jedoch seit Fertigstellung des Papiers wenig über den weiteren Verbleib diskutiert wurde. Diese Einschätzung kann dadurch unterstützt werden, dass eine der befragten Personen Ideen für weitere Inhalte anführt, die in das Papier aufgenommen werden sollten (vgl. Anh. 3c, 623ff.). In den letzten Jahren scheint das Konzept jedoch nicht erweitert oder angepasst worden zu sein. Bei der Frage nach den Gründen zur Erstellung des Medienkonzeptes geben fast alle Lehrpersonen an, dass das Konzept erstellt wurde, um auf die Forderungen seitens der Bildungspolitik zu reagieren:

„Also einmal wird es erstellt, weil es erstellt werden muss. Das ist also erstmal, weil der Druck von oben da ist. Das andere ist, dass wir natürlich aber auch so ein Konzept haben wollen, weil wir haben die Technik. Wir wollen sie sinnvoll nutzen. Wir wollen sie so gut wie möglich nutzen. Also nicht nur für Internetrecherche oder sowas und wir werden ja

ständig mit Medienproblemen konfrontiert [...] [D]a ist es natürlich außerordentlich sinnvoll und erwünscht ein Konzept zu haben, wie man mit solchen Sachen umgeht und solchen Sachen vielleicht auch ein bisschen gegensteuern kann“ (ebd., Z. 406ff.).

Neben dem äußeren Druck versucht die Institution zudem sich an die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen anzupassen und die Lernenden möglichst sinnvoll an einen mündigen Umgang mit vorhandener Technik heranzuführen (vgl. Anh. 3b, Z. 367ff.). Ein weiterer Grund sei der Versuch „besser sein [zu] wollen als andere Schulen“ und sich einen „Wettbewerbsvorteil“ (Anh. 3d, Z. 221f.) zu verschaffen. Dem Kollegium scheint demnach bewusst zu sein, dass schulische Medienbildung ein öffentlichkeitswirksames Thema ist. Im Gegensatz dazu scheint es generell an Überzeugung von der Bedeutung schulischer Medienbildung zu mangeln. Aufgrund dessen wird als weitere Zielsetzung verstanden „die Kollegen fit zu machen“, „Ängste zu überwinden“ und „den Nutzen der digitalen Medien [...] schmackhaft zu machen“ (Anh. 3e, Z. 297ff.). Hinsichtlich der Einschätzung der bisherigen Fortschritte durch das Konzept bestätigt sich der Eindruck, dass seit der Entwicklung die Kommunikation über die Ziele des Konzepts nachgelassen hat. Denn fast jede Lehrperson erklärt, es sei schwer die bisherige Umsetzung zu bewerten, da man als Lehrkraft neben dem eigenen Unterricht nicht viel vom Schulalltag mitbekäme. Jeder sei verantwortlich für die eigene Unterrichtsentwicklung und der Fortschritt „hängt natürlich stark vom Lehrer ab“ (Anh. 3c, Z. 332). Einzelne scheinen dies als Problem zu betrachten. Vermehrt wird berichtet, dass andere Lehrpersonen die Richtlinien hinsichtlich zu nutzender Software und Hardware nicht berücksichtigen. Als Gründe werden die mangelhafte Verfügbarkeit und die fehlende Überzeugung von der Zweckmäßigkeit genannt (vgl. ebd., Z. 334ff.). Es soll im Detail auf die Herausforderungen hinsichtlich der Implementierung des Medienbildungskonzepts aus Perspektive der Lehrkräfte eingegangen werden.

6.2.3.1 Technische und infrastrukturelle Voraussetzungen

Die grundlegenden Voraussetzungen für die Etablierung schulischer Medienkonzepte in den Unterricht stellen für die Lehrkräfte die technische Ausstattung und die Infrastruktur auf Landes- und Schulebene dar. Einige Lehrpersonen kritisieren die Quan-

tität und Verfügbarkeit der Ausstattung, während andere sie als ausreichend einschätzen. Die Technik sollte folgende Kriterien erfüllen: Sie sollte regelmäßig durch einen Administrator gewartet werden, kompatibel mit anderen Geräten sein bzw. sollten von vornherein im gesamten Schulgebäude die gleichen Voraussetzungen herrschen, sie sollte zudem flexibel einsetzbar sein (vgl. ebd.). Derzeit gibt es lediglich zwei Klassensätze iPads, welche nicht spontan eingesetzt werden können, sondern deren Nutzung vorher geplant werden muss. Ein weiteres Problem ist die Verfügbarkeit von WLAN im Schulgebäude. Aufgrund von rechtlichen Schwierigkeiten und der Angst der Lehrpersonen vor Ablenkungen im Unterricht können die Schüler*innen das WLAN derzeit nicht auf den eigenen Geräten nutzen (vgl. ebd., Z. 385ff.). Eine Lehrperson fordert entweder die Öffnung des Internets für alle Schulakteure inklusive konkreten Regeln für die Nutzung oder aber die Anschaffung von Technik für jeden Schüler und jede Schülerin (vgl. ebd., Z. 620ff.). Eine weitere Lehrperson kritisiert, dass die Schule zu wenig Verantwortung hinsichtlich der technischen Grundlagen übernehme, da jede Lehrkraft für eigene Endgeräte und deren Funktionalität verantwortlich sei: „[...] wenn mein Laptop dann nicht mit dem Beamer funktioniert, naja, dann bleibt es halt“ (Anh. 3d, Z. 253f.). Wenn die technischen Geräte nicht reibungslos funktionieren, erscheint der Zeitaufwand hoch und eine unregelmäßige Nutzung habe schlussendlich keinen nachhaltigen Lerneffekt. Ein weiteres Problemfeld stellt der Mangel an systematischen Maßnahmen und das hohe Gewicht an Eigenverantwortung der einzelnen Schulen und Lehrpersonen dar.

„[...] aber ich meine, wie denkt das Land sich das denn? Ich meine jede Schule macht das jetzt für sich und äh die geben da vielleicht Geld, aber ansonsten müssen die Lehrer selbst zusehen, wie sie das – Also ich sehe da bisher noch nicht so richtig so einen Plan, der sich da gut umsetzen lässt“ (ebd., Z. 318ff.).

Es wird der Wunsch nach einer besseren Steuerung und Koordinierung durch die Ministerien deutlich und die Zuständigkeit scheint bisher zu sehr auf den Schultern der einzelnen Lehrkräfte und Schulen zu liegen. Im Statement wird in gewisser Weise ein Gefühl der Überforderung deutlich.

6.2.3.2 Gesteigerter Zeit- und Energieaufwand

Insgesamt scheinen der befürchtete Zeit- und Kraftaufwand eine Hürde für den Einsatz von Medien und die Etablierung neuer Methoden mit Medienbezug zu sein. Die Lehrpersonen befürchten einen erhöhten Aufwand und sind sich gleichzeitig nicht sicher, ob der Einsatz von Medien tatsächlich eine Erleichterung darstellt (vgl. Anh. 3e, Z. 440ff.). Aus der Erfahrung berichtet eine Lehrkraft weshalb frühere Maßnahmen der Medienintegration keine nachhaltigen Effekte erzielt haben:

„Wir haben da schon ein paar Anregungen [...] gekriegt. Vieles, denke ich, hat aber dann nicht unbedingt die Auswirkung, weil man in seinem Hamsterrad ganz schön am Rennen ist. Und für viele neue Sachen nicht unbedingt den Kopf frei hat. Man ist [...] zum Teil bis über die Grenze der Belastbarkeit eingedeckt und dann fallen solche Neuerungen manchmal schon ein bisschen hinten runter“ (Anh. 3b, Z. 368ff.).

Es wirkt, als ob die Kapazitäten der Lehrenden durch das Unterrichtsgeschehen ausgeschöpft sind und die neuen Anforderungen und Entwicklungen hinsichtlich einer schulischen Medienbildung ihre Belastbarkeit strapazieren. Dies kann dadurch begründet werden, dass Medienbildung gerade auch bezogen auf die stetige Wandlung und den rasanten technologischen Fortschritt einen höheren Aufwand für die schulischen Akteure darstellt als bisherige Schwerpunkte der Schulentwicklung (vgl. Kap. 4.4).

6.2.3.3 Überzeugung der Lehrpersonen

Die Einstellungen der Lehrpersonen müssen als Herausforderung verstanden werden. Denn die Lehrpersonen befürchten die Abhängigkeit von technischen Geräten und gehen davon aus, dass die Unterrichtsplanung mit digitalen Medien anfällig für Störungen ist. Die bildungspolitischen Forderungen erwecken den Anschein, dass die bewährten Methoden und die Lehrperson in ihrer professionellen Funktion nicht genügend wertgeschätzt werden. Außerdem befürchten die Lehrkräfte teilweise, dass „Informatik nur um der Informatik willen oder Digitalisierung um der Digitalisierung willen“ (Anh3c, Z. 94f.) in den Unterricht integriert wird. Der Einsatz digitaler Medien solle nicht ohne vorherige didaktische und methodische Überlegungen passieren. Die Forderung der Etablierung von Medienbildung in die Schule wird relativierend als

„Welle[n]“ (ebd., Z. 97), „Mode[n]“ (Anh. 3b., Z. 36) oder „Trend[s]“ (ebd., Z. 377) bezeichnet und das Thema scheint eher eine untergeordnete Rolle im Schulalltag zu spielen (vgl. Anh. 3e, Z. 485). Ein weiteres Problem scheint die Überzeugung der Lehrkräfte von den Vorteilen der Mediennutzung in der Schule zu sein. Schon bei der Betrachtung der vermuteten Potenziale und Gefahren fällt auf, dass viele Vorbehalte artikuliert werden. Es wird festgehalten, dass es der „Politik noch nicht so gelungen [sei,] das entscheidende Argument zu bringen“ (ebd., Z. 356f.). Die Skepsis der Lehrenden wird in fast jedem Interview deutlich. Besonders kritisch werden der gefühlte Druck bzw. der Zwang empfunden, dem sich die Lehrpersonen ausgesetzt fühlen. Es wird davon ausgegangen, dass es nichts bringe, ein bestimmtes Verhalten von Lehrpersonen einzufordern:

„Also ich halte nichts davon einen Lehrer zu zwingen irgendwelche Medien einzusetzen, weil, wenn der damit nicht klar kommt oder, wenn der sich damit nicht wohl fühlt, macht er keinen guten Unterricht“ (Anh. 3c, Z. 340ff.).

Insgesamt wird ein gewisser Widerwillen im institutionellen Kontext spürbar, der allen Lehrkräften bewusst ist und wiederholt angesprochen wird (vgl. Anh. 3a, Z. 319f.). Oft wird die Gruppe der Skeptiker mit einem höheren Alter in Verbindung gebracht. Tatsächlich spricht fast jede Lehrkraft mindestens einmal im Interview an, dass ältere Lehrkräfte eine Sonderstellung hinsichtlich der schulischen Mediennutzung haben. Dieses Thema scheint im Kontext der innerinstitutionellen Kommunikation eine besondere Relevanz aufzuweisen. Es wird wiederholt Verständnis für die Situation ausgesprochen:

„Es gibt natürlich auch die Kollegen älteren Semesters, die da [...] absolut berechtigt, damit auch ihre Probleme haben mit digitalen Medien. Ganz einfach, weil es ihnen keiner gezeigt hat oder weil [...]: Naja jetzt kommen die Jungen an und schmeißen alles über den Haufen, dabei bin ich ja jetzt 20 Jahre gut mit der Kreidetafel hier vorangekommen“ (Anh. 3e, Z. 266ff.).

Als Gründe für die besondere Stellung älterer Lehrer*innen wird angeführt, dass diese wenig Vorerfahrung vorweisen, sie sich in der kurzen Zeit vor der Rente keine völlig neuen Lehrmethoden aneignen wollen und den Unterrichtstraditionen zu wenig Respekt gezollt wird (vgl. ebd.).

„Eine ablehnende Haltung gegenüber digitalen Medien ist womöglich auch ihrem schnellen Wandel geschuldet, der Verunsicherung und Orientierungsschwierigkeiten auslösen

kann. Um handlungsfähig zu bleiben, wird dann auf bewährte und vertraute Praktiken zurückgegriffen“ (D21 2014, S. 24).

Diese Bewältigungsstrategie im Sinne des Zurückgreifens auf tradierte Methoden scheint auch für die befragten Lehrpersonen eine Rolle zu spielen. Es scheint, dass sich im Angesicht geringer wahrgenommener „Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten“ sowie erhöhter „Fehler- und Störungsquellen“ (ebd., S. 23) auf Altbewährtes und Vertrautes zurückbesonnen wird. Die Lehrperson vermutet einen Wandel der Rolle des Lehrenden durch die schulische Integration von Medienbildung. Es scheint als ob die ein Verlust der Grundlagen – wie der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden – befürchtet wird. Impliziert werden geringere Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten genannt, welche einen potentiellen Autoritätsverlust bedingen könnten. Zur Verantwortung gezogen wird die Bildungspolitik, die Änderungen in die Schule einträgt, die von den Lehrenden bisher nicht vollkommen unterstützt werden. Die Angst vor dem Kontrollverlust kann hier in Verbindung gesehen werden mit Deweys pädagogischen Vorschlägen, die ja den gezielten Verzicht auf Autorität als Bedingung für einen autonomen Lernprozess der Schüler*innen verstanden haben (vgl. Bohnsack 2005, S. 100). Es ergibt sich der Eindruck, dass eine Verschiebung der Dynamik zwischen Lernenden und Lehrenden eher nicht erwünscht ist.

6.2.3.4 Theoretische Vorschläge und praktische Möglichkeiten

Es werden die theoretischen Vorschläge seitens der Bildungspolitik kritisiert und deren große Differenz zu den praktischen Möglichkeiten diskutiert. Insgesamt wird, vorrangig von den beiden Teilnehmenden mit der meisten Arbeitserfahrung, mit Skepsis auf neue Vorlagen und Richtlinien seitens der Ministerien reagiert. Die Entwicklungen werden mit dem Aufkommen vergangener pädagogischer „Moden“ (Anh. 3b, Z. 36) verglichen.

„Also ich kenne das schon 40 Jahre und es ist mir ein wenig zuwider. Dieses Hochpushen von: ‚Es ist ganz was Neues!‘ Aber so neu ist es gar nicht. Es gibt vielleicht neue Schwerpunkte. Ja, okay. Aber es wird uns suggeriert ihr habt es vorher alles falsch gemacht und da wehre ich mich dagegen, ganz ehrlich“ (ebd., Z. 56ff.).

Es herrscht eine defensive Haltung gegenüber neuen Ideen, die scheinbar keinen Praxisbezug haben. Aufgrund dieser Diskrepanz wird den neuen Anforderungen keine hohe Bedeutung zugemessen, sondern jene eher relativiert: „[N]ormalerweise schleift sich das dann ab und dann landet man letztlich bei einer vernünftigen Einschätzung“ (Anh. 3c, Z. 102). Eine der Befragten resümiert: „die Leute, die solche Konzepte erarbeiten sind in aller Regel auch keine Praktiker, sondern Theoretiker und das merkt man eben [...]“ (Anh. 3b, Z. 62f.).

6.2.3.5 Verzahnung von Lebenswelt und Schule

Als Herausforderung wird auch die Verzahnung von Lebens- und Schulwelt verstanden. Die Lernenden kämen so zwar schon mit vielfältigen Kompetenzen im digitalen Bereich in den Unterricht, jedoch fehle ihnen die kritische Urteilsfähigkeit gegenüber dem Medienangebot und ihrem Medienverhalten. Jene Verhaltensmuster werden im Elternhaus geprägt. Mehrere Lehrkräfte gehen aufgrund dessen davon aus, dass die medienpädagogischen Aufgaben innerhalb der Schule vom Elternhaus und der Gesamtgesellschaft abhängen: „Es ist nicht alleine eine Sache der Schule. Es müssen letztlich alle tun und auch die Gesellschaft“ (Anh. 3b, 273f.). Durch die Verzahnung zwischen Lebens- und Schulwelt gestaltet sich die Verteilung von Zuständigkeiten komplexer und der Aufgabenbereich der Lehrenden verschiebt sich. Es werden zwei defensive Strategien erkenntlich: Es wird einerseits die Verantwortung von der Schule auf das soziale Umfeld gelenkt und andererseits festgestellt, dass die Schule ohne Unterstützung der Eltern keinen großen Handlungsspielraum bei der Medienkompetenzförderung habe (vgl. Anh. 3c, Z. 250ff.).

6.2.3.6 Medienpädagogische Kompetenzen und Weiterbildungen

Auch die Kompetenzen der Lehrenden, deren Selbsteinschätzung schon beschrieben wurde, stellen die Implementierung von Medienbildungskonzepten vor Herausforderungen. Die Einschätzung fällt nicht immer positiv aus und im Gespräch wird deutlich, dass sich die Lehrpersonen teilweise unsicher fühlen. Dabei ist interessanterweise das höhere Alter kein Hinweis auf eine niedrige Selbsteinschätzung. Den Lehrer*innen fehlt es zudem an mediendidaktischen und medienpädagogischen Grundlagen. Eine

Lehrkraft bestätigt diesen Eindruck: „[...] Hauptsache ich habe das digitale Medium da irgendwo verwandt, ohne mir Gedanken zu machen warum“ (Anh. 3a, Z. 350f.). Die Lehrenden scheinen nicht genügend ausgebildet und vorbereitet zu sein für die Implementierung eines schulischen Medienbildungskonzeptes und der Bedarf an pädagogischer Unterstützung wird deutlich. Dieser Bedarf wird bisher nicht ausreichend durch Fortbildungsangebote oder andere Maßnahmen aufgefangen. Die Lehrer*innen haben den Eindruck, dass die technischen Geräte ohne weitere methodische Einbindung in den Unterricht gebracht werden. Sie benötigen zielgerichtete nachhaltige Unterstützung, um die eigenen Kompetenzen zu stärken und den Unterricht sinnvoll laut der bildungspolitischen Forderungen weiterzuentwickeln. Hierfür müssen nachhaltige Weiterbildungsangebote getestet und die Bedingungen dafür geschaffen werden, dass diese auch wahrgenommen werden.

6.2.4 Weiterbildungen, Kooperationen und weitere Maßnahmen

Bei der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Problemlagen und Herausforderungen bei der Implementierung von Medienbildungskonzepten, die exemplarisch durch die schulischen Vertreter*innen dargestellt und reflektiert wurden, wird ein Bedarf an Weiterbildungen und weiteren Maßnahmen deutlich. Im folgenden Kapitel werden die Ideen und Vorschläge der Lehrpersonen zusammengefasst.

6.2.4.1 Infrastrukturelle Maßnahmen

Zuerst sollen geeignete technische Bedingungen durch zuverlässige und funktionale Technik geschaffen werden. Ebenso wird ein Fachraumprinzip diskutiert, das die Nutzung der jeweiligen digitalen Materialien noch erleichtern könnte (vgl. Anh. 3b, Z. 540ff.). Mehrmals wurde der Wunsch nach einem technischen Support artikuliert, der bei Problemen direkt erreichbar ist und alle Geräte ständig verfügbar hält. Diese Aufgabe solle keine Lehrkraft, sondern eine Fachkraft übernehmen (vgl. Anh. 3c, Z. 424ff.). Eine weitere grundsätzliche Maßnahme sei auf struktureller Ebene die Sicherung der Infrastruktur. Beispielsweise kann im ländlichen Raum nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin Internetempfang habe. Hier sei

die Politik verantwortlich die Grundlagen zu schaffen und es wird generell eine stärkere Koordinierung verlangt (vgl. Anh. 3e, Z. 402ff.).

6.2.4.2 Zielgruppenorientierte Weiterbildungen

Es müssen bisherige Weiterbildungsangebote und deren Wirksamkeit diskutiert sowie Kriterien für eine nachhaltige Weiterbildung formuliert werden. Mit Ausnahme von anwendungsbezogenen Angeboten und einem Vortrag zum Thema Datenschutz, hat bisher keine der befragten Personen an einer Fortbildung zum Thema Medienbildung teilgenommen. Eine Lehrperson hat an einer Konferenz zum Thema Erklärvideos, teilgenommen, stuft diese Veranstaltung jedoch nicht als Weiterbildung ein (vgl. Anh. 3a, Z. 198ff.). Es berichten zwei weitere Lehrkräfte von der Einführung in die Nutzung der Smartboards durch externe Partner (vgl. Anh. 3c, Z. 435ff.). Der Erfolg der Angebote wird unterschiedlich eingeschätzt. Einerseits wird ausgedrückt, dass solche Fortbildungen wichtig seien und bisher erfolgreich waren, andererseits wird kritisiert, dass die Fortbildungen weder fächerspezifisch noch handlungsorientiert abliefen und sich die Lehrer*innen im Nachhinein „dann so selbst ausprobieren“ (Anh. 3d, Z. 275f.) müssen. Es ergibt sich der Eindruck, dass das Kollegium auf sich selbst gestellt ist: „[A]lso man kriegt da nicht viel Anleitung“ (ebd.).

Für eine Teilnahme an Weiterbildungen wird eine Genehmigung der Schule benötigt, die bevorzugt erteilt wird, wenn kein Unterricht entfällt. Es wird deutlich, dass die Teilnahme nicht von der Schule organisiert oder verbindlich angeboten wird, sondern vom Engagement und der Freizeit des Lehrenden abhängt. Es wird ein Bedarf an Unterstützung artikuliert, jedoch gleichzeitig auf die geringen Erfolgsraten der schon bestehenden Maßnahmen hingewiesen. Es müssen demnach die Konzepte bisheriger Weiterbildungen überdacht und Kriterien für eine nachhaltige Vorgehensweise berücksichtigt werden. Die Lehrpersonen wünschen sich eine konkretere Zielgruppenorientierung im Sinne spezifischer Angebote für einzelne Fächer, einen direkten Praxisbezug, handlungsorientierte Ansätze, regelmäßige Sitzungen, jedoch ohne immensen Zeit- und Kraftaufwand (vgl. Anh. 3d, Z. 281ff., 305ff.). Eine Lehrperson schlägt vor, dass die Lehrenden innerhalb eines Schuljahres regelmäßig auch „dann zur [...] Medienschule“ (Anh. 3a, Z. 382) gehen sollen, um sich mit den Themen Me-

dienkompetenzförderung und Medienbildung auseinanderzusetzen. Ein solches Angebot würde viel Engagement von den Teilnehmenden verlangen und insbesondere nicht die Hürden für die Lehrpersonen überbrücken, die schon eine skeptische Perspektive auf die Entwicklung schulischer Medienbildung haben.

Eine weitere Person setzt sich für die Anerkennung neuer Weiterbildungsformen ein. Dies könnten beispielsweise Onlineangebote sein, die in der eigens verfügbaren Zeit bearbeitet werden können oder aber die Anerkennung des Selbststudiums als Weiterbildung (vgl. Anh. 3c, Z. 459–490). Diese Forderung sei gerade für kleinere Fachschaften sinnvoll, die nicht von institutionell organisierten Fortbildungen profitieren können. Einen Sonderfall stellt in gewisser Weise die Informatik dar, die nur mit einer Lehrperson vertreten ist und sich in dem Sinne als „Einzelkämpfer“ (dies., Z. 500), um die eigene Weiterbildung und Anpassung an informatische Entwicklungen sorgen muss.

6.2.4.3 Förderung schulinterner Kommunikations- und Lernprozesse

Neben den Angeboten, die durch externe Partner durchgeführt werden und nicht verpflichtend sind (vgl. Anh. 3b, Z. 424ff.), scheinen interne Weiterbildungen bzw. das voneinander Lernen im Kollegium besonders effektiv zu sein. Solche schulinternen Fortbildungen, welche z.B. im Rahmen der Fachkonferenzen stattfinden, werden genutzt, um sich über geeignete Software und Materialien auszutauschen. Im Gegensatz zu den offiziellen Angeboten kann so direkt auf die Bedarfe der Kollegen und deren Interesse eingegangen werden und konkret über den Medieneinsatz im Fachunterricht diskutiert werden. Eine der Lehrer*innen beschreibt diese internen Angebote bisher als „einzige Möglichkeit, weil die offiziellen Angebote, die sind viel zu unspezifisch“ (Anh. 3d, Z. 295f.). Insgesamt arbeite die einzelne Lehrperson teilweise isoliert vom Rest des Kollegiums und die Befragten wünschen sich mehr Möglichkeiten zum Austausch und für wechselseitiges Feedback (vgl. Anh. 3b, Z. 585–599; Anh. 3e, Z. 265f., 313f.). Hierfür müsse man Zeit schaffen, in der Lehrpersonen hospitieren können und zur Reflexion zusammenkommen. Es wird von vorherigen Bemühungen berichtet, die jedoch gescheitert sind. Der Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten führt auch dazu, dass die Lehrpersonen nicht einschätzen können, wie sich der Medieneinsatz der Kollegen gestaltet (vgl. Anh. 3e, Z. 304ff.). Es müssen weitere Möglichkeiten des

Austauschs erschlossen werden, um demnach eine gewisse Standardisierung und Qualitätssicherung zu erreichen. Eine Person wünscht sich, dass auch die Perspektive der Schüler*innen bei der Integration digitaler Medien berücksichtigt wird und eine Befragung stattfindet, was sich diese hinsichtlich der Mediennutzung im Unterricht wünschen (vgl. ebd., Z. 362ff.).

