

**Wie schulische und außerschulische Akteure Medienbildung an
Schulen gestalten –
Eine Akteursanalyse in Thüringen und Baden-Württemberg**

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von
Dipl.-Päd. Irina Bohn
aus Waiblingen

Tübingen 2022

Tag der mündlichen Prüfung:

16.01.2023

Dekan:

Professor Dr. Ansgar Thiel

1. Gutachterin:

Professorin Dr. rer. soc. Karin Amos

2. Gutachter:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schrader

Danksagung

Zunächst gilt mein herzlicher Dank meiner Betreuerin Prof. Dr. Karin Amos und meinem Betreuer Prof. Dr. Josef Schrader für die wissenschaftliche Betreuung dieser Arbeit, zahllose Anregungen, die immer konstruktive Kritik und insbesondere für ihr Vertrauen und ihre Hilfe über all die Zeit. Prof. Dr. Josef Schmid möchte ich für den Austausch und seine hilfreichen Ratschläge, sowie für all die Möglichkeiten danken, die mir im Rahmen des von ihm geleiteten Promotionskollegs „International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat“ eröffnet wurden. In diesem Zusammenhang möchte ich auch meinen Kolleginnen und Kollegen für unseren fachlichen, aber auch menschlichen Austausch meinen Dank aussprechen.

Zudem möchte ich der Hans-Böckler-Stiftung danken, die mir durch ihr Stipendienprogramm das Promovieren ermöglichte.

Die wichtigste Unterstützung während der Promotionszeit erhielt ich von meiner Familie und meinen Freundinnen, da ich nur durch ihre unermüdliche Unterstützung und ihr Vertrauen in meine Arbeit, über all die Jahre hinweg, die Arbeit fertig stellen konnte.

Stuttgart, Februar 2022

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	7
Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	10
Teil A Einleitung.....	11
1 Gegenstand und Hintergrund der Studie	12
1.1 Problemstellung.....	12
1.2 Schulische Medienbildung: Überblick und Forschungsstand	13
1.3 Untersuchungsgegenstand, Erkenntnisinteresse und Verortung der Arbeit	17
1.4 Aufbau der Arbeit.....	19
Teil B Theoretischer Rahmen	21
2 Medienpädagogische und Educational Governance-Forschung	22
2.1 Konzepte und Entwicklungen der (schulischen) Medienbildung	23
2.1.1 Konzeptualisierung: Medien und digitale Medien.....	23
2.1.2 Konzeptualisierung: Medienbildung und Medienkompetenz	27
2.1.2.1 Medienpädagogik.....	27
2.1.2.2 Medienkompetenz als Ziel der Medienpädagogik	29
2.1.2.3 Das Medienkompetenzmodell nach Baacke (1997).....	30
2.1.2.4 Kritische Betrachtung des Medienkompetenzbegriffs nach Baacke.....	33
2.1.2.5 Diskurs: Medienbildung oder Medienkompetenz?	34
2.1.3 Konzepte der schulischen Medienbildung und Medienkompetenz	37
2.1.4 Zusammenfassung.....	42
2.2 Das Konzept der Educational Governance.....	44
2.2.1 Der Governance-Begriff: von Steuerung zu Governance	45
2.2.2 Educational Governance	48
2.2.3 Kategorien der Educational Governance	50
2.2.3.1 Vorbetrachtung: Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus	51
2.2.3.2 Akteure und Akteurskonstellationen.....	52
2.2.3.3 Handlungssituation und Interaktionsformen	55
2.2.3.4 Mehrebenensystem.....	62
2.2.4 School Governance	66

2.2.4.1 Aktuelle Trends der School Governance	67
2.2.4.2 Neue Governance-Mechanismen in der Schulentwicklung	70
2.2.5 Zusammenfassung.....	75
2.3 Schlussfolgerungen für die Konzeption der Analyse.....	79
Teil C Methodisches Vorgehen	83
3 Methodik und Design der empirischen Untersuchung.....	84
3.1 Methodische Grundlagen	84
3.2 Vergleichende Fallstudie.....	86
3.3 Methodisches Vorgehen dieser Untersuchung.....	88
3.3.1 Fallauswahl und Untersuchungszeitraum	88
..... 3.3.2 Datenerhebung: Dokumentenanalyse und leitfadengestützte Experteninterviews.....	93
3.3.3 Datenaufarbeitung und Auswertung: Qualitative Inhaltsanalys	97
3.3.4 Organisation des Vergleichs	99
Teil D Empirie	101
4 Schulische Medienbildung in Thüringen und Baden-Württemberg: Fallstudien.....	102
4.1 Bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung der Makroebene	102
4.2 Fallstudie Thüringen	107
4.2.1 Bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung: Makro- und Mesoebene.....	109
4.2.2 Akteursperspektive: Wahrnehmung der Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung	114
4.2.2.1 Rezeption der externen Steuerungsinstrumente	114
4.2.2.2 Interne Steuerungsinstrumente.....	119
4.2.2.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit	122
4.2.3 Akteure schulischer Medienbildung	125
4.2.3.1 Intra-organisatorische schulische Akteure	125
4.2.3.2 Inter-organisatorische (außerschulische) Akteure.....	139
4.2.3.3 Zusammenfassung: Akteure schulischer Medienbildung	164

4.3 Fallstudie Baden-Württemberg	168
4.3.1 Bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung: Makro- und Mesoebene.....	170
4.3.2 Akteursperspektive: Wahrnehmung der Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung	175
4.3.2.1 Rezeption der Externe Steuerungsinstrumente	175
4.3.2.2 Interne Steuerungsinstrumente.....	183
4.2.3.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit	189
4.3.3 Akteure schulischer Medienbildung	191
4.3.3.1 Intra-organisatorische (schulische) Akteure	192
4.3.3.2 Inter-organisatorische (außerschulische) Akteure.....	214
4.3.3.3 Zusammenfassung: Akteure schulischer Medienbildung	229
5 Vergleich: Länderspezifische schulische Medienbildung und ihre Umsetzung auf der Mikroebene	234
5.1 Bestimmung der Dimensionen: Strukturen, Akteure, Interaktion und Inhalte	235
5.2 Vergleich der Dimension Strukturen.....	235
5.3 Vergleich der Dimension Akteure.....	238
5.4 Vergleich der Dimension Interaktion.....	242
5.5 Vergleich der Dimension Inhalte	247
Teil E Schlussbetrachtung	256
Literaturverzeichnis.....	262
Anhang I: Einzelnachweis der interviewten Expert:innen	283
Anhang II: Einzelnachweis der Dokumente	284
Anhang III: Beispiel eines Interviewleitfaden: schulische Expert:innen.....	288

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
ajs	Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg
ALM	die medienanstalten: Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten in der Bundesrepublik Deutschland
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BLK	Bund-Länder-Kommission
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (bis Ende 2007)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BW	Baden-Württemberg
BYOD	Bring Your Own Device
EBA	ergänzende Bildungsangebote
ECDL	European Computer Driving License, inzwischen International Certification of Digital Literacy (ICDL)
EFRE	Europäischer Fonds für regionale Entwicklung
EU	Europäische Union
EVAS	Eigenverantwortliche Schule
GLK	Gesamtlehrerkonferenz
GMK	Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur
GMS	Gemeinschaftsschule
IBBW	Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg
ICILS-Studie	International Computer and Information Literacy Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IHK	Industrie- und Handelskammer
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
IT	Informationstechnik
ITG	Informationstechnische Grundbildung, Unterrichtsfach in Deutschland
IZBB	Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“
JFF	Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis
JMStV	Jugendmedienschutz-Staatsvertrag
KJM	Kommission für Jugendmedienschutz

KM	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
KMK	Kultusministerkonferenz
LFK	Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg
LKM	Länderkonferenz Medienbildung
LS	Landesinstitut für Schulentwicklung (BW 2005-2019)
MMB	Multimediaberater:innen
NKL	nichtkommerzieller Lokal- bzw. Rundfunk
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
OER	Open Educational Resources
PISA	Programme for International Student Assessment, Schulstudien der OECD
SGB	Sozialgesetzbuch
SILLP	schulinterne Lehr- und Lern-Planung
SMEP	Schüler-Medienmentoren-Programm
TH	Thüringen
ThürLbG	Thüringer Lehrerbildungsgesetz
ThILLM	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
ThürLMG	Thüringer Landesmediengesetz
ThürSchAG	Thüringer Gesetz über die Schulaufsicht
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TLM	Thüringer Landesmedienanstalt
TMASGFF	Thüringer Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (seit 2014)
TMBJS	Thüringer Ministerium für Bildung, Sport und Jugend (seit 2014)
TMBZ	Thüringer Medienbildungszentrum
TMBWK	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1999-2014)
TMSFG	Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit
TMWAT	Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie (2009-2014)
TMWWDG	Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und digitale Gesellschaft (seit 2014)
UMI	Umgang mit Medien und Informationstechniken
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USYS	Unterstützungssystem in Thüringen
VERA	Vergleichsarbeiten in der Schule

ZSL	Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (seit 2019)
KESS	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schüler
KMZ	Kreismedienzentrum
KVJS	Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Baden-Württemberg
LAU	Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung
LMedienG	Landesmediengesetz Baden-Württemberg
LMZ	Landesmedienzentrum Baden-Württemberg
LSFV BW	Landesverband der Schulfördervereine Baden-Württemberg e.V.
MFG	Medien- und Filmgesellschaft
MPE	Medienentwicklungsplan
PH	Pädagogische Hochschule
RG	Regelschule
RS	Realschule
RStV	Rundfunkstaatsvertrag
SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg
SIS	Statistisches Informationssystem Bildung
SMZ	Stadtmedienzentrum
SV	Schulverband
SWR	Südwestrundfunk
VwV	Verwaltungsvorschrift Baden-Württemberg
WBS	Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung
WRS	Werk-Realschule

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Abbildungen

<i>Abb. 1: Verwendung der Begrifflichkeiten Medienbildung, Medienintegration, Medienkompetenz in dieser Untersuchung (eigene Darstellung)</i>	<i>44</i>
<i>Abb. 2: Mehrebenenmodell nach Breiter und Welling 2010.....</i>	<i>66</i>
<i>Abb. 3: Untersuchungsbereiche dieser Arbeit (eigene Darstellung)</i>	<i>81</i>
<i>Abb. 4: Ablaufmodell der Bearbeitung des empirischen Materials und Analyse (eigene Darstellung)</i>	<i>99</i>
<i>Abb. 5: Forschungskonzept (eigene Darstellung in Anlehnung an Gläser/ Laudel 2009)</i>	<i>100</i>
<i>Abb. 6: Bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung – Makroebene (eigene Darstellung)</i>	<i>107</i>
<i>Abb. 7: Thüringenspezifische Steuerungsinstrumente schulischer Medienbildung (eigene Darstellung)</i>	<i>124</i>
<i>Abb. 8: Akteurskonstellation einzelschulischer Medienbildung in Thüringen (eigene Darstellung)</i>	<i>168</i>
<i>Abb. 9: Baden-Württemberg-spezifische Steuerungsinstrumente schulischer Medienbildung (eigene Darstellung)</i>	<i>191</i>
<i>Abb. 10: Akteurskonstellation einzelschulischer Medienbildung in Baden-Württemberg (eigene Darstellung)</i>	<i>234</i>
<i>Abb. 11: Vergleich der Steuerungsinstrumente schulischer Medienbildung (eigene Darstellung)</i>	<i>237</i>
<i>Abb. 12: Multiakteurielles Verbund- und Mehrebenensystem schulischer Medienbildung für Thüringen und Baden-Württemberg (eigene Darstellung)</i>	<i>242</i>

Tabellen

<i>Tab. 1: Themenbereiche zur schulischen Medienbildung (eigene Darstellung).....</i>	<i>15</i>
<i>Tab. 2: Theoretische Rahmung des Gegenstands (eigene Darstellung)</i>	<i>22</i>
<i>Tab. 3: Gegenüberstellung der Medienkompetenzbereiche bei Baacke und Tulodziecki (eigene Darstellung)</i>	<i>43</i>
<i>Tab. 4: Fallauswahl (eigene Darstellung)</i>	<i>93</i>
<i>Tab. 5: Verteilung Experteninterviews (eigene Darstellung)</i>	<i>96</i>
<i>Tab. 6: Verortung der Forschungsfragen anhand der Vergleichsdimensionen.....</i>	<i>235</i>
<i>Tab. 7: Interaktion relevanter Akteure einzelschulischer Medienbildung in TH und BW.....</i>	<i>246</i>
<i>Tab. 8: Inhalte – Handlungsdimensionen der relevanten Akteure einzelschulischer Medienbildung in TH und BW</i>	<i>253</i>
<i>Tab. 9: Inhalte - Medieninhalte der relevanten Akteure einzelschulischer Medienbildung in TH und BW.....</i>	<i>254</i>
<i>Tab. 10: Inhalte – Medienkompetenzdimensionen der relevanten Akteure einzelschulischer Medienbildung in TH und BW</i>	<i>255</i>

Teil A Einleitung

1 Gegenstand und Hintergrund der Studie

1.1 Problemstellung

Durch die gesellschaftliche Entwicklung zu einer globalisierten Informations- und Wissensgesellschaft ist der kompetente Umgang mit Medien zur Schlüsselqualifikation geworden. Sie ist Grundlage für demokratische Mitbestimmung und individuelle Partizipationschancen, sowie Voraussetzung für eine wettbewerbsfähige Wissensgesellschaft. Der unaufhaltsame wie rasche Wandel und die stetig steigende Komplexität der Medien(-technik), der gesellschaftlich allgegenwärtige Umgang mit Online-Medien und Social-Media-Angeboten bringen neue Möglichkeiten und Chancen des Mediengebrauchs, aber auch neue Herausforderungen und Gefahren mit sich. Die umfassende Förderung der Medienbildung stellt eine Herausforderung in allen Bereichen des Bildungssystems dar. Dabei fällt insbesondere der Bildungsinstitution Schule, die flächendeckend und verpflichtend alle Kinder und Jugendliche erreicht, die Aufgabe zu, eine „grundlegende, umfassende und systematische Medienbildung im Rahmen der schulischen Bildung“ (KMK 2012) zu gewährleisten.

Auf Bundes- und Landesebene versuchen die Bildungspolitik sowie weitere bildungspolitische, zivilgesellschaftliche und privatwirtschaftliche Akteure, Impulse für die Förderung von Medienkompetenz in der Schule zu setzen und damit zur besseren Verankerung von Medienbildung an Schulen beizutragen. Trotz zahlreicher Investitionsprogramme wie dem „DigitalPakt Schule 2019 bis 2024“ des Bundes und der Länder, die Schulen mit neuen Technologien ausstatten und eine vermehrte Nutzung von Computer und Internet im Schulunterricht ermöglichen, sowie der hohen Priorität, die den Informations- und Kommunikationstechnologien in bildungspolitischen Diskussionen und Strategiepapieren zugeschrieben wird, zeichnet sich die Integration des Erwerbs von (digitaler) Medienkompetenz in deutschen Schulen durch Schwerfälligkeit aus. Studien, die die Medienintegration in Schul- und Unterrichtsprozesse in den Blick nehmen, zeigen, dass Anspruch und Wirklichkeit weit auseinanderliegen (Korte/ Hüsing 2006; Kommer 2006; Senkbeil/ Wittwer 2008; Schulz-Zander et al. 2010; Eickelmann 2010; Bos et al. 2014; Bos et al. 2015). Im internationalen Vergleich wird in deutschen Schulen eher wenig mit digitalen Medien gearbeitet, was zur Erhöhung der Bildungsungleichheit beiträgt. Bereits 2003 stellte die PISA-Studie fest, dass es hierzulande „bisher nicht gelungen ist, Chancengleichheit in Bezug auf den Erwerb computerbezogener Kenntnisse sicherzustellen [...]. Schülerinnen und Schüler, die ihre Computerkenntnisse vornehmlich in der Schule erwerben, weisen gegenüber

Gruppen, die diese anderorts erwerben, einen deutlichen Kompetenzrückstand auf“ (PISA-Konsortium Deutschland 2004: 189). Defizite in der schulischen Medienausstattung sowie der Computernutzung und dementsprechend eher unterdurchschnittliche Computer- und informationsbezogene Kompetenzen der Schüler:innen im internationalen Vergleich werden Deutschland immer wieder neu attestiert, so durch die PISA-Studie 2006, den Fortschrittsbericht 2010 der Europäischen Union (EU), der ICILS Studie 2013 und 2018. Auch nationale Studien wie die JIM Studie 2017 und die BITKOM Studie 2015 weisen auf Defizite der IT-Ausstattung in den Schulen und den seltenen Einsatz digitaler Medien im Unterricht hin.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bildungspolitische Akteure der Makroebene wie EU, Bund und Länder versuchen, mit externen schulübergreifenden Steuerungselementen auf die schulische Medienbildung einzuwirken. Dennoch findet die Vermittlung von Medienkompetenz überwiegend auf informellem Wege statt. Zur Reduzierung von Chancenungleichheit hat jedoch die formale Bildung, besonders die Schule, eine zentrale Bedeutung. Es stellt sich die Frage, warum sich Schulen hierzulande bei der nachhaltigen Medienintegration und der Vermittlung von Medienkompetenzen schwertun, obwohl sie im Bildungssystem eine privilegierte Stellung einnehmen. Als gesellschaftlich legitimierte Institution der Erziehung sind sie nicht nur im Artikel 7 des Grundgesetzes unter staatliche Aufsicht gestellt, auch die Kostenübernahme ist gewährleistet (Böttcher 2002: 7). Im folgenden Abschnitt wird der Status quo beleuchtet.

1.2 Schulische Medienbildung: Überblick und Forschungsstand

Medien im schulischen Lernen sind so alt wie die Institution Schule (Spanhel 2008: 505): Waren es zunächst Pergamentrollen, Kreidetafeln und später Bücher weitete sich der Einsatz entsprechend der Medienentwicklungen auf technische Medien wie Foto, Film, Tonträger, Projektoren etc. aus. Die Integration von digitalen Medien in Deutschland wiederum erfolgte in den vergangenen Jahrzehnten schubweise, beginnend in den 1960er Jahren mit dem auf wenige Fächer beschränkten und nicht erfolgreichen programmierten Lernen. Nach der Implementierung des Informatikunterrichts im Gymnasium und in Form von Arbeitsgemeinschaften in der Mittelstufe, wurde in einem weiteren Schritt die Informationstechnische Grundbildung (ITG) curricular verankert, wobei bundesländerspezifische Unterschiede existierten. Mit der bildungspolitischen Initiative „Schulen ans Netz“ 1996 erfolgte erstmals ein großangelegter Impuls, Schulen flächendeckend mit medientechnischer Infrastruktur wie Internetzugängen und Hardware

auszustatten, verbunden mit der Forderung, digitale Medien in allen Fächern zu nutzen (Schulz-Zander 2001; Heinen 2010). Die bislang jüngste Maßnahme der schulischen Medienintegration (Stand 2021), der „DigitalPakt Schule 2019 bis 2024“, wurde verstärkt durch die Anforderungen des Homeschooling in der Corona-Pandemie und könnte einen Digitalisierungsschub auslösen, der längst fällig gewesen wäre.

Insgesamt zeigt sich ein äußerst heterogenes Bild, wie Medien und Medienbildung in Schulen integriert sind. In allen Bundesländern ist Medienbildung als Unterrichtsinhalt fächer-integrativ verankert, jedoch variiert aufgrund der Bildungshoheit der Länder deren Umfang und Verbindlichkeit. Gemeinsamkeiten zeigen sich bezüglich der Verwendung von zentralen eLearning-Plattformen sowie dem Angebot von Portalen für Schulen und Lehrer:innen, in denen Unterrichtsmaterialien und Medieninhalte zum kostenlosen Download angeboten werden. Auch die Zertifizierung in Form von Medienpässen und der Peer-to-Peer-Ansatz zur Medienbildung wird in vielen Bundesländern angeboten (Wetterich et al. 2014: 59).

Auch wenn es um Begrifflichkeiten und den damit verbundenen Diskurs und Uneinigkeiten um die Begriffe „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“ (vgl. Kapitel 2.1.2.5) geht, zeigen sich bundesländerspezifische Unterschiede in den Rahmenplänen hinsichtlich der Bezeichnung der schulischen Medienintegration: Wird in Berlin, NRW, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen von „Medienerziehung“ gesprochen, verwendet man in Bremen und Baden-Württemberg „Medienbildung“, in Thüringen und Rheinland-Pfalz „Medienkompetenz“ (Kammerl/ Ostermann 2010: 11; Wetterich et al. 2014). Hinter den jeweiligen Begriffen stehen auch unterschiedliche Konzepte der schulischen Medienintegration.

Wenn Medien in der Schule als Gegenstandsbereich betrachtet werden, empirische Untersuchungen und aktuelle Veröffentlichungen gesichtet werden, können drei Themenbereiche mit Unterkategorien als relevant identifiziert werden (Tab. 1). Ein Gegenstandsbereich, der im Zusammenhang mit (digitalen) Medien und Schule große und interdisziplinäre Beachtung findet, ist der Einsatz von (digitalen) Medien auf der Lehr- und Lern-Ebene. Dabei stehen einerseits die Lernwirksamkeit der (digitalen) Medien im Unterricht und andererseits mediendidaktische Fragestellungen im Mittelpunkt. Der zweite Bereich ist die nachhaltige Verankerung von Medien und Medienbildung, wobei in Organisationsebene und Gegenstandsebene unterschieden werden. Auf der Organisationsebene liegt der Fokus auf der schulischen IT-Infrastruktur und auf der Gegenstandsebene die Verankerung von Medienbildung, Medienkompetenz und ITG als Lerninhalt schulischer Bildung. Der dritte Bereich stellt die Profession Lehrer:innen dar. Hier

stehen einerseits die Lehrerpersönlichkeit mit ihren Motivationen, Überzeugungen hinsichtlich (digitaler) Medien sowie ihr Medienhandeln und andererseits die medienpädagogische Professionalisierung in der Lehrerausbildung im Mittelpunkt.

Schulische Medienbildung: Themenbereiche		
Themenbereiche		Ebene
Medien in der Lehr-Lern-Situation	Lernwirksamkeit digitaler Medien im Unterricht	Lehr-Lern-Ebene
	Medien als didaktische Mittel im Unterricht	
Verankerung von Medien und Medienbildung	Schulische IT-Infrastruktur	Organisationsebene
	Medienbildung/ Medienkompetenz/ IKT als Lerninhalt	Gegenstandsebene
Lehrer:innen	Lehrerpersönlichkeit	Subjektebene
	Medienpädagogische Professionalisierung in der Lehrerbildung (Kompetenzen)	

Tab. 1: Themenbereiche zur schulischen Medienbildung (eigene Darstellung)

Betrachtet man die Jahre ab 2010 gab es eine ganze Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit dem Themenkomplex Medienbildung und Medienintegration in Schule und Unterricht beschäftigten. Zahlreiche Publikationen erschienen im Bereich Medien in der Lehr-Lern-Situation, darüber hinaus gibt es zahlreiche spezifische fachdidaktische Veröffentlichungen (bspw. Kerres 2001; Breiter et al. 2010; Eickelmann 2010; Tulodziecki 2010a; Tulodziecki et al. 2010/2019; Schulz-Zander et al. 2012; Petko 2010, 2014; Karpa et al. 2013; Karrasch et al. 2015; Zumbach 2010; Döbeli Honegger 2016; Hofmann et al. 2016; Bastian/ Aufenanger 2017; Tulodziecki et al. 2017; Tillmann/ Antony 2018; McElvany et al. 2018; Hofer/ Kaufmann 2019; Kasper et al. 2020).¹ Beitrag und Wirkung digitaler Medien auf Unterricht und Lernleistung ist dabei nur ansatzweise geklärt (Heinen 2010: 230; Tulodziecki et al. 2019: 135ff.).

Zahlreichen Studien und Publikationen befassen sich mit der Verankerung von Medien und Medienbildung auf der Organisationsebene, also auch der schulischen IT-Infrastruktur (u.a. Hotz-Hart 2007; Petko 2012; Eickelmann 2010; Petko 2010, Breiter et al. 2010; Prasse 2012; Schulz-Zander et al. 2012; Karrasch et al. 2015; Welling et al. 2015; Bos et al. 2014; Bos et al. 2015; Olsen/ Ramm 2016; Bos et al. 2016; Lorenz et al. 2017; Welling et al. 2019) sowie

¹ Im Zuge der Corona-Pandemie 2020/21 ist eine Reihe an Publikationen zu verzeichnen, die sich mit mediengestützten Lehr/ Lernszenarien und digital gestütztem Distanzlernen befassen, hier jedoch nicht berücksichtigt wurden.

auf der Gegenstandsebene, d.h. der Verankerung von Medienbildung und Medienkompetenz als Lerninhalt schulischer Bildung (u.a. Hotz-Hart 2007; Tulodziecki 2010a; Breiter et al. 2010; Petko 2012; Prasse 2012; Bos et al. 2016; Lorenz et al. 2017; Tulodziecki et al. 2010/2019). Hier werden auch bestehende Schwierigkeiten der nachhaltigen Medienintegration und der Verankerung von Medienbildung in Schule und Unterricht, also die Frage nach hemmenden und förderlichen Faktoren der Medienintegration in der Schule diskutiert.

Im Themenfeld um die Profession Lehrer:innen gibt es Veröffentlichungen zur Lehrerpersönlichkeit (u.a. Biermann 2009; Kommer 2010; Billes-Gerhart 2009; Brüggemann 2013; Lohmann 2018; Rubach/ Lazarides 2020; Knüsel/ Schäfer 2020) und zunehmend Publikationen zur medienpädagogischen Professionalisierung der Lehrerausbildung (u.a. Billes-Gerhart 2009; Schulz-Zander et al. 2012; Niesyto 2012; Schiefner-Rohs 2012; Karpa et al. 2013; Imort/ Niesyto 2014; Bos et al. 2016; Brinkmann et al. 2018; Schöning/ Krämer 2019; Eickelmann/ Drossel 2020).

Mit der ICILS-Studie, die seit 2013 im fünfjährigen Turnus von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wird, existiert nun auch eine international vergleichende Schulleistungsstudie für den Bereich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen. Bei der „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS) rückten damit erstmals medienspezifische Fragestellungen im internationalen Vergleich in den Fokus.