6.2.4.4 Überzeugung des gesamten Kollegiums

Ein weiterer wichtiger Aspekt sei die Überzeugung aller beteiligten Lehrpersonen. Denn jede Lehrkraft arbeite schlussendlich für sich allein und es finde keine Überprüfung statt. Es wird angesprochen, dass Lehrende nur in das Curriculum aufnehmen werden, womit sie sich sicher und von dem sie überzeugt sind. Sonst fürchte man einen Autoritätsverlust.

„[...] wenn der Lehrer das nicht will, dann macht der das auch nicht. Also das Problem ist ja wir sind alle Sturköpfe und äh wir machen das nicht. [...] Wenn ich die Tür hinter mir zumache, bin ich mit der Klasse alleine. Alles was ich da machen muss, muss ich vertreten können. Wenn mir von außen was aufgedrückt wird, was ich nicht vertreten kann, dann leidet meine Autorität, das kann ich mir nicht leisten, weil ich muss ja am nächsten Tag da wieder rein. Deswegen ist das so schwierig, sowas an die, also sowas in die Klassen reinzubringen. Das heißt es hilft eigentlich nur eins: Die Kollegen überzeugen, dass die Sache cool ist. Dann machen sie es, [...] aber das geht nicht mit solchen Listen“ (Anh. 3c, Z. 605ff.).

Demnach müsse man im ersten Schritt bei den Einstellungen der Lehrpersonen ansetzen und akzeptieren, dass sich die schulische Medienbildung nur dann sinnvoll etablieren lässt, wenn die Lehrenden dies auch unterstützen. Die Schulleitung sei verantwortlich dafür, die Motivation zu stärken und Anregungen zu geben anstatt durch Druck oder Zwang „zu vergraulen“ (Anh. 3e, Z. 283). Ältere Kollegen sollten außerdem nicht zur Arbeit mit Medien gezwungen werden.

6.2.4.5 Überarbeitung des Medienkonzepts

Generell scheint das Medienkonzept im Schulalltag keine bedeutende Relevanz für die Lehrenden zu tragen. Es wird sich die Erweiterung des Medienkonzepts durch eine „Vision“ (Anh. 3c, Z. 598) gewünscht, welche handhabbar ist und die Lehrenden mit Materialien, Beispielen und Vorgaben unterstützt. Es brauche eine Regelung, die die Nutzung des WLAN durch alle Beteiligten ermöglicht. Generell müsse darauf geachtet werden, keine zu konkreten oder zu vagen Vorschläge zu machen, da die Lehrenden weder die eigene Unterrichtsplanung abgeben noch komplett in Eigenverantwortung die Entwicklung der schulischen Medienbildung übernehmen können oder wollen (vgl. ebd., Z. 593ff.). Die Vorlagen der KMK werden dabei eher als zu vage eingeschätzt. Es fehle die Nähe zur Praxis (vgl. ebd., Z. 653ff.). Weiterhin gäbe es schon viele Ideen, Unterrichtseinheiten und Kompetenzen in der Schule, die nun jedoch in Vergessenheit geraten. Jene sollten in Form eines neuen Konzeptpapiers gebündelt werden, das schon vorhandene Ansätze weiterträgt und neue praxisnahe Vorschläge macht (vgl. ebd., Z. 637ff.). Bei einer Neuauflage des Konzepts wird sich die enge Zusammenarbeit mit dem Kollegium gewünscht.

6.2.4.6 Zugang zu geprüften digitalen Inhalten

Eine Lehrperson hofft zukünftig auf mehr Unterstützung bei der Selektion und Qualitätssicherung von Medienprodukten (vgl. Anh. 3d, Z. 118ff.). Diese Aufgabe bewältigt derzeit noch jede Lehrperson im Alleingang und soll zukünftig zentralisiert und professionalisiert werden. Hierfür wird sich eine Anwendung oder Plattform gewünscht, die geordnet nach Fach und mit Berücksichtigung der Lehrpläne digitale Medien zur Verfügung stellt (vgl. Anh. 3d, Z. 329ff.). Das ein solches Angebot durch die Plattform „emuTube“ eigentlich schon vorhanden ist, scheint nicht bekannt zu sein. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit der Studienlage, welche davon ausgeht, dass die Mediatheken und Onlineangebote bisher nicht flächendeckend genutzt werden (vgl. Initiative D21 2014, S. 40). Insgesamt sollte die Erschließung von vorhandenen Ressourcen und Materialien gestärkt werden.

6.3 Zusammenfassung und Interpretation

Es wurde die Perspektive der Lehrpersonen hinsichtlich bildungspolitischer Entwicklungen sowie der Prozesse innerhalb der eigenen Bildungsinstitution zum Thema schulische Medienbildung betrachtet. Obwohl sie im Kontext ihrer Expertise befragt wurden, ist deutlich geworden, dass bei der Debatte um schulische Medienbildung eine subjektive Positionierung zu berücksichtigen ist. So wurde teilweise emotional argumentiert – gerade hinsichtlich der wahrgenommenen Pflicht zum Einsatz von digitalen Medien und der damit befürchteten Verschiebung des Autoritätsgefüges im Klassenzimmer. Das Experteninterview hat somit vereinzelt biographische Züge angenommen, die Zeugnis darüber ablegen, dass Lehrpersonen tatsächlich stark im Horizont der eigenen Erfahrungen argumentieren und so nur partiell von institutionalisiertem Expertenwissen gesprochen werden kann. Dies wird auch dadurch deutlich, dass teilweise unterschiedliche Beobachtungen und Einschätzungen durch die Befragten gemacht wurden.

Die Lehrpersonen scheinen der eigenen Aufgabe eine hohe Bedeutung beizumessen und verknüpfen diese teilweise auch mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. Dabei wird die zunehmende Heterogenität der Lernenden, die neuen Ansprüche an den Unterricht durch den Einfluss des Internets, fachliche Neuerungen sowie die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens betont. So wird mindestens indirekt von einigen Lehrpersonen die Bedeutung der sich entwickelnden und zunehmend digitalisierten Wissens- bzw. Informationsgesellschaft anerkannt. Trotz dessen wird die Relevanz technologischer und medialer Entwicklungen relativiert. In der Vorbereitung des Unterrichts spielen digitale Medien insgesamt eher eine untergeordnete Rolle. Es wird insgesamt die hohe Bedeutung von Interessen und Überzeugungen der einzelnen Lehrkraft sowie deren Erfahrungen und routinierten Arbeitsweisen deutlich.

Die technische Ausstattung der Schule wird insgesamt als ausreichend eingeschätzt, es sind jedoch Entwicklungsbedarfe zu vermerken. Als Lösung wünschen sich die meisten befragten Personen die Umsetzung eines BYOD-Ansatzes und die Öffnung des WLANs für Lehrende und Lernende unter Berücksichtigung konkreter rechtlicher Vorgaben. Um eine selbstverständliche Mediennutzung im Unterricht zu gewährleisten, sollten die folgenden Aspekte erfüllt sein: Verfügbarkeit und Flexibilität, mediendidaktische Konzepte, die den Einsatz begleiten, pädagogischer Support, geringer Zeit- und Kraftaufwand sowie Zugang zu geeigneten digitalen Inhalten. Wenn digitale

Medien und das Internet im Unterricht genutzt werden, dann oftmals zur Anregung der Lernenden und zur Verbesserung der Anschaulichkeit im Unterricht. Ebenso werden Apps zum Lernen und Veranschaulichen angewendet und online Rechercheaufträge ausgeführt. Teilweise werden die Schüler*innen auch zum aktiven und kreativen Umgang mit Medien durch die Erstellung eigener Erklärvideos angeregt. Dabei gestaltet sich die Unterstützung der Lehrenden eher gering, die Schüler*innen greifen auf bestehende Kompetenzen zurück und es entstehen Produkte, deren Fokus nicht auf formaler Qualität liegt. Im Informatikunterricht werden die Programmierumgebungen teilweise in selbstorganisierten und kooperativen Projekten angewandt, die nicht nur gute Ergebnisse erzeugen, sondern auch eine hohe Begeisterung bei den Schüler*innen auslösen. Die Halbjahresprojekte können als Vorbild für kommende projektorientierte Unterrichtseinheiten dienen, die das problembezogene, selbstständige und kooperative Lernen erfolgreich fördern. Insgesamt haben sich einige Mediennutzungsweisen schon fest etabliert, andere Möglichkeiten wurden noch nicht gewinnbringend erschlossen.

Es konnte festgestellt werden, dass der Einsatz von Medien stark von den Einstellungen der Lehrpersonen abhängt. Die Lehrenden erhoffen sich eine Unterrichtserleichterung, Anschaulichkeit, Aktualität und besseres Verständnis, gesteigerte Motivation sowie einen zunehmenden Lebensbezug. Als Risiken erkennen die befragten Personen den unüberlegten Einsatz von Medien, das Verdrängen tradierter Methoden und Lehrinhalte, einen erhöhten Aufwand, mangelnde Zuverlässigkeit bzw. kritische Abhängigkeit von digitalen Medien, schlechtere Lernergebnisse z.B. durch die Zunahme von Konzentrationsschwächen, rechtliche Probleme sowie erschwerte Bedingungen der Leistungsüberprüfung. Insgesamt scheinen die Risiken gegenüber den Potenzialen zu überwiegen. Die Lehrpersonen müssen für medienpädagogische Methoden und Zielsetzungen sensibilisiert werden, um Potenziale für das Lernen und Lehren zu erkennen, ohne sich abschrecken zu lassen oder die Chancen zu relativieren. Die Lehrenden konzentrieren sich eher auf die technischen und anwendungsbezogenen Seiten des Medieneinsatzes anstelle einer generellen Umstrukturierung von Lehr- und Lernprozessen durch Zunahme von Interaktivität, Eigenständigkeit und -verantwortung. Somit kann der Eindruck bestätigt werden, dass oftmals ein „funktionale[s] Verständnis von Medienkompetenz“ sowie eine „bewahrpädagogische Haltung“ (Brüggen et al. 2017, S. 51) in den Schulen herrscht, die wenig mit medienpädagogischen Grundlagen gemein haben und ihnen nicht gerecht werden. Insgesamt fehlt es an

mediendidaktischen Kompetenzen und pädagogischem Support. Einige Lehrpersonen nehmen an, dass die Schüler*innen hinsichtlich der Medienkompetenzen grundlegend besser aufgestellt sind und sich die Förderung dieser somit eher schwierig gestaltet. Bei der Betrachtung des Transfers der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK 2016) in den Unterricht muss festgestellt werden, dass Bezüge zum bisherigen Unterricht gefunden werden, jedoch noch nicht alle Kompetenzbereiche ausreichend integriert werden. Insbesondere der vierte Bereich „Schützen und Sicher agieren“ ergibt einen deutlichen Nachholbedarf. Teilweise kritisieren die Lehrpersonen die Kompetenzstandards und zweifeln deren Bezug zur Medienwelt an. Obwohl das Festlegen eines Kompetenzstandards ein elementarer Entwicklungsschritt der schulischen Medienbildung darstellt, reicht die Ernennung von Kompetenzbereichen demnach nicht aus: Diese müssen durch handhabbare Maßnahmen zur Umsetzung und Qualitätssicherung ergänzt werden.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse wurden vielfältige Herausforderungen der schulischen Medienbildung aufgedeckt, die im Folgenden aus der Perspektive der Lehrenden im Zusammenspiel mit den vorgeschlagenen Lösungsmaßnahmen tabellarisch zusammengefasst werden sollen:

Herausforderungen	Maßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> - infrastrukturelle Bedingungen - Gesteigerter Zeit- und Energieaufwand - Überzeugung der Lehrpersonen - Differenz zwischen theoretischen Vorschlägen und praktischen Möglichkeiten - Verzahnung von Lebenswelt und Schule - Kompetenzen der Lehrpersonen - Mangel an nachhaltigen Bildungsangeboten 	<ul style="list-style-type: none"> - Infrastrukturelle Maßnahmen - Zielgruppenorientierte Weiterbildungen - Förderung schulinterner Kommunikations- und Lernprozesse - Anerkennung weiterer Weiterbildungsformen - Überzeugung des gesamten Kollegiums - Überarbeitung des Medienkonzepts - Zugang zu geprüften digitalen Inhalten

Tabelle 3: Herausforderungen und Maßnahmen bei der Implementierung schulischer Medienbildung aus Perspektive der Lehrkräfte, eigene Darstellung

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen die Medienbildungskonzepte der Schulen sowie deren bisherigen Umsetzungsstrategien. Das Konzept der beforschten Schule beinhaltet ein grundlegendes Verständnis der schulischen Medienbildung, beschreibt den derzeitigen Entwicklungsstand unter Berücksichtigung der technischen Aufstellung sowie zukünftige Ziele und Projektideen. Bei der Erstellung war zwar die

Einbeziehung des gesamten Kollegiums erwünscht, es wurde jedoch deutlich, dass die Partizipationsmöglichkeiten unterschiedlich intensiv wahrgenommen wurden. Während im Entwicklungsprozess ein angeregter Austausch über die Inhalte des Konzepts stattgefunden hat, so scheint das Thema innerhalb des Kollegiums nach der Fertigstellung an Bedeutung verloren zu haben. So kann erklärt werden, dass kürzlich eingestellte Lehrkräfte nicht informiert sind, das pädagogische Medienkonzept nur von einer Lehrperson direkt im Interview angesprochen wurde und eine Person befürchtet, dass die zusammengetragenen Ideen gerade irgendwo „versumpfen“ (Anh. 3c, Z. 639). Das Medienbildungskonzept scheint bisher eher repräsentative Aufgaben zu erfüllen und als Grundlage für Förderanträge zu dienen. Es kann anerkannt werden, dass eine Kommunikationsgrundlage für die Lehrerschaft zum Thema Medienbildung geschaffen wurde. Es fehlt jedoch an detaillierten Handlungsempfehlungen, Projektbeispielen oder Reglementierungen – z.B. zur Nutzung des WLAN und der privaten Geräte –, die den Lehrer*innen eine Unterstützung im Unterricht leisten könnten. Die Frage nach den Herausforderungen für die Lehrpersonen bei der Umsetzung der Ziele des pädagogischen Medienkonzepts muss demnach auch die Defizite des Konzepts in den Blick nehmen. Die Inhalte und die Umsetzung im Schullalltag werden bisher kaum diskutiert. Es ist demnach jede Bildungseinrichtung selbst dafür verantwortlich, ein handhabbares Konzept zu formulieren, Maßnahmen zur Umsetzung anzuregen und diese anschließend durch Verfahren der Qualitätssicherung zu prüfen und anzupassen. Insgesamt übersteigt diese voraussetzungsvolle Aufgabe die Kapazitäten der Lehrenden, die keine oder kaum medienpädagogische Anteile innerhalb der universitären Ausbildung oder durch Weiterbildungsangebote erfahren haben.

Als Ergebnis für diese unzureichende Organisationsstruktur und Aufgabenverteilung ergibt sich an der Schule der befragten Lehrkräfte bisher keine weitreichenden Konsequenzen des 2017 verfassten Medienkonzepts. Dieses sollte in enger Kooperation mit den Fachschaften und hinsichtlich praktischer Umsetzungsstrategien und Maßnahmen überarbeitet werden. Zudem sind konkrete Handreichungen und Materialsammlungen nötig, um den Unterricht tatsächlich zu beeinflussen. Den Entwicklungsbedarf in Anbetracht des Medienkonzepts erkennt bisher jedoch nur eine der befragten Lehrpersonen. So kann insgesamt nicht davon ausgegangen werden, dass das Thema der schulischen Medienbildung eine zentrale Position im Schulalltag der befragten Lehrpersonen und im kollegialen Austausch einnimmt.

6.4 Reichweite der Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse decken sich teils mit dem aktuellen Entwicklungsstand der schulischen Medienbildung in Deutschland und ergänzen diesen um Einsichten zu den Entwicklungschancen von Medienbildungskonzepten. Es wurden in einschlägigen Studien und den durchgeführten Interviews nicht nur ähnliche Schwerpunkte gesetzt, sondern es wurde auch ein vergleichbares Bild von den Problemlagen und notwendigen Maßnahmen deutlich. Der Entwicklungsprozess hängt dabei stark von der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrkraft ab. Somit ergibt sich für jede Schule eine individuelle Situation, die im Einzelnen betrachtet werden müsste. Auch der Blick auf andere Schulformen muss erfolgen, um ein umfassenderes Bild von der Lage in Sachsen-Anhalt zu erhalten. Denn die Situation in Gymnasien unterscheidet sich im Vergleich zu anderen Schulformen. Beispielsweise wird sich im Gymnasium signifikant häufiger kreativ mit Medien auseinandergesetzt (vgl. ICILS 2014, S. 172), Gymnasien besitzen eine bessere Ausstattung (vgl. Lorenz et al. 2017, S. 18) und das durchschnittliche Kompetenzniveau der Schüler*innen fällt höher aus (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 17). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass sich die Situation in der beforschten Schule in privater Trägerschaft trotz deutlicher Nachholbedarfe besser darstellt als in vielen anderen Schulen. Gerade auch weil die Finanzierung bisher stark von den Schulträgern und Förderungen abhängt. Aufgrund dessen müssen die Ergebnisse besonders kritisch beurteilt werden. Sie können zwar nur eine Momentaufnahme innerhalb einer Schule darstellen, führen jedoch idealerweise zu Lösungsansätzen, die auf viele Schulen übertragen werden können.

7 Diskussion von Lösungsansätzen

Es wurde deutlich, dass die Bemühungen auf Landes- und Schulebene, die schulische Medienbildung in den Bildungsauftrag und den Schulalltag zu integrieren, bisher noch keine ausreichenden Schulentwicklungsprozesse bedingt haben. Die Medienbildungskonzepte bilden zwar eine Grundlage für weitere Entwicklungen, jedoch kann vermutet werden, dass diese bisher eine stärker repräsentative Wirkung als einen spürbaren Einfluss auf den Unterricht erzielt haben. Die Konzepte scheinen auf schulischer Ebene eher durch äußeren Druck als die eigene Überzeugung zu entstehen und als Grundlage für Förderanträge genutzt zu werden. Anschließend gerät die konzeptionelle Arbeit zuweilen in Vergessenheit. Diese Vermutungen werden auch bestätigt, wenn im folgenden Kapitel die bisherige Tätigkeit der MPB und deren Einflussbereich auf die schulische Medienbildung analysiert wird. Zudem mangelt es an Maßnahmen, die die Umsetzung der medienpädagogischen Ansprüche durch Lehrkräfte nachhaltig unterstützen. Denn die Lehrpersonen scheinen noch flächendeckend von der neuen Verantwortung, die schulische Medienbildung mehr oder weniger im Alleingang zu tragen, *überfordert* oder zumindest *verunsichert* zu sein. Es fehlt neben der verbindlichen strukturellen Verankerung in die Curricula und Schulprogramme, einer ausreichenden technischen Infrastruktur, einem Angebot an geeigneten digitalen Bildungsmedien und Maßnahmen der Qualitätssicherung und Evaluation auch an geeigneten pädagogischen Unterstützungssystemen für die Lehrenden (vgl. Meister 2013, S. 50). Denn nur so kann Medienkompetenzförderung als Bestandteil des Aufgabenprofils aller Bildungseinrichtungen realisiert werden (vgl. BMFSFJ 2014, S. 16). Neben der Medienkompetenz nimmt die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen wie „Selbstständigkeit, die Fähigkeit zur Selbststeuerung, Transmission von Wissen und interkulturelle Kompetenzen“ (Meister 2013, S. 48) stetig zu. Um diese in den Schultag zu integrieren, braucht es jedoch einen „langen Weg[es] der (schulischen) Sozialisation hin zu einer offenen, selbstbestimmten Lernkultur“ (ebd.). Schulische Medienbildung darf aufgrund dessen nicht länger auf eine instrumentalisierte Funktion der Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen verkürzt werden (vgl. ebd.). Stattdessen sollten die Möglichkeiten neuer Vermittlungs- und Lernformen sowie eine neue Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden ermöglicht werden, die durch den innovativen Gebrauch digitaler Medien im Unterricht bedingt werden können. Eine Orientierung am Bildungsbegriff der Strukturalen Medienbildung nach Marotzki und

Jörissen kann dabei tatsächlich auch innerhalb der Schulen dazu führen, Schüler*innen besser auf „zukunftsfähige Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsformen“ (ebd.) vorzubereiten. Die Lehrenden müssten sich auf eine neue Funktion mit Schwerpunkt auf Begleitung und Moderation von Lernprozessen einstellen. So wird die verbindliche Verankerung von Medienbildung in das Lehramtsstudium und weiteren pädagogischen Fachrichtungen gefordert. Angeregt wurden diese Ansprüche beispielsweise durch das „Medienpädagogische Manifest“ (2009) der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2011). Die sogenannte medienpädagogische Grundbildung sollte verbindlich und prüfungsrelevant in die Studienkurse aufgenommen werden (vgl. Imort/Niesyto 2014, S. 9f.). Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ hat hierfür beispielsweise das Konzept „Grundbildung Medien“ vorgeschlagen. Es wird sich jedoch auf Lösungsansätze konzentriert, die direkt an den (medien-)pädagogischen Kompetenzen der derzeit tätigen Lehrkräfte ansetzen.

7.1 Lösungen für Lehrpersonen

Zur Annäherung an die Forschungsfrage wird sich auf die Lehrpersonen, die aktuell in den Schulen Sachsen-Anhalts unterrichten, konzentriert. Es wurde im Kapitel sechs ausdrücklich darauf hingewiesen, dass deren Möglichkeiten, die Ansprüche seitens der Bildungspolitik zum Thema schulischer Medienbildung zu erfüllen, unter anderem durch Bedingungen wie die Infrastruktur, die strukturellen Vorgaben, die eigenen Haltungen und Kompetenzen sowie die bisher wenig wirksamen Fortbildungsmaßnahmen eingeschränkt werden. Es muss an Unterstützungssystemen gearbeitet werden, die kurzfristig realisiert werden können – denn die KMK fordert die Implementierung ihrer Kompetenzstandards bis zum Schuljahr 2020/2021 (vgl. KMK 2016, S. 18) – und dennoch *nachhaltig* den Unterricht beeinflussen. *Wie können die praktizierenden Lehrpersonen also bei der Aufgabe der wirksamen Implementierung von Medienbildungskonzepten unterstützt werden?* Es werden Programme und Maßnahmen vorgestellt, bewertet und durch einen eigenen Lösungsvorschlag ergänzt. Abschließend wird für die Notwendigkeit der Professionalisierung schulischer Medienbildung durch die Eröffnung von medienpädagogischen Arbeitsstellen in Bildungseinrichtungen plädiert.

7.1.1 Weiter- und Fortbildungsangebote

Die Lösungsansätze hinsichtlich der Möglichkeiten zur Weiterbildung von Lehrpersonen wird eingeteilt in Angebote, die innerhalb der Schulen durch Kollegen bereitgestellt werden, und jenen, die durch externe Anbieter angeboten werden.

7.1.1.1 Institutionelle Lern- und Bildungsprozesse

Die innerinstitutionellen Kommunikations- und Lernstrukturen scheinen bisher eine bedeutende Position innezuhaben. Denn „die Weiterentwicklung des Schulprofils und die Verankerung im Curriculum der Schule“ werden bisher durch „schulinterne[n] Fortbildungen [...] am besten gewährleiste[t]“ (Meister 2013, S. 50). Dieser Eindruck wurde durch die Befragungen von Lehrpersonen bestätigt. Bei der weiteren Integration medienpädagogischer Inhalte und digitaler Materialien scheint der Austausch innerhalb des Kollegiums besonders wertvoll und wirksam zu sein. Gerade jüngere Lehrpersonen orientieren sich bezüglich der Unterrichtsentwicklung an ihren Kollegen und Kolleginnen. In Anbetracht der bislang quantitativ und qualitativ unzureichenden Weiterbildungsangebote erscheinen die internen Fortbildungen elementar für die Integration digitaler Medien in den Unterricht. Es konnte festgestellt werden, dass die Kooperation mit anderen Lehrpersonen die Einstellung und die Sicherheit der Lehrpersonen beim Einsatz digitaler Medien positiv beeinflusst.