Zentral für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sind Forschungsarbeiten, die sich der Verankerung von Medien und Medienbildung auf der Organisations- und Gegenstandsebene widmen. Insgesamt kann mit Blick auf die Forschungslandschaft jedoch festgestellt werden, dass verstärkt mediendidaktische Fragestellungen und schulische Akteure wie Lehrer:innen, Schulleitung und Schüler:innen in den Blick genommen werden. Dabei steht die Lehrerpersönlichkeit mit ihren pädagogischen Einstellungen, Fähigkeiten, dem Wissen sowie dem Professionalisierungsgrad bezüglich Medienwissen und -handeln im Prozess der schulischen Medienintegration im Fokus. Im Gegenzug finden außerschulische Akteure wenig Beachtung. Ebenso gibt es kaum Forschungsarbeiten, die sich den Bildungspraktiken hinsichtlich schulischer Medienbildung verschiedener Bundesländer im Vergleich widmen.

1.3 Untersuchungsgegenstand, Erkenntnisinteresse und Verortung der Arbeit

Schule als Ort für eine grundlegende, umfassende und systematische Medienbildung (KMK 2012; KMK 2016) ist in Deutschland in der Coronapandemie im Zuge von Homeschooling und Fernunterricht verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten. Doch bereits zuvor bestand ein hohes gesellschaftliches und politisches Interesse, Medienbildung stärker an Schulen zu verankern. Denn trotz bildungspolitischer Bemühungen und verschiedener Impulse bestehen insgesamt in Deutschland starke Defizite in der Implementierung von (digitalen) Medien sowie von Medienkompetenz als Lernziel in Schule und Unterricht. Das gilt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, für alle Bundesländer. Um ihrem gesellschaftlichen Auftrag in der Vermittlung von Medienkompetenz gerecht zu werden, kooperieren Schulen in vielfältiger Weise mit verschiedenen Akteuren. Solche Kooperationen mit außerschulischen Partnern werden auch durch die Kultusministerkonferenz empfohlen, um eine nachhaltige und umfassende Medienbildung in den Schulen zu gewährleisten (KMK 2012).

Gegenstand dieser Studie sind Akteure und Akteurskonstellationen, die am Lernort Schule Medienbildung umsetzen und gestalten. Schulische Akteure und Akteurskonstellationen sind im Rahmen dieser Untersuchung schulische und außerschulische Akteure, die an der Umsetzung schulischer Medienbildung beteiligt sind (siehe dazu Kapitel 2.2.3.2). Diese handeln unter Bedingungen, die durch bildungspolitische Steuerungsbemühungen hinsichtlich des Bildungsziels schulische Medienbildung geformt werden. Wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, existieren aufgrund des Bildungsföderalismus Unterschiede hinsichtlich der Implementierung schulischer Medienbildung in den Bundesländern. Damit wird das Erkenntnisinteresse um eine vergleichende Perspektive ergänzt, die untersucht, auf welche Weise die jeweiligen bildungspolitisch vorgegebenen strukturellen Verankerungen schulischer Medienbildung an der Einzelschule das Handeln von Akteuren und Akteurskonstellationen beeinflussen. Der Vergleich wird anhand der zwei Fälle Baden-Württemberg und Thüringen organisiert. Dabei wird in einem ersten Schritt rekonstruiert, welche länderspezifische bildungspolitische Verankerung und welche Steuerungsinstrumente existieren. Im zweiten Schritt ist von Interesse, welche Akteure neben den schulischen Akteuren wie Schulleitung und Lehrer:innen an der schulischen Medienintegration beteiligt sind und wie sich die Kooperationsbeziehungen gestalten.

Damit liegt der Fokus dieser Untersuchung auf den Resultaten der bildungspolitischen Steuerungsbemühungen hinsichtlich des bildungspolitischen Ziels schulischer Medienbildung auf der Mikroebene Schule. Insbesondere der Aspekt der Akteurskonstellationen liegt auch im

Interessensbereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Friehs 2015: 26; Parreira do Amaral/ Amos 2015: 8). Die auch als Teildisziplin oder polydisziplinäres Lehrgebiet und Forschungsfeld (Parreira do Amaral/ Amos 2015) ausgewiesene vergleichende Erziehungswissenschaft kennzeichnet sich dadurch, „dass sie die Gesamtheit von Erziehung und Bildung mit einer bestimmten, für sie charakteristischen Perspektive – die des Vergleichs – in den Blick nimmt.“ (Adick 2008: 52). Dabei stehen Untersuchungen im Mittelpunkt, die den Blick auf Erziehung und Bildung in verschiedenen Ländern, auf Praxen der Internationalen Erziehung und die Internationale Bildungspolitik richten. Die vergleichende Erziehungswissenschaft versteht sich als interdisziplinäres Fach und greift auf Theorien, Methoden und Begriffe anderer Sozialwissenschaften zurück (Friehs 2015: 59). Auch diese Dissertation geht interdisziplinär vor und verwendet Theorien und Begriffe aus Medienpädagogik (Kapitel 2.1), dem Konzept der Educational Governance (Kapitel 2.2) und dem aus der Politikwissenschaft stammenden akteurzentrierten Institutionalismus (Kapitel 2.2.3.1).

Aus der Medienpädagogik werden der Medienbegriff (u.a. Pross 1972; Hickethier 2010; Faulstich 1998/2004; Ludes 1998/2003) sowie Konzepte aus der Medienpädagogik herangezogen. Die Begriffe Medienbildung (u.a. Marotzki/ Jörissen 2008, 2009 und 2010) und Medienkompetenz (u.a. Baacke 1997; Treumann et al. 2002, 2007) werden benötigt, um akteursspezifisch auf der Lehr-Lern-Ebene und der Gegenstandsebene einzugrenzen, welche Medien eingesetzt werden und welche Inhalte auf der Mikroebene, also im schulischen Unterricht, Eingang finden. Auf der Organisationsebene werden für die Analyse der Interaktion der beteiligten Akteure Konzepte v. a. der Educational Governance herangezogen, am Rande auch des akteurzentrierten Institutionalismus (u.a. Altrichter et al. 2007; Altrichter 2015; Kussau/ Brüsemeister 2007a; Mayntz/ Scharpf 1995a). Unter dieser Perspektive wird schulische Medienintegration als Mehrebenenproblem (Breiter et al. 2010) in den Fokus gerückt und analysiert.

Aus dem Erkenntnisinteresse, angesichts des Forschungsstands und vor dem Hintergrund der einbezogenen theoretischen Ansätze kristallisiert sich für diese Untersuchung folgende Forschungsfrage heraus, die verschiedene Unterfragen beinhaltet:

Wie gestalten sich lokale Akteurskonstellationen hinsichtlich der Medienbildung an der Einzelschule unter länderspezifischen bildungspolitischen Inputs und Anforderungen?

- Welche länderspezifischen Steuerungsinstrumente existieren im Feld der schulischen Medienbildung? Wie werden diese Instrumente von den verschiedenen Akteuren der untersuchten Schulen jeweils wahrgenommen?
- Wer sind die außerschulischen und schulischen Akteure bei der schulischen Medienintegration? Welche Interessen verfolgen die verschiedenen Akteure, besonders die außerschulischen? Welche Inhalte lancieren sie? Über welche Ressourcen verfügen sie?
- Welche Interaktionsformen treten zwischen den beteiligten Akteuren auf?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in die Teile A bis E. Nach einem Einleitungsteil (Teil A) folgt Teil B zur konzeptionellen Rahmung. Die Kapitel dieses Teils dienen dazu, theoretische Bezüge und Schlüsselbegriffe der schulischen Medienbildung und der Educational Governance zu erläutern und zu konkretisieren. Dies soll den zentralen Aspekt der Medienkompetenz, die Zielkategorie medienpädagogischer Bemühungen, erläutern. Hierfür wird das Konzept Medienkompetenz im Diskurs der Medienpädagogik verortet, um dann die Verwendung weiterer Begriffe und Konzepte der schulischen Medienbildung herauszuarbeiten und ihre Verwendung im Rahmen dieser Arbeit zu explizieren. Kapitel 2.2 setzt sich mit dem Educational Governance-Ansatz auseinander und arbeitet dessen zentrale Kategorien heraus. Des Weiteren werden wesentliche Bestandteile der School Governance, einem bedeutenden Bereich der Educational Governance Forschung, herausgearbeitet. Teil B schließt damit ab, auf Grundlage des theoretischen Rahmens Gegenstand und Erkenntnisinteresse der Untersuchung zu reformulieren und das Forschungskonzept zusammenzufassen (Kapitel 2.3). In Teil C erfolgt die Darstellung der Methode des Forschungsprojekts. Dazu gehören methodische Grundlagen und das konkrete methodische Vorgehen mit Fallauswahl, Datenerhebung und -aufarbeitung sowie die Organisation des Vergleichs. Nach diesen Grundlegungen folgt in Teil D die Darlegung der empirischen Befunde. Im ersten Teil (Kapitel 4) erfolgt sie jeweils für den einzelnen Fall. Dabei folgen die Fallstudien dem gleichen Aufbau, indem sie zunächst die bundeslandspezifischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung sowie die Bedingungen auf der Mikroebene der Einzelschule beschreiben. Hier richtet sich der Fokus auch auf die beteiligten schulischen

und außerschulischen Akteure mit ihren jeweiligen Ressourcen, Inhalten und Formen der Interaktion schulischer Medienbildung. Im Anschluss erfolgt im zweiten Teil (Kapitel 5) eine vergleichende Analyse, in der die Befunde der beiden Fälle anhand der Dimensionen Akteure, Interaktion, Inhalte und Strukturen einander gegenübergestellt werden. Den Abschluss bildet im Teil E die Schlussbetrachtung mit einem Fazit der verwendeten theoretischen Ansätze, der ausgewählten Methode und der forschungsrelevanten Perspektiven.

Teil B Theoretischer Rahmen

2 Medienpädagogische und Educational Governance-Forschung

Das deutsche Schulsystem unterliegt seit den vergangenen Jahren einem tiefgreifenden Wandlungsprozess, der als Reaktion auf das schlechte Abschneiden Deutschlands in den internationalen Vergleichsstudien der 1990er Jahren gesehen werden kann, aber auch als Reaktion auf die veränderten Anforderungen an das Bildungssystem, die aus den gestiegenen Erwartungen an Kompetenzen sowie die Leistungsfähigkeit der Schulabgänger:innen resultieren und aus der Bedeutung von Bildung für eine wettbewerbsfähige Wissensgesellschaft. Mit der Anwendung neuer Steuerungsformen sollen die notwendigen Veränderungen des Bildungssystems zielgerichtet und ökonomisch sinnvoll initiiert und weiterentwickelt werden (Altrichter et al. 2007). Mit diesen neuen und veränderten bildungspolitischen Steuerungsmechanismen setzt sich der Forschungsansatz Educational Governance auseinander.

Diese Promotion nimmt Steuerungsimpulse hinsichtlich des Bildungsziels schulischer Medienbildung in den Blick und untersucht aus einer vergleichenden Perspektive, wie schulische und außerschulische Akteure angesichts der bildungspolitischen Anforderungen an die Medienintegration in Schulen und der neuen Mechanismen in der Schulentwicklung gemeinsam Medienbildung am Lernort Schule gestalten. Hierfür werden Ansätze der Educational Governance und der medienpädagogischen Forschung verknüpft (Tab. 2). Konzepte der Medienkompetenz sowie der Medienbegriff werden benötigt, um die schulische Medienbildung zu operationalisieren und empirisch erfassen zu können. Der Medienbegriff ermöglicht, auf der *Lehr-Lern-Ebene* einzugrenzen, welche Medien von welchen Akteuren eingesetzt werden (Medieneinsatz). Des Modells der Medienkompetenz und des Medienbegriffs bedarf es, um auf der *Gegenstandsebene* Inhalte zu beschreiben. Es geht darum, welche Akteure welche Medienkompetenzbereiche und Medieninhalte (Medien als Unterrichtsgegenstand) in die Schule und den Unterricht einbringen. Um nachzuzeichnen, welche Steuerungsinstrumente im Feld der schulischen Medienbildung existieren und auf die Einzelschule wirken, wird der Educational Governance-Ansatz benötigt. Die Beschreibung der Interaktion der beteiligten Akteure auf der *Organisationsebene* erfolgt über den Zugang der Educational Governance.

Ebene	Gegenstand	Theoretischer Rahmen
Lehr-Lern-Ebene	Medieneinsatz	Medienbegriff
Gegenstandsebene	Medieninhalte	Medienbegriff Medienkompetenz
Organisationsebene	Steuerungsinstrumente Interaktion	Educational Governance

Tab. 2: Theoretische Rahmung des Gegenstands (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt Konzeptualisierungen von schulischer Medienbildung, die dem Bildungsziel Medienkompetenz verpflichtet ist, vorgestellt (Kapitel 2.1). Im zweiten Schritt wird der theoretische Ansatz der Educational Governance eingeführt, dabei auch die zentralen Kategorien der Educational Governance-Forschung benannt (Kapitel 2.2). Diese Perspektiven werden dann in einem Analysekonzept zusammengeführt, das der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen dient (Kapitel 2.3).

2.1 Konzepte und Entwicklungen der (schulischen) Medienbildung

Die vorliegende Arbeit betrachtet das Feld der schulischen Medienbildung unter dem Fokus der Educational Governance. Um den Gegenstandsbereich schulischer Medienbildung und die Fragestellung zu verorten und analytisch zu betrachten, werden zu Beginn der Medienbegriff, das Konzept der Medienkompetenz und die Medienbildung genauer eingegrenzt. Da Medienbildung und Medienkompetenz in Abhängigkeit zum Medienbegriff an Trennschärfe gewinnen können bzw. durch die Definition des Medienbegriffs Medienkompetenz oder auch Medienbildung sehr unterschiedliche Bedeutungen erlangen kann, wird zu Beginn der Medienbegriff erläutert.

2.1.1 Konzeptualisierung: Medien und digitale Medien

Wenn in der vorliegenden Untersuchung mit dem Begriff Medien operiert wird, werden diese als Mittel bzw. Instrumente der Kommunikation verstanden. Sie sind „Vermittlungsträger“ (Meyen 2005: 229) und in diesem Sinne Mittel zum Zweck. Von einem Medium kann also gesprochen werden, wenn sich die Informationsübertragung bestimmter Techniken und Materialien bedient. Das können einfache Materialien wie Stift und Notizzettel sein oder komplexe Systeme wie bei der computergestützten Kommunikation.

Anzumerken ist, dass für den Medienbegriff in der Medienpädagogik kein einheitliches Verständnis vorliegt (Tulodziecki 2015: 196; Hug 2007: 13). Vielmehr existieren zahlreiche Definitionen (u.a. Beck 2015; Kübler 2000). Die klassische, im kommunikations- und medienwissenschaftlichen Kontext oft verwendete Begriffsbestimmung von Pross (1972) unterscheidet die mediale Vielfalt anhand des Kriteriums der technischen Komplexität in primäre, sekundäre und tertiäre Medien (Pross 1972; rezipiert u.a. bei Hunziker 1996: 15ff.; Meyen 2005: 229f.; Kübler 2000: 7; Ludes 2003: 64ff., 126f.; Beck 2015: 89f.; Hickethier 2010: 22f.). *Primäre Medien* sind Medien, die in der informellen, der Face-to-face-Kommunikation eingesetzt werden. In diesem Kommunikationsprozess bedient man sich

sowohl verbaler als auch nonverbaler Mittel wie Gestik, Mimik und anderer körperlicher Ausdrucksformen. Technische Hilfsmittel werden nicht verwendet. Die Kommunikationsabläufe, die durch primäre Medien zustande kommen, unterliegen sowohl räumlichen als auch zeitlichen Grenzen. *Sekundäre Medien* erfordern auf Seiten des Produzenten technische Hilfsmittel. Die Empfänger:innen können durch sekundäre Medien übermittelte Informationen ohne technische Hilfsmittel decodieren. Zu dieser Art von Medien zählen vor allem die schriftlichen Mitteilungen, also Schrift- und Druckmedien. *Tertiäre Medien* verlangen auf Sender- wie auf Rezeptionsseite das Vorhandensein von technischen Codierungs- bzw. Decodierungshilfen. Beiderseits technische Mittel erfordert der Kommunikationsprozess bspw. bei Telekommunikation, Radio, Fernsehen oder Internet (Hunziker 1996: 16; Pross 1972: 127ff.). Damit können sekundäre und tertiäre Medien vereinfacht unter dem Begriff „technische Medien“ (Beck 2015) zusammengefasst werden; in der Alltagsterminologie werden diese Medien auch als klassische Medien bezeichnet.

Die medientechnologischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte – Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bzw. die Neuen bzw. digitalen Medien² – können die bisher genannten Differenzierungen des Medienbegriffs nicht in ihrer Komplexität erfassen. Hüther (2005: 346) nennt als Kennzeichen der digitalen bzw. Neuen Medien Digitalität, Vernetzung, Globalität, Mobilität, Konvergenz und Interaktivität. Möglich werden sie durch eine Fülle verschiedener Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten, an zentraler Stelle das Internet mit den sich ständig wandelnden Möglichkeiten und Diensten des World Wide Web, E-Mails, Chats und dem Web 2.0.³ Neben den rezeptiven Funktionen traditioneller Massenmedien, ermöglicht das Internet reziproke Interaktionen und Kommunikationsprozesse (ebd.; Vollbrecht 2009: 238ff.).

Die digitalen Medien integrieren damit Individual-, Gruppen- und Massenkommunikation, d.h., ehemals getrennte Kommunikationsformen und -räume vermischen sich, wachsen zusammen und entwickeln sich weiter (Krotz 1995: 477; Pürer et al. 2015: 65). Das Internet erreicht mit Webseiten ein anonymes Massenpublikum, es können Nachrichten, Informationen oder auch Dienstleistungen jederzeit abgerufen werden. Es dient als Informations- und Abrufmedium. E-Mails und Chats können im privaten Rahmen für

² Oft werden die Begriffe Neue Medien und digitale Medien synonym benutzt, im Folgenden wird der Begriff digitale Medien verwendet, da sich dieser zunehmend durchsetzt.

³ Web 2.0 bezeichnet eine Form des Internets mit einer Reihe interaktiver und kollaborativer Konstrukte. Es ist niederschwellig, zunehmend zeit- und ortsunabhängig und bietet zahlreiche Partizipations- und Selbstartikulationsmöglichkeiten für die Nutzer:innen (O'Reilly 2005; Pürer et al. 2015: 76ff.). Die Entwicklungen gehen bereits weiter – über das Web 3.0 hin zum Web 4.0, dabei wird das Web 3.0 auch als „denkendes semantisches Web“ bezeichnet, das sich durch intelligente Informationsverarbeitung und intelligente Suchmaschinen auszeichnet. Im Web 4.0 verschmelzen Realität und Internet bzw. virtuelle Welt; das Internet wird zum Outernet oder auch zum „allgegenwärtigem Web“.

interpersonale Kommunikation genutzt werden. In öffentlichen Internetforen und Web 2.0-Diensten wie sozialen Netzwerken wird das Internet zum Diskussionsmedium, Sender:innen werden zu Empfänger:innen und umgekehrt (Meyen 2005: 230).⁴ Des Weiteren heben sich digitale Medien von anderen Medien ab, indem sie Daten nicht nur speichern und erfassen, sondern diese auch automatisch und regelbasiert verarbeiten können. Damit können digitale Medien Funktionen der Verarbeitung wahrnehmen, wie bspw. in Anwendungen im Bereich von Lehr-Lern-Programmen, Datenbanken und Simulationen (Döbeli 2016: 17; Herzig 2008: 499).

Dabei unterliegen nicht nur die Kommunikationsmodi und Anwendungen der digitalen Medien einem rasanten Wandel und ständiger Erneuerung, sondern auch die digitalen Endgeräte. Hier findet eine Medienkonvergenz statt: die Annäherung verschiedener Endgeräte bzw. Informationstechnologien (Pürer et al. 2015: 61ff.; Schuegraf 2015). Das Zusammenwachsen verschiedener Technologien wie Computer, Telekommunikation, Fotografie etc. sowie die Digitalisierung der Inhalte wie Text, Bild, Ton, Video und Grafik führt zu zunehmender Multimedialität (Pürer et al. 2015: 63). Neben der Verschmelzung der Kommunikationstechnologie steigert sich die Verfügbarkeit von Netzanbindung und Computertechnologie (Sesink 2008: 412), sodass von immer mehr Orten und Zeiten mit mobilen Internetzugang und mobilen Endgeräten die Anwendungen des Internets genutzt werden können.

Die Einteilung von Pross (1972) in primäre, sekundäre und tertiäre Medien konnte die rasante Medienentwicklung seit dem Ende des 20. Jahrhunderts nicht vorhersehen und lässt die Aufhebung der einseitigen massenmedialen Kommunikation noch unberücksichtigt. Deshalb schlagen Faulstich (1998/2004) und Ludes (1998/2003) ergänzend für die digitalen Medien die Bezeichnung *Quartärmedien* vor, die ebenfalls auf Sender- wie auf Empfängerseite eines Technikeinsatzes bedürfen, aber mit einer „Auflösung der traditionellen Sender-Empfänger-Beziehung“ (Faulstich 1998: 21; Ludes 2003: 127) einhergehen. Die Spezifikation der Quartärmedien ist nicht unumstritten und wird im kommunikations- und medienwissenschaftlichen Diskurs in der auf technischer Komplexität angelegten Systematik von Pross nicht als stringent angesehen, da Kommunikator und Rezipient mit digitalen Medien ebenfalls technische Medien benötigen. Damit gebe es qualitativ keinen Sprung zu

⁴ Die Aufweichung der klassischen Rollenverteilung von Sender:in (Kommunikatoren) und Empfänger:in (Rezipient) im Web 2.0 macht neue Begrifflichkeiten nötig. So wird in der Kommunikationswissenschaft auf Seiten der Rezipienten u.a. von Producer (aktiv), Nutzer (aktiv und passiv-rezeptiv) und Lurker (passiv-rezeptiv) gesprochen (Pürer et al. 2015: 83ff.).

einer weiteren Unterscheidung (Beck 2015: 89f.). Computer und Internet wären demnach auch ein tertiäres Medium (Hickethier 2010: 312).

Digitale Medien, die in pädagogischen Kontexten verwendet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Bedienung meist durch die „intuitive Nutzeroberfläche“ (Dewe/ Sander 1996: 126) für Anwender:innen leicht zugänglich ist und eine Ad-hoc-Bedienung ermöglicht. Ein direkter Zugriff auf die Systemebene findet hier kaum mehr statt, bspw. wird Expert:innenwissen über Programmierung für die Bedienung eines Computers nicht mehr benötigt. Das Internet und mobile interaktive Endgeräte ermöglichen ein räumlich und zeitlich unabhängiges Lernen. Längst sind Begriffe wie virtuelles Lernen, E-Learning und virtuelles Klassenzimmer in den verschiedenen Bildungsbereichen Realität. Insgesamt werden den digitalen Medien lernförderliche Potenziale zugeschrieben, die Herzig (2008) wie folgt zusammenfasst: Sie ermöglichen eine Dezentralisierung und Deregulierung von Lernorten. Lernen wird damit zeit- und ortsunabhängig. Digitale Medien schaffen ein multimediales und interaktives Angebot, das verschiedene mediale Formen wie bspw. Text, Bild, Ton, Video und Grafiken nutzt. Die Informationen werden ‚on demand‘ und ‚just in time‘ geliefert – sie stehen zur Verfügung, wenn sie benötigt werden. Computerbasierte Anwendungen ermöglichen kooperative und kollaborative Lern- und Arbeitsumgebungen sowie ein virtuelles „Laboratorium“, in dem experimentiert werden kann. Sie sind adaptiv, richten sich an den Lernvoraussetzungen der Lernenden aus und geben Feedback zum Lernstand.

Für die vorliegende Untersuchung dient die im medienpädagogischen Diskurs verbreitete Definition von Tulodzieckie (2015), derzufolge Medien Mittler sind,

[...], durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und verarbeitet, übertragen, gespeichert oder wiedergegeben bzw. präsentiert werden und verfügbar sind – wobei davon ausgegangen wird, dass ihre Inhalte im Zusammenhang mit ihrer Form Einflüsse auf Individuum und Gesellschaft ausüben und im Kontext von technischen, rechtlichen, ökonomischen, personalen und weiteren institutionellem sowie gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung zu sehen sind. (Tulodzieckie 2015: 200)

Weiterhin schlägt Tulodziecki für die Medienpädagogik vor, den Medienbegriff „auf technisch vermittelte und verfügbare Erfahrungsformen einzugrenzen“ (ebd.: 199). Um die Bedeutung der digitalen Medien im Rahmen der schulischen Medienbildung differenzierter nachzuvollziehen und in einem zweiten Schritt hinsichtlich der Fragestellung empirisch expliziter zu erfassen und zu analysieren, wird zur Operationalisierung auf die Aufteilung in primäre, sekundäre, tertiäre und quartäre Medien zurückgegriffen.

2.1.2 Konzeptualisierung: Medienbildung und Medienkompetenz

Dass sowohl alltägliche Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit (digitalen) Medien in die Schule hineinwirken, als auch Schulen auf verschiedenen Ebenen aufgefordert sind, sich den Herausforderungen des „Leitmedienwechsels“ bzw. der mediatisierten Lebenswelten zu stellen, ist forschungsseitig unbestritten. Der folgende Abschnitt dient dazu, die für die Forschungsfragen relevanten Begriffe – und die damit verbundenen Positionen und Konzepte sowie die wissenschaftlichen Diskurse und Modelle – herauszuarbeiten und für den weiteren Forschungsverlauf einzugrenzen.

2.1.2.1 Medienpädagogik

Wenn im Folgenden Medienkompetenz, die Zielkategorie der Medienpädagogik ist, näher betrachtet wird, muss auch Medienpädagogik kursorisch skizziert werden. Diese erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ist noch eher jung und steht damit in den Anfängen ihrer Professionalisierung (Hüther 2009; Sander et al. 2008; Sesink et al. 2007).⁵ Gegenstand der Medienpädagogik sind nicht die Medien an sich (wie in der Medien- und Kommunikationswissenschaft), sondern die Individuen in ihrer Beziehung zu und ihrem Umgang mit ihnen. Dabei bezieht sie sich sowohl auf die medienpädagogische Theoriebildung als auch auf die entsprechende Praxis (Swoboda 1994: 13). Es gibt zahlreiche Definitionsversuche (u.a. Paus-Haase et al. 2002; Paus-Hasebrink 2007). Plausibel erscheint, Medienpädagogik als Oberbegriff zu beschreiben: „Medienpädagogik meint die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsleitenden Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer empirischen bzw. theoretischen und normativen Grundlagen“ (Tulodziecki 1989: 21).

Dabei greift die klassische Einteilung in die Unterbegriffe Mediendidaktik, Medienkunde, Medienerziehung sowie Medienforschung sicherlich nicht mehr alle Aspekte auf. Mediendidaktik bezeichnet den Einsatz von Medien in Lehr- und Lern-Prozessen. Medienkunde bezieht sich auf die kognitive Analyse von Medien als Objekte. Medienerziehung meint pädagogisches Handeln, das Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Mediennutzer:innen in den Mittelpunkt stellt und sie zu einem sachgerechten und kompetenten Umgang anleiten will. Mit Medienforschung ist schließlich die medienpädagogische Forschung gemeint: die Hypothesenbildung und ihre Überprüfung bezüglich des Verhältnisses zwischen Medien und Individuen, die Erforschung didaktischer

⁵ Der Begriff Medienpädagogik taucht als eigenständiger Fachterminus im erziehungswissenschaftlichen Diskurs erstmals Anfang der 1960er Jahre auf (Hüther 2009: 212).

Möglichkeiten (neuer) Medientechnologien und des pädagogischen Handlungsfelds. Nicht aufgegriffen wird mit dieser Einteilung bspw. die Wirkung von Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung (Mediensozialisation und Identitätsbildung) und ebenso wenig der reflexive und theoretisch-analytische Aspekt (Sander et al. 2008). Auch der Begriff der Medienbildung, der entlang einer anhaltenden Kontroverse hinsichtlich medienpädagogischer Kernbegriffe in den Vordergrund getreten ist, taucht in dieser klassischen Einteilung nicht auf (siehe dazu Kapitel 2.1.2.5).

In der Medienpädagogik können in Hinblick auf ihre historische Entwicklung verschiedene medienpädagogische Strömungen unterschieden werden; die Geschichte der Medienpädagogik zeigt sich auch als „Geschichte der pädagogischen Reaktionen auf die jeweils ‚neuen Medien‘ und die durch diese hervorgerufenen gesellschaftlichen Irritationen“ (Hüther/ Schorb 2005b: 267). Unterschieden werden dabei vier Strömungen (ebd.): Einerseits eine bewahrpädagogische Strömung, deren Ziel es ist, vor (schlechten) Medien zu bewahren und zum richtigen Umgang mit Medien zu erziehen. Ein Beispiel ist das Jugendmediengesetz, das eine Medienkontrolle garantieren soll (Swoboda 1994: 18). Des Weiteren wird die Strömung der kritischen Medienpädagogik abgegrenzt, in deren Mittelpunkt eine kritische Aufklärung über die Medien steht und die Manipulation durch die (Massen-)Medien für die Empfänger:innen durchschaubar machen soll. Als dritte wird die handlungsorientierte medienpädagogische Strömung genannt. Grundlage dafür ist ein Paradigmenwechsel in Medientheorie und Rezeptionsforschung, der die Frage „Was machen die Medien mit den Menschen?“ umkehrt in die Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“ (Schell 1999: 23). Handlungsorientierte Medienpädagogik bringt Medien selbst in einen Handlungszusammenhang mit den Individuen, d.h., sie werden nicht mehr nur als passive Rezipienten betrachtet, sondern auch als aktive Medienproduzenten (Baacke 1997: 50). Pädagogisches Ziel ist die Ausbildung zu einem autonomen und selbstverantwortlichen Umgang mit Medien. Neben dem Begriff der handlungsorientierten Medienpädagogik existieren für diesen Ansatz die Begriffe reflexiv-praktische Medienpädagogik bzw. reflexiv-praktische Medienarbeit und aktive Medienarbeit, die oft synonym verwendet werden (u.a. Sander 2005; Baacke 1992; Schorb 2008 Hüther/Podehl 2005). Die reflexiv-praktische Medienarbeit oder aktive Medienarbeit kann als methodischer Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik verstanden werden (Schell 2005: 9; Vollbrecht 2005). Der vierten Strömung liegt ein Verständnis von Medienpädagogik als Kompetenzentwicklung zugrunde. Sie geht mit dem Durchbruch der digitalen Medienwelt und einer wachsenden Medienkomplexität im beruflichen wie privaten Leben der Menschen

am Ende des 20. Jahrhunderts einher (Hüther/ Podehl 2005: 126). Sie stellt neben dem instrumentellen Handlungswissen auch Anwendungswissen in Verknüpfung mit Orientierungswissen in den Mittelpunkt. Ziel ist die Ausbildung von Kompetenzen für ein selbständiges Zurechtfinden der Einzelnen in der vernetzten Medienwelt, in der Medien sowohl Gegenstand als auch Mittel der Bildung sind (ebd.: 127). Das Medienkompetenz-Theorem wird in im folgendem Kapitel genauer ausgearbeitet.

Tulodziecki differenziert im Diskurs schulischer Medienerziehung konzeptionelle Sichtweisen und Ansätze des medienpädagogischen Handelns aus. Er unterscheidet die behütend-pflegende, ästhetisch-kulturorientierter, funktional-systemorientierte, kritisch-materialistische und handlungs- und interaktionsorientierte Medienerziehung und Ansätze zu einer informationstechnischen Grundbildung (Tulodziecki 1997: 82ff.; Tulodziecki et al. 2010, 2019).

Ob sich entlang der gegenwärtigen Diskussion um das bildungstheoretisch fundierte Konzept der Medienbildung (Marotzki/ Jörissen 2009, siehe hierzu Kapitel 2.1.2.5) eine weitere Strömung in Theorie und Praxis entwickelt, ist abschließend nicht zu sagen, aber wird an dieser Stelle vermutet. Insgesamt hat keine der vier medienpädagogischen Richtungen an Aktualität verloren; je nach Wertvorstellungen und Zielsetzungen kommen sie heute noch, auch in Verschränkungen, in der (schulischen) Praxis zum Tragen.

2.1.2.2 Medienkompetenz als Ziel der Medienpädagogik

In diesem Kapitel wird der Begriff der Medienkompetenz als Zielkategorie der Medienpädagogik näher betrachtet. Medienkompetenz als zentrale Kategorie medienpädagogischen Handelns entwickelte sich in Abgrenzung zur bewahrpädagogisch ausgerichteten Medienpädagogik in den 1970er Jahren. Die Popularität des Begriffs und eine zuweilen inhaltslose schlagworthafte Verwendung nahmen mit der Verbreitung der digitalen Medien zu und spiegeln somit die Entwicklung zur Mediengesellschaft am Ende des 20. Jahrhunderts (vgl. Groeben 2002a: 11). Medienkompetenz wird bestimmt durch politische, rechtliche, pädagogische oder wirtschaftliche Diskurse; je nach Akteur und Kontext zeichnet sich ein anderes Begriffsverständnis ab. Dies markiert unterschiedliche Akteursinteressen und formuliert zugleich divergierende Anforderungen an das Individuum als Nutzer:in (Gapski 2006 und 2001). Im medienpädagogischen Diskurs selbst gibt es eine Fülle von Definitionen und Konzepten des Begriffs (u.a. Tulodziecki 2015; Hugger 2008; Luca/ Aufenanger 2007; Groeben 2002b; Gapski 2001; Theunert 1999; Tulodziecki 1998; Baacke 1997).

Aus metaanalytischer Perspektive kann man eine entwicklungs- sowie sozialisationstheoretische Fundierung des pädagogischen Konzepts von Medienkompetenz feststellen. Dessen Zielwert liegt dabei im Spannungsfeld von normativ-ethischen Vorstellungen und technischen Anforderungen, die (insbesondere digitale) Medien stellen. Insgesamt steht aber ein emanzipatorisches Menschenbild im Vordergrund, es geht um Mündigkeit und Selbstbestimmung (Gapski 2004: 26). Gemeinsam ist den verschiedenen konzeptionellen Ausformungen des Begriffs auch, dass Medienkompetenz sich nicht nur auf den kompetenten, aus bewahrpädagogischer Sicht maßvollen, kritischen und distanzierten Konsum von Medien bezieht, sondern auch auf deren kompetente aktive Nutzung. Diese umfasst sowohl die Perspektive der Rezipienten als auch die der Produzenten. Mediennutzung auf der Seite der Rezipienten heißt, Medien zur Befriedigung spezifischer Bedürfnisse wie Unterhaltung oder Information zu nutzen. Auf Seite der Produzenten werden Medien dahingehend genutzt, dass sie zur Vermittlung eigener Ziele und Absichten im Kommunikationsprozess eingesetzt werden. Durch den fortlaufenden Medienwandel und die damit verbundenen ständig neuen Herausforderungen ist Medienkompetenz eine Aufgabe lebenslangen Lernens (Süss et al. 2013: 121).

Herausgegriffen und genauer betrachtet wird in dieser Untersuchung das Medienkompetenzkonzept von Baacke (1997), da es zu den wichtigsten und am meisten rezipierten gehört (vgl. Pietraß 2006: 33; Süss et al. 2013: 111). Zudem gibt es einige empirische Studien, die das Konzept in ihre Untersuchung einbeziehen (vgl. u.a. Hippel 2007; Verstege 2007; Treumann et al. 2002, 2007; Kommer 2010). Die in Teil D dieser Arbeit dargestellte Analyse der Inhalte, die außerschulische Akteure in die schulische Medienbildung einbringen, stützt sich auf dieses Konzept, um eine Anschlussfähigkeit zu gewährleisten.

2.1.2.3 Das Medienkompetenzmodell nach Baacke (1997)

Das Konzept Medienkompetenz ist auf den Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke zurückzuführen (Fromme 2009: 1047). Baackes Modell wurde als Bielefelder Medienkompetenzmodell weiterentwickelt (Treumann et al. 2002 und 2007). Medienkompetenz ist die individuelle Fähigkeit zu einem kritischen und reflektierten Umgang mit Medien, „die eigenaktiv im Altersverlauf ausgebildet wird, gleichzeitig aber auch in Abhängigkeit zu sozialisatorischen Faktoren der Umwelt und zu spezifischen (pädagogischen) Förderungen und Forderungen steht“ (Treumann et al. 2007: 33). Dabei bezieht sich Medienkompetenz auf alle Medien. Sie wird als Basisqualifikation verstanden, ist

entsprechend ein Lern- und Erfahrungsgegenstand in allen Formen des Lernens und somit eine Aufgabe des lebenslangen Lernens (ebd. 2002: 35f.). Baackes Begriff beruht auf der kommunikativen Kompetenz, wie er sie in den 1970er Jahren definierte. Die Kategorie der kommunikativen Kompetenz setzt sich aus Sprachkompetenz und Handlungskompetenz zusammen (Baacke 1973: 262), die sich in der Lebenswelt von Menschen realisiert (Baacke 1996a: 118). Baacke bezieht sich mit seinem Kompetenzbegriff explizit auf den US-amerikanischen Linguisten Noam Chomsky sowie auf den deutschen Soziologen Jürgen Habermas. Chomsky wendet den Begriff kommunikative Kompetenz eng auf die grammatikalische Struktur der Sprache an, daher bezeichnet Baacke Chomskys Kompetenzbegriff als Sprachkompetenz (Baacke 1973: 100f.). Habermas erweitert Chomskys Kompetenzbegriff zur kommunikativen Kompetenz. Diese sei u.a. die Voraussetzung dafür, dass Sprachhandlungen in einen herrschaftsfreien Diskurs münden können. Die Herstellung herrschaftsfreier Kommunikationsstrukturen ist das emanzipatorische Ziel von Habermas. Baacke wiederum möchte den durch Chomsky und Habermas entwickelten Kompetenzbegriff um die Dimension der Verhaltenskompetenz erweitern, indem er ihn in den Kontext spezifischer kommunikativer Handlungssituationen einbettet. Sprachkompetenz und Verhaltenskompetenz (Handlungskompetenz) zusammen machen für Baacke also das aus, was er als kommunikative Kompetenz bezeichnet. Medienkompetenz ist dabei eine Teilmenge und „eine moderne Ausfaltung“ (Baacke 1999a: 19) der kommunikativen Kompetenz.

Gewendet auf medienpädagogische Begründungen meint das Theorem: Jeder Mensch ist ein prinzipiell mündiger Rezipient, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muß also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über Medien auszudrücken. (Baacke 1996b: 7)

Zur Operationalisierung des Konzepts von Medienkompetenz differenziert Baacke den Begriff auf vier Dimensionen aus: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke 1997: 98f.). Dabei ist Medienkritik die Grundlage für alle weiteren Dimensionen.

Medienkritik

Die erste Dimension meint die kritische Reflexivität des Individuums, d.h., vorhandenes Wissen und Erfahrungen ständig reflektierend einzuholen. Baacke untergliedert Medienkritik in drei Teilbereiche: *Analytisch* sollen gesellschaftlich-mediale Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen in der Medienlandschaft) erfasst werden können. Es bedarf eines solchen Hintergrundwissens, um Medienentwicklungen kritisch betrachten zu können. *Reflexiv* sollte jede:r dieses analytische und auch sonstiges Wissen auf sich selbst und das

eigene Medienhandeln beziehen können. Die *ethische* Ebene setzt das analytische und reflexive Denken in Bezug auf soziale und ethische Fragen. Damit bilden die analytische und reflexive Medienkritik die Voraussetzungen für diese Fähigkeit (Baacke 1998).

Medienkunde

Medienkunde umfasst das tatsächliche Wissen über existierende Medien und Mediensysteme. Baacke unterteilt hier noch mal in eine *informative* Unterdimension – hier sind klassische Wissensbestände und Kenntnisse z.B. über Aufbau des dualen Rundfunksystems, Programmgenres, Nutzungsmöglichkeiten eines Computers usw. gemeint – und eine *instrumentell-qualifikatorische* Unterdimension, welche die technische Fähigkeit meint, mit Medien umzugehen und sie zu bedienen, bspw. sich in neue Computer-Software oder neue Multifunktionsgeräte einzuarbeiten (ebd.).

Mediennutzung

Im Rahmen der Mediennutzung steht die Medienumgebung im Fokus, d.h. die Nutzung und Auswahl der von Medien bereitgestellten Inhalte: Welche Medien werden konkret genutzt und welche Qualität hat diese Nutzung? Mediennutzung umfasst dabei einerseits eine *rezeptiv-anwendende* Unterdimension. Vermittelt werden sollten eine Programm-Nutzungskompetenz und Praktiken des Medienhandelns, das ist die Fähigkeit, Medien (relativ passiv) zu nutzen und Informationen aufzunehmen und in bestehende kognitive Strukturen einzuarbeiten. Die zweite Unterdimension bezieht sich auf die *interaktive, anbietende* Nutzung von Medien. Gelernt werden muss ein handelnder, aktiver Umgang mit Medien, z.B. Online-Shopping, Telebanking (ebd.; Treumann 2007: 34).

Mediengestaltung

Diese Dimension verweist auf die ständigen inhaltlichen und technischen Veränderungen der Medien und ihrer Angebote. Im Mittelpunkt steht die aktive Gestaltung von Medien, wobei zwei Unterdimensionen unterschieden werden: zum einen die *innovative* Veränderung und Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik, zum anderen *kreative* Mediengestaltung mit dem Schwerpunkt ästhetischer Variationen sowie neuer Gestaltungs- und Thematisierungsmöglichkeiten (Baacke 1997: 99).

Medienkompetenz ist nach dieser Konzeptualisierung also weit mehr als technisches Wissen. Medienkompetenz meint „die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996b: 8). Das impliziert die Fähigkeit zu einem kritischen und reflektierten Umgang mit Medien und zu kommunikativem Handeln. Weiterhin ist es die Bewusstmachung der gesellschaftlichen Bedingungen, die diese Kompetenz fördern oder hemmen kann. Ebenso

impliziert diese Kompetenz die verantwortliche Nutzung von Medien im gesellschaftlichen Wandel und für die eigene Kommunikation; dabei wird die Handlungsfähigkeit des Individuums in der Informations- und Kommunikationsgesellschaft gestärkt.

2.1.2.4 Kritische Betrachtung des Medienkompetenzbegriffs nach Baacke

Die Medienkompetenz nach Baacke – als ein Teilbereich allgemeiner kommunikativer Kompetenz – bietet zahlreiche Anknüpfungs-, aber auch Kritikpunkte. Baacke (1998) selbst bemerkt, dass aufgrund von neuen Medienentwicklungen das Konzept gegebenenfalls einer „weiteren Auseinanderfaltung“ (ebd.) bedarf. Es handele sich um einen Entwicklungsvorschlag und nicht um eine endgültige Konzeptionalisierung. Als Manko des Begriffs benennt Baacke (1996a: 120) dessen „pädagogische Unspezifität“: Medienkompetenz sage nichts über die praktische, didaktische und methodische Vermittlung und Umsetzung aus. Hingegen intendiere der Begriff der Medienerziehung intentionale, pädagogisch-professionelle Lernprozesse. Baacke nimmt auch Bezug auf die Leitbegriffe Erziehung und Bildung und möchte sie in das Konzept Medienkompetenz integriert wissen: „Wer von ‚Medienkompetenz‘ redet, muss gleichzeitig davon reden, wie diese zu *vermitteln* sei und wo das Subjekt in seiner sich auszubildenden oder sich ausgebildeten habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme“ (Baacke 1996a: 121). Anknüpfend an die konstatierte Unspezifität wird weiter kritisiert, dass das spezifische Moment der Medienkompetenz verloren gehe, wenn diese als Teil einer allgemeinen Handlungskompetenz gesehen würde. Dies werde auch an den vier abgeleiteten Dimensionen deutlich, die nicht stringent und deutlich aufzeigen, wie Medienkompetenz erwerb- und lernbar sei (Moser 2004: 55f.). Auch seien die Dimensionen nicht trennscharf, da Medienkunde Grundlage aller Dimensionen sei, denn medienkundliches Wissen ist bspw. für einen kritischen Umgang mit Medien Voraussetzung. Medienkritik ist dabei eigentlich Zielkategorie sowie Leitdimension von Mediennutzung und -gestaltung (Hippel 2007: 71f.). Gapski (2004: 29f.) spricht von „zwei Bürden“ des Begriffs Medienkompetenz, die aus der begrifflichen Tradition gespeist werden, nämlich durch Baackes Anknüpfung an Sprach-, Handlungs- und kommunikative Kompetenz. Zum einen stellt Gapski die theoretische Bruchstelle zwischen schriftlinguistischen Merkmalen und einer allgemeinen medienübergreifenden Medienkompetenz heraus, und stellt die Frage, ob „die Relationen zwischen Sprache und individueller Kompetenz überhaupt als Ausgangspunkt für ein Theoriemodell zur Beschreibung der Beziehung zwischen technischen Medien und der Kompetenz ihres sinnvollen Einsatzes dienen können“ (Gapski 2004: 30). Zum anderen

bemerkt er, dass in der medienpädagogischen Theorietradition eine ausschließlich individuell verankerte und subjektzentrierte Fassung von Medienkompetenz bestehe, die sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmter Personen(-gruppen) im Umgang mit Medien beschränke. Da Medien aber nicht nur Vermittler von Kommunikation, sondern komplexe Organisationen und Institutionen sind, die Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse haben, sie als Wirtschaftsunternehmen handeln und tief in die Operationsweise gesellschaftlicher Bereiche wie Bildung, Wirtschaft, Politik und ihre Organisationsformen eingreifen, blieben blinde Flecken bei der Bearbeitung von Fragen und Herausforderungen einer mediatisierten Gesellschaft. „Erst durch die Annahme von überindividuellen ‚Lernsubjekten‘ wie bspw. Organisationen oder anderen sozialen Systemen gewinnt die Förderung von Medienkompetenz an strategischer Reichweite“ (ebd.). Medienkompetenz solle diesen Blick auf das ganze Mediensystem und auf Teilsysteme moderner Gesellschaften schärfen und die individuell-verkürzte Begriffsdefinition überwinden.

2.1.2.5 Diskurs: Medienbildung oder Medienkompetenz?

Andere Autoren:innen (u.a. Spanhel 2002; Moser 2010; Marotzki 2004; Marotzki/ Jörissen 2008, 2009 und 2010; Pietraß 2014) wiederum sehen in Medienbildung den umfassenderen Begriff, der Selbstbestimmung und Emanzipation sowie den mediatisierten Aspekt der Persönlichkeitsbildung als Selbstzweck herausstellt.⁶ Dabei werden die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz sowohl konkurrierend als auch komplementär im medienpädagogischen Diskurs verwendet. Eine Debatte um die Konzepte der Medienbildung und Medienkompetenz entspannt sich in den letzten Jahren verstärkt in fachspezifischen Publikationen (siehe u.a. Zeitschrift *medien + erziehung (merz)*; Schorb 2009; Spanhel 2010; Tulodziecki 2010b; Fromme/ Jörissen 2010; Moser et al. 2011; Marotzki/ Meder 2014). Iske (2015) fasst Sichtweisen zum Verhältnis von Medienbildung und Medienkompetenz in einem Überblicksartikel zusammen. Fromme und Jörissen (2010: 52) sprechen hinsichtlich des Verhältnisses der beiden Begriffe von einer losen Kopplung. Die Begriffe bewegen sich in unterschiedlichen Diskursen und seien „ohne gemeinsames Maß und insofern gar nicht direkt miteinander vergleichbar“ (ebd.: 47). Sie bezeichnen Medienbildung als neue medienpädagogische Kernkategorie und zeichnen ein Konzept der strukturalen Medienbildung (ebd.: 52; Marotzki/ Jörissen 2008, 2010). Dabei wird ein Bildungsbegriff

⁶ Dabei ist der Bildungsbegriff und die damit verbundene Begriffsdifferenzierung zwischen Medienkompetenz, Medienbildung und Medienerziehung eine Besonderheit des deutschsprachigen Raums; sie stelle ein „typisch deutsches Deutungsmuster“ (Ehrenspeck 2004: 64) dar.

zugrunde gelegt, der Bildung als Prozess der strukturalen Veränderungen von Mustern und Strukturen des immer wieder neu reflektierten Selbst- und Weltbezugs sieht. Solche Prozesse führen nicht nur zum direkten Wissenserwerb bzw. zu Verfügungswissen, sondern fördern Orientierungswissen (Marotzki/ Jörissen 2008: 100ff.). Sie seien empirisch offen rekonstruierbar (Fromme/ Jörissen 2010; Iske 2015: 262f.), allerdings nicht in der Weise einer Operationalisierung wie bei Baackes Medienkompetenzmodell in Form eines (Kompetenz-)Katalogs (Treumann et al. 2002, 2007). Medienbildung blickt auf Bildungsprozesse im „Horizont von Medialität“ (Fromme/ Jörissen 2010: 50) oder in „medialen sozialen Arenen“ (Marotzki/ Jörissen 2008: 103, Hervorh. i. O.), d.h. in medial geprägten Lebenswelten und Interaktionszusammenhängen (Marotzki/ Jörissen 2010: 19). Es stehen dabei nicht die Inhalte der Medien und ein gegenständliches „Medienensemble“ (Fromme/ Jörissen 2010: 51; Iske 2015: 263) im Zentrum, sondern „ihre strukturalen Aspekte“ (Marotzki/ Jörissen 2008: 103) und Medien „in ihrer immanenten Strukturiertheit“ (Fromme/ Jörissen 2010: 51). Medienbildung stellt demnach die „Frage nach den Potentialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse“ (ebd.: 53).

Auch Spanhel (2010: 49) sieht in den Begriffen Medienbildung und Medienkompetenz zwei theoretisch verschieden begründete Ansätze der Medienpädagogik. Dabei sei für das Konzept der Medienbildung die Koppelung mit dem Bildungsbegriff wichtig, da „der als autonom gedachte Bildungsprozess des Menschen in seinem Verhältnis zur Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst durch Medien bzw. die neuen Medienentwicklungen beeinflusst wird“ (ebd.: 53). Voraussetzung für diese Persönlichkeitsbildung sei, neben anderen Kompetenzen, auch die Medienkompetenz. Damit ist „Medienkompetenz als Mittel zum Zweck der Medienbildung“ (Iske 2015: 265) zu verstehen.

Schorb (2009: 54ff.) dagegen sieht Medienkompetenz und Medienbildung nicht als gegensätzlich, sondern als eng zusammenhängende und sich bedingende Begriffe, wobei „Medienkompetenz [...], als Schritt [...] auf dem Weg zur Medienbildung gekennzeichnet werden“ kann (Schorb 2009: 55).

Baacke selbst grenzt Bildung und Erziehung als benachbarte Begriffe insofern ab, dass Erziehung intentionale, professionelle in institutionellen Kontexten stattfindende pädagogische Handlungen seien; Bildung hingegen wird subjekttheoretisch verstanden. Hierbei wird die Unverfügbarkeit, die personale Autonomie und Widerständigkeit des Subjekts gegenüber Bildungsgelegenheiten betont (Baacke 1999b: 31f.). Für Baacke begegnet sich Kompetenz

in beiden Begriffen, indem ‚Erziehung‘ die pädagogische Auslegung und Methodisierung von Kompetenz anzielt. Während ‚Bildung‘ eher kulturelle Lebensräume bereitstellt, in denen das

jeweilige Individuum sich verwirklichen, sein Ich aber auch transzendieren kann. Insofern ist ‚Kompetenz‘ der *umfassendere* Begriff, da er Bildung und Erziehung aufeinander verweist, aber auch voneinander unterscheidet und schließlich beide übergreift. (Baacke 1999b: 32, Hervorh. i. O.)