Um jene Potenziale innerhalb der Institutionen voll auszuschöpfen, müssen jedoch starre Unterrichtsabläufe aufgebrochen und Raum für gegenseitige Hospitationen sowie Reflexionsrunden innerhalb der Fachkonferenzen geschaffen werden. Die bisherigen Umstände scheinen Innovationen eher zu verhindern und die Isolation der Lehrperson in einem Arbeitsalltag, welcher weitestgehend losgelöst ist von Maßnahmen der Qualitätssicherung, noch zu verstärken. Eine der befragten Lehrpersonen formuliert dieses Problem so: „es ist so, wenn ich die Tür hinter mir zumache bin ich mit der Klasse alleine“ (Anh. 3c, Z. 608f.). Als besonders problematisch ergibt sich die durch die ICILS festgestellte vergleichsweise niedrige Zustimmungsrates deutscher Lehrpersonen hinsichtlich Lehrkooperationen. Kein anderes Land steht institutionellen Kooperationen skeptischer gegenüber (Eickelmann et al. 2014, S. 19). Wodurch jener Widerwillen entstanden ist, kann nur vermutet werden. Eventuell hängt er mit dem immensen Leistungsdruck zusammen, der im deutschen Bildungssystem zu

herrschen scheint, und durch die Prüfungsmodalitäten, eine starke Output-Orientierung und vergleichsweise schlechte Ergebnisse bei den internationalen Schulvergleichsstudien entstanden ist. Die Lehrpersonen scheinen sich stark auf Leistungserbringungen zu konzentrieren. Anscheinend ist für Lehrende die Zeit, die für Lehrkooperationen und schülerorientierte Medienprojekte investiert werden müsste, an anderer Stelle sinnvoller eingesetzt. Die Lehrpersonen und Schulleitungen sollten für die Potenziale von institutionellen Lern- und Bildungsprozessen sensibilisiert werden. Hier sollten Schulleitungen aktiver werden und sich für die Eröffnung von Räumen einsetzen, die den Lehrpersonen erst ermöglichen aus einem routinierten „Unterrichtsgeschäft“ (Anh. 3e, Z. 309) auszubrechen und sich in fachübergreifenden Projekten zu engagieren. Natürlich kann dies nicht allein durch die Schulen bewerkstelligt werden – die Chancen müssen auch seitens der Bildungspolitik anerkannt und Bedingungen für nachhaltige, kooperative und schülerzentrierte Projekte im Schulalltag geschaffen werden. Dies kann langfristig nur durch eine Lockerung der Curricula und einer Verschiebung des Bildungsverständnisses zu einem prozessorientierten Bildungsbegriff geschehen.

7.1.1.2 Anforderungen an medienpädagogische Weiterbildungen

Es wurden Defizite der bisherigen Weiterbildungsangebote – beispielsweise die mangelnde Orientierung an den Bedarfen der Lehrpersonen und Fächern, nachteilige methodische Herangehensweisen und die unzureichende Verbindlichkeit – aufgedeckt. Diese Diagnose trifft sicherlich nicht auf alle Weiterbildungen mit Medienbezug für den schulischen Bereich zu, aber es kann davon ausgegangen werden, dass Probleme existieren, die die Nachhaltigkeit der Maßnahmen verhindern. Auch deshalb wirken kollegiale Kooperationen bisher wesentlich intensiver auf das Unterrichtsgeschehen ein. Es werden Anforderungen an nachhaltige Weiterbildungen formuliert und das Angebot der MPB in Sachsen-Anhalt betrachtet.

Weiterbildungen sollen sich direkt an den Bedarfen der Schulen und jeweiligen Lehrpersonen orientieren. Deswegen sollen entsprechende Konzepte in Absprache mit einzelnen Schulen jeweils angepasst werden, anstatt auf standardisierte Vorgehensweisen zurückzugreifen. Nur so kann auf die Voraussetzungen der Schule eingegan-

gen und ein Transfer in den Unterricht ermöglicht werden. Gleichzeitig sollen Fortbildungen jedoch auch fachliche Standards einhalten. Denn „[a]ngesichts des speziellen professionellen Anforderungsprofils, [...] sollte ein Zertifizierungssystem medienpädagogischer Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen“ (Hugger 2013, S. 100) entworfen werden, um deren Qualität sicherzustellen.

Die Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit von Fortbildungen mit Medienbezug sollten zunehmen. Bisher ergibt sich das Bild, dass die Weiterbildungen an der Beispielschule, in Sachsen-Anhalt und Deutschland optionale Angebote sind, die von der eigenen Organisation, dem Interesse und der Motivation der Lehrpersonen abhängt. So informieren und bilden sich meist jene Lehrpersonen weiter, die schon medienaffin und engagiert sind. Die Personen, die als Skeptiker bezeichnet werden können, wenige Erfahrungen beim Medieneinsatz gemacht haben, verunsichert sind und den höchsten Bildungsbedarf aufweisen, werden nicht erreicht. Schulleitungen sollten Medienkompetenzvermittlung stärker priorisieren und dem kompletten Kollegium verbindliche und regelmäßige Maßnahmen gewähren. In der Schule der befragten Lehrpersonen ergibt sich zudem das Problem der Anerkennung von Fortbildungen. Zur Teilnahme an Fortbildungen außerhalb der Arbeitszeit, wird wiederum ein hohes Maß an Engagement der Lehrpersonen eingefordert. Es kann angenommen werden, dass jene Organisationsstrukturen auch die Motivation und Offenheit der Lehrpersonen gegenüber den Weiterbildungen vermindern könnten. Eine verbindliche und schulweite Organisation von Weiterbildungen hat demgegenüber Vorteile. Auch weitere Maßnahmen wie die Anerkennung von Online-Angeboten und selbst-gesteuerten Lernprozessen könnten effektive Potenziale für die Schulentwicklung in den kommenden Jahren darstellen. In Form von Online-Weiterbildungen könnten beispielsweise eigenständig Module auf einer zur Verfügung gestellten Plattform bearbeitet werden und die Lehrpersonen würden durch das freie Zeitmanagement, selbstorganisierte Lernprozesse und individualisierbare Angebote profitieren. Die Bearbeitung müsse von der Schulleitung eingesehen werden können. Es sollten dementsprechende Konzepte entwickelt, getestet und evaluiert werden. Bei der Konzipierung von Weiterbildungen sollten weiterhin fachspezifische Weiterbildungen berücksichtigt werden, um möglichst praxisnah und unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Perspektive vorzugehen. Somit wird der direkte Transfer in den Unterricht ermöglicht. Insgesamt solle sich stärker auf pädagogische und didaktische Fragen konzentriert werden als auf die technische Anwendung. Die Einführung neuer Geräte könnte durch die von der Schule

organisierten Weiterbildungen erfolgen. Ebenso könnten sich spezielle Fortbildungsmaßnahmen für die Zielgruppe der IT-fernen Lehrkräfte als wirksame Methode erweisen, um die Unsicherheiten, Berührungsängste und Abwehrhaltungen einiger Lehrpersonen aufzufangen. Es stellt sich die Frage, inwiefern mit Lehrkräften umgegangen werden kann, die kein Interesse an der Teilnahme an solchen Weiterbildungen haben. Es konnten Hinweise dafür aufgedeckt werden, dass ein Zwang die Ablehnung hinsichtlich der schulischen Medienbildung und den damit einhergehenden Entwicklungen noch verstärkt. Aufgrund dessen sollten optionale Fortbildungskonzepte für IT-ferne und unerfahrene Lehrpersonen geschaffen werden, deren Fokus vorerst auf der Sensibilisierung für die Potenziale digitaler Medien und dem Aufheben der Skepsis und Berührungsängste liegt. Die Schulleitung müsse Anregungen und Motivation zur Teilnahme schaffen. Solche Weiterbildungen würden besondere Anforderungen an die Durchführenden stellen. Es muss auf Zweifel, Unsicherheiten und Kritik mit Bedacht eingegangen werden, um den Widerstand der Zielgruppe nicht noch weiter zu verstärken. Sobald eine Sensibilisierung für die Potenziale des Medieneinsatzes in der Schule geschaffen wurde, können die Lehrpersonen an praxisnahe und einfache Anwendungsformen herangeführt werden. Hierfür sind Übungen in Form des handlungsorientierten und kooperativen Lernens geeignet. Dabei sollte sich immer an Unterrichtssituationen orientiert werden. Insgesamt müsste sich in Weiterbildungen mit mediendidaktischen und -pädagogischen Bezügen mehr auf Methoden der handlungsorientierten Medienpädagogik (Schorb 2008) bezogen werden. Die Lehrpersonen setzen sich aktiv mit den Geräten und der Software auseinander, um jene anschließend erfolgreich in den Unterricht zu integrieren. Weiterbildungen, die als Vorträge konzipiert wurden, scheinen überholt und sind gerade für die beschriebene Zielgruppe ungeeignet. Außerdem sollen in Weiterbildungen Unterrichtseinheiten vorgestellt oder gemeinsam konzipiert werden. Die Expertise der Lehrenden sollte berücksichtigt und ausgeschöpft werden. Da das institutionelle Lernen eine besondere Rolle spielt, könnten auch Konzepte entwickelt werden, die analog zu den Medienscouts (vgl. Initiative D21 2014, S. 40; Kammerl 2015, S. 20f.) auch die spezielle Ausbildung einiger Lehrpersonen fokussiert, welche dann als Medienberater innerhalb der eigenen Schulen agieren. Es müsste sichergestellt werden, dass jene Lehrpersonen Freiräume im Schulalltag erhalten, um dem Kollegium unterstützend zur Seite zu stehen.

7.1.1.3 Die Medienpädagogische Beratung in Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt sind bisher vor allem das LISA, die MSA mit ihren Projekten „Medienmobil“ oder „Internet-ABC“ und private Einrichtungen oder Vereine in der medienpädagogischen Weiterbildung von Lehrpersonen tätig. Das LISA hat 2012 die MPB eingerichtet, die die Schulen landesweit bei der Umsetzung der KMK-Anforderungen unterstützen soll (vgl. Arndt 2018, S. 4). Um einen genaueren Einblick in die Fortschritte der MPB zu bekommen, wurde der Tätigkeitsbericht von 2018 hinzugezogen und der in Magdeburg tätige MPB zu einer Einschätzung gebeten. Momentan sind elf MPB in Sachsen-Anhalt tätig, die Projekte sowie Beratungsangebote für Schüler*innen, Lehrer*innen, die Schulleitung und Eltern durchführen (ders., S. 16). Zu diesen zählen Abrufangebote sowie individuelle Angebote und Beratungen. Fünf der sieben Abrufangebote wenden sich auch an Lehrpersonen und die Schulleitung. Zwei weitere Projekte richten sich an Schüler*innen. Es soll zukünftig versucht werden, die Lehrpersonen durch „Anleitung und Bereitstellung der Materialien“ (ebd.) zu befähigen, die Projekte eigenständig durchzuführen, damit sich die MPB auf beratende Tätigkeiten konzentrieren kann. Die Unterstützung bei der Erstellung der Medienkonzepte* hat bis 2018 180 Teilnehmer in Sachsen-Anhalt erreicht (vgl. ders., S. 10).

Insbesondere in den nördlichen Kreisen ergeben sich in Sachsen-Anhalt Engpässe und im ganzen Land werden die Kapazitäten vollends ausgenutzt (vgl. ders., S. 4f.). Auch der in Magdeburg tätige MPB berichtet von einer starken Auslastung des Angebots (vgl. Anh. 3f, Z. 33ff., Z. 150f.). So können nur einzelne Schulen medienpädagogisch unterstützt werden (vgl. ebd., Z. 70ff.). In Magdeburg gibt es erst seit dem Schuljahr 2018/2019 eine eigene Beratungsstelle. Davor haben Berater*innen aus anderen Landkreisen versucht, den Bedarf abzudecken (vgl. ebd., Z. 67ff.). Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die Berater nur „punktuell arbeiten“ (vgl. ebd., Z. 71) und mehr Stellen für eine zufriedenstellende Beratung der Schulen in Magdeburg und Sachsen-Anhalt benötigt werden. Die Beratung wird bisher durch Lehrpersonen geleistet, die Teilzeit als MPB tätig sind und an zwei landesweit einheitlichen Tagen ihren Projekten und Beratungstätigkeiten nachgehen (vgl. ebd., Z. 24ff.; Arndt 2018, S. 6). Das LISA versucht die Qualifizierung der MPB durch individuelles Selbststudium, „Arbeitsaufträge zur Beschäftigung mit Arbeitsgrundlagen“ (Arndt 2018, S. 7) und gegenseitige Hospitationen zu gewährleisten. Ebenso finden monatliche Konferenzen und quar-

talsweise Fortbildungen statt (vgl. ders., S. 7f.). Obwohl die Bemühungen einer kontinuierlichen Weiterbildung somit gegeben sind, muss festgehalten werden, dass es sich bei den MPB um Lehrpersonen handelt, die keine ausreichende medienpädagogische Ausbildung erfahren haben. Zwar können die Angebote eine hohe Wirksamkeit erzielen und die MPB haben durch die eigene Lehrerfahrung einen konkreten Einblick in den Schulalltag, jedoch stellt sich die Frage weshalb nicht auf medienpädagogische Potenziale zurückgegriffen wird, die in Sachsen-Anhalt beispielsweise in den Studiengängen „Medienbildung“ (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und „Kultur- und Medienpädagogik“ (Hochschule Merseburg) umfangreich gefördert werden.

Die MPB in Magdeburg erscheint besonders technikaffin und erfahren im Umgang mit Lehrenden zu sein. Es werden teils problematische Haltungen von Lehrpersonen und mangelnde mediendidaktische Kompetenzen gespiegelt, die sich mit der generellen Ausgangslage zu decken scheinen (Anh. 3f, Z. 107ff., 131 ff.). Im Nachgespräch deutet die MPB darauf hin, dass die Lehrpersonen oftmals über ihre Kapazitäten beansprucht, sozusagen überfordert, von den neuen Anforderungen sind. Es herrscht ein relativierendes Verständnis vom digitalen Medium als Werkzeug, das wiederum im Anschluss an das Interview besonders deutlich wurde. Als allgemeine Zielsetzung scheint die MPB zu versuchen, den Lehrpersonen Berührungspunkte zwischen ihrer bisherigen Arbeit und den neuen Ansprüchen aufzuzeigen, um die herrschenden Ängste zu vermindern: „[E]s ist bloß ein anderes Medium mit dem wir dasselbe machen inhaltlich“ (ebd., Z. 124f.). Es soll in kleinen Schritten an den schon vorhandenen Fähigkeiten angesetzt werden. Als Gefahr einer solchen Herangehensweise kann die Relativierung und Verkürzung der Ziele der schulischen Medienbildung erkannt werden. Es wird in gewisser Weise eben doch nur das „geistige Abhaken“ der Kompetenzvorgaben ohne reelle Konsequenzen gefördert (vgl. Anh. 3c, Z. 596). Obwohl der MPB von einem hohen Praxisbezug seiner Tätigkeit berichtet, so scheinen die Ziele der Weiterbildungen in gewisser Weise auf ein geringes und anwendungsbezogenes Niveau verkürzt. Es fehlt an notwendiger medienpädagogischer Expertise, die den Lehrpersonen die Potenziale der Integration von digitalen Medien in die Lehr- und Lernprozesse näherbringen könnte.

Insgesamt wünscht sich die MPB eine „straffe Organisation“ (Anh. 3f, Z. 179) der bisherigen Anbieter mediendidaktischer und -pädagogischer Weiterbildungen für Lehrpersonen in der Region. Es wird angenommen, dass die Verantwortung der Organisation noch zu stark bei den Lehrer*innen bzw. der Schulleitung liegt, die sich selbst

über entsprechende Weiterbildungsangebote informieren müssen. Die Situation in Sachsen-Anhalt scheint sich mit Kammerls Einschätzung der Umstände in Schleswig-Holstein zu decken: Die Übersichtlichkeit und Bekanntheit der potentiellen medienpädagogischen Partner müssen noch gestärkt werden (vgl. Kammerl 2015, S. 21). Auch aufgrund der schwierigen Personalsituation sollten Anbieter besser zusammenarbeiten, um insgesamt Ressourcen zu schonen und effektiver zu arbeiten (vgl. Anh. 3f, Z. 147ff.). Auch die MPB steht der Integration medienpädagogischer Akteure in den Schulen offen gegenüber und ist davon überzeugt, dass ein hoher Bedarf für derartige Unterstützung herrscht (vgl. ebd., Z. 184ff., 228ff.).

7.1.2 Vorschlag eines nachhaltigen Kooperationskonzepts

Unter Berücksichtigung der Herausforderungen, die den Lehrpersonen begegnen und der Weiterbildungsbedarfe, die nicht nur mediendidaktische und -pädagogische Kompetenzen betrifft, sondern auch die Überzeugungen der Lehrkräfte, müssen weitere Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden. Um den Anspruch der Nachhaltigkeit zu decken, reichen die bisherigen Weiterbildungsangebote nicht aus, und auch bei erfolgreicher Umsetzung der geplanten Schwerpunkte in den Phasen der Lehrerbildung werden diese erst in Jahren Einfluss auf den Schulalltag nehmen. *Wie können die Bedarfe in den kommenden Jahren also überbrückt und aufgefangen werden?* Um Medienbildungskonzepte in Schulen integrieren zu können, müssen die Lehrkräfte in der Praxis nachhaltig und effektiv unterstützt werden. Dafür solle sich die Schule für externe Kooperationen öffnen, dies fordern auch Vertreter aus Wissenschaft und Praxis (Brüggen et al. 2017, S. 12f.). Die GMK empfiehlt schon 2011 die Einbeziehung eines „ortsnahe[n] Unterstützungssystem[s]“ (Meister 2013, S. 51) durch die Eltern und externe Institutionen, denn die Aufgabe der Medienbildung könne nicht allein von Lehrpersonen getragen werden. Da die kostenlos verfügbaren Angebote der öffentlichen Institute nicht flächendeckend ausreichen und nur punktuell wirken können, müssen weitere ressourcenschonende Konzepte entwickelt werden, die den Schulen und Schulträgern nachhaltige Unterstützung ohne erhebliche finanzielle Belastungen bieten. Die Studierenden und Absolventen der Studienfächer „Medienbildung“ sowie „Kultur- und Medienpädagogik“ sind in Sachsen-Anhalt ausreichend ausgebildet, befinden sich jedoch bisher nicht auf dem Radar der schulischen Ak-

teure. Deshalb sollte eine Bildungspartnerschaft zwischen Lehrpersonen und Studierenden medienpädagogischer Fächer entwickelt werden, die ressourcenschonend und effektiv schulische Medienbildungsprozesse fördern könnte. Als Beispiel wird der Studiengang „Medienbildung – Audiovisuelle Kommunikation und Kultur“ der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg als Kooperationspartner schulischer Akteure vorgestellt werden. Das Konzept einer Bildungspartnerschaft orientiert sich an der folgenden Definition:

„Eine Bildungspartnerschaft besteht aus mindestens zwei Partnern, von denen mindestens einer ein formaler Bildungsort (Schule oder Förderzentrum) ist. Außerschulische Partner können Partner aus der Wirtschaft, Bildungseinrichtungen, Medienpädagogen, Künstler, kommunale Einrichtungen sowie gemeinnützige Vereine, Einrichtungen und Initiativen sein, wenn sie (zumindest teilweise) auf kommunaler oder Landesebene im Bereich Medienbildung tätig sind. Bildungspartnerschaften sind durch ein dialogisches und kooperatives Verhältnis bestimmt, welches langfristig angelegt und in einer Kooperationsvereinbarung geregelt ist [...]. Die Partner arbeiten auf Augenhöhe und tragen gemeinsam Verantwortung für die Erreichung der Ziele [...]“ (Brüggen et al. 2017, S. 16).

Im Rahmen der nachhaltigen Etablierung von Medienbildungskonzepten in den Unterricht eignet sich eine Partnerschaft zwischen einem Studierenden der Medienbildung und einer Lehrperson aus vielfältigen Gründen, die aus der umfassenden Analyse der Zielgruppe der Lehrpersonen hervorgeht, an. Die Zusammenarbeit kann sich an Modellen des „Teaching Assistants“ (vgl. Kay 2005) bzw. der Lehrassistenz orientieren, die oftmals eingesetzt werden, um Schüler*innen mit besonderen Voraussetzungen im Unterricht besser zu unterstützen. So kann die Lehrassistenz im Regelunterricht auf individuelle Bedarfe eingehen, ausgewählte Unterrichtsaufgaben übernehmen und gezielt einige Schüler*innen besser unterstützen (vgl. Ballis et. al 2015, S. 10). Im Gegensatz dazu soll sich das Projekt der Bildungspartnerschaft auf die Bedürfnisse, Lernbedarfe und Ideen der einzelnen Lehrperson bzw. der/des Studierenden konzentrieren. Demnach stellt der Begriff der Assistenz für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe kein geeigneter Begriff zu sein. Vielmehr handelt es sich bei den kooperierenden Lehrpersonen und Studierenden um Tandempartner, die sich gegenseitig die Schwerpunkte der unterschiedlichen Fachbereiche näherbringen. Die Aufgaben und Ziele des Projekts sollten dabei individuell abgesprochen werden, da sich ergeben hat, dass sich die Kompetenzen und Überzeugungen der Lehrpersonen stark unterscheiden. Durch eine persönliche Zusammenarbeit kann gegebenenfalls auch die Gruppe der IT-fernen, verunsicherten und/oder skeptischen Lehrpersonen erfolgreich

erreicht werden kann. Als grobe Rahmung für die Kooperation können folgende Zielsetzungen vermerkt werden:

1. Gemeinsame Entwicklung von medienpädagogischen Unterrichtseinheiten
2. Langfristige Begleitung der Lehrperson durch die/den Studierenden im Unterricht
3. Gemeinsame Durchführung und Reflexion von Medienprojekten und mediengestützten Einheiten
4. Austausch von digitalen Materialien und Inhalten, Zugang zu Onlineplattformen
5. Verständigung über aktuelle und gesellschaftlich relevante Medienphänomene
6. Sensibilisierung für lernförderliche und bildungsrelevante Potenziale von Medien
7. Förderung von Medienkompetenz und mediendidaktischen Fähigkeiten der Lehrpersonen
8. Erschließung von schulischen Handlungsfeldern für Studierende der Medienpädagogik

Dabei sollen nicht nur die Lehrpersonen durch die Studierenden profitieren. Die Studierenden der Medienbildung machen ihre pädagogischen Erfahrungen bislang eher im Rahmen von schulischen Projektwochen und außerschulischen Projekten, jedoch scheint der Handlungsraum Schule für medienpädagogische Akteure noch nicht ausreichend erschlossen zu sein. Die Verbleibstudie der Absolventen des Bachelor- und Masterstudiengangs Medienbildung von 2014 ergibt, dass bisher nur ein Anteil von 14 Prozent in pädagogischen Berufen tätig ist (Fromme 2017, S. 255). Eine stärkere Berücksichtigung pädagogischer Handlungsfelder im Studium erscheint somit auch für die Studienorganisation wünschenswert. Außerdem können durch derartige Projekte langfristig die Einsichten und Perspektiven der Medienbildung im Sinne eines prozessorientierten strukturalen Bildungsbegriffs, die von der Bildungspolitik noch nicht genug beachtet wurden, in den Schulalltag einziehen. Ebenso wird die Forderung der KMK berücksichtigt, welche in ihrem Strategiepapier die Hochschulen als Verantwortliche für die Weiterbildung von Lehrkräften bestimmt (vgl. KMK 2016, S. 52).

Die Module des grundständigen Studiengangs „Medienbildung“ bieten Anknüpfungspunkte beispielsweise in den Modulen „Arbeits- und Handlungsfelder der Medienbildung“, „Medien in Lernprozessen“ und „Zielgruppenorientierte Medienarbeit“. Im Masterstudium könnte das Modul „Medien in Lern- und Bildungsprozessen“ eine Rahmung für das Projekt bieten. Als Leistungsnachweis eignet sich die Reflexion oder Evaluation der Zusammenarbeit hinsichtlich einer theoretisch fundierten Perspektive

auf die schulische Medienbildung oder die Zielgruppe der Lehrpersonen an. Idealerweise sollte die Zusammenarbeit für die Studierenden vergütet werden, da dies jedoch unwahrscheinlich ist, müssen weitere angemessene Anerkennungsstrategien entwickelt werden.