Zwei weitere Ansätze, die in wissenschaftlichen, bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskursen häufig rezipiert werden, formulieren Aufenanger (u.a. 1999) und Tulodziecki (u.a. 2010c). Den Ausgangspunkt bildet die Kritik an der einseitigen Rezeption in öffentlichen, wirtschafts- und bildungspolitischen Diskussionen des Medienkompetenzkonzepts, das auf den technisch-instrumentellen Aspekt reduziert werde. Aufenanger sieht in Medienbildung eine Begrifflichkeit, die die instrumentell und kognitive Engführung erweitern kann um einen ganzheitlichen Aspekt, den der Persönlichkeitsbildung (Aufenanger 1999). Dabei werden erziehungswissenschaftlich zentrale Begriffe und Konzepte einbezogen; im Gegensatz zu Baackes Konzept, das kommunikationswissenschaftliche Theorien zugrunde legt. Medienbildung beinhaltet nach Aufenanger Medienkompetenz (ebd., vgl. auch Iske 2015: 255).

Ähnlich konstatiert Tulodziecki, dass außerhalb der Medienpädagogik ein funktional-technologisches Medienkompetenzverständnis anzutreffen ist. Dies treffe jedoch nicht auf den medienpädagogischen Diskurs zu. Dort seien in der Medienkompetenz Konzepte wie Reflexions- und Kritikfähigkeit, die Subjektseite, Selbststeuerung sowie die „Weltaneignung“ durch Medien zentrale Bestandteile (Tulodziecki 2015: 211; Tulodziecki et al. 2010: 178). Zudem stellt er fest, dass der Begriff der Medienbildung nicht nur den bildungstheoretischen Impetus betone, sondern auch die Ansätze der Medienerziehung und der informationstechnischen Grundbildung integrieren möchte. Zudem sei der Prozess unintendierter Bildung in unbestimmten Räumen (ohne erzieherische Einwirkung) zu betonen und damit der enge Begriff der Medienerziehung zu erweitern. Tulodziecki (2015: 212f.) schlägt vor, *„Medienbildung als zusammenfassende[n] Begriff für alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug“* (ebd.: 212, Hervorh. i. O.) und Medienkompetenz *„als Grundlage für die Beschreibung wünschenswerter Kompetenzniveaus“* beim Handeln in Medienzusammenhängen, sprich als Zielvorstellung zu verbinden (ebd.: 211ff.; 2010a: 29ff.). Zur Beschreibung des Kompetenzniveaus können verschiedene Medienkompetenzkonzepte herangezogen werden (Tulodziecki et al. 2010: 180). Damit kann Medienkompetenz zur Analyse medienpädagogischen Handelns dienen und der Begriff der *„Medienbildung als Rahmen der Weiterentwicklung von Medienkompetenz“* (Iske 2015: 265).

Im folgenden Abschnitt werden die Konzepte Medienkompetenz und Medienbildung für den Bildungsbereich Schule herausgearbeitet und die Verankerung der schulischen

Medienbildung skizziert, um im Anschluss daran die in dieser Untersuchung verwendeten Konzepte und Definitionen vorzustellen.

2.1.3 Konzepte der schulischen Medienbildung und Medienkompetenz

Schule zeichnet sich dadurch aus, dass dort – wie an keinem anderen Lernort der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen – Bildungsprozesse auf Ziele ausgerichtet und strukturiert werden. Medienpädagogische Bemühungen bestehen traditionell insbesondere im Einsatz von Medien als didaktischen Mitteln. Mediendidaktische Bemühungen existieren, seit unterrichtet wird, denn es wurden schon immer Hilfsmittel zur Kommunikation zum Zwecke des Unterrichtens genutzt (Hüther 2005: 234). Die Mediendidaktik als Gegenstandsbereich der Medienpädagogik erlebte mit dem Medienboom in Bildungseinrichtungen einen Aufschwung in den 1960er und 1970er Jahren (ebd.: 235). Sie richtet den Fokus auf die Verbesserung von medienunterstützten Lehr- und Lern-Prozessen.

Aufgrund der wachsenden Anforderungen an das Individuum durch die Mediatisierung und den damit verbundenen kontinuierlichen Wandel und die stetig steigende Komplexität der Medien, ist Schule auch ein Lernort, in dem grundlegende und umfassende Medienbildung stattfinden soll (KMK 2012). Es stehen damit nicht nur mediendidaktische Fragen, also das Lernen und Lehren mit Medien im Vordergrund, sondern zudem das Lernen über Medien wie Medieninhalte, Chancen und Herausforderungen. Dies kann auch unter dem Begriff der Medienerziehung zusammengefasst werden, der häufig im Zusammenhang mit dem Bildungsbereich Schule fällt. Damit ist der absichtsvolle, an pädagogischen Zielen orientierte und methodisch geplante Umgang mit Medien gemeint (Spanhel 2010: 208ff., 2011: 240ff.; Schorb 2005: 240ff.). Aufgabe der Medienerziehung ist dann, je nach Verständnis von Medienkompetenz und Medienbildung (siehe dazu Kapitel 2.1.2.5), die Vermittlung von Medienkompetenz im Rahmen einer grundlegenden Medienbildung. Weiterhin sind immer die konzeptionelle Sichtweise und Ansätze zu medienbezogenen Erziehungs- bzw. Bildungsaufgaben Grundlage schulischen medienpädagogischen Handelns (Tulodziecki et al. 2019: 162). Ein weiterer Begriff, der Verwendung findet, wenn es um die Beschreibung der Einbettung von (digitalen) Medien in Prozesse und Strukturen in der Schule geht, ist die schulische Medienintegration (Breiter et al. 2010, 2013; Welling et al. 2015; Spanhel 2006). Insbesondere in den Arbeiten von Breiter et al. bezeichnet Medienintegration „immer das gesamte sozio-technische System und die Einbettung in Prozesse der Schulentwicklung“ (Breiter et al. 2013: 26). Damit gehe der Begriff über die Ebene der Lehr- und Lern-Prozesse (Mediendidaktik) hinaus. Er richtet den Blick vielmehr auf die komplexen Prozesse der

Implementierung von (digitalen) Medien in die Organisation Schule, die sich über verschiedene strukturelle und inhaltliche Ebenen erstreckt (Breiter et al. 2010: 39; Welling et al. 2015). Bezugsgrößen sind dann alle beteiligten Akteure, Rahmenbedingungen, Umweltbedingungen (finanziell, rechtlich, institutionell) und Sinnstiftungsprozesse, die in wechselseitigen Abhängigkeiten mit der komplexen Organisation Schule stehen und für die erfolgreiche Einbettung von Medien in der Schule bzw. für schulische Medienintegration relevant sind (Welling et al. 2015). Die Autoren Breiter et al. sowie Welling et al. verwenden Medienbildung, wenn es um mediendidaktische Aspekte, um Medienerziehung sowie um die Förderung von Medienkompetenz geht (Breiter et al. 2013: 25).

Ein vom medienpädagogisch geprägten Diskurs seit den 1980er Jahre oft getrennt auftauchender Bereich ist die Informationstechnische Grundbildung (ITG), die ausgehend von der Digitalisierung der Kommunikationstechnologien und Entwicklungen im Bereich der Mikroelektronik gesellschaftlich gefordert wurde. Die Forderung nach einer informationstechnischen Bildung konkretisierte sich 1984 bildungspolitisch in einem Rahmenkonzept der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung (BLK 1984) und wurde 1987 mit dem „Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung“ fortgeschrieben (BLK 1987). Dabei wird eine informationstechnische Grundbildung und eine vertiefende informationstechnische Bildung in Form von Informatik unterschieden (Herzig 2012: 35f.). Die Empfehlungen der BLK wurden in den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt und im Laufe der Jahre aktualisiert (Herzig 2012: 38). Zusammenfassend zeigt sich, dass ITG als Grundbildung fächerübergreifend oder fächerorientiert allen Schüler:innen zukommen soll und Informatik als allgemeinbildendes ergänzendes (Wahl-)Fach angeboten wird (Herzig 2012: 42; Döbeli 2016). Inzwischen wird das Konzept der ITG teils als gescheitert angesehen, da es durch Schwierigkeiten bei der inhaltlichen Profilierung gekennzeichnet sei (Herzig 2012; Tulodziecki et al. 2019). Weiterhin werden die Konzeptionen der ITG in den Bundesländern mittlerweile weiterentwickelt und durch die Konzepte und Diskurse einer umfassenden Medienbildung überlagert. Die Verbindung von medienerzieherischen Fragen und Problemen und der ITG sind bereits implizit in der BLK-Erklärung von 1987 angelegt, wurde im BLK-Rahmenkonzept von 1995 fortgeführt. Das mündet in der Erklärung der KMK von 2012 in den Oberbegriff der Medienbildung, der nicht mehr zwischen Medienerziehung und informationstechnischer Bildung unterscheidet. Dies zeigt sich auch in den länderspezifischen Konzeptionen, in denen ITG, Medienerziehung sowie Informatikunterricht verbunden und unter dem Ziel der Medienbildung oder

Medienkompetenz zusammengefasst sind, wobei in den Bundesländern keine einheitlichen Konzepte und Begriffe zu finden sind (Herzig 2012: 77ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass kein allgemeingültiges und einheitliches schulpädagogisches Konzept der Medienbildung bzw. Medienkompetenz existiert. Es liegen auch für den Bereich Schule verschiedene Konzepte und Modelle vor, die Eingang in Lehr- und Bildungspläne gefunden haben (bspw. Doelker 1994; Wermke 1997; Spanhel 1999, 2006; Sacher 2000; Moser 2010; Tulodziecki 1997, 2010a). Dies zeigt sich u.a. daran, dass der kontroverse Diskurs und die damit verbundene Uneinigkeit über die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz sich in den unterschiedlichen Bezeichnungen in den schulischen Rahmenplänen und Konzepten zum Thema schulische Medienbildung widerspiegelt: So werden in einigen Bundesländern wie bspw. in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen die Rahmenpläne oder Konzepte mit Medienerziehung bezeichnet. In Bremen wird Medienbildung und in Thüringen sowie Rheinland-Pfalz der Oberbegriff Medienkompetenz verwendet (Kammerl/ Ostermann 2010: 11; Wetterich et al. 2014).

Im Folgenden wird ein im schulpädagogischen Kontext oft aufgegriffener Ansatz vorgestellt, der auch als Paderborner Ansatz bekannt ist und maßgeblich von Gerhard Tulodziecki geprägt wurde (Tulodziecki 1995, 1997, 2007, 2010a, 2010c; Tulodziecki/ Herzig 2002, 2004; Tulodziecki et al. 2010; Herzig 2014). Entwickelt wurde eine handlungs- und entwicklungsorientierte medienpädagogische Konzeption eines Medienkompetenzmodells mit verbindlichen Standards für eine schulische Medienbildung. Tulodziecki (2010c: 84ff.) erläutert, dass es verschiedene Möglichkeiten für die Gliederung in Kompetenzbereiche gäbe. Er unterscheidet folgende Zugänge: Strukturierung nach Feldern oder Bereichen (bspw. Baacke 1999a) oder Dimensionen (bspw. Aufenanger 2001) von Medienkompetenz, sowie eine Strukturierung nach Funktionen von Medien oder nach Medienarten (bspw. Spanhel 1999). Tulodziecki strukturiert das Kompetenz-Standard-Modell nach Feldern bzw. Bereichen von Medienkompetenz. Dabei werden zwei Grundformen des Handelns mit Medien ausdifferenziert: die Handlungszusammenhänge Auswahl und Nutzen vorhandener medialer Angebote sowie Gestaltung und Verbreitung eigener medialer Beiträge. Des Weiteren wird in drei inhaltliche Bereiche differenziert: Gestaltungsmöglichkeit, Medieneinflüsse und Bedingungen von Medienproduktionen und -verarbeitung. Dabei stehen die Handlungszusammenhänge und die Inhaltbereiche in Wechselbeziehung zueinander, wobei die Aspekte der Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Einflussnahme beide betreffen. Damit formuliert der Paderborner Ansatz fünf zentrale übergeordnete

Kompetenzbereiche⁷ für die Förderung von Medienkompetenz im Unterricht und in Projekten im schulischen Rahmen. Diese Bereiche werden hinsichtlich der generellen Kompetenzerwartung ausformuliert und in Kompetenzaspekte strukturiert, wobei auf dem Weg zum Erlangen des generellen Kompetenzniveaus drei Zwischenstufen bzw. Standards unterschieden werden⁸ (Tulodziecki 1997: 142ff.; Tulodziecki 2010c: 96; Tulodziecki et al. 2010: 180ff.). Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche und ausdifferenzierten Kompetenzaspekte, die der Paderborner Ansatz unterscheidet, skizziert.

Auswählen und Nutzen von Medienangeboten

Dieser Bereich meint das interessenbezogene und reflektierte Vergleichen, Auswählen und Nutzen von geeigneten Medienangeboten (auch im Vergleich zu nicht-medialen Möglichkeiten) für einen bestimmten Zweck. Dabei sollen soziale und gesellschaftliche Aspekte, sowie Vorzüge und Grenzen von Informationsmöglichkeiten im immer umfangreicheren und unübersichtlichen Angebot beachtet werden. Die Kompetenzaspekte differenzieren sich nach den Nutzungszusammenhängen aus, wie Auswählen und Nutzen von Medienangeboten zur Information, zum Lernen, für Unterhaltung und Spiel, für Kommunikation sowie für Kooperation (Tulodziecki et al. 2010: 182, 235ff.; Tulodziecki 2010c: 96; Tulodziecki 1997: 142ff.).

Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge

Hier geht es um die Herstellung und Präsentation medialer Produkte, in denen eigene Inhalte – Geschichten, Artikulation eigener Interessen etc. – unter adäquater Handhabung verschiedener Medientechniken verbreitet werden. Die Gestaltung eigener medialer Beiträge unterteilt sich nach den Kompetenzaspekten hinsichtlich der Medienarten Bilder/Fotos, Printmedien, hör-, video- und computergebundene Beiträge. In diesem Kompetenzbereich steht also die Produzentenrolle im Mittelpunkt und die Distribution der erstellten Beiträge; dabei solle ebenfalls soziale und gesellschaftliche Verantwortung einbezogen werden (Tulodziecki et al. 2010: 183, 250ff.; Tulodziecki 2010c: 96; Tulodziecki 1997: 155ff.).

Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen

In diesen Kompetenzbereich fällt das Erfassen der Möglichkeiten verschiedener medialer Gestaltungsmittel mit ihren Besonderheiten und Grenzen. Der Bereich wird über die Gestaltungsmerkmale in die Aspekte Darstellungsformen, technische Grundlagen, Gestaltungstechniken und -formen sowie Gestaltungsarten ausdifferenziert. Es sollen die

⁷ Tulodziecki spricht in früheren Veröffentlichungen von fünf Aufgabenbereichen der Medienpädagogik (Tulodziecki 1997; Tulodziecki/ Herzig 2002) und in neueren Arbeiten von Kompetenzbereichen (Tulodziecki 2010c).

⁸ In Tulodziecki et al. 2010 sowie auch in Tulodziecki/ Herzig 2002 wird die Umsetzung der fünf Kompetenzbereiche für schulische Projekte und Unterrichtseinheiten beispielhaft ausgearbeitet.

vielfältigen Medienangebote hinsichtlich ihrer Unterschiede, Form, Aussagen, Inhalte etc. analytisch erfasst, verstanden, beurteilt und reflektiert werden (Tulodziecki et al. 2010: 183, 269ff.; Tulodziecki 2010c: 97; Tulodziecki 1997: 175ff.).

Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen

Dieser Bereich beschreibt die Fähigkeit, mediale Einflüsse und Wirkungen auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen sowie auf soziale Zusammenhänge zu erkennen, zu bewerten und aufzuarbeiten. Darüber hinaus sollen auch problematische, negative oder irreführende Einflüsse thematisiert, reflektiert und aufgearbeitet werden können (Tulodziecki et al. 2010: 184; Tulodziecki 2010c: 97; Tulodziecki 1997: 189ff.).

Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktionen und Medienverarbeitung

Es sollen historische, ökonomische, rechtliche, personale und weitere institutionelle sowie politische und gesellschaftliche Bedingungen der Medienproduktion und -verarbeitung erfasst, anhand von Kriterien beurteilt sowie die eigenen Einflussmöglichkeiten erkannt werden können. Der Kompetenzbereich umfasst Kenntnisse sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit über mediale Bedingungsbeziehungen (Tulodziecki et al. 2010: 184f., 298ff.; Tulodziecki 2010c: 97; Tulodziecki 1997: 209ff.).

Tulodziecki et al. (2010: 182) betonen, dass einerseits jeweils in den einzelnen Bereichen „Wissen und Können sowie Analyse und Kritik in handlungsbezogener Weise miteinander verbunden werden“ sollen und andererseits die Kompetenzbereiche miteinander verwoben seien (Tulodziecki 1997: 142ff.). Für die Umsetzung der Bereiche in Schule und Unterricht sehen Tulodziecki et al. die Prinzipien der Handlungsorientierung (siehe Kapitel 2.1.2.1), der Entwicklungsorientierung und der Kompetenzorientierung als zentral an. Die Autor:innen schlagen vor, für die innerschulische bzw. curriculare Umsetzung der Medienbildung bzw. der Vermittlung von Medienkompetenz ein Kompetenz-Standard-Modell zu erarbeiten und hierfür Standards für drei Niveaus (letzte Jahrgangsstufe Grundschule, Ende sechste Jahrgangsstufe, letzte Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I) jeweils gegliedert nach den Kompetenzbereichen zu formulieren. Damit könnten die Aktivitäten zu Vermittlung von Medienkompetenz (besser) koordiniert werden. Dies gilt als wünschenswert, da Medienbildung kein eigenständiges Fach ist und auf eine überfachliche und integrative Verankerung in Unterrichtsfächern und Projekten, darüber hinaus in Arbeitsgemeinschaften oder Wahlfächern angewiesen sei (Tulodziecki et al. 2010: 347ff.). Das Kompetenz-Standard-Modell kann als Matrix im Rahmen der Schulprogrammentwicklung sowie als Grundlage für

die Implementierung der Medienbildung in der Schule dienen, damit Medienbildung in der Schule systematisch koordiniert und weiterentwickelt wird.

2.1.4 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel der theoretischen Rahmung wurde das Konzept der Medienkompetenz dargestellt und dabei auch aus schulpädagogischer Perspektive betrachtet. Zunächst wurde der Medienbegriff herausgearbeitet, um transparent zu machen, welche Definition von Medien dieser Untersuchung zugrunde liegt. Deutlich wurde, dass es keinen konsensfähigen Medienkompetenzbegriff innerhalb des medienpädagogischen Diskurses gibt. Das in dieser Dissertation herausgestellte Modell von Baacke mit den vier Medienkompetenzdimensionen Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik stellt eine zentrale fachwissenschaftliche Bezugsgröße dar, unterliegt aber auch starker Kritik. Baackes Kompetenzmodell ist allgemein gehalten und ohne spezifischen Bezug auf Schule formuliert. Diese Lücke lässt sich mit dem wesentlich auf Tulodziecki zurückgehenden Ansatz füllen: Das von dem Didaktiker und Medienpädagogen entwickelte Kompetenz-Standard-Modell mit fünf Kompetenzbereichen richtet den Fokus auf die Schule.

Beide Modelle sind strukturiert nach Feldern bzw. Bereichen von Medienkompetenz; sie sind schon vor einigen Jahren entwickelt, immer wieder reformuliert und weiterentwickelt worden und wirken bis heute in den schulischen Diskurs über Medienkompetenz hinein. Eine weitere Gemeinsamkeit der Medienkompetenzbegriffe ist die Subjektorientierung, d.h., die Bedeutung des Handlungsvermögens einer Person. Außerdem gehen beide Verständnisse weit über das reine Aneignen von inhaltlichem und fachlichem Wissen oder Können hinaus. Das selbständige Handeln und die selbstverantwortliche Aneignung – als Entwicklung und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, Selbständigkeit etc. in der Auseinandersetzung der Einzelnen mit ihrer Lebenswelt – sind in beiden Konzepten der Medienkompetenz enthalten. Bei der Betrachtung beider Medienkompetenzmodelle decken beide ähnliche Medienkompetenzbereiche ab (vgl. Tab. 3).

Medienkompetenzmodell	Baacke (1997)		Tulodziecki (1997)
Medienkompetenzbereiche	Medienkunde	informativ	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
		instrumentell qualifikatorisch	
	Mediennutzung	rezeptiv-anwendend	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
		interaktiv-anbietend	
	Mediengestaltung	innovativ	Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge
		kreativ	
	Medienkritik	analytisch	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktionen und Medienverarbeitung
		ethisch	
		reflexiv	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen

Tab. 3: Gegenüberstellung der Medienkompetenzbereiche bei Baacke und Tulodziecki (eigene Darstellung)

Insgesamt liegt Medienkompetenz im Spannungsfeld von normativen Zielvorstellungen, die sich aus medienpädagogischen Diskursen speisen, und soziotechnischem Anpassungsdruck, den die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen erzeugen (vgl. Gapski 2001: 79). Dass es verschiedene Auffassungen der Begrifflichkeiten Medienkompetenz, Medienbildung, Medienintegration sowie Unklarheiten und Unterschiede in der Verwendung gibt, wurde in den vorherigen Kapiteln deutlich. Medienbildung möchte den subjektiven Bildungsprozess in der Auseinandersetzung mit Medien im Selbst- und Weltbezug im Zentrum wissen (u.a. Marotzki/ Jörissen 2008). Der Medienkompetenzbegriff wird in Bezug auf das Subjekt konzeptualisiert, aber auch hinsichtlich Organisationen und Institutionen (u.a. Gapski 2001). Insbesondere im schulischen Bereich wird von Medienintegration gesprochen, womit die Einbettung von (digitalen) Medien in Prozesse und Strukturen der Schule gemeint ist (u.a. Breiter et al. 2010). Ebenso im schulischen Kontext sind die Begriffe der Medienerziehung und der Informationstechnischen Grundbildung relevant, die allerdings in aktuelleren bildungspolitischen Ansätzen und Konzepten unter dem Begriff Medienbildung subsumiert werden. In der folgenden Untersuchung wird im Sinne von Tulodziecki (2015) von *schulischer Medienbildung* gesprochen, wenn „alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug“ gemeint sind (Tulodziecki 2015: 212), also auch Prozesse der informationstechnischen Bildung, der Medienerziehung und Mediendidaktik. Wenn es um die Beschreibungen der Kompetenzniveaus (Tulodziecki 2015) und der Kompetenzbereiche beim Handeln in Medienzusammenhängen geht, wird die Medienkompetenz herangezogen. Dabei stützt sich diese Forschungsarbeit auf das Konzept von Baacke unter Bezugnahme auf

Tulodzieckis Modell. Wenn die Integration von Medien in alle Prozesse und Strukturen auf der Ebene der Schule als Organisation gemeint ist – und damit Schulentwicklungsprozesse – wird von Medienintegration gesprochen (siehe Abb. 1).

Als eigenständige Bereiche werden Medienerziehung als absichtsvoller, methodisch geplanter Umgang mit Medien und Mediendidaktik nicht weiter fokussiert; sie sind für die vorliegende Untersuchung weniger von Bedeutung, da nicht die erzieherische und didaktische Tätigkeit hinsichtlich der Medienbildung der Lehrenden untersucht wird.



Abb. 1: Verwendung der Begrifflichkeiten Medienbildung, Medienintegration, Medienkompetenz in dieser Untersuchung (eigene Darstellung)

2.2 Das Konzept der Educational Governance

Im Folgenden sollen analytische Kategorien der Educational Governance theoretisch herausgearbeitet werden, um auf dieser Basis und im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit eine Forschungsheuristik mitsamt Untersuchungsinstrumenten zu entwickeln. Wenn das Konzept der Educational Governance herangezogen wird, müssen mindestens Governance-Begriff und -Konzept kurz skizziert werden, um den Fokus auf School Governance zu schärfen und deren Anwendungsmöglichkeit in der Empirie zu überprüfen. Für Educational Governance, die den Bereich von bildungspolitischen Prozessen im Bildungswesen in den Blick nimmt, werden zentrale Kategorien herausgearbeitet; diese werden dann als Analysekatoren im zweiten Teil des Forschungsprojekts aufgegriffen. Im Anschluss werden wichtige aktuelle Entwicklungen im Bereich des Schulwesens zusammenfassend dargestellt.

2.2.1 Der Governance-Begriff: von Steuerung zu Governance

Ist die Governance-Forschung in der Erziehungswissenschaft eine noch verhältnismäßig junge Perspektive, widmen sich in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem Sozialwissenschaften wie Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft oder Soziologie diesem Konzept (Jann 2005: 21). Dabei kann die Verwendung der neuen Begrifflichkeit für zweierlei stehen (Benz 2004a: 13): Einerseits für eine neue Sichtweise auf eine unveränderte Realität, andererseits kann die Verwendung als Reaktion auf eine Veränderung von Realität(en) gesehen werden, für deren Beschreibung und Interpretation neue Begrifflichkeiten gefunden werden müssen. Es ist auch ein Hinweis auf das Bedürfnis wissenschaftlicher Disziplinen nach neuen Perspektiven, die neue Phänomene und Entwicklungen erkennbar werden lassen (Schuppert 2008: 13). Benz (2004a: 14) beschreibt dies als ein „intellektuelles Durchdringen“ einer bereits bestehenden Realität, unabhängig davon wie neu oder alt diese ist.

Der in der neueren Institutionenökonomie wissenschaftlich beheimatete Governance-Begriff findet eine weitgefächerte disziplinäre Verwendung (Schuppert 2005: 16; Brüsemeister 2007a: 23ff.). Dabei wird, wenn auch disziplinäre Differenzen in der Definition von Governance sowie verschiedene Begründungszusammenhänge⁹ bestehen, in allen Disziplinen analytisch auf ein ähnliches Phänomen reagiert. Es geht darum, dass Konzepte mit „einseitig gefasste[r] Steuerung durch einen herausgehobenen Akteur an Grenzen stoßen“ (Brüsemeister 2007a: 23). Eine sehr weite Definition von Governance formuliert die Commission on Global Governance:

Governance ist die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln. Es handelt sich um einen kontinuierlichen Prozeß, durch den kontroverse oder unterschiedliche Interessen ausgeglichen und kooperatives Handeln initiiert werden kann. Der Begriff umfaßt sowohl formelle Institutionen und mit Durchsetzungsmacht versehene Herrschaftssysteme als auch informelle Regelungen, die von Menschen und Institutionen vereinbart oder als im eigenen Interesse liegend angesehen werden. (Commission on Global Governance, zitiert nach Kenis/ Schneider 1996: 39)

Unterschieden werden kann Governance (u.a. Schuppert 2011: 43; Maag Merki et al. 2014; Altrichter 2015: 33) auch als analytischer Begriff, als Forschungsperspektive und als ein

⁹ Zu den disziplinären Sichtweisen zusammenfassend siehe z.B. Brüsemeister 2007a; Benz 2004a; Mayntz 2005, für die Wirtschaftswissenschaft: Corporate Governance u.a. Jürgens 2005, für die Politikwissenschaft: Benz 2004a, zu Global Governance: Zürn 2005. Entscheidende Literatur für die Soziologie ist Lange/ Schimank 2004, allgemein zur Governance-Diskussion: Benz 2004b; Benz et al. 2007; Mayntz 2009; Schuppert 2005; Schuppert/ Zürn 2008, die im VS-Verlag erscheinende Governance-Reihe ab 2004 sowie die im Nomos Verlag erscheinende Reihe „Schriften zur Governance-Forschung“ ab 2005, u.a. Benz et al. 2007.

normatives Konzept, wie es bspw. dem Begriff der „Good Governance“¹⁰ zugrunde liegt. Dabei wurde der Begriff Governance in der politischen Praxis aufgegriffen und normativ gewendet (Köck 2005: 322ff.). Der Schwerpunkt in dieser Untersuchung liegt in Governance als Forschungsansatz.