Zu Beginn der Zusammenarbeit sollte eine Absprache über das Verständnis von Medienbildung und generelle Ziele des Projekts erfolgen (Brüggen et al. 2017, S. 72). Die Studierenden sollten mindestens wöchentlich im Unterricht anwesend sein. Anschließend sollte Zeit zur gemeinsamen Reflexion und Planung zur Verfügung stehen. Die Partnerschaft wird für die Studierenden durch Seminarsitzungen begleitet, in denen theoretische Grundlagen geschaffen und die Projekte entsprechend betreut werden. Die Kooperationen werden bestenfalls im Rahmen bestehende Seminare etabliert, in denen Studierende angeregt werden eigene Projektkonzepte durchzuführen. Die Durchführenden sollten weitreichende Erfahrungen in der (medien-)pädagogischen Praxis haben. Eventuell eignet sich eine Zulassung demnach erst ab einem höheren Fachsemester und es stellt sich die Frage, inwiefern die Qualifikation der Studierenden geprüft werden könnte. Ein potentiell Problem könnte die Haltung der Lehrpersonen darstellen, die die Kompetenzen der Studierenden anerkennen müssen, um eine erfolgreiche Partnerschaft zu ermöglichen. Wie die Interviews ergeben haben, bestehen jedoch teilweise verhärtete Widerstände gegenüber neuen pädagogischen Tendenzen und Ideen. Es sollten daher nur Lehrkräfte an dem Programm teilnehmen, die dazu bereit sind fremde Expertise anzuerkennen. Es müssen zudem die unterschiedlichen Zeitstrukturen von Universität und Schule bedacht und eine geeignete Lösung für die Kooperation gefunden werden.

Die Partnerschaft könnte nach einer Einführungsphase erweitert werden durch weitere Ansätze: Anstatt der Begleitung des Unterrichts könnte ein Studierender oder eine Projektgruppe im Rahmen der Partnerschaft das Medienbildungskonzept überarbeiten und an technische und gesellschaftliche Entwicklungen anpassen. Ebenso könnten sich Forschungsprojekte, beispielsweise die Evaluation der Partnerschaft, oder schülerzentrierte Projekte im Kontext einer AG im Rahmen der entsprechenden Seminare anschließen. Um eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schulen und medienpädagogischen Akteuren zu fördern, könnten Studierende das verpflichtende dreimonatige Praktikum im Bachelor an einer der Partnerschulen durchführen. Es könnte zukünftig auch über eine Einbindung der Bildungs- und Erziehungswissenschaften in

die entsprechenden Seminare nachgedacht werden, um den interdisziplinären Austausch anzuregen, dem in Zukunft immer mehr Bedeutung zukommen wird.

7.2 Professionalisierung schulischer Medienbildung

Insgesamt könnte ein solches Konzept, das auf die regionalen Ressourcen aufbaut und eine möglichst geringe finanzielle Belastung der Schulen darstellt, zwar schon in den nächsten Jahren nachhaltige Effekte erzielen, jedoch sollten langfristig weitere Möglichkeiten erschlossen werden. Es muss der Einzug der Fachexpertise medienpädagogischer Akteure in die Schulen gefordert werden, damit die umfassenden Forderungen seitens der Bildungspolitik einerseits tatsächlich umgesetzt werden und andererseits den medienpädagogischen Grundsätzen gerecht werden. Weil mit ständigen Entwicklungen der schulischen Medienbildung durch die rasanten technologischen Entwicklungen gerechnet werden muss, sollten langfristige Unterstützungsformen für Lehrpersonen gefunden werden. Denn jene können sich neben ihren Tätigkeiten eben immer nur nebenbei um die Fragen der Medienbildung sorgen. Diese können nicht ausreichend innerhalb einer Übergangs- und Anpassungsphase beantwortet werden, sondern verlangen nach einer stetigen Auseinandersetzung. Einige Autoren schätzen die Vorschläge einer medienpädagogischen Grundbildung in der Ausbildung von Pädagogen zudem nicht als „vollwertige medienpädagogische Ausbildung“ ein. Diese könne nur im Hauptfachstudium realisiert werden (vgl. BMFSFJ, S. 16f.).

Es sollten aufgrund dessen neben Bildungspartnerschaften mit externen Partnern ebenso Arbeitsplätze für ausgebildete Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in den Schulen geschaffen werden, die sich auf die Potenziale digitaler Medien innerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtungen konzentrieren. Denn die Lehrpersonen benötigen die Möglichkeit, direkt und spontan nachfragen zu können und Unterstützung von einer Fachkraft zu bekommen, die die konkreten Voraussetzungen der Schule kennt; und dies im Idealfall nicht nur im Rahmen einer zeitlich abgegrenzten Zusammenarbeit. Es sollten zunehmend langfristige Projekte gefördert werden, die auf Nachhaltigkeit abzielen (vgl. Pöttinger 2013, S. 106). Es braucht eine dauerhafte Zusammenarbeit, um den kontinuierlichen Kompetenzzuwachs aller Beteiligten zu si-

chern. Außerdem muss es Ansprechpartner für rechtliche Unsicherheiten, anwendungsbezogene und mediendidaktische Fragen geben. Die Lehrpersonen benötigen regelmäßig Unterstützung bei der Konzeption und Durchführung von medienpädagogischen Projektideen. Auch bei Konfliktsituationen in Verbindung mit sozialen Medien brauchen Lehrende sowie Lernende einen kompetenten Ansprechpartner. Insgesamt scheinen die Schulen bisher vor allem durch „lokale[r] Unterstützungsnetzwerke“ (ebd.) zu profitieren – aufgrund dessen sollte eine medienpädagogische Expertise auch direkt in den Schulen vorhanden sein.

Die Professionalisierung schulischer Medienbildung sollte hierbei durch ausgebildete Medienpädagogen und Medienpädagoginnen erfolgen und die Berufsbezeichnung geschützt werden (vgl. dies., S. 105). Denn es sind grundlegende Kenntnisse über bildungstheoretische Grundlagen, medienpädagogische Theorien, ein Einblick in die Medienwelten und –phänomene der Heranwachsenden sowie eine Übersicht über das Forschungsfeld bei der nachhaltigen Implementierung schulischer Medienbildung notwendig: „Um fachlich fundierte Medienkompetenzförderung durchzuführen, wird ein spezielles Wissen und Können erwartet“ (Hugger 2013, S. 95). Kai-Uwe Hugger kategorisiert die speziellen Anforderungen in medienpädagogisches Wissen, medienpädagogisches Können sowie den Umgang mit unumkehrbaren Widersprüchen, wie das Paradox der gezielten Förderung von Medienkompetenzen entgegen „autonome[r] Aneignungsprozesse“ (ebd.). Während mehr als 30 Hochschulen und Universitäten in Deutschland medienpädagogische Ausbildungsanteile anbieten, kann nur in sechs Bildungseinrichtungen Medienpädagogik als Schwerpunkt studiert werden (vgl. Röhl 2013, S. 87ff.). Es müssten Lehrstühle ausgebaut und Dozentenstellen besetzt werden, um den gesamtgesellschaftlichen Bedarf langfristig zu erfüllen (vgl. Pöttinger 2013, S. 105):

„Wenn in unserer Gesellschaft die nicht strittige These der zunehmenden Bedeutung von Medienkompetenz und/oder Medienbildung ernst genommen wird, bedarf es der Notwendigkeit, grundständige Studiengänge und Weiterbildungsstudiengänge im Fach Medienpädagogik einzurichten [...]“ (vgl. Hugger 2013, S. 91).

Die gesellschaftliche Bedeutung von Medienbildung an Schulen wird zwar immer wieder deklariert, jedoch fehlen neben geeigneten Studienprogrammen auch Rahmenbedingungen, die beispielsweise für die Sozialpädagogik „durch die Sozialgesetzgebung geregelt“ sind und damit „in öffentlicher Verantwortung“ (Fromme 2017, S. 269) liegen. Sollten medienpädagogische Berufsfelder innerhalb der Schulen eröffnet werden,

kann sich an den Arbeitsstrukturen der Schulsozialarbeit orientiert werden (vgl. ebd.). Jene Arbeitsplätze werden in den Schulen meist mit einer Person besetzt, um die Schüler*innen und Lehrer*innen bei den Fächern übergeordneten Themen, Fragen, Konflikten und Projekten zu unterstützen. Das Berufsfeld der Schulsozialarbeit entwickelte sich seit den 70er Jahren und hat sich seitdem trotz „vergleichsweise geringen finanziellen und personellen Mitteln“ (Aden-Grossmann 2016, S. 195) als besonders effektiv hinsichtlich vielzähliger Funktionen innerhalb der Schulen erwiesen (vgl. ebd.). Trotzdem konnte sich das Berufsfeld auch bis heute noch nicht genügend als Regeleinrichtung der Schulen etablieren. Grund hierfür sind die unzureichenden finanziellen Mittel, die durch die Bundesländer zur Verfügung gestellt werden. Aufgrund dessen arbeiten viele Sozialpädagog*innen in Teilzeit, werden projektweise eingestellt oder sind auf Fördervereine angewiesen (vgl. dies., S. 193). Um Arbeitsplätze wie die Schulsozialarbeit und die Medienpädagogik als unverzichtbare Bestandteile von Schulen zu etablieren, muss deren Finanzierung langfristig gesichert sein (vgl. dies., S. 4).

Obwohl die professionelle Medienkompetenzförderung in den vergangenen Jahren an beruflichen Einsatzfeldern gewonnen hat, „scheint es ihr an festen, einheitlichen Strukturen zu mangeln“ (Hugger 2013 S. 98). Ein weiterer Hemmfaktor scheinen die unzureichenden finanziellen Mittel zu sein, die die „Medienkompetenzförderung vor Ort oft schwierig oder unmöglich“ (Hugger 2013, S. 99) machen. Obwohl die bildungspolitischen Akteure vielfältige Anforderungen an die Schulentwicklung hinsichtlich der schulischen Medienbildung formuliert haben, kommt es aus diesen und weiteren Gründen bisher nicht zu einer „steigenden Nachfrage nach qualifizierten medienpädagogischen Fachkräften in den verschiedenen öffentlichen Bildungseinrichtungen“ (Fromme 2017, S. 259). Die Fördergelder, die bis 2023 durch das Land und Unterstützung der Europäischen Union zur Verfügung gestellt werden sowie die Gelder, die durch den „DigitalPakt Schule“ eingesetzt werden können, sollten nicht allein in Ausstattung, sondern auch in geeignete pädagogische Maßnahmen investiert werden. Denn nur durch angemessene pädagogische Unterstützung lohnen sich die immensen Investitionen in IKT: Es konnte festgestellt werden, dass diese Technologien ohne methodische Grundlagen nicht effektiv und erfolgreich in den Unterricht eingebunden werden. Bislang scheint die Strategie vorzuherrschen, den pädagogischen Bedarf durch Ressourcen zu decken, die im Bildungsbereich schon zur Verfügung ste-

hen. Außerschulische Akteure werden nicht in schulische Umsetzungsstrategien eingebunden, obwohl jene die Kompetenzen besitzen, an denen es den Lehrpersonen weitflächig fehlt. Die erfolgreiche Umsetzung der bildungspolitischen Forderungen kann demnach nur durch eine direkte Einbeziehung der Medienpädagogik in das Unterrichts- und Schulgeschehen durch geeignete Arbeitsverhältnisse gewährleistet werden. Alle anderen Lösungen scheinen den Zielsetzungen eines zeitgemäßen Verständnisses schulischer Medienbildung nicht gerecht zu werden und jene inhaltlich so zu verkürzen, dass es bislang nicht überrascht, dass Lehrkräfte sich teilweise nicht vom Sinn und dem Nutzen der Etablierung von Medienbildungskonzepten überzeugen lassen.

7.3 *Reflexion der Lösungsansätze*

Die Implementierung schulischer Medienbildungskonzepte steht vor zahlreichen Herausforderungen. Aufgrund dessen wurden Lösungsansätze in Form von Unterstützungssystemen und Bildungsangeboten diskutiert, die an den Einstellungen und Kompetenzen der Lehrkräfte ansetzen. Für die medienpädagogische Ausbildung während des Lehramtsstudiums muss der Vorschlag der „Grundbildung Medienbildung“ berücksichtigt werden, der in den kommenden Jahren Einzug in die Ausbildungswege finden soll. Da die KMK den Einzug ihrer medienbezogenen Ansprüche schon in den kommenden Jahren fordert, reichen die Sensibilisierung und Ausbildung werdender Lehrpersonen jedoch nicht aus. Es müssen Lösungen für die Etablierung schulischer Medienbildung durch tätige Lehrpersonen berücksichtigt werden. Es wurden einerseits Kriterien für ein effektives und nachhaltiges Weiter- und Fortbildungsangebot mit medienpädagogischer Ausrichtung diskutiert und andererseits ein Kooperationskonzept zwischen den schulischen Vertretern und Studierenden medienpädagogischer Hauptfächer vorgeschlagen. Zur Stärkung kooperativer und eigenständiger Lernprozesse, die schlussendlich nicht nur die Medienkompetenz, sondern auch Fähigkeiten wie *Eigenverantwortlichkeit*, *Reflexivität* und *Flexibilisierung* fördern, die zur Teilhabe an unserer Gesellschaft benötigt werden, müssen die starren Unterrichtsstrukturen neue Räume eröffnen. Jene Räume sind auch notwendig, um Lehrkooperationen und gegenseitiges Lernen zu ermöglichen. Weiterhin wurden Ansprüche an medienpädagogische Fortbildungen formuliert. Insbesondere müssen sich die Angebote stärker an ihrer Zielgruppe, den Lehrenden, und ihren Bedarfen orientieren

sowie regelmäßig stattfinden. Es müssen weiterhin fachspezifische Konzepte erarbeitet werden sowie praktische Methoden in die Fortbildungen einfließen, damit der Transfer des Gelernten in den Unterricht ermöglicht wird. Die Schulleitung sollte dem Thema der schulischen Medienbildung eine höhere Priorität einräumen, Fortbildungen für das gesamte Kollegium organisieren sowie die Hürden zur Anerkennung von Fortbildungen minimieren. Ebenso sollten neue computerbasierte Verfahren mit Möglichkeiten der Individualisierung entwickelt, getestet und evaluiert werden, damit sich die Lehrenden im eigenen Tempo und unter Berücksichtigung ihrer eigenen Fähigkeiten weiterbilden können. Es wurden die Möglichkeiten der Unterstützung der MPB in Sachsen-Anhalt untersucht. Diese können zwar punktuell positiv auf Schulen und Lehrende einwirken, jedoch fehlt es an personellen Ressourcen, um flächendeckend zu agieren. Ebenso scheint das Angebot niedrigschwellig an den Kompetenzen der Lehrenden anzusetzen und so die Grundlagen der Medienpädagogik auf technische und anwendungsbezogene Fähigkeiten zu verkürzen. Durch starke Orientierung an den Haltungen und Kompetenzen der Lehrenden werden Ziele schulischer Medienbildung somit eher relativiert als gefördert. Unter Berücksichtigung der Herausforderungen bei der Etablierung von schulischen Medienbildungskonzepten wurde ein Kooperationsentwurf für Lehrpersonen und Studierende entwickelt. Die Partnerschaft kann ressourcenschonend nachhaltige und wirksame Unterstützung für die Lehrenden leisten und gleichzeitig ein pädagogisches Handlungsfeld für die Studierenden eröffnen, die bislang zu wenig in pädagogischen Berufen Fuß fassen. Den Lehrenden wird durch eine längerfristige Zusammenarbeit die Stärkung der eigenen Kompetenzen sowie medienpädagogischen und -didaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten ermöglicht. Nebenbei kann das wissenschaftliche Verständnis der Medienbildung, das im schulischen Raum bisher deutlich unterrepräsentiert ist, Einzug in Partnerschulen finden und somit den Diskurs um schulische Medienbildung langfristig beeinflussen. Abschließend führt die Argumentation jedoch zu der Erkenntnis, dass lediglich durch die Professionalisierung schulischer Medienbildung ein kontinuierlicher und nachhaltiger Fortschritt gesichert werden kann. Denn die Förderung von Medienkompetenzen und insbesondere die Übersetzung des fachgerechten Verständnisses von Medienbildung in das Bildungssystem verlangen nach spezifischen Anforderungen, die nur von ausgebildeten Medienpädagog*innen geleistet werden kann. Analog zu den Berufsfeldern der Schulsozialarbeit wird die Eröffnung von Arbeitsplätzen für medienpädagogische Fachkräfte an Schulen gefordert. Damit sich die Schule nachhaltig für me-

diale Erfahrungs- und Bildungsprozesse öffnet, müssen nicht nur Lehrpersonen weitergebildet werden, sondern Vertreter der Medienpädagogik den Schulalltag aktiv beeinflussen können.

8 Ausblick und Fazit

Im Zuge gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Diskurse hinsichtlich der Bedeutung von Medienbildung für einen zeitgemäßen Lehr- und Bildungsauftrag wurden medienpädagogische Ansprüche ausgehandelt, die die Schulen in vielfältiger Weise unter Druck setzen. So sollen in den kommenden Jahren nicht nur die Kompetenzstandards, die 2016 von der KMK formuliert worden sind, Einzug in den Unterricht finden, sondern auch Medienbildungskonzepte als Grundlage für die Anschaffung neuer Technik und Infrastruktur entwickelt und umgesetzt werden. Als besonders essentiell gestaltet sich in den kommenden Jahren eine engere Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Medienpädagogik aus Wissenschaft und Praxis sowie bildungspolitischen Entscheidungsträgern. Denn mitunter muss den Strategien der Bildungspolitik eine Abkehr von den medienpädagogischen Richtlinien attestiert werden, die die schulische Medienbildung schlussendlich auf die Förderung von Kompetenzen verkürzt, die den pädagogischen Grundlagen nicht gerecht werden. Es sollte auf medienpädagogische Grundbegriffe und jene, die diese geprägt haben, zurückgegriffen werden. Angeführt wurden der Medienkompetenzbegriff nach Dieter Baacke (1999) sowie die bildungstheoretische Betrachtung Strukturaler Medienbildung nach Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen (2009). Der Transfer der pädagogischen Ansätze in die Schulen gestaltet sich schwierig, da die inhaltsoffenen prozessualen Lern- und Bildungsprozesse der Medienkompetenz und Medienbildung bisher wenige Verbindungen zur Ergebnisorientierung des deutschen Bildungssystems aufweisen. Die Schulstrukturen müssten sich für strukturoffene Erfahrungs- und Bildungsräume öffnen und den äußeren Druck durch eine innere Motivation im Sinne von Selbstdisziplin und Eigenverantwortung ersetzen. Als Beispiel für einen Schulreformversuch wurde John Dewey angeführt, der in seiner Versuchsschule (1896–1904) erfolgreich innovative pädagogische Ansätze realisierte, die die selbstbestimmten „experiences“ der Schüler*innen in den Fokus stellten. Dafür waren jedoch grundlegende Rahmenbedingungen erforderlich, die schwerlich auf andere Schulformen oder die heutige Zeit übertragen werden können. Es muss festgestellt werden, dass die Schule noch immer durch starre Strukturen bestimmt ist, die Reformversuche und die Umsetzung innovativer Ansätze erschweren.

Die Erhebung konnte eine Ausgangslage an einem Gymnasium in Sachsen-Anhalt aufdecken, die sich größtenteils mit dem Entwicklungsstand schulischer Medienbildung in Deutschland deckt. Problematisch gestalten sich noch immer die technische Infrastruktur inklusive Wartung, die Kompetenzen und Überzeugungen der Lehrpersonen, die Fortbildungsangebote und Supportsysteme, innerinstitutionelle Lernpotenziale sowie die Erschließung potentieller Kooperationen. Die Lehrenden scheinen sich teilweise von den bildungspolitischen Entscheidungsträgern übergangen zu fühlen und stimmen nicht vollends mit den neuen Ansprüchen überein. Aufgrund dessen bildet sich ein Widerstand gegenüber den bildungspolitischen Forderungen innerhalb der Schule. Hinsichtlich des Medienbildungskonzepts musste festgestellt werden, dass jenes keine wesentliche Geltung im Schulalltag der Lehrpersonen zu haben scheint, sondern nach der Erstellung eher in Vergessenheit geraten ist. Es muss vermutet werden, dass durch die Erstellung der Konzepte als Grundlage von Förderung, die Funktion tatsächlich auf dieses repräsentative Merkmal begrenzt wird. Die Medienbildungskonzepte sollten konkrete Projektvorschläge, Umsetzungsmaßnahmen sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung beinhalten. Zur Sicherstellung der Ansprüche sollte die Konzipierung und Umsetzung durch medienpädagogische Akteure unterstützt werden. Bei der Untersuchung der Implementierung der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ in den Unterricht fällt auf, dass zwar schon einige Bereiche im Unterricht etabliert wurden, hinsichtlich vieler Kompetenzen jedoch der Medienbezug nicht genug verwirklicht wird. Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die bildungspolitischen Ansprüche zwar Meilensteine in der Entwicklung hin zu einer angemessenen schulischen Medienbildung darstellen, sie jedoch ohne konkrete Umsetzungsmaßnahmen und Maßnahmen der Qualitätssicherung keine zufriedenstellenden Konsequenzen nach sich ziehen. Dies mag auch daran liegen, dass die medienpädagogischen Ressourcen bisher nicht ausgenutzt werden, sondern versucht wird, dem neuen Anforderungsprofil schulischer Bildung durch alleiniges Engagement von Schulträgern, der Schulleitung und der Lehrpersonen zu entgegnen. Obwohl jene mit den voraussetzungsvollen neuen Aufgaben weitgehend überfordert scheinen, erfolgen keine geeigneten Fortbildungsangebote oder eine angemessene Förderung von Kooperationen. Wenn das deutsche Bildungssystem jedoch an die gesamtgesellschaftlichen und insbesondere auch internationalen Fortschritte anschließen will, müssen Lösungsansätze und Umsetzungsmaßnahmen angeregt werden, die die Lehrpersonen direkt im Schulalltag unterstützen und die Verantwortlichkeiten neu verteilen. Dafür wurden

Kriterien für nachhaltige Weiterbildungskonzepte zusammengetragen, der Nachholbedarf und die Reichweite bisheriger Maßnahmen aufgezeigt und die Öffnung institutioneller Kommunikations- und Lernräume gefordert. Zusätzlich wurde ein Vorschlag für eine Bildungspartnerschaft zwischen Studierenden medienpädagogischer Fächer und einzelnen Lehrpersonen gemacht, der ressourcenschonend und nachhaltig auf die Bedürfnisse beider Seiten eingehen kann. Die Lehrpersonen profitieren durch unmittelbare Unterstützung im Unterricht und neue medienpädagogische Einsichten und Kompetenzen, die Studierenden erfahren das pädagogische Handlungsfeld Schule und fordern durch erfolgreiche Partnerschaften nachhaltig auch die Berücksichtigung der medienpädagogischen Grundlagen in der Schulpraxis ein. Für eine tatsächliche Etablierung der Ziele schulischer Medienbildung müssten jedoch Arbeitsplätze innerhalb der Schulen für Medienpädagog*innen geschaffen werden. Denn die Lehrpersonen können nicht nebenbei die Umsetzung der schulischen Medienbildungskonzepte bewerkstelligen. Es braucht zuständige Experten auf Positionen, denen ein direkter Kontakt zu den Lehrpersonen, Schulleitungen und Schüler*innen möglich ist.

Die Auseinandersetzung versucht die Differenzen und Missverständnisse zwischen den beteiligten Akteuren aus Politik, Wissenschaft und schulischer Praxis zu überbrücken. Ebenso wurde die Notwendigkeit der Investition finanzieller Mittel nicht nur in Infrastruktur und Ausstattung, sondern auch in pädagogische Unterstützungsmaßnahmen argumentiert. Um das Verhältnis zwischen bildungspolitischen Anforderungen und schulischer Wirklichkeit weiterführend in den Blick zu nehmen, müssen Studien zum Verbleib der medienpädagogischen Grundsätze bei der Implementierung schulischer Medienbildung durchgeführt werden. Ebenso sollte zukünftig die Datengrundlage hinsichtlich der professionellen Medienkompetenzförderung durch Medienpädagog*innen weiterverfolgt werden. Auch die Medienkompetenzförderung in ländlichen Gebieten sowie die Förderung im Kontext der Erwachsenenbildung sind Themen, denen sich in Zukunft vermehrt gewidmet werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, W. (2016). *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Arndt, M. (2018). *Medienpädagogische Beratung als Unterstützungssystem in Sachsen-Anhalt. Bericht der Fachaufsicht zur Tätigkeit im Zeitraum März 2015 – Juli 2018*. Online: https://www.bildung-lsa.de/files/65b5cf92b71fc13a77a4a24bf100c0d9/T_tigkeitsbericht2_MPB.pdf, zugegriffen am 19.2.2021.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 112–124.
- Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: D. Baacke/S. Kornblum/J. Lauffer/L. Mikos/G. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 31–35.
- Ballis, A. et al. (2015). *Projektbericht Schule für Alle. Juli 2012 – Juni 2015. Im Rahmen des EU-Projektes Schule für Alle Förderung von Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität in Schule und Lehrerbildung*. München: Riedlberger & Partner.
- Bateson, G. (1964). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In G. Bateson, *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main, S. 362–399.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Biles-Gerhart, E. (2009). *Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden. Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2013). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: BMFSFJ
- Bohnsack, f. (2005). *John Dewey. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brüggen, N./Bröckling, G./Wagner, U. (2017). *Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung*. Berlin: FSM.
- Büsch, A. (2017). Digital Natives and Digital Immigrants. Medienwelten und Medienkompetenz heutiger Schüler-, Lehrer- und Elterngenerationen. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann. S. 59–84.
- Deutsche Telekom Stiftung (2015). *Schule digital. Der Länderindikator 2015*. Online <https://www.telekom-stiftung.de/projekte/schule-digital-der-laenderindikator>, zugegriffen: 27.03.2019.

Deutsche Telekom Stiftung (2016). *Schule digital. Der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen im Umgang mit digitalen Medien*. Online <https://www.telekom-stiftung.de/projekte/schule-digital-der-laenderindikator>, zugegriffen: 27.03.2019.

Deutsche Telekom Stiftung (2017). *Schule digital. Der Länderindikator 2017. Digitale Medien in den MINT-Fächern*. Online <https://www.telekom-stiftung.de/projekte/schule-digital-der-laenderindikator>, zugegriffen: 27.03.2019.

Dresing, T./Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg. Online <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>, zugegriffen: 28.03.2019.

Eickelmann, B./Gerick, J./Bos, W. (2014). Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. Bos/B. Eickelmann/J. Gerick/F. Goldhammer/H. Schaumburg/K. Schwippert/M. Senkbeil/R. Schulz-Zander/ H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann, S. 9–31.

Fromme, J. (2017). Berufsfelder von Medienpädagogen/-innen. Befunde einer quantitativ-empirischen Verbleibstudie von Studierenden der „Medienbildung“. In S. Kommer/T. Junge/C. Rust (Hrsg.), *MedienPädagogik*. 2017(27). *Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung*, S. 239–269. Online <https://www.medienpaed.com/article/view/490/474>, zugegriffen: 01.04.2019.

Fromme, J./Jörissen, B. (2010). Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. *merz. Medien + Erziehung*. 2010(5), S. 46–54.

Gerick, J./Schaumburg, H./Kahnert, J./Eickelmann, B. (2014). Kapitel VI. Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in den ICILS-2013-Teilnehmerländern. In W. Bos/B. Eickelmann/J. Gerick/F. Goldhammer/H. Schaumburg/K. Schwippert/M. Senkbeil/R. Schulz-Zander/H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann, S. 147–196.

Herzig, B (2017). Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In C. Fischer (Hrsg.): *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann. S. 25–58.

Herzig, B./Grafe, S. (2007). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmungen und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland*. Bonn: Deutsche Telekom.

Herzig, B/Grafe, S. (2010). Digitale Medien in Schule und Alltagswelt. Zur Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 183–196.

Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.) (1994). *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hoffmann, D. (2013). Forschungsüberblick und Forschungsbedarf. In BMFSFJ (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: BMFSFJ, S. 24–33.

Hugger, K. (2013). Berufsfeld Medienkompetenzförderung, In BMFSFJ (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: BMFSFJ, S. 95–100.

Hugger, K./Cwielong, I. (2009). Medienbildung als Umgang mit gesellschaftlicher Kontingenz in und mithilfe von Medien. Rezension zu Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki Medienbildung. *MedienPädagogik* Dezember 2009, S. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/XX/2009.12.30.X>.

Humboldt, W. (1820). Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In W. Humboldt, *Werke in fünf Bänden*. Bd. 3. Darmstadt, S. 1–25.

Imort, P./Niesyto, H. (2014). Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In P. Imort/H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed.

Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2009). *Medienpädagogisches Manifest*. Online http://www.gmkpb.de/bibliothek/medienpaedagogischesmanifest_2009.pdf, zugegriffen: 28.03.2019.

Initiative D21 (2014). *Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*. Berlin: atene KOM.

Jörissen, B./Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung. Theorien – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Jörissen, B./Marotzki, W. (2010). Dimensionen strukturaler Medienbildung. In B. Herzig/D. Meister/H. Moser/H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–39.

Kammerl, R. (2015). *Medienbildung – (k)ein Unterrichtsthema? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen in Hamburg und Schleswig-Holstein*. Hamburg: MA HSH. Online https://www.ma-hsh.de/infothek/publikationen/medienkompetenz-expertisen.html?file=files/infothek/publikationen/web%20MA%20HSH_Studie%20Medienbildung_180210.pdf, zugegriffen: 01.04.2019.

Kammerl, R./Ostermann, S. (2010). *Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach?* Hamburg: MA HSH. Online https://www.ma-hsh.de/infothek/publikationen/medienkompetenz-expertisen.html?file=files/infothek/publikationen/web%20MA%20HSH_Studie%20Medienbildung_180210.pdf, zugegriffen: 01.04.2019

- Kay, J. (2005). *Teaching Assistant's Handbook*. London/New York: continuum.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- KMK (2012). *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. Online <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/medienbildung.html>, zugegriffen: 01.04.2019.
- KMK (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Online https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf , zugegriffen: 01.04.2019.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- LISA (2017). *Leitfaden zur Erstellung eines Medienbildungskonzeptes an Schulen Sachsen-Anhalts*. Online https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Medien/Leitfaden_Medienbildungskonzept_Version_Mai_2019_final_mit_Anlagen.pdf, zugegriffen: 01.04.2019.
- Lorenz, R./Bos, W. (2017). Kapitel I. Schule digital – der Länderindikator 2017. In R. Lorenz/W. Bos/M. Endberg/B. Eickelmann/S. Grafe (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*. Münster: Waxmann, S. 11–35.
- Medienkonzept (2017). *Pädagogisches Medienkonzept am [Name der Schule anonymisiert]*.
- Medienpädagogischer Atlas (o.J.). Online <https://www.medien-kompetenz-netzwerk.de/netzwerkakteure/medienpaedagogischer-atlas/>, zugegriffen: 27.03.2019.
- Meister, D. (2013). Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule. In BMFSFJ (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: BMFSFJ, S. 46–52.
- Meuser, M/Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner/B. Littig/W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35–60.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2017). *Bildung in der digitalen Welt durch den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt*. Wittenberg: Elbe Druckerei Wittenberg.
- Moser, H. (2010). Die Medienkompetenz und die ‚neue‘ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In B. Herzig/D. Meister/H. Moser/H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 59–79.

- Niesyto, H. (2012). Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden–Württemberg. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Schritte zu einer medienpädagogischen Grundbildung. In R. Schulz–Zander/B. Eickelmann/H. Moser/H. Niesyto/P. Grell (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 333–358.
- Niesyto, H. (2013). Keine Bildung ohne Medien! Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule. In M. Pirner/W. Pfeiffer/R. Uphues (Hrsg.), *Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. München: kopaed. S. 15–38.
- Pirner, M./Pfeiffer, W./Uphues, R. (Hrsg.) (2013). *Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. München: kopaed.
- Pöttinger, I. (2013). Stellungnahme der GMK zur Förderung von Medienkompetenz in Deutschland. In BMFSFJ (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: BMFSFJ, S. 101–106.
- Röll, F (2013). Fachkräfte als Zielgruppe/Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, In BMFSFJ (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: BMFSFJ, S. 84–94.
- Schorb, B. (2008). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In U. Sander/F. von Gross/K.–U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75–85.
- Seits, K. (2007). Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In T. Rauschenbach/W. Dux/E. Sass (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsbatte*. Weinheim: Juventa. S. 63–91.
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz–Zander/B. Eickelmann/H. Moser/H. Niesyto/P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 271–297.
- Welling, S./Breiter, A./Schulz, A. (2015). *Mediatisierte Organisationswelten in Schulen. Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Witzel, A (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/FQS* 01/2000. Online <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>, zugegriffen: 28.03.2019.

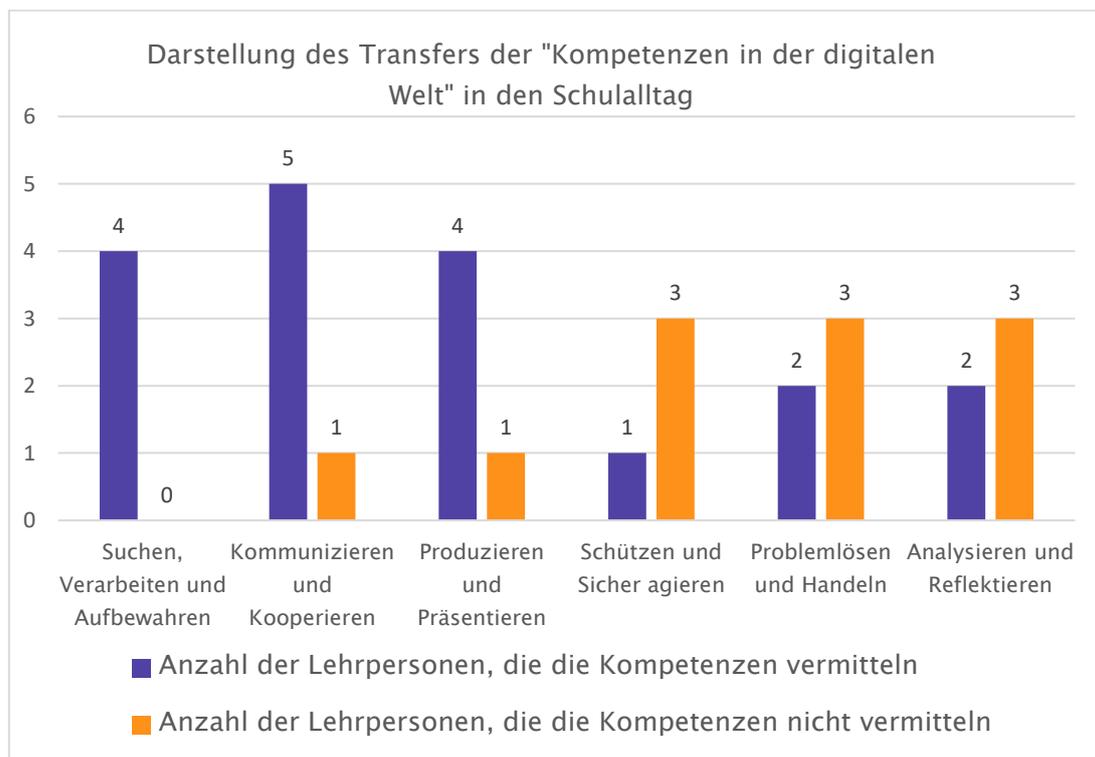
Anhang

Anhang 1: Die „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK 2016)

a) Vereinfachte Darstellung (vgl. KMK 2016, S. 15ff., eigene Darstellung):

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren	2. Kommunizieren und Kooperieren	3. Produzieren und Präsentieren	4. Schützen und sicher Agieren	5. Problemlösen und Handeln	6. Analysieren und Reflektieren
1.1. Suchen und Filtern	2.1. Interagieren	3.1. Entwickeln und Produzieren	4.1. Sicher in digitalen Umgebungen agieren	5.1. Technische Probleme lösen	6.1. Medien analysieren und bewerten
1.2. Auswerten und Bewerten	2.2. Teilen	3.2. Weiterverarbeiten und Integrieren	4.2. Persönliche Daten und Privatsphäre schützen	5.2. Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen	6.2. Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren
1.3. Speichern und Abrufen	2.3. Zusammenarbeiten	3.3. Rechtliche Vorgaben beachten	4.3. Gesundheit schützen	5.3. Eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen	
	2.4. Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette)		4.4. Natur und Umwelt schützen	5.4. Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen	
				5.5. Algorithmen erkennen und formulieren	

b) Diagramm zur bisherigen Vermittlung der „Kompetenzen in der digitalen Welt“



Anhang 2: Beobachtungsprotokolle

Stunde	Technik/ Material	Inhalte	Anmerkungen
Deutsch (Kl. 12)	Smartboard, Buch, Tafel	Literaturbesprechung „Faust“, Vortrag eines Mo- nologs, Ausschnitt aus Theaterstück mit Be- obachtungsaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> - Vortrag wird bewertet, Ein- schätzung und Kritik durch Mit- schüler - Schüler sehr aufmerksam
Deutsch (Kl. 7)	Beamer, Ar- beitsheft, Lehrbuch	Regeln der Inhaltsangabe, Übungen im Arbeitsheft, Schreiben einer Inhaltsan- gabe	<ul style="list-style-type: none"> - Tests werden zurückgegeben
Englisch (Kl. 5)	Papier, Bilder, Stifte	Vokabeltest, Arbeiten an einem Poster (Thema Haustiere), Hausaufgaben: Poster beenden	<ul style="list-style-type: none"> - Nachgespräch über Handypoli- tik: Smartphones in der Schule verboten, außer der Lehrende erlaubt es
Englisch (Kl. 10)	Beamer, Prä- sentation Word, Lehr- buch, Artikel	Bedingungen der Produk- tion von Smartphones, Konsequenzen der Globa- lisierung, Schreiben eines Artikels	<ul style="list-style-type: none"> - Herangehensweise wird abge- sprochen - Ergebnisse werden direkt in die Präsentation eingefügt - Problem mit Größe des digitali- sierten Zeitungsartikels
Englisch (Kl. 6)	Beamer, Tafel, Word, Papier,	Wörter auf Englisch be- schreiben, Synonyme fin- den, Erstellen eines Kreuzworträtsels aus den Wörtern	<ul style="list-style-type: none"> - Optionale Hausaufgabe: KWR mit Online-Tool fertigstellen - Nachgespräch: Skepsis gegen- über Kompetenz-orientierung
Religion (Kl. 10)	Beamer, Word/Pages	Kreative Hausaufgabe wird ausgewertet: Sitten und Gebräuche in ausgedach- ten Ländern, digitale Dar- stellung der Gruppenar- beit	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler*innen sollten Ergebnis per Mail schicken, dabei gab es Probleme bei der Nutzung der Tablets und den unterschiedli- chen Formaten/Betriebssyste- men - Schüler*innen nutzen unauf- gefordert ihre Smartphones
Französisch (Kl. 11)	Beamer, Tafel, Musikvideo	Grammatikübungen, Orts- und Mengen-angaben, Musikvideo	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des Songtexts, - Schüler*innen reagieren positiv auf Musikvideo
Physik (Kl. 12)	Tafel, Experi- ment, Lehrbuch	Aufbau Transformator, Skizze, Experiment	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenständige Arbeit - Exemplarisches Lernen

Stunde	Technik/ Material	Inhalte	Anmerkungen
Mathe (Kl. 11)	Smartboard, Smartphones, „Geogebra“	Kurvendiskussion, reflektieren Fehler von „Geogebra“	- Lehrperson berichtet, dass sie ein Smartphone einsammeln musste
Informatik (Kl. 10)	Tafel, Laptops	Server, Transport-schichten Kurzreferat, Rechercheauftrag	- Laptops auch als Tablet nutzbar, Tastatur abnehmbar - Schüler wirken interessiert - theoretische Betrachtung der informatischen Themen
Musik (Kl. 8)	Beamer, Arbeitsblatt, Keyboards	Dreiklänge, Aufgabe mit Keyboards, Spielen einer einfachen Melodie in Teams	- Gemeinsame Reflexion
Musik (Kl. 7)	Beamer, Smartphones, Spotify/YouTube	Test: Thema Radio, Gruppenarbeit wird vorgestellt: Musikredaktion mit selbst erstellter Playlist	- Projektidee hat Potenzial, aber Ausführung wirkt relativ spontan und unkoordiniert - Lehrperson aufgeschlossen ggü. der Musikvorlieben
Englisch (Kl. 11)	Beamer, Erklärvideos, Beispielvideo „WatchMojo“, Arbeitsblatt	Erklärvideos werden präsentiert und ausgewertet, Arbeitsblatt	- Qualitätsansprüche sehr unterschiedlich, einige Videos haben erhebliche Fehler - Eigenständige Produktion - Test wird angekündigt
Mathe (Kl. 7)	Smartboard, Präsentation, SmartNotebook, Lehrbuch	Prozentrechnung, Merkwörter und Formel, Einführung in Arbeit mit dem Taschenrechner	- von sozialen Konflikten in der Klasse werden besprochen - Lehrperson hat Taschenrechner-Software nicht auf das Smartboard laden können - Schüler arbeiten am Smartboard
Französisch (Kl. 7)	Smartboard, Wörterbuch, Präsentation	Klausurvorbereitung, eigenständige Bearbeitung von Aufgaben	- Schüler*innen arbeiten für sich - Lehrperson unterstützt bei Fragen

Weitere Beobachtungen:

- Die Lehrpersonen folgen ihrem Plan und ändern diesen nicht für die Hospitation
- Es wird sich aber gerechtfertigt, wenn keine Medien eingesetzt werden
- Gerade bei der Vorbereitung von Klausuren und Tests scheint keine Zeit für den Medieneinsatz übrig zu sein
- Oft werden Tests und Klausuren thematisiert: Es kann ein Konkurrenzdenken zwischen den Schüler*innen beobachtet werden, insbesondere in den jüngeren Klassen
- Die Lehrpersonen erhoffen sich Vorschläge für die Mediennutzung

- Sie sind generell sehr beschäftigt, die enge Zeitstruktur lässt kaum Zeit für Nachbesprechungen im Tagesverlauf
- Die Lehrpersonen, die Smartboards nutzen, nutzen diese sicher: Die Smartboards werden in einigen Stunden flexibel und sinnvoll eingesetzt, einige Schüler haben noch Unsicherheiten
- Einige Lehrpersonen setzen Programme im Unterricht sicher ein („PowerPoint“, „Geogebra“, „Word“, „ClassNotebook“)

Anhang 3: Auszüge aus den Interviewtranskripten

a) Interview Nr. 1

Z. 89– 131

B: Ja, ich orientiere mich an den so Lehrplänen, so heißt das dann ja auch offiziell. Die empfinde ich auch als sehr grob, die lassen mir also sehr viel Spielraum ähm (...). Dann ist immer ein großer Unterschied unterrichte ich jetzt Französisch oder Deutsch. Denn sobald ich französisch unterrichte bezieht sich das ja meistens auf Anfängerklassen, also sage ich mal die ersten Lernjahre und da arbeitet man ja doch ganz stark am Lehrplan und dann ist das ganze ja doch sehr stark vorgezeichnet. Wie soll man halt eine Sprache einprägen? Ja indem man halt ganz klein anfängt und dann so ja wie das halt so ist ähm im Deutschunterricht oder im Französischunterricht der Oberstufe ist es dann ja doch anders, denn da kann ich ja, und das mache ich dann auch so, und gebe das gerne zu, so nach meinen Vorlieben den Unterricht gestalten und auch, wenn das jetzt vielleicht hart klingt, aber was mir persönlich nicht gefällt behandle ich auch nicht. Äh also ja ich bin z.B. großer Camus Fan und äh sowas behandle ich dann sehr gerne in der Oberstufe. Das habe ich jetzt auch schon gemacht. Ähm Unterrichtsvorbereitung. Ja das das ähm kostet mich viel Zeit. Ich versuche das also gewissenhaft zu machen. Bin jetzt mal gespannt als Referendar hatte ich immer 12 Stunden in der Woche. Jetzt ab Januar habe ich ja 20 Stunden, das ist wahrscheinlich dann auch anfangs eine Umstellung. Also ich bin ja mal gespannt. Also natürlich, ich gebe das auch zu. Es gibt mitunter Stunden, die ich nicht sehr gut vorbereite. Einfach wegen mangelnder Zeit. Ähm gibt ja auch viele Handreichungen für Lehrer, also an Vorschriften und Vorzeichen, aber grundsätzlich bin ich bestrebt das gut vorzubereiten. Mich in das Thema einzuarbeiten, dann mach ich mir einen Verlaufsplan. Überlege ich mir welche Texte ich den Schülerinnen und Schülern an die Hand gebe, ja und natürlich, das gefällt mir auch gut, ähm, das ist auch ein Grund, warum ich gerne hier am [Schule] bleibe, die technische Ausstattung. Dass es für mich ein leichtes ist, ja sagen wir mal so alltagskulturelle Dinge aus äh Frankreich, den Schülern zu präsentieren: Lieder, Bilder, Videos. Ähm aber auch im Deutschunterricht also das habe ich gemacht, Theaterstücke die da gefilmt worden oder auch Videoclips mache ich jetzt gleich und dann diskutier ich mit Schülern oder möchte mit ihnen äh über Themen wie die Wehrpflicht diskutieren, weil

wir gerade „Im Westen nichts Neues“ gelesen haben, da zeige ich da so einen Bundeswehrclip und dann (..).

I: Ähm, Sie haben es ja jetzt schon teilweise angesprochen, meine Frage würde genau daran anschließen und zwar welche Materialien Sie nutzen zur Vorbereitung, aber auch im Unterricht mit den Schülern zusammen oder evtl. auch zur Nachbereitung bzw., für die Arbeit von den Kindern zuhause.

B: Ja, also eine Mischung aus vorgefertigten didaktischen Materialien. Also kennen Sie vielleicht vom Cornelsen Verlag „Einfach Deutsch“, so eine Reihe, dann jetzt „Im Westen nichts Neues“ habe ich mir gekauft, das finde ich also nicht sehr gut. Also das zum einen und zum anderen mit Arbeitsblättern zum anderen aber auch selbstgesuchte Materialien, also ich arbeite sehr gerne mit Zeitungstexten, bin so ein alter Zeitungsleser und ja, also suche mir dann passende Artikel, die ich als Einstieg oft verwende (.). Sehr gut klappt das auch mit Karikaturen oder mit kurzen Videos. Als Einstieg ist das oft sehr gut. Also um die Frage zu beantworten, eine Mischung aus tradierten Medien und auch so selbstgesuchten eher digitalen, wahrscheinlich.

Z. 171–229

B: Ich bin halt auch grundsätzlich nicht ganz so technikaffin, also bis ich dann endlich mal ein Smartphone hatte hat das auch gedauert und ich bewundere das immer wenn ich dann sehe wie die Schüler dass alles so schnell schaffen (.). Da hatte ich neulich so eine Situation wo es um QR Codes ging und dann sollte das irgendwie abgescannt werden und das habe ich dann selbst nicht gekonnt und ja deswegen ist das jetzt ja sehr äh approximativ, wenn ich sage, dass sie halt mit gängigen digitalen Medien so gut fertig werden und so die beherrschen können so ja (...). Ja.

I: Äh, ja. Ich habe da auch was mitgebracht.

B: Sehr gut.

I: Und zwar als kleine Handreichung für das Interview. Und zwar sind das die Kompetenzen in der digitalen Welt. Das soll Sie jetzt gar nicht (.) äh vor den Kopf stoßen, dass sieht jetzt erstmal viel aus, aber das ist eine Zusammenstellung an Kompetenzen die die Kultusministerkonferenz 2016 festgelegt hat und die Länder haben sich sozusagen verpflichtet diese Kompetenzen ähm (.) in den Unterricht einzubauen und zwar für die Schüler die jetzt 2018/2019 eingeschult werden (.) ähm bis zum Ende der Schulpflichtzeit. Also bis zum Ende der 9. Klasse. Also wäre das ab jetzt in den nächsten 4 Jahren oder 5 Jahren, sollten diese ähm Kompetenzen Einzug finden und zwar integrativ in den Fachunterricht. Ich würde Sie einfach mal bitten das zu überschauen und dann schließt die Frage dazu an. (...) Auf der Rückseite ist nochmal so eine Erklärung falls Sie sich das anschauen wollen.

B: (7s) Ja das überfordert mich jetzt schon ein bisschen. Ja. (6s)

I: Genau, also meine Frage dazu wäre jetzt, ob Sie vielleicht einige von diesen Dingen auch schon machen. Sozusagen wie bewusst oder unterbewusst das passiert im Fachunterricht und ähm, ob Sie sich vorstellen können einige von diesen Kompetenzen auch in ihren Unterricht einzubauen?