Die Entwicklung hin zum Governance-Ansatz wird in der Literatur als Dreischritt formuliert: von der Planung über Steuerung hin zu Governance (Benz et al. 2007; Mayntz 2008; Schuppert 2008). Mitte des letzten Jahrhunderts bestand die Annahme, dass gesellschaftliche Entwicklungen bzw. die jeweiligen Gestaltungsobjekte durch den Staat als zentral handelndem Akteur mittels politischer Planung zielgerichtet dirigierbar seien (Kussau/Brüsemeister 2007b: 19; Benz 2004a: 15ff.). Dass diese Art von Planung nicht funktionierte, verdeutlichte die Implementationsforschung. Dies mündete in einer steuerungstheoretischen Perspektive, die nach den Voraussetzungen gelingender politischer Steuerung fragte (Schuppert 2008: 19). Eine Steuerungstheorie, die einen steuernden singulären Akteur impliziert, Steuerung als Top-down-Prozess wahrnimmt und zwischen Steuerungssubjekt und -objekt klar unterscheidet, verengt den Blick auf die autoritativ-hierarchische Steuerung (Kussau/Brüsemeister 2007b: 16ff.; Mayntz 2005: 12). Dabei zeigten sich Grenzen der einseitig gefassten hierarchischen Steuerung durch einen Akteur (Staat/Markt) und es setzte sich die Erkenntnis durch, dass Programme und Steuerungsabsichten nicht zu den geplanten Ergebnissen und damit zur Lösung komplexer Sachverhalte und zur Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben führten. An diesem Punkt trat mit der Governance „ein Gegenbegriff zu hierarchischer Steuerung“ (Mayntz 2004: 66) auf. Aus politikwissenschaftlicher Sicht wird mit Governance eine nicht ausschließlich hierarchische und kooperative Form des Regierens verbunden (Mayntz 2008). Als engerer Gegenbegriff zu Governance kann die staatsfokussierende Government-Perspektive (Schuppert 2011: 33) genannt werden, die den Staat getrennt von Markt und Gesellschaft als je eigenständige und besondere Institutionen sieht. In den Blick genommen werden in dieser Perspektive die wichtigsten Institutionen des Staates, die Mehrheitsdemokratie und Hierarchien. Konfliktregelungen finden über Entscheidungen und deren Durchsetzung durch die jeweiligen staatlichen Organe statt, wobei diese über Gesetzgebung und die Verteilung öffentlicher Leistungen bearbeitet werden (Benz 2004a: 17f., 19ff.).

In der Governance-Perspektive werden Staat, Markt sowie soziale Netzwerke und

¹⁰ Der Begriff der „Good Governance“ findet sich auch im Sprachgebrauch der Weltbank; hier bezeichnet er Kriterien und institutionelle Voraussetzungen für eine effiziente Entwicklungshilfe in Entwicklungsländern, wobei es auch in diesem Kontext abgesehen von der ideologischen Prägung, um Steuerung und Koordination staatlicher und nichtstaatlicher Akteure geht (u.a. Schuppert 2008; Köck 2005; Hill 2005; König et al. 2002).

Gemeinschaften, die in unterschiedlichsten Kombinationen auftreten, als Regelungsmechanismen gesehen (Benz 2004a: 20). Governance bedeutet „dabei immer absichtsvolles Handeln im öffentlichen Interesse, wobei es gleichgültig ist, ob Handelnde private oder staatliche Akteure sind“ (Mayntz 2004: 67). Untersucht werden die daraus resultierenden Fragen nach dem Zusammenwirken verschiedener Akteure. „Die generelle analytische Frage lautet kurz, wie die *Handlungsabstimmungen* in einem *Mehrebenensystem* mit zahlreichen Akteuren erfolgt“ (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 16, Hervorh. i. O.). Dies markiert den Perspektivenwechsel von traditionellen Steuerungsmodellen hin zur Governance(-Forschung), die bisher wenig beachtete Facetten und Ausprägungen der Koordination zwischen Akteuren aus Ökonomie, Staat und Zivilgesellschaft analysiert, dabei auch deren hierarchische, netzwerkartige oder andersgeartete Beziehungen. Mayntz (2005) benennt zusammenfassend, dass in der Steuerungstheorie das handelnde Steuerungssubjekt (akteurzentrierte Perspektive) und in der Governance-Theorie die Regelungsstruktur (institutionalistischer Blickwinkel) im Fokus stehe. Damit würden sie sich nicht widersprechen, sondern nur zwei verschiedene Aspekte der gleichen Wirklichkeit fokussieren. Renate Mayntz definiert Governance zusammenfassend folgendermaßen:

[D]as Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregelung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichen Handeln staatlicher Akteure. (Mayntz 2004: 66)

Damit wird deutlich, dass das weiter gefasste Verständnis des Governance-Konzepts nicht den Staat als Akteur ignoriert, sondern den Blick auf andere, nichtstaatliche Akteure, auf ein differenziertes Geflecht von Akteuren mit hierarchischen und nicht hierarchischen Regelungsstrukturen sowie sowohl auf regelnde Strukturen und als auch den Prozess der Regelung erweitert und damit die verengende Staatszentriertheit überwindet (Schuppert 2011: 33f.; Mayntz 2005: 15). Das Governance-Konzept ermöglicht somit eine Betrachtung der Akteure und Regelungsstrukturen jenseits des Staates (transnational), aber auch auf einen Staat (national) (Börzel 2005: 74). Schuppert (2008: 34ff.) legt, ebenso wie Benz (z.B. 2006), beim Governance-Konzept die Betonung auf den Koordinationsaspekt und schlägt deshalb einen weiteren Perspektivenwechsel vor: den von Regelungs- zu Koordinationsstrukturen. Regelungsstrukturen seien der analytische Rahmen, der für die Regelung konkreter Sachverhalte relevante Instanzen, Maßstäbe, Instrumente und Formen benennt (Schuppert 2008: 35). Der Begriff der Koordinationsstrukturen gehe darüber hinaus und betone „das Zusammenspiel von Handeln, Interaktion und institutionellen Rahmenbedingungen“ (Benz et al. 2007: 17). Zudem vermeide er Missverständnisse, die der Begriffsteil ‚Regelung‘ mitbringe, nämlich dass gemeinsame Angelegenheiten autoritativ geregelt und entschieden

werde. Dagegen hebe er die Bereitstellung eines Handlungsrahmen hervor, der von Akteuren durch Eigenbeiträge ausgefüllt und beeinflusst würde (Schuppert 2008: 35).

Deutlich wurde anhand diesen Abschnitts, dass der Governance-Begriff disziplinär verschieden verwendet wird, und dass er eine Leitlinie „für die Analyse komplexer Strukturen kollektiven Handelns“ (Benz 2004a: 27) bietet. Gerade aufgrund der verschiedenen Verwendungen betont Benz:

Wenn wir den Begriff verwenden, so stehen wir damit vor der Aufgabe, seine Merkmale kontextbezogen zu präzisieren und die analytische Perspektive mit geeigneten Theorien und Methoden der empirischen Forschung umzusetzen. (Benz 2004a: 27)

Eine solche kontextbezogene Präzisierung hinsichtlich des hier behandelten Forschungsgegenstands wird in den folgenden Kapiteln vollzogen.

2.2.2 Educational Governance

Diese Forschungsarbeit bewegt sich thematisch im Bereich des Schulwesens und damit im Bildungssektor. Zur Analyse bildungspolitischer Prozesse wurde die Governance-Perspektive von der Erziehungswissenschaft und hier insbesondere von der empirischen Bildungsforschung (Brüsemeister 2007a: 53) adaptiert und unter dem Stichwort Educational Governance als Forschungsperspektive populär.¹¹ Im Fokus der Educational Governance steht die interdisziplinäre „Beschreibung und Analyse von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen“ (Altrichter et al. 2007: 10). Dabei trägt der Governance-Ansatz der Anwendung von neuen Steuerungsformen und Entwicklungen im Bildungswesen Rechnung. Auch greift er die veränderten Anforderungen an das Bildungssystem auf: Hierzulande findet seit dem schlechten Abschneiden bei den internationalen Vergleichsstudien ein nachhaltiger institutioneller Umbau und die Implementierung neuer Steuerungsinstrumente statt (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 17). Die Wandlungsprozesse im Bildungswesen (z.B. im Schul- und Hochschulwesen) finden vor dem Hintergrund sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen statt, bspw. wirtschaftliche Entwicklungen wie Globalisierung, steigender Wettbewerbsdruck, Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft sowie den veränderten Beschäftigungsformen. Zu nennen ist auch die demografische Entwicklung, wie der Rückgang der Geburtenanzahl, die steigende Lebenserwartung sowie ein Wandel der Familien- und Lebensformen

¹¹ Diese Perspektive findet seinen Ausdruck bspw. in der Reihe „Educational Governance“, die seit 2007 von der Arbeitsgruppe School Governance im Verlag für Sozialwissenschaften herausgegeben wird und Beiträge aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen publiziert (bis 2021 waren es 50 Titel). Auch ist eine Zunahme an Dissertationen innerhalb dieser Reihe zu sehen (u.a. Rürup 2007; Berkemeyer 2010; Kühn 2010; Preuß 2012).

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 15–28). Dabei kommt Bildung eine immer bedeutsamere Schlüsselrolle zu, um individuelle Lebenschancen sowie Wirtschaftswachstum, Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sichern und zu erhöhen (u.a. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008). Die Bildungspolitik¹² reagiert mit einer Anpassung der Regelungsstruktur im Bildungssystem an die veränderten Anforderungen, um einen „Produktionsausfall“ (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 18) zu vermeiden und Leistungszuwächse qualitativ zu steigern. Unter dem Stichwort „neue Steuerung“ vollzieht sich bspw. im Bildungsbereich Schule der Paradigmenwechsel von der Input- zu einer Output-Steuerung und Outcome-Orientierung. Neue Steuerungsformen wie Autonomisierung von Schule, New Public Management, Einführung von Bildungsstandards und ihrer testbasierten Überprüfung haben sich im Schulwesen etabliert (siehe hierzu mehr in Kapitel 2.2.4).

Die Perspektive der Educational Governance rückt hierbei insbesondere „die Analyse des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und der Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in und zwischen verschiedenen Ebenen im Mehrebenensystem“ (Maag Merki et al. 2014: 11) ins Zentrum. Die Educational Governance erfasst also die Leistungen vieler Akteure, die sich auf verschiedenen strukturellen Positionen und Ebenen des Bildungssystems befinden und deren Handeln durch Interdependenzen gekennzeichnet ist. Dabei liegt das Augenmerk dieser Analyseperspektive auf den Bereichen Schulwesen (u.a. Altrichter et al. 2007; Altrichter 2015), Hochschulsteuerung (insbesondere mit der Einführung der BA/MA-Studiengänge im Hochschulbereich, u.a. Dobbins/ Knill 2015) und inzwischen verstärkt auf dem Berufsbildungssystem (u.a. Schemmann 2014; Klenk 2013). Auch in der international-vergleichenden Bildungsforschung wird der Governance-Ansatz bezüglich des Einflusses transnationaler Akteure wie EU, OECD und Weltbank auf nationale Bildungspolitiken und die „Formation neuer Bildungsregime“ diskutiert (u.a. Amos/ Radtke 2007; Ioannidou 2010; Parreira do Amaral 2015; Niemann 2015).

Ein Teilbereich der Educational Governance, in dem das Analysekonzept im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen verstärkt Anwendung findet, ist wie bereits dargestellt die Schulbildung, bekannt unter School Governance. Bildungsstandards, Fremd- und Eigenevaluation, Output-Steuerung, Schulautonomie etc. sind derzeit prominente Steuerungskonzepte, die mit dem Label School Governance verbunden werden. Dabei kann das Governance-Konzept darüber hinaus gehen und die Konstitution des Schulsystems als

¹² Dabei besteht Konkurrenz zu anderen Politikbereichen, so stehen beispielweise Bildungsausgaben in Konkurrenz zu anderen intensiven Ausgaben wie bspw. Rente und Arbeitslosigkeit.

Ganzes analysieren (Kussau 2007a: 124). Bevor aktuelle Trends und Governance-Mechanismen der Schulentwicklung zur Darstellung kommen (Kapitel 2.2.4), werden die zentralen Begriffe der Educational Governance wie Akteurskonstellation, Mehrebenensystem und Handlungskoordination (Altrichter et al. 2007) erläutert.

2.2.3 Kategorien der Educational Governance

Für den Gegenstand dieser Arbeit relevanten analytischen Kategorien der Educational Governance werden nachfolgend theoretisch herausgearbeitet, um eine Forschungsheuristik zu entwickeln, durch die ein Zugang zur empirischen Wirklichkeit generiert wird (hier mit Heinrich 2007: 43). Akteure, Akteurskonstellationen, Interdependenzen, Interdependenzbewältigung, Modus der Handlungskoordination sowie Mehrebenensystem werden als Analysekatoren in der Educational Governance-Forschung von verschiedenen Autor:innen (Altrichter et al. 2007; Altrichter 2015; Kussau/ Brüsemeister 2007b; Heinrich 2007; Brüsemeister 2007b) genauer ausdifferenziert.¹³ Diese werden zum Teil unter Rückgriff auf Aspekte des akteurzentrierten Institutionalismus von Mayntz und Scharpf (1995a) ausformuliert. Des Weiteren gibt es zahlreiche Forschungen, die den Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus als Heuristik für eine Educational Governance-Forschung heranziehen (bspw. Hartmann 2018; Heim/ Rindlisbacher 2014; Iannidou/ Knauber 2017). Auch die vorliegende Dissertation formuliert die verschiedenen Kategorien unter Bezugnahme auf den akteurzentrierten Institutionalismus. Werden Aspekte schulischer Steuerung und der Einfluss der beteiligten schulischen und außerschulischen Akteure – die auf verschiedenen Ebenen miteinander interagieren, um Inhalte zu formulieren und umzusetzen –, in den Blick genommen, erscheint es sinnvoll, „einen ‚maßgeschneiderten‘ Ansatz für die Untersuchung der Problematik von Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene ganzer gesellschaftlicher Teilbereiche [einzubeziehen]“ (Mayntz/ Scharpf 1995b: 39, Hervorh. i. O.). Deshalb wird zunächst ein kurzer Blick auf den Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus von Mayntz und Scharpf (1995a) geworfen, im Anschluss daran werden die Analysekatoren ausgearbeitet.

¹³ Dabei benennen nicht alle Autor:innen einen identischen „Katalog“ an Kategorien, variieren Begriffe und Auflistung (vgl. dazu bspw. Brüsemeister 2007b; Maag Merki/ Altrichter 2015).

2.2.3.1 Vorbetrachtung: Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus

Der etwa Mitte der 1980er Jahren entwickelte akteurzentrierte Institutionalismus widmet sich dem Verhältnis von (staatlicher) Steuerung und (gesellschaftlicher) Selbstorganisation (Mayntz/ Scharpf 1995a). Dem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass „soziale Phänomene als das Produkt von Interaktion zwischen intentional handelnden – individuellen, kollektiven oder korporativen – Akteuren erklärt werden müssen“ (Scharpf 2000: 17). Damit rückt das Verhältnis von Institutionen und Akteuren und ihren Handlungen in den Fokus; unterschieden werden institutionelle Regeln, die den Handlungskontext darstellen, und das Handeln der realen Akteure. Mayntz und Scharpf (1995b: 46) arbeiten dabei mit einem engen Institutionsbegriff, der an den politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus anknüpft, aber darüber hinausgeht. Er meint nicht nur politische Institutionen und schreibt diesen auch keine determinierende Wirkung zu. Vielmehr wird der Regelungsaspekt betont, d.h., Institutionen sind Regelwerke, die Handlungsmöglichkeiten strukturieren, aber zugleich von identifizierbaren Akteuren verändert werden können (Mayntz/ Scharpf 1995b: 43ff.; Scharpf 2000: 77). Akteure verfügen in Institutionen über Handlungsspielräume: „Institutionelle Faktoren bilden [...] einen – stimulierenden, ermöglichenden oder auch restringierenden – Handlungskontext“ (Mayntz/ Scharpf 1995b: 43).

Insgesamt werden in dem gegenstandsorientierten Ansatz verschiedene akteurzentrierte und institutionszentrierte Konzepte integriert (Scharpf 2000: 73; Mayntz/ Scharpf 1995b: 39). Dabei betonen die Autor:innen, dass es sich nicht um eine konsistente Theorie handle, sondern um eine Forschungsheuristik, die wissenschaftliches Wissen und Interesse strukturieren und leiten soll (Mayntz/ Scharpf 1995b: 39; Scharpf 2000: 75). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus betone „den Einfluß von Institutionen auf die Wahrnehmungen, Präferenzen und Fähigkeiten individueller und korporativer Akteure und auf ihre Interaktionsformen“ (Scharpf 2000: 76). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Educational Governance-Forschung wie der akteurzentrierte Institutionalismus mit dem Verhältnis Selbstregulation und (politischer) Steuerung befasst. Erstere richtet jedoch den Fokus auf spezifische Prozesse und Regelungsstrukturen des Bildungssystems (Heim/ Rindlisbacher 2014: 329). Um die komplexen Formen der Interaktionen von Akteuren unter institutionellen Rahmenbedingungen analytisch zu erfassen, operiert der akteurzentrierte Institutionalismus mit der Kategorie Handlungssituation, die den situativen Bezug erfassen soll, und der Kategorie Akteurskonstellation, die das Zusammenwirken der Akteure mit ihren Handlungsorientierungen sowie die Formen der Interaktion betrachtet. Im Anschluss werden die analytischen Kategorien Akteure und Akteurskonstellation, Interdependenz und

Interdependenzbewältigung, Handlungssituation, Handlungsorientierung, Modi der Handlungskoordination¹⁴ und das Mehrebenensystem im Einzelnen vorgestellt, wenn inhaltlich relevant, auch im Rückgriff auf den Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus.

2.2.3.2 Akteure und Akteurskonstellationen

Eine zentrale Perspektive der Educational Governance-Forschung ist der Blick auf die (Leistungs-)Beiträge aller in einem Handlungsfeld beteiligten Akteure die als multiakteurielles Verbund- und Mehrebenensystem verstanden werden. Im Falle der School Governance bezieht es sich auf das Feld Schule. Damit sollen die Absichten und Ziele, Aktivitäten und Strategien sowie die Beiträge und Handlungskapazitäten der Akteure, die an der Konstitution der Schule beteiligt sind, sichtbar werden und rekonstruiert wie analysiert werden können (Kussau 2007a: 136; Kussau/ Brüsemeister 2007b: 26). Die Unterscheidung des akteurzentrierten Institutionalismus zwischen institutionellen Regeln und dem Handeln der realen Akteure schärft den Blick auf die im Handlungsfeld beteiligten Akteure mit ihren Fähigkeiten, Wahrnehmungen und Präferenzen (Scharpf 2000: 86). Um den Fragen nachgehen zu können, wer die an einem Handlungsprozess beteiligten Akteure sind und wer unbeteiligt bleibt, inwieweit neue Akteure in das Handlungsfeld eintreten und sich bspw. Einflusschancen dadurch verändern, werden *individuelle* und *komplexe Akteure* unterschieden, dabei werden letztere weiter ausdifferenziert in kollektive und kooperative Akteure (Altrichter/ Heinrich 2007: 56; Mayntz/ Scharpf 1995b: 49ff.; Scharpf 2000: 95ff.).

Individuelle Akteure

Dies sind im Handlungsfeld Schule bspw. Lehrer:innen, Schüler:innen oder Eltern. Insbesondere zeichnet sich das Verhältnis zwischen Schulpolitik/-behörde und Lehrer:innen dadurch aus, dass Lehrer:innen individuelle Auftragshandelnde sind, an die bestimmte normgebundene Verpflichtungen, Verhaltens- und Reaktionserwartungen herangetragen werden. Gekoppelt ist dies mit der Erwartung einer altruistischen Orientierung gegenüber „dem Kind“, die der pädagogischen Autonomie der Profession Lehrer:innen immanent ist (Kussau 2007a: 126; vgl. auch Kapitel 2.2.3). Individuelle Akteure stehen jeweils zu den kollektiven und zu den kooperativen Akteuren in einem Inklusionsverhältnis, da individuelle Akteure bspw. Mitglieder einer Organisation oder einer Interessensgemeinschaft sind (Mayntz/ Scharpf 1995b: 50).

¹⁴ Einen weiteren Bezugsrahmen der Educational Governance-Forschung stellt die akteurtheoretische Soziologie dar (u.a. Schimank 2010, Lange/ Schimank 2004). Insbesondere die Handlungskoordination wird mit Rückgriff auf diese ausformuliert.

Kollektive Akteure

Eltern, Lehrer:innen und Schüler:innen können sich auch als kollektive Akteure organisieren und konstituieren (Kussau 2007a: 127). Mit Blick auf die schulische Governance sind das bspw. Lehrerergewerkschaften, Elternverbände und -vertretungen oder Schülervertretungen, die als Zusammenschluss von Individuen betrachtet werden können, die gemeinsame Ziele verfolgen. Die Akteure richten ihr individuelles Handeln bewusst an den Interessen und Präferenzen der Mitglieder aus. Teilen Mitglieder einer Gruppe eine Intention und richten ihre (individuellen) Handlungen bewusst danach aus, erlangen sie einen Akteursstatus. Auch wenn Mitglieder einer Gruppe in gleicher Weise auf einen externen Stimulus reagieren, konstituieren sie sich als Akteur (Mayntz/ Scharpf 1995b: 51). Dabei ist eine formale Organisation möglich, aber nicht notwendig, damit eine kollektive Handlungsfähigkeit der Gruppe entsteht (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 26). Die Handlungsressourcen liegen bei den einzelnen Mitgliedern oder befinden sich unter kollektiver Kontrolle (Scharpf 2000: 101ff.).¹⁵

Korporative Akteure

Damit sind organisierte Akteure gemeint, die über die Bündelung bloßer Mitgliederinteressen hinausgehen und in der Regel Top-down-Organisationen sind (Scharpf 2000: 105). Korporative Akteure sind nach einer Definition von Mayntz und Scharpf (1995b) „handlungsfähige, formal organisierte Personen-Mehrheiten, die über zentralisierte, also nicht mehr den Mitgliedern individuell zustehende Handlungsressourcen verfügen, über deren Einsatz hierarchisch (zum Beispiel in Unternehmen oder Behörden) oder majoritär (zum Beispiel in Parteien oder Verbänden) entschieden werden kann“ (Mayntz/ Scharpf 1995b: 49). Korporative Akteure verfolgen demnach eigene Interessen und verfügen, über die Summe der Ressourcen der Mitglieder hinaus, über eigene Handlungsressourcen, die wiederum Handlungsoptionen erweitern oder neue eröffnen. Funktionsträger werden mit dem kollektiven Handeln einer Organisation stellvertretend beauftragt, diese können zeitweise auch losgelöst und unabhängig von den Präferenzen der Mitglieder handeln und Eigeninteressen entwickeln (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 26). Durch Verträge können mögliche Koordinations- und Kontrollprobleme in Organisationen gelöst werden (Schneider/ Janning 2006: 72), so ist eine längerfristige Handlungsausrichtung möglich. Beispiele für die

¹⁵ Im akteurzentrierten Institutionalismus fällt hierbei auch der Begriff Quasi-Gruppen (Mayntz/ Scharpf 1995b: 51). Des Weiteren unterscheidet der Ansatz entlang der beiden Dimensionen Kontrolle der Handlungsressource (separat und kollektiv) und Handlungsorientierung (separate und kollektive Ziele) vier Arten kollektiver Akteure: Koalition, Club, Soziale Bewegung und Verband (hierzu Scharpf 2000: 101ff.).

schulische Governance sind in der Bildungsadministration anzutreffen (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 26).¹⁶

Akteurskonstellation

Um Steuerungsprozesse und Handlungsprozesse nachzuzeichnen, reicht es nicht aus, einzelne Akteure und den institutionellen Kontext zu kennen; von Bedeutung ist die Konstellation in der Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren (Scharpf 2000: 87). Das analytische Interesse liegt auf der Akteurskonstellation, dem „handelnde[n] Zusammenwirken der Akteure“ (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 26) im Sinne einer Analyseeinheit. Erhebungseinheit sind jedoch individuelle und komplexe Akteure, denn deren Handeln ist letztendlich beobachtbar, in Dokumenten rekonstruierbar oder abfragbar (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 26). Die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) ist demnach eine Konstruktion vieler Akteure, die an der Interaktion beteiligt sind, d.h. eine Akteurskonstellation. Dabei geht die Educational Governance davon aus, dass das Handeln der Akteure Ergebnis einer Handlungskoordination ist. Die Akteurskonstellationen geben dem Handeln eine Struktur, sie nehmen Einfluss auf die Erwartungen, Handlungskapazitäten und -optionen, geben Möglichkeiten und setzen Grenzen. Sie selbst werden wiederum von dem Handeln der beteiligten Akteure verändert (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 26f.). Von einer Konstellation kann gesprochen werden, wenn die Handlungen individueller Akteure „ein konstitutiv geordnetes Ganzes ergeben, also nicht bloß gelegentlich, sondern systematisch aufeinander aufbauen“ (Schimank 2002: 308). Akteurskonstellationen sind kollektiv geregelt hinsichtlich eines Ziels und sind „Muster der sozialen Ordnungsbildung“ (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 27.). Oder wie es Kussau und Brüsemeister (ebd.: 26, Hervorh. i. O.) pointiert formulieren: „*Die Konstellation, nicht der Akteur handelt*“.

Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus unterscheidet explizit in Akteurskonstellation und Interaktionsformen. Akteurskonstellationen können beschreiben, was wir über die beteiligten Akteure wissen, über ihre Fähigkeiten, Wahrnehmungen und Bewertungen, die Art und Anzahl der Akteure, Charakter und Ziel der Interaktion (Klenk 2013: 50). Die Akteurskonstellation beschreibt aber nicht die variierenden Formen, in denen gehandelt wird: die Interaktionsformen (Scharpf 2000: 87ff., 128), bzw. in der Terminologie der Educational Governance-Forschung: die Handlungskoordinationen. Diese werden im nächsten Abschnitt erläutert.

¹⁶ Insgesamt ist die Unterscheidung in kollektive und korporative Akteure empirisch nicht immer eindeutig, sondern es sind oft Mischformen anzutreffen wie bspw. der Zusammenschluss von mehreren kollektiven Akteuren zu einem Dachverband. Die Unterscheidung ist analytisch bedeutsam, damit eine Gruppe von Individuen, die ins Gegenstandsfeld treten, als einheitliche und strategiefähige handelnde Akteure zusammengefasst werden können (Scharpf 2000: 106f.).

2.2.3.3 Handlungssituation und Interaktionsformen

Im oberen Abschnitt wurde deutlich, dass Akteure in Konstellationen handeln. Mayntz und Scharpf (1995b) verweisen auch auf die „konkreten Situationen“, in denen Akteure handeln bzw. zum Handeln herausgefordert werden. Solche *Handlungssituationen* sind für die Handlung relevante soziale und nichtsoziale Gegebenheiten der Umwelt der beteiligten Akteure (Mayntz/ Scharpf 1995b: 58). Diese besitzen Stimuluscharakter und bieten *Handlungsoptionen*, wobei in jene unterschieden wird, die eine Chance eröffnen, und solche, die Akteure mit Problemen – auch im Sinne bedrohlicher Szenarien – konfrontieren (Mayntz/ Scharpf 1995b: 59). Handlungsoptionen sind zum Teil institutionell geregelt (normative Regelungen), aber ebenfalls durch andere Faktoren, wie faktisch verfügbare Ressourcen, beeinflusst. Welche Merkmale von den Akteuren als handlungsrelevant wahrgenommen werden, hängt von deren kognitiven Fähigkeiten ab, und in welcher Rolle sie zum Handeln aufgefordert werden (Mayntz/ Scharpf 1995b: 59). Damit sind auch bereits vorhandene Handlungsorientierungen für das Handeln relevant.

Die *Handlungsorientierung* wird im akteurzentrierten Institutionalismus in verschiedene Bestandteile zerlegt, um deren Inhalte einfacher über institutionell definierte Informationen und empirisch beobachtbare Indikatoren bestimmen zu können (Scharpf 2000: 111). Ausgehend davon, dass Individuen ihr Handeln auch nach ihrer Funktion ausrichten, d.h., sich mit einer größeren Einheit wie bspw. einer Familie oder Organisation identifizieren und aus deren Perspektive in einer erwarteten Rolle agieren, ist die Frage relevant, welche Bezugseinheit für die Handlungsorientierung des jeweiligen Akteurs entscheidend ist (ebd.: 112). Dabei kann ein Individuum sein Handeln an verschiedenen Bezugseinheiten ausrichten und mehrere Rollen einnehmen. Welche Rolle zum Tragen kommt und welche Orientierungen leitend sind, hängt wiederum von der Handlungssituation ab; in ihr kann es auch zu Rollen-Konflikten kommen (ebd.: 112f.). Die Handlungsorientierung wird in eine inhaltliche und eine relationale Komponente unterschieden (Heim/ Rindlisbacher 2014). Dabei kann die inhaltliche Komponente weiter ausdifferenziert werden in kognitive und motivationale Aspekte (Mayntz/ Scharpf 1995b: 53). Der kognitive Teil beschreibt, wie Akteure die Handlungssituation wahrnehmen und dabei kausale Strukturen, vorhandene Handlungsoptionen und zu erwartende Ergebnisse abwägen. Die kognitiven Orientierungen richten sich danach, ob in einer Situation überhaupt eine Handlung nötig ist, welche Handlungsoptionen zum Ziel führen und welche faktischen Ressourcen wahrgenommen werden. Sind verschiedene Akteure beteiligt, ist von Interesse, inwieweit verschiedene Situationsdeutungen und differente Ziel-Mittel-Hypothesen zu gleichen Handlungen und

einem Problemlösungsprozess führen und damit zu einer Integration der Partialperspektiven (Mayntz/ Scharpf 1995b: 53). Der motivationale Aspekt der Handlungsorientierung bezeichnet alle Auswahlgesichtspunkte, die zur Handlung führen (ebd.: 54). Dabei sollten bei Individuen Antriebsgründe wie Emotionen oder Gewohnheiten nicht außer Acht gelassen werden.

Empirisch weniger schwer erfassbar ist Mayntz und Scharpf (1995b) zufolge das Handeln korporativer Akteure; hier genüge es, sich auf drei handlungsleitende Motivationen zu fokussieren: Interessen, Normen und Identitäten. Interessen stellen funktionelle Imperative dar, die auf langfristiges Bestehen, die Verfügung über Ressourcen und Autonomie, damit auf Überlebenssicherung der Akteure zielen. Zudem nennen die Autor:innen Standardinteressen wie psychisches Wohlergehen, Handlungsfreiheit, Macht, soziale Anerkennung und der Besitz einer gesicherten Domäne, die handlungsleitend sein können (Mayntz/ Scharpf 1995b: 54). Als Stufenmodell der Handlungsorientierung wird der Einfluss der Interessen auf das Handeln beschrieben (ebd.: 55). Die Konkretisierung der Interessen wird von institutionellen Regelungen, denen ein Akteur unterliegt, und von der Situation mitbestimmt, wobei Akteure eine eigene Rangordnung der Interessen entwickeln. Mayntz und Scharpf (1995b: 55) nennen dies auch Selektion. Im nächsten Schritt werden die Interessen „in Form stabiler Präferenzen [...] zu Elementen einer situationsübergreifenden akteurspezifischen Handlungsorientierung“. Diese bilden die Grundlage für die Handlungsmotivation, die je nach Situation Handlungsziele entwickelt, an denen sich das Handeln ausrichtet (ebd.: 55).

Auch den Einfluss der Normen beschreibt der akteurzentrierte Institutionalismus als Stufenmodell. Die externen Vorgaben sind zunächst normative Erwartungen, die an den Akteur gestellt werden. Diese können im weiteren Schritt selektiv als dauerhafte normative Handlungsorientierung internalisiert werden, d.h., manche Normen werden verinnerlicht und andere bleiben unberücksichtigt. In konkreten Situationen können dann normative Orientierungen aktiviert werden, dies erfolgt jedoch nicht zwangsläufig (ebd.: 56). Der dritte handlungsleitende Faktor ist Identität. Diese umfasst Wesensmerkmale, die über verinnerlichte Normen und Interessen hinausgehen, wie Seins- und Verhaltensaspekte, also Eigenschaften, die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Sozialisation oder das Geschlecht betreffen, aber auch Tätigkeiten, die Akteure ausführen (ebd.: 56f.).

Die relationale Komponente der Handlungsorientierung ist relevant, wenn mehrere Akteure ein Handlungsziel gemeinsam erreichen wollen. Sie wird auch als Interaktionsorientierung bezeichnet und zielt auf „Interpretationen der Beziehung zwischen mehreren Akteuren“ (ebd.: 57). Diese werden in kooperative, feindliche, kompetitive und egoistisch-rationale

Orientierungen unterschieden. Dass es zwischen allen handlungsleitenden Komponenten zu Orientierungskonflikten kommen kann und mehrere Bezugspunkte für die Auswahl einer Handlungsalternative in der jeweiligen Situation koexistieren, zeigt die Berechtigung zur Eigenständigkeit der jeweiligen handlungsleitenden Gesichtspunkte (ebd.: 57f.). Die Frage, warum welche Orientierungen zum Tragen kommen, kann wiederum aus der Handlungssituation abgeleitet werden.

Interdependenz und Interdependenzbewältigung

Dass Akteure in einer bestimmten Situation handeln und dabei verschiedene Handlungsorientierungen leitend sind, wurde unter Bezug auf den akteurzentrierten Institutionalismus herausgestellt. Des Weiteren sind Akteure bei der Bewältigung gesellschaftlich relevanter Aufgaben auf eine freiwillige oder unausweichliche Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren angewiesen. In Akteurskonstellationen, im Sinne der oben beschriebenen kollektiven Regelung hinsichtlich eines Ziels, stehen die Akteure in einer wechselseitigen Abhängigkeit. Akteure verfügen dabei über spezifische Ressourcen, die wiederum von anderen Akteuren benötigt werden, um einen Sachverhalt zu regeln. Kussau und Brüsemeister (2007b: 27) sprechen diesbezüglich von *Interdependenz* zwischen Akteuren. Alle Akteure agieren dabei zwischen Autonomiemaximierung, Abhängigkeit sowie der Bemühung, die Interdependenzen zum eigenen Vorteil zu gestalten:

In politischen und sozialen Zusammenhängen ist jedoch völlige Autonomie ebenso ein Ausnahmefall, wie das Gegenstück am anderen Pol eines Kontinuums, vollkommene Abhängigkeit. Der Regelfall ist vielmehr die Interdependenz. (...) Wechselseitige Abhängigkeiten sind in modernen Gesellschaften in *rechtlich normierte, organisatorische* und *kulturelle* Bedingungen eingebettet, d.h. mehr oder weniger verstetigt. (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 27f., Hervorh. i. O.)

Dementsprechend interessiert sich die Educational Governance-Forschung für die Muster der Bewältigung von Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren. Relevant sind dabei einerseits die normativen Regeln, an welche die Handlungen der Akteure gebunden sind, andererseits die spezifische Ressourcenverteilung. Wobei Akteure auch über beides verfügen und sich an beidem orientieren können (ebd. 2007b: 29–31).

Im akteurzentrierten Institutionalismus sprechen Mayntz und Scharpf (1995a) von Handlungsoptionen, in der Educational Governance wird dies auch mit dem Konzept der Verfügungsrechte beschrieben, das die verschiedenen Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten erfasst. Diese indizieren die Chance, eine Akteurskonstellation zu den eigenen Gunsten zu beeinflussen, d.h. eigenen Handlungsspielraum zu bewahren oder zu erweitern (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 33). Die Fähigkeit, in Akteurskonstellationen zu handeln, stützt sich somit auf „Verfügungsrechte“ und „Verfügungsfähigkeiten“, wie

Altrichter und Heinrich (2007: 63) differenzieren. Gemeint sind damit einerseits die Regeln oder Normen wie Gesetze, Verträge, Anweisungen, informelle Rechte und Regeln, mit denen Akteure ihre Handlungen legitimieren können, andererseits materielle und immaterielle Ressourcen wie Kompetenzen, Geld und Zeit, die Akteure in die Lage versetzen, zu handeln (Altrichter/ Heinrich 2007: 64). Der akteurzentrierte Institutionalismus unterscheidet personelle Ressourcen (allgemein gesprochen: physische Stärke, Human- und Sozialkapital und Intelligenz) in materielle Ressourcen wie Geld oder Technologie und in institutionelle Ressourcen, die mittels Verfahrensvorschriften Kompetenzen, Partizipations- und Vetorechte zuweisen (Scharpf 2000: 86). Damit rücken wieder die institutionellen Regeln in den Blick. Über die Perspektive der Ressourcenverflechtung werden verschiedene Handlungsalternativen interdependenter Akteure sichtbar gemacht, bspw. verfügen Bildungspolitik und ihre Weisungsbefugten über mehr Verfügungsrechte. Jedoch können sich Machtverhältnisse über die Verfügung von Akteuren über Ressourcen, die zur Problemlösung benötigt werden, verschieben. Daraus ergeben sich erweiterte Handlungsmöglichkeiten, die aus der Interdependenzbewältigung der Akteure resultieren. Interdependenzbewältigung erfolgt demzufolge durch Handlungsabstimmung (Lange/ Schimank 2004: 19).

Im Bereich der schulischen Governance führt die institutionelle Struktur mit der obligatorischen Schulpflicht zu einer unausweichlichen Zusammenarbeit bzw. zu einer wechselseitigen Abhängigkeit beteiligter Akteure. Eine Exit-Option, d.h., die Möglichkeit, der Interdependenz auszuweichen, existiert nicht (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 27). In der öffentlichen Schule stehen die Akteure – aus Politik und Verwaltung sowie Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen – in einer wechselseitigen Abhängigkeit mit verschiedenen normativen und rechtlichen Verbindlichkeiten sowie einer divergierenden Ressourcenverteilung. Dabei versuchen die beteiligten Akteure, die Interdependenzen über den Ressourceneinsatz zu ihren Gunsten zu nutzen und Verfügungsrechte auszudehnen. Beispielsweise versucht der Staat, mit Evaluationsinstrumenten verstärkt auf die Einzelschule und die Lehrkräfte einzuwirken. Auch der Zusammenschluss von Akteuren und ihrer Ressourcen, wie bei Lehrer:innenvereinigungen oder einem Schulverein, beeinflusst die wechselseitige Abhängigkeit und verändert Einflussmöglichkeiten (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 28ff.). Anhand schulischer Interdependenzen wird auch deutlich, dass es eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten geben kann, innerhalb derer um Einfluss gerungen wird. Dabei stellt Interdependenz sich „nicht nur als Restriktion dar [...], sondern ist gleichzeitig Handlungschance“ (ebd.: 29).

Die unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen (Altrichter/ Heinrich 2007: 64) der beteiligten Akteure eröffnen den Blick auf die Fragen danach, welche Verfügungsrechte und Verfügungsfähigkeiten Akteure besitzen, welche sich verändern und neu verteilen und unter welchen Bedingungen dies geschieht, sowie die Frage danach, wie sich diese Transformationen beschreiben lassen (Altrichter/ Heinrich 2007: 56).

Handlungskoordination

Die Verfügungsrechte sowie — wie es Altrichter und Heinrich (2007: 63) weiter ausdifferenzieren – die Verfügungsfähigkeiten und damit die Regelungsstrukturen, in denen das Handeln in einer Akteurskonstellation geschieht, sind also gleichermaßen Voraussetzung und Resultat einer Handlungskoordination. Die daraus resultierenden Leistungen und Regelungsstrukturen sind Ergebnis der Interaktion aller beteiligten Akteure, also der Akteurskonstellation (Altrichter/ Heinrich 2007: 71f.). Für eine kollektive Regelung zur Bewältigung eines Ziels, richten Akteure ihre Handlungen an den Handlungen anderer Akteure aus (Handlungsabstimmung), ohne dabei das Eigene aufzugeben, d.h., dass sie weiterhin versuchen, die Interdependenz zum eigenen Nutzen zu beeinflussen. „Diese Relationierung geschieht mit dem zentralen Konzept der Handlungskoordination, das thematisiert, wie Akteure an verschiedenen Stellen eines komplexen Systems intentional und transintentional an der Regulierung und Leistungserbringung dieses Systems mitwirken“ (ebd.: 72, Hervorh. i. O.).

Zur Beantwortung der zentralen Frage der Governance-Forschung – wie Akteure ihre Handlungen in der Interdependenzbewältigung koordinieren und welche Muster es dabei gibt –, stehen dem Konzepts der Handlungskoordination mehrere Analyseinstrumente zur Verfügung (siehe u.a. ebd.; Lange/ Schimank 2004). Im akteurzentrierten Institutionalismus besitzt neben der Akteurskonstellation wie oben beschrieben die Handlungskoordination, bzw. die von Mayntz und Scharpf (1995c: 38) auch als Interaktionsformen geführte Kategorie, die analytisch größte Relevanz. Altrichter und Heinrich (2007: 57) nennen drei Ansätze, um der zentralen Frage, wie Akteure ihre Handlung koordinieren, auf verschiedenen Abstraktionsebenen analytisch nachgehen zu können. Zunächst die aus der Soziologie kommenden drei abstrakten Grundmechanismen der Handlungskoordination nach Schimank, die in den nächsten Absätzen dargestellt werden; zweitens die klassischen Modi, die „institutionell verdichtete komplexere Formen“ (Altrichter/ Heinrich 2007: 72) der Handlungskoordination beschreiben und bestimmte einzelne Sozialzusammenhänge konkretisieren, wie Hierarchie, Markt, Gemeinschaft oder Netzwerke (Lange/ Schimank 2004: 22). Drittens führen sie kompaktere Governance-Regimes an, die für die Beschreibung

vorfindbarer Interaktionsstrukturen und -mechanismen in einem Handlungssektor (Schimank 2007; Langer 2008) stehen.

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die Abstraktionsebenen der elementaren Governance-Mechanismen (Lange/ Schimank 2004: 19f.). Hierfür werden nun im nächsten Abschnitt die drei Modi der Handlungskoordination nach Schimank (2010, 2007; Lange/ Schimank 2004) erläutert.¹⁷ Die Handlungskoordination wird in drei basale Formen unterschieden: in Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung, wobei diese sich gegenseitig bedingen bzw. aufeinander aufbauen.

In der *Beobachtungskonstellation* koordinieren die Akteure ihr Handeln „durch einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen – einschließlich ihres antizipierten Handelns“ (Lange/ Schimank 2004: 20). Akteure handeln bei einseitiger Anpassung ungeachtet dessen, was andere Akteure machen (könnten), bei wechselseitiger Anpassung gehen Akteure davon aus, dass sich jeweils die anderen Akteure/ der andere Akteur ebenfalls an den Handlungen des/der anderen orientiert, im Sinne von Aktionen und Reaktionen (Schimank 2010: 226). Die Handlungsabstimmung kann punktuell oder verstetigt auftreten und nicht zuletzt in Struktureffekte in Form von Erhaltung oder Veränderung von Institutionen oder kulturellen Deutungsmustern münden (Lange/ Schimank 2004: 20; Schimank 2010: 226ff.). Dabei sorgen nach Schimank (2010) Mechanismen der Abweichungsdämpfung und Abweichungsverstärkung für Strukturdynamiken. Mit Abweichungsdämpfung ist gemeint, dass Tendenzen zur Abweichung vom bestehenden Zustand, bspw. Normen, wahrgenommen und diesen Tendenzen entgegengesteuert wird (Schimank 2010: 236ff.). Mit Abweichungsverstärkung sind Dynamiken gemeint, die gegenwärtige Strukturen verändern oder neue aufbauen. Als Beispiel für eine Beobachtungskonstellation im schulischen Sektor kann die Schulinspektion genannt werden, die aufgrund ihres Erscheinens in der Einzelschule bei Lehrkräften Veränderungen hervorrufen kann (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 38).

Für die *Beeinflussungskonstellation* gilt, dass Akteure gezielt Einflusspotenziale einsetzen, um auf die an der Handlungsabstimmung beteiligten Akteure Einfluss zu nehmen. Dabei vollzieht sich die Handlungsabstimmung auf Grundlage der wechselseitigen Beobachtung (Lange/ Schimank 2004: 20). Schimank (2010: 269ff., 283f.) differenziert verschiedene

¹⁷ Im akteurzentrierten Institutionalismus unterscheiden Mayntz und Scharpf vier Grundformen der Handlungskoordination: einseitige oder wechselseitige Anpassung, die Verhandlung, die Abstimmung und die hierarchische Entscheidung (Mayntz/ Scharpf 1995b: 61). Diese werden im Weiteren nicht näher ausgeführt, da die Untersuchung sich auf die Koordinationsformen nach Lange und Schimank (2004) stützen. Gerade in der Educational Governance findet in der Entfaltung der Analysekatégorien, aber auch in Forschungen diese Trias Anwendung (u.a. Altrichter et al. 2007; Kussau/ Brüsemeister 2007a; Heinrich 2007; Altrichter 2015).

sachliche und soziale Arten des Einflusses wie bspw. Geld, Macht, Wissen, Emotionen und Moral. Diese können sehr unterschiedlich über das Instrument Belohnung oder Bestrafung wirken, dabei muss das Beeinflussungsmoment stets aktualisiert werden und präsent sein. Die Strukturdynamiken wechselseitiger Beeinflussung werden mit der Steigerung des eigenen Einflusses (Einflusssteigerung) und der Einflusserosion beschrieben, die sich jeweils sowohl einseitig als auch beidseitig abspielen kann, punktuell oder verstetigt auftreten können, und die zu allen Arten von Struktureffekten führen können (Schimank 2010: 294f.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die „Interdependenzbewältigung [...] sich als Abgleich von Einflusspotentialen“ vollzieht (Lange/ Schimank 2004: 21). Die evaluationsbasierte Steuerung ist ein Beispiel im schulischen Bereich für eine Akteurskonstellation der Beeinflussung (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 38).

In der *Verhandlungskonstellation* erfolgt Handlungskoordination, beruhend auf Beobachtung und Beeinflussung, durch wechselseitige Aushandlung von bindenden Vereinbarungen (Schimank 2010: 305). Gemeint sind damit sowohl punktuelle als auch verstetigte Gesetze, Satzungen, mündliche oder schriftliche Verträge. Vorausgesetzt wird bei der Handlungsabstimmung eine Verhandlungswilligkeit der beteiligten Akteure. Durch die bindende Wirkung wird ein Status quo erreicht, der den Akteuren eine erhöhte Erwartungssicherheit bietet, strategische Überlegungen sowie Reflexionsaufwand minimieren und damit eine optimalere Bewältigung der Intensionsinterferenz bieten kann (Schimank 2010: 308). Die Strukturdynamiken in Verhandlungen lassen sich mit den Dynamiken von Aufsummierung und Bewährungseffekten beschreiben:

Aus der schrittweisen Neubestimmung von Intentionen und Situationsdeutungen in den jeweiligen Verhandlungsphasen gehen in der Summe die vergrößerte Konsensbasis und das erhöhte wechselseitige Vertrauen hervor. Und vor dem Hintergrund bereits gelungener Verhandlungsschritte werden auf beiden Seiten entsprechende Lehren gezogen. So führt die Bewährung der jeweils vorangegangenen Vereinbarungen am Ende zu einem Verhandlungsergebnis, das eine deutliche Verbesserung gegenüber der Ausgangslage darstellt. (Schimank 2010: 323)

Damit wird die Bindungskraft der Vereinbarungen durch Nutzungsgesichtspunkte beeinflusst und es werden intendierte sowie unintendierte Struktureffekte produziert und reproduziert (Schimank 2010: 323f.). Als Beispiel für diese Form der Koordination im Bereich der Schule können Kooperationsverträge oder Leistungsvereinbarungen zwischen den unterschiedlichen Schulpartnern genannt werden.

Lange und Schimank (2004) nennen des Weiteren drei Modi verstetigter Verhandlungskonstellationen und beziehen sich dabei auf Mayntz und Scharpf (1995b: 61f.): Der Modus Netzwerk, bei dem die kollektive Handlungsfähigkeit auf der freiwilligen Einigung aller Beteiligten beruht; der Modus Polyarchie, in dem eine Mehrheit Beschlüsse

trifft, die somit einer Minderheit auferlegt werden; der Modus Hierarchie, bei dem Entscheidungsbefugnisse bei einer Gruppe liegen und alle weiteren Beteiligten sich der Leitungsinstanz unterordnen (Lange/ Schimank 2004: 22).

Sie stellen institutionalisierte komplexere Formen bzw. Regelsysteme der Handlungskoordination dar und beruhen auf den Kategorien Beobachtung, Beeinflussung, Verhandlung und Verfügungsrechte (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 40). Ebenfalls auf dieser Abstraktionsebene befinden sich die Koordinationsformen des Marktes und der Gemeinschaft. Die Form des Marktes basiert insbesondere auf Beobachtung und Verfügungsrechte in Form von Ressourcen (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 40). Gemeinschaft als Koordinationsform führen Lange und Schimank (2004) bei der Konstellation wechselseitiger Beeinflussung an (Lange/ Schimank 2004: 21). So sind soziale Bewegungen oder Gemeinschaften wie ein Lehrerkollegium, die ihr Handeln aufgrund von gemeinsamen Deutungsmustern und wechselseitiger Beobachtung koordinieren, kollektive Akteure. Korporative Akteure wiederum begründen sich auf Verhandlung. Ob Akteure in einer Handlungssituation über eine Exit-Option verfügen oder nicht, nimmt Einfluss auf die Handlungsabstimmung bei allen drei basalen Formen der Handlungskoordination. Dementsprechend kann bei einem Zwangsverhältnis ohne Exit-Option für die beteiligten Akteure deren Verhandlungsposition geschwächt sein (Lange/ Schimank 2004: 21). Zudem nimmt die Komplexität zu, wenn an Akteurskonstellationen mehr als zwei Akteure beteiligt sind (Schimank 2010: 288ff.). Im realen Fall ist in Akteurskonstellationen nie nur ein Governance-Mechanismus anzutreffen, sondern immer ein Zusammenspiel möglicher Koordinationsformen (Lange/ Schimank 2004: 23; Kussau/ Brüsemeister 2007b: 38). Bezogen auf das Schulwesen werden die Governance-Mechanismen im Kapitel 2.2.4 detaillierter dargestellt.

2.2.3.4 Mehrebenensystem

Das Konzept Governance in Mehrebenensystemen, auch als Multilevel Governance bezeichnet,¹⁸ stammt aus der Politikwissenschaft und ist ein zentrales Element der Governance, das den Aspekt der ebenenübergreifenden Koordinations- und Steuerungsprozesse betont (Benz 2004a: 24). Von einem Mehrebenensystem im Feld der Politik kann gesprochen werden, wenn in einem institutionell differenzierten politischen System Zuständigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen in territorial abgegrenzte Einheiten

¹⁸ Ausführlicher zum politikwissenschaftlichen Begriffsverständnis Multilevel Governance bzw. von Governance in Mehrebenensystemen siehe u.a. Benz 2004b, 2007 und 2009.

bzw. Ebenen aufgeteilt sind. Diese Zusammenschlüsse sind über Regeln und Institutionen geregelt. Des Weiteren ist für ein Mehrebenensystem charakteristisch, dass Prozesse über eine Ebene hinausgehen und Aufgaben sowie Entscheidungen interdependent koordiniert werden müssen (Benz 2004b: 127; 2007: 297; 2009: 17). Dies wird auch unter dem Stichwort Politikverflechtung geführt (Benz 2004b: 127; 2009: 17). Dabei kommen Prozesse und Strukturen innerhalb von Ebenen und zwischen den Ebenen zum Tragen. Diese komplexe Konfiguration, wird als drittes Merkmal der politikwissenschaftlichen Governance in Mehrebenensystemen aufgeführt, wobei in intragouvernemental (innerhalb) und intergouvernemental (zwischen) Regelsysteme unterschieden wird (Benz 2004b: 127; 2009: 18), die bestimmte Interaktions- und Koordinationsmodi erzeugen (Benz 2007: 298). Weiterhin unterscheidet sich die Art der Koppelung – lose oder eng –, die beschreibt wie stark Akteure an jeweilige Regelsysteme gebunden sind (Benz 2004c: 135ff.). Ein letztes Charakteristikum liegt in dem Aspekt, dass nicht nur formale Institutionen und Verfahrensregeln berücksichtigt werden, sondern das Zusammenwirken aller Akteure, auch privater und nichtstaatlicher (Benz 2009: 18).

Im Diskurs der Educational Governance findet Brüsemeisters Konzept des schulischen Mehrebenensystems (2004, 2007c) viel Beachtung.¹⁹ Dabei meint der Begriff Mehrebenensystem bezogen auf die Schule, „dass eine Vielzahl von Akteuren – Bildungsadministration, Lehrkräfte, Schulaufsicht und Schulinspektion, Eltern, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, die auf verschiedenen institutionellen Ebenen angesiedelt sind, zur Existenz und Reproduktion der Schule mit ihren Leistungen beitragen.“ (Kussau/Brüsemeister 2007a: 11). Auch in den Theorien der Schulentwicklung wurde die mehrebenenanalytische Betrachtung des Schulsystems zunehmend prominent; mit Fend (1998, 2006, 2008) lässt sich seit den 2010er Jahren von einer „Neuen Theorie der Schule“ sprechen (vgl. dazu auch Kiper 2002: 34; Altrichter et al. 2011). Die Neue Theorie der Schule nach Fend, mitsamt ihrer Handlungs- und gestaltungsorientierten Prämissen, nimmt einerseits die Topografie und Funktionsweise des Bildungssystems, andererseits die Entwicklung und Gestaltung des Bildungswesens – als Prozesse in einem Mehrebenensystem – in den Blick (Fend 2006: 17). Dabei sind jene Vorgänge im Schulsystem zentral, die „von Akteuren getragen sind, die ihrerseits im Rahmen von institutionellen Rahmenbedingungen handeln“ (ebd.) und sich zwischen den Ebenen vollziehen. Unterschieden wird in die Makroebene des

¹⁹ Darüber, welches Mehrebenenmodell die Ebenen plausibel unterscheidet, besteht eine fachliche Kontroverse (hierzu u.a. Oelkers/ Reusser 2008; Heinrich 2007; Kussau/ Brüsemeister 2007a). Diese Forschungsarbeit übernimmt insbesondere die Ebenen-Unterscheidung nach Brüsemeister (2007c), an die auch im Diskurs der schulischen Medienbildung (Breiter/ Welling 2010) angeschlossen wird.

Bildungssystems, die Mesoebene der Einzelschule im lokalen Umfeld und die Mikroebene des Unterrichtens als Interaktion zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und anderen Akteuren. Der Zusammenhang zwischen dem Handeln der Akteure und den Strukturen betont Fend mit dem Begriff Rekontextualisierung. Dieser beschreibt, dass das Handeln der Akteure auf den jeweiligen Ebenen von verschiedenen Faktoren bzw. „Umwelten“ bestimmt ist. Institutionelle Vorgaben, kulturelle Inhalte und Kontexte der übergeordneten Ebene werden jeweils „im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpreted und handlungspraktisch transformiert“ (ebd.: 181, auch 166ff., 174ff.).

Brüsemeister konstatiert, dass der mehrstufige Prozess in Fends Neuer Theorie der Schule zu sehr in der Formalstruktur verweile und einen hierarchischen Top-down-Prozess nachzeichne (Brüsemeister 2007c: 66). Er selbst stellt unter Bezugnahme auf das Governance-Konzept heraus, dass die Ebenen nicht in horizontalen Modellen, sondern vielmehr auch vertikal abgebildet werden können, da Prozesse auch bottom-up verlaufen, denn die Funktionsbeiträge der Akteure auf den jeweiligen Ebenen können nicht auf einer anderen Ebene ersetzt werden. Er spricht hier von funktionsbezogenen Hierarchien (Brüsemeister 2007c: 67). Das bedeutet, dass mit verschiedenen Funktionen „unterschiedliche Handlungsorientierungen der Akteure sowie Auf- und Abwertungen der Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen einher[gehen]“ (ebd.: 93) und damit – mit Fend gesprochen – ein Prozess der Rekontextualisierung stattfindet. Des Weiteren unterscheidet Brüsemeister eine intra-organisatorische Dimension, die Leistungsproduktion innerhalb des Schulsystems, und einer inter-organisatorische Dimension, die die „zivilgesellschaftliche[n] Handlungsbeiträge von Akteuren *in der Umwelt* des Schulsystems“ (Brüsemeister 2007c: 71, Hervorh. i. O.) meint. Sein schulisches Mehrebenenmodell unterscheidet weiterhin in vier Ebenen: die zentrale Ebene mit den Akteuren Bildungspolitik, Bildungsmonitoring und Bildungsverwaltung (Brüsemeister 2007c: 72ff.); die intermediäre Ebene mit der bisherigen Schulaufsicht und neuen Schulinspektion (ebd.: 82ff.); die Ebene der Lehrkräfte (ebd.: 85ff.); und die Ebene der Zivilgesellschaft, in der z.B. die Eltern genannt werden.

Eines der wenigen Analysemittel, das aus der Educational Governance-Forschung im Diskurs der schulischen Medienbildung aufgegriffen wird und in der Empirie Anwendung findet, ist das Mehrebenenmodell. Breiter, Welling und andere sprechen bei der Implementierung von Medien in den Lernort Schule von einem Mehrebenenproblem und arbeiten ein Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration aus (Breiter/ Welling 2010; Breiter et al. 2010; Breiter et al. 2013; Abb. 5). Unter Berücksichtigung dieses Modells wurden empirische Untersuchungen im Gegenstandsbereich der schulischen Medienbildung durchgeführt (Breiter

et al. 2013, 2010; Welling et al. 2015). Gestützt auf die Educational Governance mit dem damit einhergehenden „neuen“ Steuerungsverständnis und den Theorien der Schulentwicklung bzw. der Schulforschung etablierte sich eine Aufteilung in Mikro-, Meso- und Makroebene. Ausgehend von der zentralen Rolle der Einzelschule für die schulische Medienintegration werden zunächst auf der Mikroebene aus Sicht der Schulentwicklung zentrale Handlungsdimensionen zusammengefasst, die zu einer gelingenden schulischen Medienintegration führen. In einem zweiten Schritt werden diese in ein Mehrebenenmodell integriert (Breiter/ Welling 2010: 18). Die Handlungsdimensionen werden in eine technisch-organisatorische Handlungsdimension und eine pädagogisch-organisatorische Handlungsdimension unterschieden (Breiter/ Welling 2010: 20). Erstere umfasst die Bereiche, die eine funktionsfähige IT-Infrastruktur (Hardware, Netzwerke, Basis-Software), Anwendungssysteme (didaktische Software, Informations- und Lernmanagementsysteme) und den technischen Support sicherstellen (ebd.: 16; Breiter et al. 2010: 46f.). In der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension stehen die Lehrenden und Lernenden (mit ihren Einstellungen und Orientierungen) und ihr schulisches Umfeld (im Sinne des Schulklimas) im Mittelpunkt (Breiter/ Welling 2010: 17f.). Darunter fallen die Schulkultur, Schulorganisation, das Schulprogramm, ein Medienkonzept bzw. die curriculare Verankerung der Medienbildung und deren Unterrichtsintegration, die Führung und Beteiligung der Schulleitung, Fortbildungen sowie Evaluationen und die Qualitätssicherung hinsichtlich der schulischen Medienbildung (Breiter/ Welling 2010: 17f.; Breiter et al. 2010: 41f.). Die einzelnen Handlungsbereiche und Aufgaben reichen dabei über die Einzelschule hinaus und in andere Ebene hinein und sind zum Teil auch dort verankert. Das heißt, es liegen Interdependenzen vor, deren Bewältigung und Koordination für den Verlauf schulischer Medienbildung und Integration bedeutsam sind (Breiter/ Welling 2010: 19). Dabei gehen Breiter et al. (2010: 41) davon aus, dass nur das Zusammenspiel der einzelnen Bereiche und übergeordneten Dimensionen eine nachhaltige Medienintegration ermöglicht. Um dieses Zusammenspiel schulischer Medienintegration zu beschreiben, formulieren Breiter und Welling (2010) ein Mehrebenenmodell, das von Handlungsdimensionen über drei Ebenen hinweg ausgeht: Schule und ihr Schulumfeld als *Mikroebene*, wie bereits oben beschrieben mit der technisch-organisatorischen und der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension. Die *Mesoebene* mit Schulregion, Schulträgern und ihrer Medienentwicklungsplanung, Supporteinrichtungen wie Medienzentren sowie Schulaufsicht in ihrer Funktion als Führungs-, Kontroll- und Unterstützungsaufsicht. Auf der *Makroebene* sind bildungspolitische Ziele und Aktivitäten des Bundes und der Bundesländer anzusiedeln

wie bspw. Richtlinien, Bildungsstandards und Förderprogramme. Aber auch bildungspolitische Diskurse und Aktivitäten durch supranationale Organisationen wie bspw. die OECD (Breiter/ Welling 2010: 19). Insgesamt integriert dabei die Makroebene die Mikro- und Mesoebene. Die Unterscheidung in eine technisch-organisatorische und einer pädagogisch-organisatorische Handlungsdimension zieht sich über alle Ebenen hinweg. Das Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration nach Breiter und Welling (2010) (siehe Abb.2) kann der School Governance zugeordnet werden, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird.

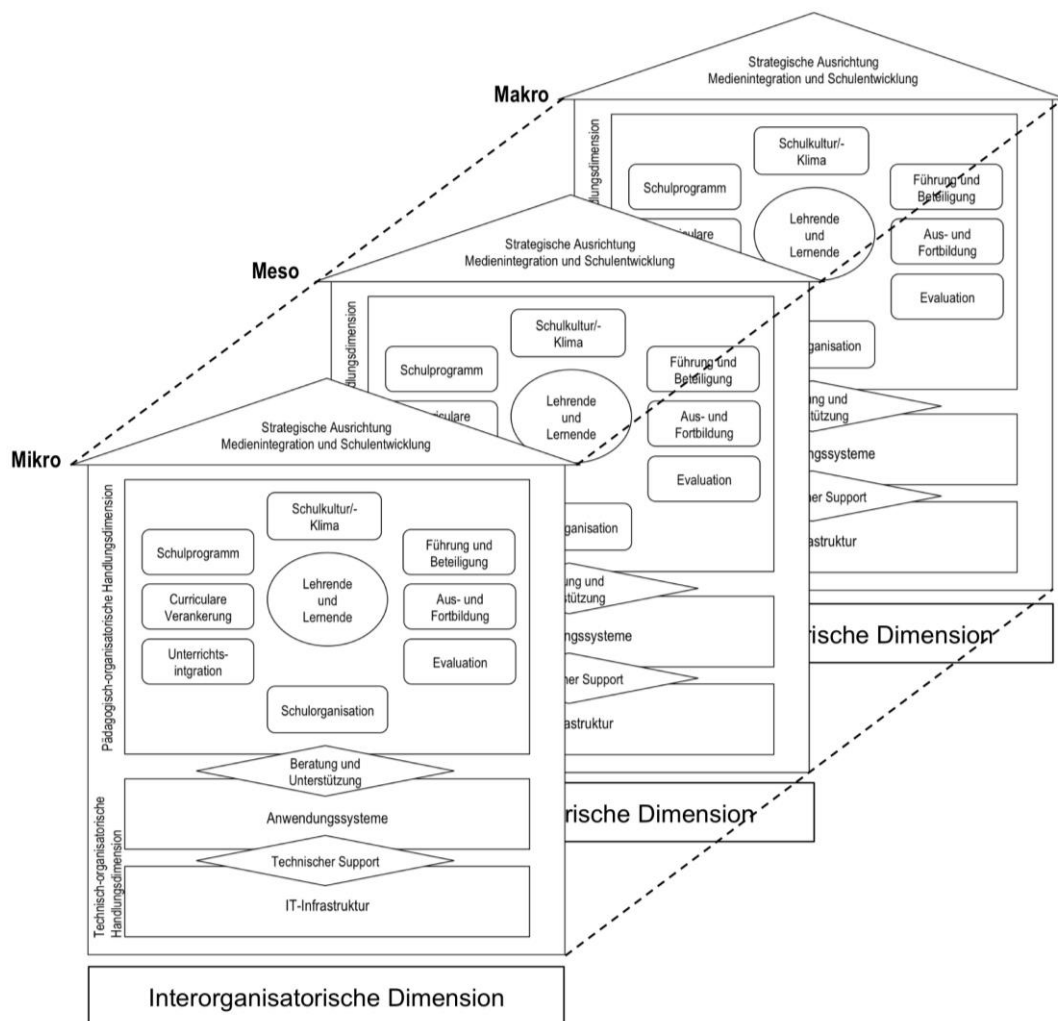


Abb. 2: Mehrebenenmodell nach Breiter und Welling 2010

2.2.4 School Governance

Wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, ist ein Teilbereich, in dem die Perspektive der Educational Governance Einzug gehalten hat, der Bildungsbereich Schule. Dabei nimmt die School Governance als Analysekonzept nicht nur Beziehung und Beziehungsmuster zwischen Staat und Schule in den Blick, sondern auch Beiträge kommunaler und nichtstaatlicher Akteure. Sie

fragt, unter der Berücksichtigung des Mehrebenensystems, nach der Wirkungsweise von Steuerungselementen in der Schule (Kussau/ Brüsemeister 2007b), die auch als mikropolitische Prozesse an der Einzelschule wirken (Kussau 2007a: 128). Der Aufmerksamkeitsbogen spannt sich bei „Schulfragen“ über den Staat und seine Steuerungsfähigkeit hinaus in die Sphären der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit und des Marktes als Koproduzenten schulischer Leistung. Damit wird das Schulsystem als „multiakteurielles Verbund- und Mehrebenensystem“ sichtbar (Kussau 2007a: 125, 134ff.).

2.2.4.1 Aktuelle Trends der School Governance

Ziel des unter dem Gesichtspunkt der Educational bzw. School Governance formulierten Ansatzes ist es, die Gestaltung und Entwicklung des Schulsystems bezüglich der Handlungskoordination und Interdependenzbewältigung zwischen den beteiligten Akteuren im komplexen Mehrebenensystem zu untersuchen. Dabei ist die Frage zentral, wie Lehrende, Schulleitung, Schulverwaltung, Schulinspektion, externe Berater:innen, Schüler:innen, Eltern und Bildungspolitik mit ihrer jeweils spezifischen Sicht auf Schule ein kollektives Gut wie die schulische Bildung herstellen. Dieses multiakteurielle Verbund- und Mehrebenensystem (Kussau 2007a: 125f.) ist geprägt durch zum Teil unvermeidbare Beziehungsmuster, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Internationalisierung versus föderalistische Souveränität

Einerseits ist Schulpolitik in Deutschland ein Politikfeld, das als nationales bzw. föderalistisches System verfasst ist. Andererseits werden Bildungsgrenzen durch Internationalisierungs- und Europäisierungsprozesse aufgeweicht. Es kann dabei von einer „diskursiven Verflechtung“ (ebd.: 126) gesprochen werden. Durch Standardisierungsverfahren, Vergleichstest etc. sind nationale Bildungssysteme gezwungen, sich anzupassen und Impulse aufzunehmen. Das Beziehungsgeflecht von Politik und Schule wird von Impulsen internationaler Entwicklungen verändert, bleibt aber nationalstaatlich bzw. föderalistisch bestimmt. Unter dem Stichwort evaluationsbasierte Steuerung soll die bürokratische Steuerung reformiert werden (Kussau/ Brüsemeister 2007a: 12).

Föderalistische Souveränität versus schulische Autonomie

Auf nationaler Ebene bestehen durch die Bildungshoheit der einzelnen Bundesländer jeweils spezifische Schulpolitiken, dennoch haben Gemeinden kein Mitgestaltungsrecht bei der schulischen Politikformulierung. Daher wird diese Komplexität formelhaft beschrieben als „Spannungen zwischen Länder-Souveränität [...] und schulischer Autonomie“ (Kussau 2007a: 126). Da Schule öffentlich geführt wird, bleibt die hoch dezentralisierte, differenzierte und

funktional verteilte Schule Steuerungsgegenstand politischer Akteure. Bildungspolitische Steuerungsreformen, wie bspw. die Einführung von Schulinspektionen, nehmen Einfluss auf Akteurskonstellationen und die Interdependenzbewältigung (Brüsemeister 2007c: 74). Es besteht zwar eine politisch hierarchische Beziehung zwischen Staat und Schule; der Ausgang politischer Schulsteuerung wird jedoch in den Einzelschulen und Klassenzimmern entschieden. Die Konstitution der Schule hängt nicht nur von den Bedingungen eines Gestaltungsakteurs (Schulpolitik) ab, sondern unterliegt der kollektiven Anstrengung (Kussau 2007a: 133). „Diese hierarchisch-autoritative Dimension [...] bildet die immanente Grenze jeder Schulautonomie, einschließlich der dort (vielleicht) neu verankerten Entscheidungskompetenzen, [und] erfordert ein feines Austarieren der ‚Verfügungsrechte‘“ (Kussau 2007a: 127).

Schule als Organisation versus individuelle Akteure

Schulpolitik und -behörden nehmen, wie in neueren Netzwerk-, Verhandlungs- und Steuerungskonzepten analysiert wird, Schule als Organisation in den Blick und Lehrer:innen werden als normgebundene Akteure und als Auftragshandelnde verstanden. Jedoch ist Schule auch durch Handlungen einzelner „anarchischer“ Individualakteure (Kussau 2007a: 126) geprägt, was neben Lehrer:innen auch Schüler:innen und Eltern sein können. Hier entsteht ein Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite werden vom Auftragsgeber (Staat) Verhaltens- und Reaktionserwartungen an die Akteure gestellt, auf der anderen Seite stehen subjektive Interaktionen individueller Akteure. Kussau (ebd.: 126f.) beschreibt entlang des Modells der Interaktion unter Anwesenden „zwei Welten“: Auf der institutionellen Politikebene greifen noch Verhandlungsformen, wenn es um Politik- und Projektformulierungen geht. Daneben und unabhängig von dieser Ebene bestehe aber die Schulhausbene, die durch die individuellen Interaktionen der Anwesenden geprägt ist (ebd.: 127). So existiert nur eine relative Exit-Option, denn durch die Schulpflicht oder durch das Beamtenverhältnis (zwischen Staat und Lehrkraft) kann den Interdependenzen nicht ausgewichen werden. Letztendlich können nur individuelle Akteure sich entziehen, z.B. Lehrer:innen durch Kündigung, Eltern oder Kinder/Jugendliche als Schulverweigerer (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 27).

Schulpolitik versus Lehrer:innen

Schulpolitik definiert historisch und bis heute, „was Schule ist“; sie ist „Garant und „Produzent“ der Schule (Kussau 2007a: 134). Jedoch besteht hinsichtlich der Frage, wessen Angelegenheit die Schule ist, seit jeher ein Konflikt zwischen Politiker:innen und Lehrer:innen (ebd.: 127). Lehrende sind Auftragshandelnde, die einen politisch definierten

Auftrag ausführen und damit Funktionen erfüllen und normative Verpflichtungen nachgehen müssen (ebd.: 126). Sie sind aber auch gleichzeitig unersetzlich, da der Staat als Auftraggeber selbst nicht diese Rolle einnehmen kann und damit abhängig von der Akteursgruppe der Lehrenden ist. Damit sind die Akteure „zwangsverbunden in einer Beziehung der antagonistischen Kooperation“ (Kussau/ Brüsemeister 2007a: 13). Die Akteursgruppe der Lehrer:innen ist dabei auch durch die pädagogische Autonomie gekennzeichnet. Das heißt, deren Handlungsorientierungen und -kapazitäten, pädagogisches Wissen und Routinen sowie die Selbstsicht der Profession stellen den laufenden Schulbetrieb dar; dies ist bzw. wäre auch gegeben, wenn Schulpolitik sich durch mangelhaftes Handeln auszeichnet. Die praktische und pädagogische Autonomie der Lehrer:innen entfaltet sich im Unterricht bei methodischen, didaktischen und inhaltlichen Fragen (Heinrich 2007: 32). Dabei ist zur pädagogischen Selbstproduktion die Politik nicht zwingend nötig. Kussau (2007a: 131f.) spricht von einer ungeklärten Beziehung zwischen dem politisch planbaren funktionalen Bereich der Schule (Systemorganisation und Finanzierung) und dem undurchschaubaren pädagogischen Bereich. Insofern konstatieren Kussau und Brüsemeister (2007a: 14ff.) eine Doppelrolle der Lehrer:innen: Einerseits seien diese als Staatspersonal politischen und rechtlichen Vorgaben verpflichtet, andererseits bestehe eine Verpflichtung gegenüber ihrer professionellen Orientierung.²⁰ Daraus entstehe eine eigensinnige Praxis, in der politische Ziele in der pädagogischen Interaktion handhabbar werden. Diese Verbindung zwischen der Makroebene – oder mit Brüsemeister gesprochen: der Ebene der Zentrale – und den Lehrkräften wird beschrieben als Principal-Agent-Beziehung (u.a. Brüsemeister 2007c: 87; Fend 2008: 28; Kussau 2007b: 179).

Deutlich wurde, dass, solange Schule staatliche Aufgabe ist, auch immer die politische Steuerung von Belang ist, wenn es darum geht, die Bedingungen der Konstitution von Schule zu analysieren. Bedeutend ist, dass Schule selbst und Veränderungen dort nur durch kollektive Anstrengung gelingen (Kussau 2007a: 131). Die Governance-Perspektive, welche die Leistungsbeiträge aller beteiligten Akteure einschließt (ebd.: 134ff.), geht dabei nicht der Frage nach Steuerbarkeit nach. Sie fragt vielmehr danach, wie Schule möglich ist, und was „Absichten, Ideen und Programme gegen strukturell festgefahrene institutionell ‚erzwungene‘ Handlungsorientierungen, Interessenlagen, Rationalitätsmuster, Handlungsbereitschaften und -fähigkeiten“ (ebd.: 124) vermögen. Indem politische Steuerungsbemühungen immer ihren Ausgang in den Einzelschulen und im Unterricht nehmen, rücken die Prozesse der Schulentwicklung in den Blick, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

²⁰ Dazu zählt u.a. eine altruistische Orientierung gegenüber den unterrichteten Kindern und Jugendlichen.

2.2.4.2 Neue Governance-Mechanismen in der Schulentwicklung

Das Thema Schulentwicklung ist seit Ende der 1980er Jahre in Forschung und Praxis ein etabliertes Thema. Stand bis dahin das Schulsystem allgemein als Gegenstand im Mittelpunkt der Schulentwicklungsforschung (Rolff/ Tillmann 1980), rückte danach insbesondere die „Weiterentwicklung der Einzelschule“ in den Fokus (Bohl et al. 2010: 11). Schulentwicklungsforschung untersucht dabei absichtsvolle und systematische Entwicklungen in der Schule (u.a. Rolff 2007) und nimmt dabei Schulentwicklung als Prozess „der Profilbildung einer Einzelschule durch staatliche Vorgaben und Selbstorganisation“ in den Blick (Meyer 2008: 184). Neben der Akzentuierung der ausschließlich intentionalen Entwicklungen in der pädagogischen Handlungseinheit Einzelschule (Fend 1986), können weitere zentrale Aspekte des Begriffs und die damit verbundene aktuelle Sichtweise genannt werden (Altrichter/ Helm 2011): Ein Schulentwicklungsprozess ist kein kurzfristiger, sondern ein langfristiger, dauerhafter und koordinierter Prozess, in dem Innovationskonzepte umgesetzt werden. Dabei sollen Ziele selbst in einem Zielklärungsprozess ausgehandelt und nicht nur vorgegeben werden. Instrumente stellen dabei Schulprogramme und Leitbilder dar, die den Prozess und die Ergebnisse festhalten und organisieren. Aber auch eine dynamische Abfolge bestimmter Phasen (wie Initiierung – Datensammlung – Diagnose – Zielklärung – Maßnahmen – Implementation – Evaluation, siehe u.a. Dalin et al. 1996: 45; Altrichter/ Posch 2007: 16) im Schulentwicklungsprozess und schulische Selbstevaluation bzw. Qualitätsmanagement sind Entwicklungsinstrumente (Altrichter/ Helm 2011: 15ff.).

Rückblickend betrachtet zeichnet sich nach der Entdeckung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit (Rolff 1993) Anfang der 1990er Jahre eine Phase der Schulmodernisierung ab (Altrichter/ Helm 2011: 22). Die Modernisierung sollte den Schulen einen größeren Gestaltungsspielraum hinsichtlich ihres spezifischen Profils, der Schulqualitäts-, Unterrichts- und Personalentwicklung – alles auch in Kooperation mit externen Institutionen – ermöglichen. Das heißt, dass die einzelne aktive Schule je nach Ressourcen diese Optionen besaß, aber nichts davon „musste“ (ebd.: 22). Diese Ermöglichungsstrategie wurde in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre durch eine Anforderungsstrategie abgelöst: Schulen sahen sich vermehrt (und sehen sich weiterhin) der von außen gesetzten staatlichen Anforderung gegenüber, „sich zu entwickeln“ (Bohl et al. 2010: 12).