B: Mh, also jetzt ganz, also mich springt sofort die dritte Kompetenz „Produzieren und Präsentieren“ an. Weil ich neulich diskutiert habe, weil ich war auf so einer Konferenz

zum Thema Erklärvideos also, dass würde darauf voll zutreffen. Erklärvideos ist eine Methode wo die Schüler ja selbst Erklärvideos produzieren ähm indem sie also z.B. so einen weißen Hintergrund haben, Sie kennen es ja, da legen sie dann so Bilder drauf oder Schriftstücke und Sprechen einen Text ein und erklären also Sachverhalte und dann noch andere Formen. Das hat mich also sehr interessiert und das würde ich gern mal demnächst ausprobieren und ja ansonsten (...). Ja also, ob ich das in meinem Unterricht schon mache? Ja (...) doch die sechste Kompetenz „Analysieren und Reflektieren“, „Medien analysieren und bewerten“. Also ich habe eine Einheit gemacht mit meinen Schülern in einer Deutschklasse zu einem so alten Medium. Das war wohl auch irgendwann mal neu. Ja nämlich der Tageszeitung in gedruckter Form, aber auch dann digital und da haben wir uns dann also auch beschäftigt. Ähm das heißt im Deutschlehrplan also heißt das auch Medien reflektieren. Also genau so ähnlich und da war der Aufhänger die Sache mit den Fake News oder früher hat man das „Zeitungssente“ genannt. Da haben wir uns dann so Gedanken darüber gemacht also inwiefern der Leser oder die Leserin manipuliert werden können.

I: Ja, okay.

B: Ähm Schützen, sicher im (liest). Ja das habe ich nicht gemacht, aber ich weiß, dass das ja zurzeit mit dem Datenschutz ein ganz heißes Thema ist. „Schützen und Sicher agieren“. „Problemlösen und Handeln“ (liest) also da scheint es vor allem so um die wirklich technische Seite zu gehen, also da scheide ich aus, also da bin ich ganz schlecht. Immer, wenn bei mir was nicht funktioniert dann rufe ich meinen Bruder an und frage wie was geht ja. (...). Äh kommunizieren, ja das mache ich also „Kommunizieren und Kooperieren“ ähm ja. Also doch ich stehe auch mit meinen Schülerinnen und Schülern also im Austausch also so, dass wir uns E-Mails schicken und ähm natürlich, also äh also, wenn jetzt hier steht Netiquette ich weiß das betrifft dann mehr solche Foren im Internet, aber ja die sprechen mich natürlich mit [Name] an und ich spreche sie auch höflich an und das Ganze ist dann immer zielgerichtet, dass man – Ja okay und die Suchfunktion. Ja also das mache ich auch, also immer wieder, dass ich auch iPads mit in den Unterricht nehme oder halt den Schülern, das finde ich eigentlich effektiver, gestatte die Smartphones zu nutzen und nicht lange die iPads da rumschleppen, dass sie also auch Rechercheaufträge durchführen. Ja.

Z. 243–245

B: Ich begreife also auch hier die Schule als durchaus medienaffin. Also, wenn man die ganze Ausstattung ansieht, dass sieht doch sehr oder das lädt sehr dazu ein die Schüler so in der Benutzung digitaler Medien zu schulen.

Z. 261–263

I: Sie können das schwer einschätzen und Sie waren in dem Sinne auch nicht daran beteiligt?

B: Nein überhaupt nicht.

Z. 319–329

- B: Also so seinen gewissen Widerwillen habe ich da oft rausgehört. Meistens dann ältere Kolleginnen, die da also demonstrativ drauf verzichten.
- I: Ja.
- B: Also jetzt plakativ gesagt die Schüler spielen schon genug in ihrer Freizeit auf dem Telefon, wir begnügen uns jetzt mal im Unterricht mit der Kreidetafel (...)
- I: Genau, also Sie haben jetzt ja gesagt, dass der finanziellen Aspekte ein Problem sein kann. Also, dass die Ausstattung einfach nicht da ist.
- B: Ja stimmt, ich glaube das ist hier am [Schule], ja das ist schon bemerkenswert. Ich blicke ja nicht durch wie die finanzielle Ausstattung der Schule ist, aber wahrscheinlich eben doch in dem Maße ausreichend, dass halt so viel es gibt. Ja wahrscheinlich auch große Fördermittel. Also das hier die Ausstattung sehr gut ist.

Z. 365–368

- B: Ja, also mit so einem äh Blatt, dass das ähm (..) so dem Kollegium ausgegeben wird. Das darauf hingewiesen wird, dass es diese Formulierungen der KMK gibt, dass das also beherzigt werden möge und äh man das dann also aktiv betreibt. Ich finde das wirklich gut, also –

Z. 382–385

- B: Ja also praktisch, dass der Lehrer eben auch dann zur Schule geht. Also Medienschule, also im Verlauf eines Schuljahres, dass es dann mehrere Treffen gibt die jetzt auch nicht furchtbar lang sind aber, dass man dann auch begleitet wird und dass es möglich konkret ist.

Z. 429–434

- B: Also ja das unterstütze ich voll, also alles was ich jetzt mit neuen digitalen Medien im Unterricht machen möchte, habe ich jetzt nicht im Studium kennengelernt. Also das musste ich mir selbst beibringen. Also wie gesagt ich kannte „Quizlet“ nicht, das ist jetzt wirklich nicht so schwierig, aber wahrscheinlich, wenn ich jetzt erklär so Erklärvideo selbst drehen müsste, da hätte ich schon Schwierigkeiten also mit so Schnittprogrammen.

b) Interview Nr. 2

Z. 35–65

- B: Der Begriff Kompetenz. (.) Ich bin ja nun schon ein bisschen länger in diesem Geschäft und habe Moden kommen und gehen sehen und habe inzwischen keine Lust mehr darauf. Es wurde uns gerade, für das Fach Englisch ist das völliger Unsinn, suggeriert, dass mit dem kompetenzorientierten Einsatz etwas ganz Neues käme. Was für das Fach Englisch, so wie wir es hier unterrichtet haben. Natürlich im Gymnasium ist unser Ziel Abitur. Im Abitur wurde nie etwas abgefragt, sondern sie mussten immer Kompetenzen

anwenden, die wir ihnen vermitteln und mit ihnen üben müssten. Und ähm diese Moden da bin ich inzwischen ein wenig allergisch drauf. Es kommt so eine Mode, dann kommen lauter neuer Bücher, es verdienen eine Menge Leute dran und es wird uns so ein bisschen suggeriert als wäre das, was wir vorher gemacht haben, alles Mist und wir müssten alles umstellen alles neu machen und das ist einfach nicht so.

I: Also Sie haben sozusagen die Vermutung, dass diese Wörter eigentlich nur neue Wörter sind und die Inhalte die gleichen bleiben und das schon auch immer Teil des Unterrichts war.

B: Äh, das ist richtig, also zumindest im Englischunterricht kann ich das mit hundertprozentiger Sicherheit sagen. Man braucht für Kompetenzen selbstverständlich Inhalte. Kompetenz ohne Inhalt ist leer. Man braucht Inhalte, aber gerade im Fach Englisch sind die Inhalte austauschbar. Sie brauchen Sprachbeherrschung im Sinne von Grammatik sie brauchen einen gewissen Wortschatz, aber darüber hinaus ist es wenig, was auswendig zu lernen ist, und es gab in den 70er Jahren mal die kommunikative Kompetenz. Äh weiß hier keiner mehr, das war auch im Westen so das war ja auch vor der Wende. Also ich kenne das schon 40 Jahre und es ist mir ein wenig zuwider. Dieses Hochpushen von: „Es ist ganz was Neues!“ Aber so neu ist es gar nicht. Es gibt vielleicht neue Schwerpunkte. Ja, okay. Aber es wird uns suggeriert ihr habt es vorher alles falsch gemacht und da wehre ich mich dagegen, ganz ehrlich.

I: Ja. Also Sie sehen auch so einen Unterschied zwischen der theoretischen und der praktischen Arbeit da //bzw. eine gewisse Distanz.//

B: //Durchaus//naja die Leute, die solche Konzepte erarbeiten sind in aller Regel auch keine Praktiker, sondern Theoretiker und das merkt man eben, ja. Bei allen Entwürfen für Schulbücher usw. die gehen z.B. davon aus jeder Schüler ist 90 Minuten hochmotiviert und solche Dinge, was einfach nicht der Realität entspricht.

Z. 98–104

B: ...das hat sich geändert. Äh die Möglichkeiten, dass man mit YouTube-Filmen, die ja wohl doch frei sind, hofft man jedenfalls, dass man nicht gerade mit dem großen Zeh mal im Knast steckt. Mh dass man also auch auf ganz Aktuelles eingehen kann, das ist eine ganz wunderbare Sache. Ich verfolge das „Time Magazine“ Amerika z.B. und damit kann ich am nächsten Tag mit in die Schule gehen und kann, was ich zuhause mir angeguckt habe, den Schülern in Ausschnitten zeigen und mit denen wirklich ganz aktuelle Dinge bereden. Das finde ich wunderbar (.).

Z. 144–162

B: Mh na einmal Aktualität, wie ich sagte. Da kann man also ganz anders aktuelle Materialien einsetzen, die man übers Internet bekommt. Das Visuelle ist sehr viel stärker geworden. Man kann also sehr viel besser z.B. auch mit Farbdingen arbeiten. Die ähm Folien, die man sich kopiert hat, wenn man nicht ganz viel Geld einsetzen wollte, waren ja in aller Regel schwarz-weiß und jetzt kann ich sie bunt machen. Es ist also das Visuelle, dass sehr viel stärker zum Tragen kommt. Natürlich kann man etwas das man digitalisiert hat auch leichter wiederverwenden. Man muss sich halt das entsprechende System für sich überlegen, damit man es wiederfindet und kann dann mit copy und

paste leichter Dinge anpassen und vielleicht auch einen Bild aus einem anderen Zusammenhang einfach reinkopieren und den Schülern zeigen. Also das finde ich schon eine gute Sache, also das mache ich schon gern. Und was gibt es sonst noch für Erleichterungen? Ja, nicht gerade Erleichterungen, wenn man Projektor hat, aber kein interaktives Board, dann ist man ja mit ganz viel Hardware unterwegs. Äh Laptop, um einen ordentlichen Ton zu haben, dass muss man alles ankoppeln. Das ist manchmal ein Zeitaufwand, wenn man einen Ort hat, der einen ordentlich integrierten Lautsprecher hat, dann ist das natürlich einfacher. Dann brauche ich nur noch mit meinem Stick oder einem CD Laufwerk hinzugehen und habe nicht mehr diesen großen Aufwand an Hardware, den ich einsetze und anschließe. Das ist äh ja mit Board schon angenehmer, da haben wir halt das Problem mit den Tafeln mit Filzstiften.

Z. 178–183

B: ...nicht mit Computer. Mh (..) einige Handschriften schreien geradezu danach, dass sie das lieber mit dem Computer schreiben sollten, ist natürlich die Schwierigkeit, wenn sie das zuhause machen, kann ich noch weniger feststellen, ob sie das selber gemacht haben. Also wenn sie das zuhause mal mir schicken, dann bestehe ich halt trotzdem darauf – das ist manchmal eine sehr gute Sache, dann kann ich mal darüber gucken, aber bewertet wird dann die Präsentation vor Ort. Aber mit sowas müssen sie umgehen.

Z. 266–278

I: Gut also das haben wir. Ich wollte noch Fragen, was Sie denken, welche von den Bereichen Sie schon einsetzen und welche Sie noch einsetzen könnten. Aber ich glaube, ich habe jetzt schon einen guten Eindruck bekommen. Dass Sie auch der Meinung sind, dass einige Fächer sich besser anbieten für einige Kompetenzbereiche. Sie würden jetzt gerade den Bereich 1, den Bereich 2 und den Bereich 6 für sich abdecken und das machen Sie auch schon und die anderen Bereiche, das haben Sie jetzt auch öfter erwähnt, das kann auch in der Familie passieren //oder auch außerhalb der Schule.//

B: //Na es ist nicht allein von der Schule.//Es ist nicht alleine eine Sache der Schule. Es müssen letztlich alle tun und auch die Gesellschaft. So Sachen wie äh „Persönliche Daten und Privatsphäre schützen“. Das ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und äh „Umgangsregeln kennen und einhalten“ – Auch das ist etwas das nicht alleine von der Schule geleistet werden kann, sondern das ist Familien und gesamtgesellschaftlich. Da müssen sie sozusagen mit äh bombardiert werden von allen Seiten.

Z 303–317

B: ...kaum noch die Hardware bezeichnen lernen im Informatikunterricht. Das können sie meistens (..) oder auch nicht, wenn sie zuhause mit Dingen umgehen, ist das ganz oft Spielen. Vielleicht was recherchieren, aber Sachen erstellen und dafür die Mittel nutzen, ich sehe das jetzt halt. In meiner sechsten Klasse habe ich einen, der macht das schon von zuhause aus relativ viel, aber die anderen noch nicht so. Und sie sollen ja nicht das Mitbringen, was die Eltern zuhause gestaltet haben, sondern schon sehen, dass sie das dann irgendwann selber auch können.

- I: Also Sie meinen es gibt da auch große Unterschiede von dem, was die Schüler in der Familie oder generell sozialisationsmäßig mitbringen?
- B: Ja, auf jeden Fall. Also, ob sie dürfen ist die eine Sache. Also vielleicht ist die Hardware vorhanden, aber das wird restriktiv gehandhabt. Smartphone haben ja fast alle und auch das ist eine Sache wo wir weitergehen, dass sie im Unterricht auch mal ihr eigenes Gerät benutzen dürfen, um was zu Recherchieren. Finde ich von der Sache her nicht schlecht. Muss man natürlich sehr viel rumgehen, dass sie dann nicht irgendwo anders hin abdriften. Das passiert bei nicht-digitalen Medien seltener.

Z. 330–373

- B: ...versuche ich es ihnen zu erklären. Alles schon passiert. Aber um das systematisch aufzubauen, glaube ich, dann kann man dann ruhig sagen: Wir haben Informatikunterricht und dass sie das dann da machen. Also das Nutzen kann jetzt nicht in jedem Unterricht passieren und ich denke das passiert durchaus auch. Das ist themenabhängig. Sicherlich nicht alles eignet sich gleichermaßen.
- I: Es gibt hier in der Schule auch ein pädagogisches Medienkonzept. Das wurde 2017 geschrieben. Ich würde Sie gern fragen, ob Sie wissen unter welchen Umständen das entwickelt worden ist und ob Sie selber daran beteiligt waren?
- B: Ich war nicht daran beteiligt, aber das war eine Arbeitsgruppe, die sich damit beschäftigt hat, die auch häufig getagt hat. Die das dann aber auch immer wieder ins Kollegium reingegeben hat, was sie jetzt äh überlegt haben. Und von daher war man indirekt schon ein bisschen daran beteiligt, dass man zumindest ungefähr weiß, was die sich so überlegen. Und da, das hat natürlich auch einen großen Teil mit der Hardwareausrüstung zu tun, man muss über das reden, was man hat und nicht das, was man gerne hätte. Und wo wir im Moment dran sind ist eben die Frage Handynutzung. Wie man das regelt äh das ist also auch mit ein Teil von dem, wo die sich so Gedanken gemacht haben. Aber das Konzept geht da glaube ich noch nicht darauf ein. Zumindest haben wir da jetzt nochmal den Sack aufgemacht.
- I: Ja und wie funktioniert dieser Austausch? Also es gibt die Arbeitsgruppe und Sie als Lehrer werden da auch einbezogen. In welcher Form funktioniert dieser Austausch?
- B: Indem sie das als Rundmail hinschreiben an sämtliche Kollegen. Und klar, man kann das lesen oder auch nicht. Ich versuche das schon zu lesen, weil es mich doch durchaus interessiert. Aber mh es wird transparent gemacht, also: „Wenn ihr Einwände habt, dann meldet euch und wenn nicht, dann lasst es bleiben!“ Also die Beteiligung des Kollegiums ist denke ich da durchaus vorhanden.
- I: Ja ähm in diesem Konzept geht es ja sozusagen um den Ist-Stand der Schule. Also welche Ausstattung haben wir? Was wird schon mit Medienbezug gemacht im Unterricht? Welche Software wird benutzt und welche Hardware? Es werden Kooperationen angesprochen zu der finnischen Schule, was ja anscheinend auch schon ziemlich viele Ideen gebracht hat. Können Sie denn einschätzen, wie die Ziele von diesem Konzept bisher integriert werden in den Unterricht?
- B: Ja, also gerade was die finnische Schule angeht, da haben die Kollegen die dort gewesen sind uns darüber auch gut informiert. Da haben wir natürlich ein paar Sachen, was bei uns nicht ginge. Das die also so von der Ausstattung so ganz viele Sachen haben.

Mh man sagt sich bei manchen Dingen „Okay, das kriegen wir nicht hin“ Oder überlegen eben Sachen wie Hausaufgaben zuhause machen und per Mail schicken, das hat äh natürlich einen gewissen Charme, aber auch mh einen kleinen Haken, weil man ja da wirklich nicht feststellen kann: Hat man es allein gemacht? Wer hat es gemacht? Ähm solche Dinge. Wir haben da schon ein paar Anregungen glaube ich gekriegt. Vieles, denke ich, hat aber dann mh nicht unbedingt die Auswirkung, weil man in seinem Hamsterrad ganz schön am Rennen ist. Und für viele neue Sachen nicht unbedingt den Kopf frei hat. Man ist mit Korrekturen, mit allen möglichen Sachen, zum Teil bis über die Grenze der Belastbarkeit eingedeckt und dann fallen solche Neuerungen manchmal schon ein bisschen hinten runter.

Z. 376–426

- B: Wir müssen die Schüler also für die Jetztzeit ausstatten mit Wissen und Kompetenzen und müssen gucken, was ist in der Welt üblich. Müssen aber nicht allen Trends hinterherlaufen. Also eben z.B. das wir auch Kreidetafeln gelassen haben ist so ein Kompromiss. Wir müssen nicht alles Alte rausschmeißen, mh (.) um nur das neue zu verwenden. Sondern einen Mix aus älteren und neueren Methoden. Wenn ich mir so überlege, die machen vielleicht mal äh ein freiwilliges soziales Jahr in Afrika oder so. Äh müssen möglicherweise, wenn sie unterrichten, wirklich mit Kreide arbeiten, wenn sie gar nichts mehr mit der Hand schreiben können. Ich meine, der Super-GAU: Es zieht einer beim Internet einen Stecker, ähm Hackermöglichkeiten sind reichlich da und wenn man nur noch mit digitalen Medien überhaupt arbeiten kann, halte ich das für gefährlich. Das heißt man muss beides können.
- I: Also zusammengefasst: Sie denken die Ziele für ein solches Konzept für die Schule sind, dass man an aktuelle Entwicklungen anschließt, aber sozusagen die Grundsätze und die Dinge, die schon da sind dabei nicht vergisst //sozusagen?//
- B: //So sehe ich das, //ja.
- I: Okay. Ähm genau. Wir haben das auch schon ein paar Mal angesprochen jetzt, aber welche Herausforderungen sehen Sie denn generell bei der Implementierung von Medienbildung in der Schule? Welche Herausforderungen und Konflikte entstehen?
- B: Ich denke, dass was ganz neu ist gegenüber dem Unterrichten im alten Stil so 1.0 oder so mh, die Verzahnung zwischen dem, was sie in ihrer Freizeit machen und dem was sie in der Schule machen, ist anders geworden. Weil sie mit den sozialen Medien natürlich im privaten Bereich umgehen und wir da ihre schon angeeigneten Skills nutzen, die wir ihnen gar nicht mehr beibringen müssen. Weil viele das schon können und wir aber ihnen zeigen wollen – denke ich jedenfalls, dass wir das wollen – was man sinnvolles sonst noch machen kann oder überhaupt sinnvolles machen kann. Denn Nächte durchdaddeln halte ich für völlig entbehrlich. Wir müssen versuchen ihnen klar zu machen, dass digitale Medien, eben das, was sie zuhause auch haben, äh eine große Versuchung sind, ein großer Zeitfresser und dass sie da sich Dinge einteilen und nicht das ausfern lassen. Aber da ist eben die Schwierigkeit der Verzahnung des privaten Bereichs und der Schule, die anders geworden ist, glaube ich.
- I: Und Sie sehen diese Verzahnung eher als Risiko oder als Gefahr oder sehen Sie da auch Potenziale?

- B: Da sind auf jeden Fall Potenziale, aber es gibt Schüler die eher die Risiken leben. Also das hängt dann wieder ganz vom deutlich vom Elternhaus ab. Also bei manchen Schülern da ist das eine wunderbare Kooperation, dass sie also sich manche Dinge zuhause – wie bei meinem Schüler aus der sechsten Klasse der PowerPoint-Präsentationen erstellt selber, weil er Spaß dran hat, weil ihm vielleicht auch ein bisschen zuhause geholfen wird, der das aber selber macht. Der also von zuhause Skills mitbringen, die er einsetzen kann eh wir sie ihm beigebracht haben. Finde ich eine super Sache (..).
- I: Ja.
- B: Wenn sie aber nur zum banalen Chatten oder zum stundenlangen Daddeln die Geräte benutzen, ist es eher eine Gefahr (..).
- I: Haben denn Weiterbildungen zu dem Thema stattgefunden und wenn ja, wie haben diese stattgefunden oder gab es andere Maßnahmen?
- B: Äh wir haben was Datenschutz angeht, das war ein Vortrag, ein längerer bei einer Dienstberatung, wo es um solche Datenschutzdinge ging. Das war im Zusammenhang mit der Datenschutzgrundverordnung der neuen und verpflichtende hatten wir bisher nicht, wenn ich mich recht entsinne. Aber es sind natürlich Sachen, die angeboten werden, wo man hingehen kann, aber für das ganze Kollegium verpflichtend nach meiner Kenntnis nicht.

Z. 531–543

- B: Ja, richtig Laptops. Also mit einer richtigen Tastatur, aber wohl auch einem Touchscreen. Also das ist wahrscheinlich etwas besser als die Tablets. Wie wir die dann allerdings durchs Haus bewegen, das ist so ein Wagen, das ist nämlich die nächste Sache. Wenn man nämlich so einen Raum hat, wenn man da oben oberste Etage vom äußersten Gebäude ist, dann ist das ein Zeitaufwand und ein Kraftaufwand. Also da wäre das finnische Modell, dass die uns da erzählt haben, natürlich schöner, dass auf dem Flur mehrere von diesen Wagen sind, äh die man sich holen kann. Also da hat man dann manchmal durch solche Zufälligkeiten etwas Erschwertes arbeiten.
- I: Ja.
- B: Wir sind jetzt dabei, das könnte an der Stelle ein bisschen helfen, Fachraumprinzip zumindest zu bedenken. Dass man also in den Fachräumen Materialien hat und nicht so das Zeug rumtragen muss. Denn die alten Medien, sprich Wörterbücher in Papier, die zu bewegen ist ja auch nicht so ganz einfach

Z. 585–598

- B: ...Feedback gibt. Ansonsten schmorrt man ja etwas im eigenen Saft und so Sachen wie kollegiale Hospitation, was eigentlich ein Ziel wären, das kriegen wir einfach nicht hin. Denn dann müsste man sich dann vielleicht ausplanen lassen und so. Also das ist noch so ein–
- I: Ja, dafür sind dann einfach die Freiräume nicht im Stundenplan?
- B: Im Stundenplan nicht. Und man müsste sich ja dann auch noch zusammensetzen und gemeinsam auswerten oder sowas. Also da haben wir mehrere Anläufe schon genommen. Tandemhospitation und sowas. Und es ist im Grunde genommen alles im Sande verlaufen.

I: Mh (..)

B: Leider würde ich in manchen Punkten sogar sagen, weil das manchmal ganz gut ist. Dann waren so Befürchtungen: Irgendwer kommt und gibt dann äh Bewertung ab. Das sind wir ja auch als Lehrer nicht unbedingt gewöhnt, aber so eine Rückmeldung finde ich eigentlich ganz interessant. [... Gut.

c) Interview Nr. 3

Z. 102–105

B: ...kommen. Das vergeht auch. Also normalerweise schleift sich das dann ab und dann landet man letztlich bei einer vernünftigen Einschätzung. Entscheidend ist das Ziel und wenn ich das Ziel mit den Mittel nicht habe erreichen können, dann muss ich die vielleicht ersetzen.

Z. 112–146

B: Die Vorbereitung des Fachunterrichts also das steht ja erstmal, also es geht erstmal los mit dem Ziel. Also was will ich erreichen in der Stunde. Da gibt es Fachinhalte, die natürlich einfach stehen und dann gibt es natürlich auch die pädagogischen Inhalte. Das sind also irgendwelche Fähigkeiten, die erworben werden sollen und Einsichten, die entwickelt werden sollen usw. Und daraufhin wird dann vorbereitet. Also erstmal mit dem Material, das die Schüler haben. Die Bücher und dann geht's natürlich auch je nach Fach digital weiter. Also sowohl in Mathe als auch in Physik gibt es digitale Tools, die angewendet werden können. In Physik sind das sehr häufig irgendwelche Filme, die man, also wo man Experimente zeigen kann. [...] Demonstrationen zeigen kann, die man jetzt selber nicht machen kann, weil es einfach nicht geht oder die Mittel nicht da sind. Und in Mathe sind es dann so die digitalen Werkzeuge wie „Geogebra“ z.B. mit denen also die Schüler dann auch selber handeln können. Ja und dann wird das zusammengestellt und man hofft das klappt.

I: Sie haben es ja jetzt schon angesprochen. Äh zum Thema Medien: Welche Medien benutzen sie im Unterricht und was benutzen sie auch gemeinsam mit den Schülern oder?

B: Mh, also selber Nutzen – natürlich die Möglichkeiten zur Recherche, was also recht praktisch ist, wenn man jetzt praxisnahe Aufgaben haben möchte oder sich über neuere Entwicklungen besonders in der Informatik äh kundig machen möchte. Das ist das, was ich selber nutze. Was auch recht günstig ist sind äh digital verfügbare Aufgabensammlungen, die man dann natürlich zusammen mit den Schülern nutzt. Meistens äh in ausgedruckter Form. Naja und dann gibt es natürlich besonders in Mathe und auch in Informatik die echt digital genutzten Werkzeuge. Also „Geogebra“ in Mathe ist also im Moment also das, was ich am häufigsten einsetze und in Informatik sind es natürlich selbstverständlich also erstmal Möglichkeiten zur Recherche, das ist klar, das wird fast mit allen genutzt. Aber es gehört natürlich dann auch die Programmiersache dazu und da nutzen wir im Moment drei Programme: Einmal „Codel“, das ist also für Programmierneinsteiger also so wirklich mehr ein Spiel als Programmieren. Das sind so fertig

konzipierte Lernmodule. Dann äh (.) „Scratch“, da kann man auch selber Programmieren. Das ist also eine Programmierumgebung, die auch für Einsteiger programmiert wurde und dann in der 10. Klasse von den Schülern in Projekten – dann ein Spiel bzw. ein Video können sie machen oder Musik äh Animationen also wäre da auch möglich. Und dann gibt's natürlich das große Projekt noch. Das ist auch eine Programmierumgebung. Das ist der Legoroboter, wo sie also schon ein halbes Jahr dann //programmieren//

Z. 184–196

- B: Ja, aber hängen sich auch rein, also ich habe zum Teil da wirklich beeindruckende Ergebnisse, die ich den Schülern nicht zugetraut hätte so ohne Weiteres. Also denen das einfach Spaß gemacht hat.
- I: Ja, das klingt ja gut (.). Gut und wir haben jetzt schon ein bisschen darüber geredet, aber ich möchte Sie nochmal konkret fragen welchen Eindruck sie haben welchen Mehrwert denn digitale Medien im Unterricht haben können.
- B: Wenn es schneller geht, wenn es anschaulicher ist und wenn es dem Verständnis hilft. Also schneller geht heißt also zum Beispiel Mathematik bei „Geogebra“ gibt es die Möglichkeit die Funktion grafisch darzustellen und es gibt auch so ein paar Sequenzen, wo z.B. die Eigenschaften von Funktionen untersucht werden müssen. Also das ist in der 8. Klasse, in der 10. Klasse und in der Kursstufe relativ stark, wenn ich dann „Geogebra“ einsetze. Dann bin ich wesentlich schneller fertig oder habe wesentlich mehr. Kann wesentlich mehr Funktionen von den Schülern untersuchen lassen, weil die

Z. 210–214

- B: Wichtig wäre mir, dass sie wissen, dass Medien immer Mittel zum Zweck sind. Das heißt also nicht Medien für sich alleine oder, weil es eben halt schön ist oder Medium ist, sondern das Medien eigentlich dazu dienen bestimmte Aufgaben zu lösen, die man ohne das Medium auch hätte zu Fuß, aber komplizierter zu lösen sind. Das ist eigentlich das entscheidende (5s).

Z. 218–222

- I: Und zwar haben die getagt 2016 und dieses Papier verfasst, was den Ländern sozusagen eine Empfehlung gibt oder auch einen bindenden Vorschlag, was den Schülern alles ab dem Schuljahr 2018/2019 an Kompetenzen, die nennen es „Kompetenzen der digitalen Welt“, in den Unterricht reinkommen soll, //genau //
- B: //Ja, das kenne ich.//

Z. 250–267

- B: ...behandelt wird. Also die würde ich, also 1. bis 3., würde ich sagen geht. Ähm was schwierig ist ähm Punkt 4, wo wir als Schule viel sagen, viel machen und viel tun können, aber man sieht die Schüler eine Stunde in der Woche oder zwei Stunden in der Woche, um über solche Sachen zu unterrichten und das Elternhaus macht nicht mit, dann bin ich chancenlos. Das ist einfach so ja. Also „Schützen und sicher Agieren“ ist

eine Sache, die kann eine Schule aus meiner Sicht anstoßen, aber nicht machen. Das geht einfach nicht.

I: Ja, also da würden sie sich die Unterstützung von Eltern –

B: Ja, also das müssen die Eltern machen. Das ist die Aufgabe der Erziehungsberechtigten. Also [...] es ist ja üblich und weitverbreitet so Aufgaben die also den Erziehungsberechtigten möglicherweise keinen Spaß machen auf die Schule abzuwälzen. Das ist eins von denen. Ja also das heißt also, dass zum Teil erwartet wird, dass wir als Lehrer den Kindern beibringen, wie man sicher agiert, wie man also Facebook und co. vernünftig nutzt und wie das also mit der Privatsphäre ist und wie man also solche Sachen macht. Es ist so: In der Schule kann ich nur darüber sprechen. Ja ich habe 30 Schüler und 45 Minuten. Da habe ich 1,5 Minuten pro Stunde und Schüler. Das ist viel zu wenig. Also das ist eigentlich eine Aufgabe, die gehört schon hier her, aber der Schwerpunkt liegt zuhause (..).

Z. 316–322

B: //Ja, also das müssen eigentlich mehr//oder weniger alle wissen, weil die Fachschaften haben auch zugeliefert zu dem Konzept. Äh alle Fachschaften. Also wir haben von der Arbeitsgruppe Medienkonzept, die sich also zuerst zusammengesetzt hat, ein Raster bekommen, das also dort angelehnt ist und haben also unsere fachspezifischen Sachen dazu geschrieben. Das heißt also äh sozusagen äh zurückgemeldet, welche von diesen äh zu entwickelnden Kompetenzen und Schwerpunkten wir in unserem Unterricht schon machen bzw. machen wollen.

Z. 327–350

B: ...haben es zugearbeitet, damit es zusammengefasst und weitergeschickt wird. Also es dürfte eigentlich jeder in der Schule irgendwo beteiligt gewesen sein.

I: Alles klar. Und wie schätzen sie bisher die Integration von diesen Zielen ein, die das Konzept hatte?

B: Ja, also ich kann es ja nur für meine Fächer machen. Also allein in Info – also ich meine da geht es ja nun nicht anders. Und es hängt natürlich stark vom Lehrer ab. Das ist ja nun das Problem. Also selbstverständlich haben wir in der Mathefachschaft die Vorgabe das „Geogebra“ einzusetzen. Also ich weiß aber ganz genau, dass es Kollegen gibt, die es nicht machen. Aus verschiedenen Gründen. Einmal, weil sie kein iPad zur Verfügung haben, also, wenn die Technik nicht da ist, geht es nicht und äh zum anderen halt auch, weil sie es ja überflüssig finden oder weil sie es selber nicht mögen und äh dann auch nicht einsetzen. Halte ich aber auch nicht für problematisch. Die Schüler haben viele Unterrichte und viele Lehrer und man kann auch Mathe ohne „Geogebra“ machen und genauso erfolgreich sein ohne das zu machen. Also ich halte nichts davon einen Lehrer zu zwingen irgendwelche Medien einzusetzen, weil, wenn der damit nicht klar kommt oder, wenn der sich damit nicht wohl fühlt, macht er keinen guten Unterricht.

I: Ja.

B: Also das ist einfach – also ich meine ich wüsste jetzt, was ich machen würde, wenn ich dazu gezwungen werde. Das sage ich jetzt nicht während der Aufnahme. Also jedenfalls weiß ich, dass die Anderen das genauso machen und deswegen halte ich davon

nichts. Also Werbung dafür machen, Technik verfügbar halten, damit man da unkompliziert rankommt – ja und äh dann finden die Kollegen, dass auch schön und machen das auch und wenn jemand für sich beschließt er macht das nicht, weil kurz vor der Rente und mit Technik nichts am Hut, dann ist das auch okay (...).

Z. 355–361

B: Einmal ist es ein Zeitproblem, es kostet sehr viel Zeit. Dann ist es ein Problem der Verfügbarkeit der Technik. Also wenn ich weiß, dass ich den iPads hinterherrennen muss, dann mach ich das nicht, //weil ich einfach-//

I: //Und hinterherrennen//heißt für sie-

B: Naja, es gibt zwei Ipad Sätze für die ganze Schule und wenn ich in der Mathestunde Pech habe und das also ich will das auch nicht hundert Jahre vorher planen, ich will das spontan nutzen. Das heißt also eigentlich müsste „Geogebra“ in jedem Raum verfügbar

Z. 385–388

B: //Also sie dürfen.//Also WLAN dürfen sie nicht benutzen und dass ist das, was mich stört. Also das muss ich doch so sagen. Also da gibt es rechtliche Probleme. Ich kenne die, das ist schwierig. Also wenn es nach mir ginge, würde ich sagen „WLAN frei für die Schüler!“ Ja damit die eben auch auf ihrem Gerät die Recherche machen können.

Z. 406–415

B: Also einmal wird es erstellt, weil es erstellt werden muss. Das ist also erstmal, weil der Druck von oben da ist. Das andere ist, dass wir natürlich aber auch so ein Konzept haben wollen, weil wir haben die Technik. Wir wollen sie sinnvoll nutzen. Wir wollen sie so gut wie möglich nutzen. Also nicht nur für Internetrecherche oder sowas und wir werden ja ständig mit Medienproblemen konfrontiert, also WhatsApp und co. Hatte ich ja schon angesprochen. Ja, da ist es natürlich außerordentlich sinnvoll und erwünscht ein Konzept zu haben, wie man mit solchen Sachen umgeht und solchen Sachen vielleicht auch ein bisschen gegensteuern kann. Wobei ich die Hauptaufgabe da auch immer noch beim Elternhaus sehe. Also, wenn jetzt so äh Cybermobbing oder so ähnliche Sachen auftreten.

Z. 424–428

B: ...und unkompliziert verfügbar ist – und die Technik muss gewartet werden und zwar nicht vom Lehrer. Denn das kann der nicht, weil dann wird der Zeitaufwand immens. Also Technik plus Pflege, so viel wie möglich. Also am besten gleich in den Räumen oder die Schüler bringen ihre eigenen Sachen mit und die Anzahl der Mediennutzungsmöglichkeiten potenziert sich.

Z. 438–438

B: Ja, wir hatten äh Medienweiterbildungen. Also was ich eigentlich besonders wichtig finde ist, wenn jetzt so eine Sache wie neue E-boards angeschafft werden, dass die Kollegen alle eingewiesen werden. Dass die auch funktionieren und also, dass denke ich das haben wir gemacht. Das ist auch ganz ordentlich gelaufen.

Z. 457–490

- B: //Es gibt keine.//Es gibt keine Weiterbildungen zu dem konkreten Thema. Dann setz ich mich irgendwohin, höre mir das an, weil ich einen Schein brauche. Äh aber von den hundert Sachen, die mir da erzählt werden, interessieren mich zehn Prozent. Wenn ich dieselbe Zeit investiere, setze mich an einen Internetlehrgang oder recherchiere oder kauf mir ein Buch und arbeite das durch, dann habe ich hundert Prozent der Zeit für genau das, was ich brauche.
- I: Also liegt es an den Inhalten der Lehrgänge //und der Struktur//
- B: //Naja und an der//Struktur. An der Organisation und der Struktur der Lehrgänge.
- I: Also Sie würden sich wünschen, dass es mehr auf ihre Bedürfnisse angepasst ist oder mehr–
- B: Richtig ja, dass auch weitere Weiterbildungsform als richtig anerkannt werden. Ja also, weil das Selbststudium eines Buches wird als Weiterbildung nicht anerkannt. Ich kann es nicht verstehen. Wir haben in Informatik einen neuen Lehrplan. Von dem ich logischerweise, weil damals als ich ausgebildet wurde gab es das noch nicht, noch nie gehört hab und natürlich gibt es da jetzt nicht eine Weiterbildung für, weil nur für einen machen sie keine Weiterbildung. Also nehme ich mir ein Buch und lerne es. Das ist aber weniger wert als wenn ich mich da hinsetze und lasse mich von irgendjemandem beschallen, der mir was erzählt, das ich gar nicht brauche. Also das ist mir unverständlich. [...] Also erstmal ist es eine Abwertung, ja, der Qualität, weil man den Leuten nicht zutraut sich selber weiterzubilden. Das ist natürlich nicht unbedingt äh diesem ganzen Konzept förderlich und dann ist es natürlich aber auch eine Anleitung zur Zeitverschwendung, weil die Leute gezwungen werden sich irgendwohin hinzusetzen. Eben halt bloß, damit sie da sitzen und einen Schein kriegen.
- I: Ja also Ihre Idee wäre, dass die Lehrer in der Lage sind oder kompetent genug sind sich die Dinge selbst //beizubringen und das dieses Selbststudium dann auch anerkannt wird?//
- B: //ja (..), richtig ein anerkanntes//Selbststudium und vernünftige Weiterbildungskonzepte. Gern auch online, was wahrscheinlich einfacher wäre. Ich meine YouTube ist voll mit Unfug. Warum nicht so ein Ding aufzeichnen zu einem bestimmten Thema auf einem äh meinerwegen auch rechtlich geschützten, öffentlich nicht zugänglichen, Kanal? Und ich kann die Sequenz zu irgendeinem Unterrichtsstoffgebiet, was mich interessiert äh da einfach angucken, wenn ich Zeit habe. Und mache das, was mich interessiert. Also da könnten, sage ich mal, in der Weiterbildung mehr Medien eingesetzt werden.

Z. 593–598

- B: Naja, was wir brauchen oder was ja eigentlich wirklich sinnvoll wäre ein Medienkonzept. Also nicht mehr irgendein, also nicht sowas (deutet auf Tabelle), sondern eins, was funktioniert. Das heißt, wenn ich das einem Lehrer gebe guckt der sich das an, macht im Geiste seine Häkchen: „Mach ich, mach ich, mach ich, mach ich.“ Gibt das Ding zurück und es ist nichts passiert. Also, was wir nun eigentlich bräuchten, wäre einmal eine Vision. So das wäre nicht schlecht, was also wirklich gewünscht wird. Ist ja auch

Z. 605–609

B: ...passt ja nicht in meinen Plan und wenn der Lehrer das nicht will, dann macht der das auch nicht. Also das Problem ist ja wir sind alle Sturköpfe und äh wir machen das nicht. Also es wird wirklich nicht gemacht also, das heißt jetzt also nicht, weil ein Lehrer jetzt unbedingt einen ärgern will, sondern es ist so: Wenn ich die Tür hinter mir zumache, bin ich mit der Klasse alleine. Alles was ich da machen muss, muss ich vertreten

Z. 623–631

B: ...technische Grundlage. Wir brauchen natürlich, wenn wir WLAN für Schüler haben, eindeutige Regeln, wie das und das würde meinerseits nach in einem Medienkonzept auch reingehören, wie das gehandhabt wird. Was ist erlaubt, was ist nicht erlaubt? Was geht, was geht nicht? Und die Technik muss supported werden. Das heißt also die Technik darf nicht einfach in dem Raum verrotten, sondern es muss wirklich jemand da sein, der sich um die Technik kümmert. Und ich denke mal dann würde die ganze Sache funktionieren. Also [...] dann würde man eine Handreichung haben, die funktional ist. Mit dem ich also auch was anfangen kann und nicht äh eine dreifach-gestufte Tabelle.

Z. 636–647

B: //Ja richtig.//Genau, ja, also es spricht nichts gegen Beispiele. Also man kann das, das, das, das. Also das könnte man ja unterlegen also da könnte man das, das, das machen, aber wir Fachschaften haben uns schon viel Arbeit gemacht das zu machen, das zu unterlegen und das versumpft jetzt gerade irgendwo.

I: Also da sind auch schon //Ideen und Kompetenzen da?//

B: //Die sind ja da! //Ja also die sind da, ja. Also das müsste gebündelt werden und praktikabel gemacht werden, dann haben sie natürlich (lacht). Also das ist eigentlich nicht machbar. Also das ist wirklich schwer, aber das wäre das, was wirklich hilft. Also, weil, wenn die diejenigen, die es machen sollen, nicht davon überzeugt sind, dass es wirklich gut ist und dass es was bringt, dann ist es Blindleistung. Das merken Sie aber nicht, weil es würde jeder sofort sagen: „Ja, mach ich, natürlich, selbstverständlich. Ist ja vorgeschrieben. Mache ich alles, ja.“

Z. 653–655

B: ...nützt nichts. Solche Listen und Vorgaben nützen nichts, es nutzt eigentlich nur den Leuten die Möglichkeit zu schaffen und denen klar zu machen, dass das das Coolste auf der Welt ist, dann ja.

d) Interview Nr. 4

Z. 27–36

B: Naja, es gibt schon so Themen, die sind jetzt so durch den ähm zentralen Lehrplan vorgeschrieben und außerdem haben wir uns ja in der Fachkonferenz verständigt, was

so unsere zentralen Unterrichtsreihen sind und danach plane ich mein Halbjahr. Und äh, ja, überlege mir vorher, wieviele Stunden ich für so eine Unterrichtsreihe nehme. Das kann dann immer noch so ein bisschen abweichen. [...] Oder dann merkt man manchmal auch, also das Thema, das kann man dann auch ein bisschen kürzer abhandeln, wenn es die Schüler nicht so anspricht. Aber äh es ist schon so, dass ich natürlich – Vieles habe ich halt schon mal gemacht, da habe ich Material. Das sichte ich nochmal, dann gucke ich was bieten die Lehrbücher jetzt und daraus mache ich dann was die Schüler dann lernen sollen.

Z. 43–50

B: ...anderen Lehrbücher habe ich ja meist auch zuhause. Dann ist es so natürlich für Deutsch, dass ich natürlich auch im Internet gucke. Ja, wenn wir jetzt so, ja, Faust oder so behandeln. Ja es gibt irgendwie Filmausschnitte, die man gut einsetzen kann. Oder äh jetzt hier bei Literaturepochen gucke ich natürlich auch manchmal: Gibt es ein schönes Lehrvideo, was äh den Einstieg in das neue Thema erleichtert? Bloß da muss man halt immer gucken, weil es hat ja natürlich nicht alles immer die Qualität, die man sich wünscht. Und ähm ja, ich versuche schon immer ein bisschen breiter zu gucken oder ich suche im Internet auch irgendwelche Bilder, die sich als Einstieg äh eignen

Z. 63–75

B: Also, na das kann schon motivierender sein. Weil für die Schüler ist es dann auch mehr das, womit sie in der Freizeit auch mehr so Kontakt haben. Also man kann den Schülern nicht mehr so zumuten, wie das früher war. Was weiß ich, dass sie eine ganze Stunde da so aus dem Lehrbuch irgendwas ausarbeiten und sich dann ja so – Die lesen dann mehrere Seiten und schreiben es dann auf. Also so kann man es eigentlich nicht mehr machen, da muss man schon ein bisschen für Abwechslung sorgen. Aber ähm, also ich stelle nicht unbedingt fest, dass sie dadurch besser lernen. Dass also, wenn man viel digital macht, z.B. habe ich das in Englisch probiert mit diesen äh Vokabel-Lern-Apps. Äh habe denen da immer die Vokabel in so ein Programm eingegeben, dann sollten die Schüler damit üben und habe festgestellt, also davon sind die nicht unbedingt besser. Aber das kann motivierender sein, aber im Grunde genommen ist jeder Schüler noch selbst dafür verantwortlich, dass er es eben dann nicht nur als Spiel auffasst, sondern es auch richtig lernt, ja.

Z. 110–121

B: //Mh naja.//Also man muss eben versuchen den Schülern ähm zu zeigen also, dass es sinnvoll ist, wenn ich das benutze. Aber das ist äh fehlerhaft, also die Schüler müssen irgendwie auch einen kritischen Blick dafür entwickeln ähm, was ja brauchbar ist [...]. Ja, wie man früher eigentlich auch jede Quelle gleich behandelt hat, so müssen die eigentlich auch im Internet unterscheiden können, was ist gut und äh was ist eher nicht zu benutzen, weil da irgendwas falsches dann vielleicht rauskommt. Also das kann man also- ja, man kann, ich weiß nicht – also die Schüler finden viel schneller so Sachen im Internet, aber die können das vielleicht nicht so richtig einschätzen, was äh, ja, sind wirklich gute Seiten und so. Da würde ich mir jetzt vielleicht auch wünschen, ja ich

meine man ist ja nicht so dafür, dass es immer alles so zentral geregelt wird. Aber, wenn z.B. Deutsch Klasse 12 feststeht, welche Bücher man behandelt, warum gibt es nicht hier vom Land Sachsen-Anhalt äh auch so wirklich offizielle Angebote?

Z. 212–214

B: Naja, ich war da selbst nicht dabei, aber ich weiß, dass es äh eine Arbeitsgruppe gab. Und die haben sich dazu ausgetauscht und die haben das vorgestellt. Also ja, das ist schon so, dass da Mitwirkung auch gewünscht ist und das auch so stattfindet.

Z. 221f

B. Also ich glaube schon, dass wir uns anpassen wollen an die Vorgaben. Dass wir vielleicht auch besser sein wollen als andere Schulen, so Wettbewerbsvorteil so.

Z. 247–263

B: Naja, erstmal müssen wir eigentlich überall die gleichen technischen Voraussetzungen haben. Also in jedem Raum hier in der Schule. Und was mich z.B. stört ist, dass also die Schule natürlich sich eigentlich kaum darum kümmert. Also dass ich eigentlich meine Technik hier mitbringen muss, dass ich z.B. einen Laptop habe, ja, der mit vielen Beamen da äh im D-Gebäude überhaupt nicht funktioniert und dass das der Schule eigentlich egal ist. Dass die nun deswegen mir keinen anderen Laptop geben und dann ja, wenn mein Laptop dann nicht mit dem Beamer funktioniert, naja, dann bleibt es halt. Also dann benutze ich es eben nicht.

I: Ja.

B: Deswegen finde ich das eigentlich mit den E-Boards am besten, weil da weiß ich immer – da habe ich die technische Voraussetzung. Da kann ich einen Stick einschieben oder da kann ich ein Laufwerk anschließen also ja. Also ich finde eben, dass es so unterschiedlich ist, das finde ich schwierig.

I: Also würden sie sich wünschen, dass entweder in jedem Raum die gleiche Technik ist oder sie da Unterstützung bekommen? Also, dass z.B. jemand auch ihnen den Adapter zur Verfügung stellt, wenn ihr Laptop //so nicht passt//

B: //Mh ja.//

Z. 279–289

B: Ja, da hatten wir irgendwie so Fortbildungsnachmittage. Was weiß ich, so zwei Stunden oder so stand dann einer vorne und hat das E-Board angemacht und hat es gezeigt. Was es so kann oder so. Dann hat man versucht das mitzuschreiben und ja in dem Moment konnte man natürlich auch nicht selbst das Ausprobieren oder man konnte jetzt auch nicht sagen: „Ich würde jetzt für Deutsch ganz gerne das und das!“ Oder sowas. Nein, der hat irgendwie so seins gemacht und das lief dann irgendwie immer auf, was weiß ich, irgendwelche Wegemesser oder sowas hinaus. Also naja (..). Also die Fortbildungen, die waren für mich nicht so zielgerichtet genug. Also dass das äh so fachspezifisch dann mal so jemand erklärt: Das und das könnte man für das Fach noch benutzen. Das haben wir uns ja hier alles, wenn dann, so selbst untereinander beigebracht. Also dann hatten wir dann so schulinterne Fortbildungen.

Z. 295f

B: Naja, das ist im Prinzip die einzige Möglichkeit, weil die offiziellen Angebote, die sind viel zu unspezifisch.

Z. 303–308

B: //Ja, also das Einzige//das bisher was gebraucht hat, war, wenn wir uns bisher so fachintern getroffen haben. Und jeder hat mal so gezeigt, was er so gemacht hat. Dann konnte man so überlegen. Aber ich habe das jetzt noch nicht erlebt, dass jemand also hier zu einer offiziellen Fortbildung gekommen ist und jemand gesagt hat: „Hier die neuen Möglichkeiten der digitalen äh Nutzung im Englischunterricht“ Oder so. Sowas hatten wir nicht. Wir hatten nur so eine allgemeine für alle Lehrer insgesamt.

Z. 318–325

B: //Ja, ich meine was–//Ich weiß jetzt nicht, ob sie da die Ansprechpartnerin sind, aber ich meine, wie denkt das Land sich das denn? Ich meine jede Schule macht das jetzt für sich und äh die geben da vielleicht Geld, aber ansonsten müssen die Lehrer selbst zusehen, wie sie das – Also ich sehe da bisher noch nicht so richtig so einen Plan, der sich da gut umsetzen lässt. Und deswegen kann ich das auch verstehen, wenn z.B. ältere Lehrer sagen: „Ich habe das immer nach dem Lehrbuch gemacht. Wieso soll ich mich jetzt noch an so ein E-Board gewöhnen oder sowas?“ Weil, wenn das nicht vernünftig äh nahegebracht wird, also.

Z. 329–334

B: //Ja, also fächerspezifisch.//Mh, also genauso wie es ja für jedes Unterrichtsfach ein Lehrbuch gibt, müsste es also für jedes äh Fach auch noch so eine App geben am E-Board, die Ich öffnen kann. Unterrichtsmaterial für Deutsch oder sowas. Wo ich das äh vom Land so zur Verfügung gestellt bekomme. Also das müsste dann natürlich auch jemand so zusammenstellen und entwickeln, aber so muss es jeder für sich alleine machen und das ist ziemlich viel Aufwand (..).

e) Interview Nr. 5

Z. 69–80

B: ...einem Soundfile. Ja ähm, also ich sage mal eigentlich habe ich meine Musikklassen teilweise echt so vorbereitet, dass ich da echt nur noch mit meinem iPod reingehe. Also früher war das so üblich, kenne ich so auch noch aus dem Studium, da hatte man eine Reihe von CDS, die man mitgeschleppt hatte, weil man dann von dem Album was präsentieren wollte und dann von dem. Das ist jetzt schon einfacher. Man kann sich das einfach zuhause zusammenschneiden und hat dann eine Audiodatei und spielt die dann ab, ja.

I: Und wenn sie schneiden sagen, meinen sie oder nutzen sie wirklich Software dafür?

B: Ja, da gibt es, ja da gibt es ja so Freeware. „Bluescore“ gibt es. Also wirklich ganz pflegeleicht, also man sieht dann die Soundspur und schneidet sich das Nötige aus und fügt das zusammen. Also, das ist es. Ich bin kein großer Computerprogrammexperte aber das ist sehr benutzerfreundlich.

Z. 90–95

B: Ähm, ne im digitalen Bereich, muss ich sagen ist es für mich noch seltener. Also, die haben bei mir schon häufiger eben noch Stift und Papier in der Hand. Ich ähm, was wir jetzt hier machen oder was ich in meinem Unterricht in letzter Zeit ab und zu, aber wirklich nur ab und zu, ist wirklich, dass wir auch einen Satz Tablets mit in den Unterricht reinnehmen. Wo halt auch eine kleine Musik-App darauf ist oder wo eben auch das Internet für Recherche benutzt werden kann. Aber jetzt ganz bewusst

Z. 113–123

B: Das jetzt aber Digitalisierung oder digitale Medien automatisch (..) den Unterricht besser machen, das würde ich äh stark infrage stellen. Denn sie sind, also so betrachte ich das Medium. Es ist ein Bestandteil des Unterrichts, aber nicht etwas was den Unterricht vollkommen macht. Also ich denke ähm vielmehr Priorität sollte eben auf methodischen, didaktischen Überlegungen ähm ja. Wie schätze ich meine Lerngruppe ein? Wie kann ich miteinander arbeiten? Können die auch in einer Gruppenarbeit konstruktiv an einem Produkt arbeiten? Ob jetzt digital oder analog ähm steht auf einem anderen Blatt, aber einfach in diesem Prozess zu sehen: Wie arbeiten die miteinander? Da sehe ich, da sehe ich eher so mein Schwerpunkt. Insofern, ja, kann ich sagen Medien sind schön, ja machen in dem Sinne auch das Leben ein bisschen leichter, aber sind jetzt kein zwingendes Muss. Ja.

Z. 129–131

B: Na die Frage ist: Kann Schule das überhaupt leisten? Also meine Beobachtung ist, die kommen ja teilweise mit so einem Vorwissen. Denen braucht man eigentlich nichts mehr erklären, also die wissen: Was ist ein online Chat? Oder die wissen auch: Wie...

Z. 177–186

B: Das funktioniert ganz gut, ähm wir haben das ja in der Englischstunde gesehen (..). Ja, also man sah ja wirklich, man hat ja Produkte gesehen, die wirklich grandios vorbereitet waren dann wiederum auch Produkte, die so ein bisschen den Anstrich haben „schnelle-mache-fix“. Also es heißt nicht mal gedreht, sondern wir mussten das Video uns dann auf Kopf angucken. Ja, also da könnte man natürlich auch noch Hinweise geben. Die Hinweise gibt man ja dann auch im Unterricht, also, dass man sagt, ja also. Woran hat es gelegen? Warum hast du es nicht hinbekommen? Dann sagt er: „Ja zuhause war es noch so, aber jetzt ist es so“ oder „Ach ich habe es vergessen“. Also das sind eigentlich so dieses, so richtige „Entwickeln und Produzieren“, das machen die schon selber. „Sicher in digitaler Umgebung agieren“ – da würde ich ähm, ja, da würde

Z. 239–243

B: Kollegenlizenz zugelegt, aber sind da auch technisch aber an Grenzen gestoßen. Also eine CD oder CD-Player funktioniert immer, aber, wenn ich jetzt gerade an dem Tag kein Internet habe im Haus, ja dann ist es eben blöd. Dann komme ich da eben nicht in die Mediathek rein und kann nicht darauf zugreifen. Also es sind immer – also ja man hofft immer das funktioniert auch alles.

Z. 263–283

B: Ja, unterschiedlich. Also es gibt ähm (5s). Ja, es gibt zum einen die Schulleitung, die das alles ermöglicht. Das heißt also es werden digitale Tafeln angeschafft. Was mir ein bisschen fehlt ist, dass wir Kollegen uns dazu ein bisschen austauschen dann. Es gibt natürlich auch die Kollegen älteren Semesters, die da berechtigt, absolut berechtigt, damit auch ihre Probleme haben mit digitalen Medien. Ganz einfach, weil es ihnen keiner gezeigt hat oder weil ihnen vielleicht auch ja, weiß ich nicht – das wirkt dann so, wenn ich mich jetzt in den älteren Kollegen reinversetze, wirkt das so: Naja jetzt kommen die Jungen an und schmeißen alles über den Haufen, dabei bin ich ja jetzt 20 Jahre gut mit der Kreidetafel hier vorangekommen. Das heißt also das wird wahrscheinlich auch die Herausforderung der Zukunft sein. Also da die Balance zu finden, ja, einmal von der Erfahrung ähm was Unterrichtsführung etc. angeht. Einmal von der Erfahrung der älteren Kollegen zu profitieren, ihnen aber gleichzeitig auch die digitalen Medien als Chance schmackhaft zu machen. Also nicht so überstülpen: „So ich baue jetzt deine Kreidetafel ab. Ab jetzt hast du hier einen Beamer. Sieh zu!“ Das wäre glaube ich das falsche Signal. Also da muss noch mehr geschehen (...). Wir erleben hier, dass die Schulleitung wirklich sehr engagiert ist in dem ähm Medienbereich. Also das wirklich neue Technik angeschafft wird, dass da auch die Fördertöpfe erschlossen werden. Es wird ja EU-weit, bundesweit, länderspezifisch da auch gefördert. Jetzt geht es glaube ich nur darum, und dass muss die Schulleitung hier auch noch hinbekommen, jetzt geht es darum die Kollegen mit ins Boot zu holen, ja. Da einfach auch zu motivieren, nicht zu vergraulen.

Z. 297–300

B: Ja, ich denke schon die Kollegen fit zu machen für äh für den digitalen Bereich. Also was ich eben sagte, ja. Also gerade anfangs Ängste zu überwinden, um vielleicht auch so ein bisschen den Nutzen der digitalen Medien ähm schmackhaft zu machen. Und ja, ich denke das ist das große Ziel.

Z. 301–314

B: Ja, das ist schwierig. Ich kriege hier immer so wenig mit. Ähm das wird vielleicht auch anderen Kollegen so gehen. Ähm bislang gab es wenig Reflexionsrunden also, wo man wirklich mal mit Kollegen zusammensitzt so: „Guck mal, ich mache das so und so.“ Oder selber stellt man mal seine Verfahrensweise vor. Also das fehlt mir und dadurch kriegt man natürlich wenig mit, was die Kollegen machen. Da haben wir – das Unterrichtsgeschäft hier jeden Tag ist so: Die Schüler kommen in die Klassen, die Tür geht zu und dann ist das hier eine in sich geschlossene Welt.

- I: Ja, also würden Sie sich sozusagen mehr Zeit wünschen in der auch Kollegen sich untereinander austauschen und //voneinander lernen können?//
- B: //Ja, also ja//absolut. Aber dafür müssen natürlich auch Zeitfenster geschaffen werden, denn so im Stundenplan wahrscheinlich schwierig, schwierig umzusetzen.

Z. 351–357

- B: ...hatten tollen Unterricht. Und da äh, also es heißt es geht um Digitalisierung. Ich bin ja dann wieder abhängig von technischen Geräten. Vom Rechner. Vom Beamer. Ähm Internet muss funktionieren an dem Tag, sonst komme ich auf die Mediathek nicht drauf. Ja das sind so Fragen. Also ich muss sagen, ich nutze gerne digitale Medien, aber ich verstehe auch die große Skepsis, die da diesbezüglich herrscht. Und da ja, das weiß ich, da ist es auch der Politik noch nicht so gelungen das entscheidende Argument zu bringen: „Ja, das müssen wir jetzt so machen, weil guckt mal, weil, so.“

Z. 362–367

- B: Ne, wir müssen viel reger in Austausch stehen. Alle Beteiligten, alle an Schulen Beteiligten, also das einmal die Kollegen und dann, dass man dann auch verstärkt mal ähm die Schüler zu Wort kommen lässt und sagt: „Naja, horcht mal, was ist denn nun jetzt hier? Also jetzt zeigen wir euch hier einen Film oder wir arbeiten hier mit Tablets, aber dann haben wir auch Kreideabbildungen zu übernehmen. Was findet ihr denn besser oder was ist für euch gewinnbringender?“

Z. 402–412

- B: Ich glaube, dass beginnt erstmal mit der Lösung der strukturellen Probleme von ganz oben, also, wenn wir z.B. von Lernplattformen sprechen oder, wenn wir sagen die Kids sollen sich das nachmittags per E-Mail schicken oder mir das per E-Mail schicken. Und ich habe aber 2,3 Leute in der Klasse, die kommen aus dem ländlichen Raum und die haben zuhause einfach kein Internet, also es gibt ja hier teilweise auch in der Börde, Grenzgebiet Börde, Altmark, Gardelegen, also da gibt es Flecken, da fährt man auch rein und dann hat man da kein Handy Signal. Und dann muss ich, also da muss ich ganz ehrlich sagen, wenn die Politik oder die Lehrpläne das fordern, ähm dass das also Bestandteil des Unterrichts sein soll, dass die Kinder daran lernen sollen, dann müssen die auch (..) die Bedingung dafür schaffen, dass die Kindern auch daran arbeiten können. Und da sehe ich noch wirklich die große Herausforderung. Das ist, denk ich

Z. 440–445

- I: Also, Sie sagen das ist dann in dem Sinne gar nicht effektiv, sondern eher ein Mehraufwand für sie?
- B: Also in vieler Hinsicht schon. Also nachher dann vielleicht auch nicht, weil dann können wir sagen zur Zeugniserstellung: „Na, ich habe ja jetzt die Noten also eingetippt, ein Klick, Zeugnis fertig.“ Das ist schon geil. Ähm aber so ja. Ähm im Alltagsgeschäft ist es doppelte Buchführung (lacht).

Z. 485

B: Aber brauchen wir dafür unbedingt die digitalen Medien? Eigentlich nicht, ne?

Z. 502–507

B: Das ist ja auch eine Kompetenz, die sie lernen. Sich zu fokussieren, zu konzentrieren. So jetzt habe ich hier mein Telefon, die Verlockung ist groß über WhatsApp hier zu chatten mit wem. Oder ich äh arbeite jetzt an dem, was der Lehrer mir aufgetragen hat, arbeite hier an einem Blog. Meine Beobachtung ist ja auch, dass viele Schüler in Form eines Buches oder ein digitales Medium in Form eines Blogs, die sind einfach mit Textarbeit an sich völlig überfordert. Wo ich denke: Als ich gerade angefangen habe

f) Interview Nr. 6

Z. 24–38

B: Also, ich bin mittwochs und donnerstags komplett als MPB abgeordnet und dann auch nicht in der Schule. Wir führen an diesen Tagen landesweit Projekte durch mit den Schülern. Da gibt es also etwas im Bereich der Grundschulen. Den sogenannten „Medienbiber“, der die ersten Einstiege für die Kinder bietet. Wie gehe ich mit Suchmaschinen um? Was sind die richtigen Passwörter? Um Kinder und Eltern zu beraten. Was passiert, wenn wir ein Smartphone bekommen? Wie gehe ich mit Bildern um? So um diese Sensibilisierung anzufangen. Das ist ein Grundschulprojekt. Dazu gehört auch ein Elternabend, der dann in den Grundschulen angeboten wird. Da fragen die uns, und das gilt für alle Projekte, die Schulen fragen die MPB über die Seite des Bildungsservers dann an. Ich selber bin für Magdeburg zuständig. Momentan ist die [Name] noch da, die macht Magdeburg mit sozusagen, die ist für das Jerichower Land zuständig, aber da es zu wenig Stellen gab und die jetzt zu Anfang des Jahres wieder aufgestockt wurden, gibt es jetzt in fast jedem Landkreis einen MPB. Das ist also auch sehr viel (ironisch). Aber unser Land versucht das eben so aufzubauen. Mittwochs, donnerstags bin ich dort. Habe dann Projekte eben von der Grundschule ...

Z. 67–75

B: Ja genau, also Magdeburg hat jetzt zum ersten Mal eine eigene Stelle. Vorher wurde diese Stelle immer von Kollegen mitbetreut, die das Umland auch mitbetreut haben [...]. So, dass die beiden dann versucht haben die Magdeburger Schulen mit abzudecken. Was natürlich nicht möglich ist in einem zufriedenstellenden Umfang. Natürlich kann man punktuell arbeiten, aber je mehr Kollegen da sind, um Schulprojekte zu machen, desto günstiger ist es. Gut, Magdeburg hat natürlich die komfortable Situation, dass die Uni da ist, die bieten mittlerweile auch verschiedenste Projekte an. Da sind einige Lehrer auch sehr froh, dass sie das kennen. Aber das hat sich auch noch nicht überall rumgesprochen, was parallel läuft (...).

Z. 107–118

B: ...Kollegen scheuen sich ja – Oh nein, Entschuldigung, falsch ausgedrückt – Es gibt Kollegen, die scheuen sich vor den neuen Medien. Aufgrund der Altersstruktur ist das durchaus in Sachsen–Anhalt auch noch weit verbreitet. Obwohl ich dort nicht pauschal sagen will, dass die älteren Kollegen mit den neuen Medien nicht klarkommen, eher umgedreht. Ich habe einige sehr fitte ältere Kollegen. Die Schwierigkeit oder was wir versuchen klar zu machen: Was machen sie schon an Medienbildung? Oder Medienbildung muss nicht immer mit neuen Medien zusammenhängen. Man kann ja eine Collage machen mit ganz normalen Mitteln im Kunstbereich. Man kann diese Collage dann digital machen mit anderen Werkzeugen und den Lehrern bewusst machen: „Ihr macht ganz viel mit Medien, ihr macht ganz viel mit Büchern!“ Und das einfach dann eventuell auf neue Medien umzubrechen, das ist glaube ich ein wichtiger Part, den wir da den Lehrern mit zeigen, weil die meisten haben gar keine Vorstellung:

Z. 124–138

und so was in der Richtung. Dass man einfach nur sagt: „Mensch, es ist bloß ein anderes Medium mit dem wir das selbe machen inhaltlich!“ Und das muss man den Lehrern bloß einfach deutlich machen.

I: Also wollen Sie so ein bisschen die Berührungsängste auch nehmen und den Lehrern auch zeigen, dass die Kompetenzen, die sie haben und schon immer im Unterricht einbringen, noch immer eine Bedeutung spielen und auch so eingesetzt werden. Kann man das so zusammenfassen?

B: Es ist ja auch wichtig. Es ist wie bei Schülern. Wir müssen die Lehrer da abholen, wo sie stehen. Es bringt ihnen ja nichts zu sagen: „Oh, das Neue ist alles toll!“ Und dann haben sie Berührungsängste: „Oh, ich hasse den PC! Ich hasse E–Mail!“ Nein, umgedreht. Wir müssen sagen: „Das könnt ihr schon ganz toll, guck mal, geh mal nur einen kleinen Schritt weiter, das ist gar nicht so weit weg!“ Ja und dann sind sie auch, die meisten Lehrer, begeistert davon. Ja und sehen ihre Möglichkeiten, sehen, dass das gar nicht so schwer ist. Haben dann natürlich auch eine höhere Eigenmotivation das auch zu probieren.

Z. 147–153

B: Genau, die machen auch so etwas. Das heißt es gibt verschiedene Sachen parallel. Was gut ist. Vielleicht ist es interessant da irgendwann mal eine übergreifende Stelle zu haben, die mal auf alles guckt und das sinnvoller koordiniert, um einfach Ressourcen zu schonen. Denn momentan läuft alles parallel, läuft auch gut parallel, nur die Personalsituation ist ja so, dass sie bei uns in den nächsten Jahren nicht besser wird. Das heißt, wenn es dort effektiver werden kann, ist das glaube ich für alle Seiten ein Vorteil.

Z. 179–190

B: wederzurückkommen kann. Und ja, eine straffe Organisation im Hintergrund wäre meiner Meinung nach sinnvoller. Ja, da gibt es ja mittlerweile diverse Portale, wo man alles regeln kann, muss dann bloß einheitlich organisiert werden. Solche Sachen versucht das Land ja mit „EmuCloud“ und der Schüler–Cloud, die jetzt angedacht ist, auch

zu lösen für bestimmte Probleme. Wie weit das dann passt. Ja, mal sehen. Da sind eine ganze Menge Möglichkeiten noch glaube ich. [...] Und interessant ist ja eigentlich auch ihre Studienrichtung. Inwieweit die eigentlich mal irgendwann in die Schule reingehen kann? Ja, weil natürlich gehört eine MPB oder ein Medienpädagogisches Konzept, medienpädagogische Sachen gehören eigentlich in jeden Unterricht. Jetzt gibt es ja mittlerweile dann demnächst einen Fachlehrplan dafür [...]. Mal sehen, wo eben welchem Fach dann was zugeordnet ist, aber das kann eben kein einzelnes Fach sein. Das muss eben komplett durchgreifend sein. Und das ist die Schwierigkeit glaube ich.

Z. 228–231

B: ...so schnell. Weiß ich noch nicht, wo das dann hingehet, aber ansonsten brauchen wir auf jeden Fall die medienpädagogische Kompetenz eigentlich in den Schulen. Das heißt also je mehr Lehrer da kompetent agieren können und reagieren, desto wichtiger ist das glaube ich für die Schüler und umso mehr Erfolg haben sie davon. [...]

Anhang 4: Auszüge aus den Gutachten

Auszüge aus dem Erstgutachten: Prof. Dr. Johannes Fromme

„Den Ausgangspunkt der von Frau Magnucki vorgelegten Masterarbeit bildet der Umstand, dass die unter den Stichworten der Mediatisierung und der Digitalisierung diskutierten umfassenden Wandlungsprozesse auf politischer und gesellschaftlicher Ebene nicht zuletzt als Herausforderungen für das Bildungswesen interpretiert werden. Dies dokumentiert sich u.a. in Beschluss- und Strategiepapieren der KMK zur schulischen Medienbildung (2012) und zur Bildung in der digitalen Welt (2016) sowie in diversen Ausschreibungen und Förderprogrammen, mit denen auf Bundes- und Länderebene u.a. die digitale Ausstattung von Bildungseinrichtungen und die Möglichkeiten der Entwicklung digitaler Medienkompetenzen untersucht und erprobt werden sollen. Frau Magnucki konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf die Institution Schule und fragt einerseits nach den Herausforderungen, die mit einer nachhaltigen Implementierung schulischer Medienbildung verbunden sind, andererseits aber auch nach Lösungsansätzen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass bisherige Versuche, das Lernen über und das Lernen mit (digitalen) Medien in der Schule zu verankern, kaum über den Charakter von Einzelmaßnahmen und befristeten Projekten hinausgingen und von einer nachhaltigen Integration insofern keine Rede sein könne. Die Fragestellung wird einerseits theoretisch (durch Aufarbeitung und Diskussion des wissenschaftlichen Fachdiskurses) und andererseits empirisch (durch ein qualitativ-empirisches Forschungsprojekt an einem ausgewählten Gymnasium in Sachsen-Anhalt) bearbeitet. Bei der Untersuchung wurden eigene Daten durch teilnehmende Beobachtungen im Unterricht und Experteninterviews mit Lehrenden erhoben.“

„Die Masterarbeit bearbeitet mit der Frage der nachhaltigen Implementierung von Medienbildung an Schulen eine gesellschaftlich sehr relevante und trotz umfangreicher bildungspolitischer Bemühungen in den letzten zwei Jahrzehnten nach wie vor aktuelle, weil nicht gelöste Problemstellung. Der Forschungs- und Diskussionsstand zu diesem Problemkomplex ist breit und vielfältig. [...] Sehr schön herausgearbeitet wird von ihr auch, an welchen Stellen in der bildungspolitischen Debatte Tendenzen eines gemessen am wissenschaftlichen Diskurs verkürzten Verständnisses von (digitaler) Medienkompetenz oder Medienbildung zu finden sind.“

„So wurde gezielt eine mit technischen Medien vergleichsweise gut ausgestattete Schule ausgewählt, damit mögliche technische Defizite nicht in das Zentrum rücken (sie spielen erstaunlicherweise dennoch eine gewisse Rolle). Außerdem wurde die Sichtweise der Lehrenden auf den Stellenwert des Medienkonzepts, das Schulen laut Landeskonzept entwickeln müssen, sowie auf die von der KMK definierten und von allen Schulen künftig abzudeckenden Kompetenzbereiche mit fokussiert. Die Ergebnisse der Studie nähren Zweifel an der Vorstellung, dass externe Vorgaben dieser Art einen geeigneten Weg darstellen, um Lehrende vom Projekt der digitalen Medienbildung zu überzeugen.“

Auszüge aus dem Zweitgutachten: Dr. Jens Holze

„Die Abschlussarbeit von Frau Magnucki beschäftigt sich mit der Frage von Medienbildung und Medienkompetenz als Antworten auf das gesellschaftliche Phänomen der Digitalisierung und der Digitalen Revolution. Dabei nimmt sie mit dem Bildungsort Schule eine Institution in den Blick, an die Forderungen der Modernisierung in Form einer Implementierung von Medienkompetenz- und Medienbildungskonzepten als besonders drängend herangetragen werden. Anhand von empirischer Forschung an einer konkreten Schule soll dabei die folgende Forschungsfrage beantwortet werden: „Welchen Herausforderungen stehen den Lehrpersonen bei der nachhaltigen Implementierung von Medienbildungskonzepten an Schulen bevor und welche Lösungsmaßnahmen können zur Unterstützung entwickelt werden?““.

„Mit Blick auf den empirischen Anteil zielt die Arbeit darauf ab, das zweidimensionale Spannungsfeld für Lehrende der untersuchten Schule zu skizzieren: Einerseits stellen institutionellen Vorgaben, Zielsetzungen und Richtlinien einen wichtigen Bezugsrahmen dar, andererseits liegt aber auch ein sehr heterogenes Selbstverständnis der Lehrenden in Bezug auf ihre Aufgabe und ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern vor.“