Mit den internationalen Vergleichsstudien und den niedrigen Rankingpositionen Deutschlands ergab sich ein massiver bildungspolitischer Veränderungsdruck, durch Reformen eine „qualitätsvolle Schule“ zu entwickeln. Im folgenden Abschnitt sollen

kursorisch die aktuellen Steuerungsinstrumente und -konzepte vorgestellt werden, die im Zuge der schlechten Ergebnisse Deutschlands vor ca. 15 Jahren in den internationalen Vergleichsstudien PISA und TIMSS entstanden. Der Wandlungsprozess des Steuerungsparadigmas – „von der Input- zur Outputsteuerung“ – veränderte das deutsche Schulsystem und dauert bis heute an.

Dabei greift die deutsche Bildungspolitik bei der Implementierung dieser Veränderungen internationale Reformkonzepte auf und setzt auf die „Stärkung schulexterner und schulübergreifender Steuerungselemente“ (Altrichter 2015: 41). Schulreformen folgen in vielen Ländern den gleichen Prinzipien und bewegen sich zwischen „Excellence and Equity“, d.h., sie haben die bildungspolitischen Ziele, Schüler:innenleistungen zu verbessern sowie geschlechts- und herkunftsspezifische Bildungsungleichheiten zu verringern. Damit kommen sie der Qualifikations- und Allokationsfunktion des Schulwesens nach (Böttcher 2007: 186). Zentrale Stichwörter sind Ergebnisorientierung, interne und externe Evaluation, Bildungsstandards sowie die Selbständigkeit der Einzelschule (ebd.: 188). Zusammengefasst werden kann dies in drei School Governance-Mechanismen,²¹ die auf die Einzelschule wirken: Output statt Input, Autonomisierung und Quasi-Märkte.

Output statt Input

Hiermit wird der Wandlungsprozess von einer Input- zur Outputsteuerung im Bildungssystem beschrieben. Gemeint sind die Einführung von Bildungsstandards und von Verfahren externer und interner Evaluation, wobei zum einen erwartete substanzielle Ziele und Leistungen von den Bildungsinstitutionen festgelegt werden, zum anderen wird deren Erreichen durch Lernstandserhebungen überprüft. Die Beobachtung und Analyse der Lern- und Leistungsergebnisse von Schule und Unterricht, also das Bildungsmonitoring, erfolgt durch verschiedene Instrumente, die langfristig der evaluationsbasierten Steuerung dienen (Altrichter/ Heinrich 2007). Instrumente sind z.B.: Vergleichsarbeiten in festgelegten Fächern und Klassenstufen (VERA u.a.); die Einführung von Schulinspektionen, die mit Schulbesuchen durch Inspektionsteams sowie der meist standardisierten Befragungen von Eltern, Schüler:innen und Lehrkräften einhergehen; nationale (LAU, KESS) und internationale Leistungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS); nationale und internationale Bildungsberichte (OECD) (Fuchs 2008: 23).

²¹ Bei einer Untersuchung in England und Schottland wurden fünf Governance-Mechanismen als Trends identifiziert (Arnott/ Raab 2000): Staatliche Steuerung, die zugunsten einer Autonomisierung der Schule zurückgebaut wird; Selbststeuerung der Lehrerverberufung (Schwächung der individualistischen Lehrerverberufung); Konkurrenzdruck und Quasi-Märkte; Außensteuerung durch substanzielle Ziele (Bildungsstandards); hierarchische Selbststeuerung (Führung). Fuchs (2008: 23f.) formuliert für das in Deutschland eingeführte neue Steuerungssystem vier Kategorien: von der Input- zur Outputsteuerung; Wettbewerbssteuerung; Feld der Schulautonomie; Personal.

Diese evaluationsbasierte Steuerung kann auch als Eingriff in die Hoheit der Profession, die für die Unterrichtsfragen zuständig ist, gesehen werden (Brüsemeister 2007a: 56). Böttcher spricht von vier Leitideen dieser Outputorientierung (auch Ergebnisorientierung genannt) (Böttcher 2007: 186): Effektivität, Effizienz, Evidenz und Leistungsanreize.

Effektivität nimmt die Arbeitsergebnisse bspw. eines pädagogischen Programms, einer Schule oder des Bildungssystems in den Blick und fragt danach, ob die gesetzten (Bildungs-)Ziele erreicht werden. Es können auch gleichartige Leistungsergebnisse und Ziele, also Outcomes, verschiedener Organisationen, verglichen werden. Die eingesetzten Ressourcen werden dabei außer Acht gelassen (ebd.: 207). Prominenteste Beispiele für dieses Prinzip sind die internationalen und nationalen Vergleichsstudien.

Effizienz bringt Outcomes mit Ressourceneinsatz in ein Verhältnis. Dabei soll einerseits mit dem Einsatz vorhandener Mittel eine optimale Outputmaximierung, andererseits mit einem möglichst geringsten Einsatz von Ressourcen eine bestimmte Leistung erbracht werden, d.h. Ressourcenminimierung erreicht werden (ebd.: 207). Es sollen unter dem Fokus der Sparsamkeit größtmögliche Lerngewinne erzielt werden (OECD 1991: 186).

Evidenz betont, dass die Wirksamkeit der Lehr-Lern-Prozesse und schulischer Prozesse nachgewiesen werden muss. Das impliziert, dass neue Entwicklungen, Maßnahmen, Instrumente etc. auf Basis geprüfter Informationen eingeführt werden und dass eine empirische Erfolgskontrolle bei pädagogischen Maßnahmen und Neuerungen erfolgen, um sicherzustellen, dass Ziele erreicht werden und Ressourcen nicht für ineffektive Maßnahmen verwendet werden (Böttcher 2002: 210; Altrichter 2015: 41).

Das Leitprinzip *Leistungsanreize* oder nach Böttcher (2002: 212) Erfolgsanreize geht davon aus, dass Reformmaßnahmen erfolgreich sind, wenn es Anreize für die im Wandlungsprozess beteiligten Akteure gibt. Die Belohnungen sollen die Akteure motivieren, sich auf Organisationsziele auszurichten und qualifizierte Mitarbeitende zu akquirieren und zu halten.

Autonomisierung

Unter dem Schlagwort der „Schulautonomie“ gewann diese „Idee“ (Rürup 2007: 111ff.) nach den Veröffentlichungen der internationalen Vergleichsstudien an Bedeutung und Wirkung. Dies drückt sich beispielweise in einer verstärkten öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion sowie neuen rechtlichen Regeln, d.h. in kultusadministrativen Verwaltungsvorgaben, bildungspolitischen Maßnahmen und Gestaltungsinstrumenten aus (Rürup 2007: 117).²² Der Einzelschule wird ein größerer Handlungsspielraum ermöglicht und

²² Als Gestaltungsansatz war Schulautonomie ab Mitte der 1990er Jahre im bildungspolitischen sowie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs existent (Rürup 2007: 109). Den Einzelschulen sollten mehr Autonomie und Gestaltungsspielräume zu gesprochen werden (Altrichter 2015: 43).

ihre Entscheidungskompetenzen werden erweitert, um die innerschulische Steuerungsfähigkeit zu stärken. Verantwortung und viele Entscheidungen werden von der oberen zur unteren Entscheidungsebene verschoben. Dies geschieht einerseits in Form von Stärkung der Schulleitung, eines Qualitätsmanagements sowie einer Schulprofilierung (bottom-up), andererseits durch Reduzierung der zentralen Regulierung (top-down) (Fuchs 2008: 19). Dies kann unter dem Stichwort der Dezentralisierung zusammengefasst werden. Anders formuliert: „das Konzept der eigenverantwortlichen Schule verlagert die Frage nach Herstellung und Sicherung der Qualität für alle nach unten, auf die Ebene der Einzelschule“ (Kiper 2007: 48). Im Diskurs neuerer staatlicher Steuerungskonzepte, der von einem Legitimationsverlust staatlicher Politik und beschränkten Handlungsspielräumen ausgeht, wird Schulautonomie verstanden

als Vorschlag einer generellen Neugewichtung bildungspolitischer Gestaltungsstrategien von Schule [...], bei der über eine dezentrale Verantwortungserweiterung, die emotional-kognitive Einbindung der Einzelakteure in die Interessen und Zwecke der Gesamtorganisation optimiert werden soll (Rürup 2007: 113).

Rürup (2007) deutet Schulautonomie als einen Optionsraum, der Maßnahmen und Instrumente zulässt. In seiner bundesländerübergreifenden Studie hat er eine beachtliche Anzahl von 82 schulautonomiebezogenen Maßnahmen und Instrumenten aus seinem Analysematerial herausgearbeitet. Diese fasst er in Maßnahmen und Instrumente der Dezentralisierung zusammen. Unterschieden werden für den schulorganisatorischen Bereich: Lernorganisation (Curriculum, Lerninhalte, Leistungsbewertung, Studentafeln), Unterrichtsorganisation (Lernzeiten, Stundenpläne, Lerngruppengröße), Personalbewirtschaftung (Auswahl, Einsatz und Führung) und Mittelbewirtschaftung (Finanzerwerb und -verwendung) (ebd.: 369: 147ff.; Rürup/ Heinrich 2007: 165).

Heinrich (2007: 34) wiederum identifiziert drei Bereiche der Schulautonomie: Finanzen, Administration und curriculare Fragen. Unter den Bereich Finanzen fallen haushaltsrechtliche Fragen wie bspw. die Möglichkeiten der eigenständigen Mittelbewirtschaftung, der eigenständigen Verwaltung der Gelder für Lehr- und Lern-Mittel, Gebrauchsgegenstände, aber auch Schülerprojekte und -reisen. Diesbezügliche Befugnisse und damit die Finanzautonomie variieren jedoch stark in den Bundesländern (Fuchs 2008: 24). Auch im Bereich der administrativen Autonomie bestehen erweiterte Verfügungsrechte wie z.B. bei Personalentscheidungen. Je nach Bundesland reicht das von der öffentlichen Ausschreibung von Stellen für Lehrkräfte der einzelnen Schulen bis hin zur eigenständigen Bewirtschaftung begrenzter Personalmittel (ebd.: 24). Im Bereich der curricularen Autonomie können Einzelschulen ein Schulprofil mit Schulprogramm, Leitbild und schulischen Arbeitsplänen (Altrichter et al. 2011: 10) entwickeln und curriculare Entscheidungen treffen. Aber auch

Fragen der Unterrichtsorganisation wie Stundenpläne und Lernzeiten fallen darunter (Rürup 2007: 369).

Rürup erfasst vier neue Steuerungsansätze mitsamt Maßnahmen und Instrumenten hinsichtlich der Schulautonomie: Reflexionsaufforderung (Öffnung der Schule, schulinterne Aufsichtsstrukturen, Schulprogrammentwicklung); Unterstützungsangebote (Ressourcen- und Beratungsangebote, Strukturreform der Kultusadministration); Rechenschaftslegung (Bildungsstandards, Berichterstattung, externe Evaluation); Orientierungsvorgaben (Schul- und Qualitätsentwicklung, Schulprofilierung) (Rürup 2007: 161ff.; Rürup/ Heinrich 2007: 165f.).

Die Schulprofilierung, die als bedeutende Konsequenz bisheriger bildungspolitischer Maßnahmen hinsichtlich der Schulautonomie gilt, umfasst Prozesse, die der Einzelschule ermöglichen, ein Profil bezüglich Lernangeboten und weiterer Schulmerkmale zu verwirklichen (Altrichter 2015: 47). Die Schulprofilierung ist wiederum auch ein Aspekt des Wettbewerbs (siehe Abschnitt unten zu Quasi-Märkten).

Die Schulautonomie als Reform zur Schulentwicklung erzeugt jedoch auch ein Spannungsfeld. Einerseits wird der Einzelschule seitens Schulpolitik bzw. Kultusbürokratie mehr Gestaltungsspielraum ermöglicht. Andererseits führen Qualitätskontrollen, mit denen die Einhaltung von expliziten Zielvorgaben in Form von Bildungsstandards seitens der Bildungspolitik geprüft, zur Einschränkung von Unterrichtsautonomie und pädagogischer Freiheit (siehe Outputsteuerung). Das durch die breit rezipierten nationalen und internationalen Leistungsstudien gewachsene öffentliche Interesse schränkt die pädagogische Freiheit insofern ein, als Lehrer:innen sich zunehmend gegenüber einem erweiterten Akteurskreis legitimieren müssen (Heinrich 2007: 69). Zudem wird die größere Verwaltungs- und administrative Autonomie nicht immer positiv von Lehrer:innen aufgenommen, da die Übernahme von Koordinationsaufgaben als Mehrbelastung wahrgenommen wird und Ressourcen für die pädagogischen Aufgaben bindet (Heinrich 2007: 35).

Quasi-Märkte

Mit dem Mechanismus der Quasi-Märkte oder auch der Wettbewerbssteuerung sollen Schulen unabhängiger und unterschiedlicher werden. Die Bestrebungen der Schulautonomie zeichnen sich auch durch einen wettbewerbsforcierenden Charakter aus (Altrichter et al. 2011: 24) und haben eine Differenzierung von Schulen zur Folge. Dabei soll sich ein schulischer Wettbewerb bzw. Quasi-Markt im Schulwesen entwickeln, der um Lernende wirbt, was Konkurrenzdruck erzeugt (Fuchs 2008: 23). Ziel ist es, Qualität, Innovationskraft und Ökonomie im Schulwesen zu stärken. Wettbewerb stellt dabei im deutschen Schulwesen kein

neues Programm dar, sondern ein historisch in verschiedener Ausprägung bestehendes Strukturmerkmal (Zymek 2009: 87; Herrmann 2009: 66). Beispielsweise ist hier die Hierarchisierung der Bildungsinstitutionen zu nennen, welche die Wahl einer bestimmten Schulform ermöglicht, die (wie das Gymnasium), die alle Berufsoptionen offenhält.

Die zwei Elemente die aus dem angelsächsischen Konzept der Quasi-Märkte in das deutsche Schulwesen übernommen wurden, sind zum einen die ausgeweiteten Möglichkeiten der Schulleitung und der damit verbundenen Möglichkeit der Schulprofilierung der Einzelschule. Zum anderen zu nennen ist die Outputorientierung mit den Elementen der Standardisierung und der externen sowie internen Evaluation (siehe Output statt Input). Allerdings konstatiert Zymek (2009: 86), dass es bisher keine Transparenz über die evaluierten Ergebnisse der Einzelschulen gäbe, bspw. im Sinne eines Rankings, und somit kein öffentlich geführter Wettbewerb von Einzelschulen stattfindet. Des Weiteren hänge ein Wettbewerb zwischen den Einzelschulen auch von lokalen, geografischen und sozialen Gegebenheiten ab, wie bspw. der Größe des Ortes und damit verbunden der Anzahl der Schulen und Schulformen, der unterschiedlichen Landes- und Kommunalpolitik, sowie auch der sozioökonomischen Struktur des Ortes (Zymek 2009: 89ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die veränderten Steuerungsmodi im Schulwesen im Wechselspiel von Zentralisierung und Dezentralisierung abspielen. Das heißt, dass einerseits der Schule mehr Autonomie gewährt wird, andererseits als Gegengewicht eine Rechenschaftspflicht hinsichtlich Rahmenvorgaben, die Erfassung von Lern- und Leistungsergebnissen, Schulinspektionen und der Vergleich der Schulen miteinander besteht, mithilfe derer Schulen gesteuert werden (Kiper 2007: 48).

2.2.5 Zusammenfassung

Nachdem im ersten Teil zur theoretischen Rahmung der vorliegenden Untersuchung der Medienbegriff und das Konzept der Medienkompetenz konkretisiert wurden, um den Medieneinsatz und die Medieninhalte auf Gegenstands- und Lehr-Lern-Ebene empirisch fassen zu können, wurden im zweiten Teil die Educational Governance-Forschung und deren Analysemittel betrachtet. Dieser Forschungsansatz wird benötigt, um einerseits nachzeichnen zu können, welche Steuerungsmechanismen im Feld der schulischen Medienbildung existieren und auf die Einzelschule wirken. Zum anderen dienen die der Beschreibung der Akteurskonstellationen mit den beteiligten Akteuren und den Formen der Interaktion am Lernort Schule.

Deutlich wurde, dass traditionelle Steuerungstheorien eher einzelne oder privilegierte Steuerungsakteure sowie deren Steuerungspläne in ihren Forschungsfokus stellen, insbesondere im Bildungsbereich wird Steuerung mit staatlichen Maßnahmen verknüpft, die top-down erfolgen und aus einem Guss zu sein scheinen. Die Governance-Perspektive öffnet den Blick auf die Akteurskonstellationen und damit auch auf periphere oder weniger machtvoll scheinende Akteure. Dadurch werden die Grenzen überwunden, die eine ausschließliche Analyse hierarchischer Steuerung und von Steuerung als Top-down-Prozess der Forschung setzt. Dergestalt erweitert zeigt sich ein differenziertes Geflecht von Akteuren mit hierarchischen und nicht-hierarchischen Regelungsstrukturen, Prozesse und Strukturen einer grenzüberschreitenden Koordination. Für die Educational Governance- bzw. School Governance-Forschung bedeutet das, dass der Fokus auf den Leistungsbeiträgen der an der Konstitution von Schule beteiligten Akteuren (staatlicher und nichtstaatlicher) liegt, dabei geht es um die Rekonstruktion und Analyse der Absichten und Aktivitäten. Im Fokus steht also weniger die Frage nach politischer „Steuerungsfähigkeit“ und „Steuerbarkeit“; untersucht wird vielmehr die Frage, welche „Anteile“ beteiligte Akteure zur Konstitution von Schule leisten und welche Steuerungsbefunde vorliegen (Heinrich 2007: 136). Mit den in diesem Kapitel herausgearbeiteten analytischen Kategorien (Akteure und Akteurskonstellation, Interdependenz und Interdependenzbewältigung, Handlungssituation, Handlungsorientierung, Modi der Handlungskoordination und Mehrebenensystem) der Educational Governance-Forschung und mit Rückgriff auf den akteurzentrierten Institutionalismus nach Mayntz und Scharpf (1995a), werden im empirischen Teil dieser Dissertation die Interaktion und Beiträge der an der schulischen Medienbildung und Medienintegration beteiligten Akteure untersucht. Da in der Educational Governance-Forschung nicht mit einem identischen „Katalog“ an Kategorien gearbeitet wird, sondern diese variieren, werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Analysekategorien im Folgenden benannt.

Zunächst wird in *individuelle und komplexe Akteure* unterschieden, um nachzeichnen zu können, wer die an einem Handlungsprozess beteiligten Akteure sind und wer unbeteiligt bleibt, inwieweit Akteure in das Handlungsfeld eintreten und sich Akteurskonstellationen verändern. Denn das analytische Interesse liegt auf dem handelnden Zusammenwirken (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 26) der beteiligten Akteure, der *Akteurskonstellation*. Des Weiteren wird die Interaktion der beteiligten Akteure in einem Handlungsprozess unter Rückgriff auf die Begriffe Interdependenz, Interdependenzbewältigung, Handlungssituation, -option, -orientierung und -koordination erfasst und beschrieben. Das heißt, in den Konstellationen, im Sinne einer kollektiven Regelung hinsichtlich eines Ziels, stehen die

Akteure in wechselseitiger Abhängigkeit; in diesem Zusammenhang wird von *Interdependenz* und *Interdependenzbewältigung* gesprochen. Diese müssen in den Akteurskonstellationen bearbeitet werden. Mit den *Handlungssituationen* sind alle für die Handlung relevanten sozialen und nichtsozialen Gegebenheiten der Umwelt gemeint, die wiederum Einfluss auf die Handlungsoptionen besitzen. Zusammengefasst können *Handlungsoptionen* unterschieden werden in solche, die eine Chancen eröffnen, und jene, die beteiligte Akteure mit einem Problem konfrontieren. Des Weiteren sind Handlungsoptionen auch Regeln oder Normen sowie materielle und immaterielle Ressourcen. Die Educational Governance spricht dabei auch von *Verfügungsrechten* und *Verfügungsfähigkeiten*. Welche Handlungsoptionen von den Akteuren gewählt werden, hängt von der kognitiven Fähigkeit ab und in welcher Rolle sie zum Handeln aufgefordert werden (Mayntz/ Scharpf 1995b: 59). Damit sind auch bereits vorhandene *Handlungsorientierungen* für das Handeln relevant. Die Handlungsorientierung hängt einerseits von kognitiven Aspekten im Sinne einer Ziel-Mittel-Hypothese ab, andererseits von motivationalen Aspekten, damit sind Interessen, Normen und Identitäten gemeint. Warum eine bestimmte Orientierung zum Tragen kommt (und andere nicht), leitet sich aus der Handlungssituation ab (ebd.: 58). In diesem komplexen Prozess des handelnden Zusammenwirkens zur Bewältigung eines Ziels in einem Handlungsfeld entstehen Interaktionsstrukturen, die als Muster der *Handlungskoordination* betrachtet und analysiert werden können. Dabei stützt sich diese Forschungsarbeit auf die Koordinationsformen in Akteurskonstellationen nach Lange und Schimank (2004): Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung. Diese drei basalen Koordinationsmechanismen sind im realen Fall bzw. im „Feld“ immer in einem Zusammenspiel anzutreffen.

Eine weitere relevante Analysekategorie dieser Untersuchung ist das aus der Politikwissenschaft stammende Konzept der Multilevel Governance, in dem der Aspekt der ebenenübergreifenden Koordinations- und Steuerungsprozesse betont wird (Benz 2004c). Dabei wird in der Educational Governance vom schulischen Mehrebenenmodell gesprochen und betont, dass das Gut Schule nur als kollektive Anstrengung gelingt. Demensprechend sind die zahlreichen beteiligten Akteure, deren Austauschprozesse, Beziehungsformen, spezifischen Konstellationen sowie Handlungsorientierungen auf den verschiedenen Ebenen in Betracht zu ziehen.

Da der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit im Bereich der schulischen Medienbildung liegt, greift sie auf das *Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration* (Breiter/ Welling 2010) zurück, ein aus dem Diskurs der schulischen Medienbildung stammendes Konzept. Dabei wird zunächst eine technisch-organisatorische

von einer pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension unterschieden. Beide Handlungsdimensionen lassen sich auf allen Ebenen finden. Sie finden sich auf der Mikroebene in Schule und Schulumfeld, auf der Mesoebene in Schulregion, Schulträger, Schulaufsicht und Supporteinrichtungen. Auf der Makroebene zeigen sich die beiden Handlungsdimensionen in bildungspolitischen Vorgaben des Bundes und der Bundesländer, aber auch in bildungspolitischen Diskursen und Aktivitäten supranationaler Organisationen. Damit geht die Einteilung der Ebenen auf das Modell von Brüsemeister (2007c) zurück. An dieser Stelle sind zwei Aspekte aus dem Ansatz von Brüsemeister noch einmal hervorzuheben. Zum einen betont er, dass der mehrstufige Prozess nicht vertikal, sondern vielmehr horizontal verläuft, da die einzelnen Funktionsbeiträge der an einem Sachverhalt beteiligten Akteure einer Ebene nicht durch die aus anderen Ebenen ersetzbar sind. Zum anderen wird eine intra-organisatorische Dimension, die Leistungsproduktion innerhalb des Schulsystems, von einer inter-organisatorischen Dimension unterschieden, die im Umfeld der Schule zu verorten ist. Gerade dieses Schulumfeld, d.h. auch die direkte Umwelt wie Eltern und außerschulische Kooperationspartner, erwähnt das Mehrebenenmodell auf der Mikroebene (Welling et al. 2015: 50). Jedoch wird es als Handlungsbereich für eine gelingende schulische Medienintegration im Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration nach Breiter und Welling (2010) nicht weiter ausgearbeitet.

Den letzten wichtigen Aspekt des zweiten Teils der theoretischen Rahmung bildete – unter dem Fokus der Educational Governance-Forschung – die zusammenfassende Darstellung aktueller Trends der School Governance und neue Governance-Mechanismen in der Schulentwicklung. Hierfür wurde das multiakteurielle Verbund- und Mehrebenensystem des Schulsystems (Kussau 2007a) mit seinen unumgänglichen Beziehungsmustern dargestellt und die neuen School Governance-Mechanismen nachgezeichnet, die drei, auf die Einzelschule wirkende schulübergreifende Steuerungselemente umfassen. Das ist erstens die *Outputorientierung*, die den Wandlungsprozess von einer Input- zur Outputsteuerung im Bildungssystem beschreibt, und bspw. mit der Einführung von Bildungsstandards, Verfahren externer und interner Evaluation und durch Lernstandserhebungen einhergeht. Zweitens zu nennen ist die *Autonomisierung*, die der Einzelschule einen größeren Handlungsspielraum ermöglicht und deren Entscheidungskompetenzen erweitert, um die innerschulische Steuerungsfähigkeit zu stärken. Das geschieht bspw. über eine Stärkung der Schulleitung, Qualitätsmanagement sowie Schulprofilierung. Als Drittes aufzuzählen ist der Mechanismus der *Wettbewerbssteuerung* oder *Quasi-Märkte*, damit sollen Qualität, Innovationskraft und Ökonomie im Schulwesen gestärkt werden. Dies wird durch die Elemente der

Schulprofilierung (siehe Autonomisierung) und durch die der Outputorientierung (siehe Output statt Input) forciert.

Wie das Konzept der Educational Governance auf den Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit angewandt wird und welche Analyseebenen im empirischen Teil Eingang finden, wird im folgenden Abschnitt expliziert.

2.3 Schlussfolgerungen für die Konzeption der Analyse

Bevor im empirischen Teil das methodische Vorgehen und darauf folgend die Forschungsergebnisse dargestellt werden, bezieht der nächste Abschnitt die gerade dargestellten Modelle und Konzepte auf den Forschungsgegenstand und die Forschungsfragen. Die Forschungsheuristik, welche „die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit [lenkt]“ (Mayntz/ Scharpf 1995b: 39), wählt eine theoretische Perspektive im Sinne einer ‚Brille‘ oder ‚Linse‘, durch die der Untersuchungsgegenstand wahrgenommen und beschrieben wird (Kelle/ Kluge 2010: 37). Damit folgt diese Forschungsarbeit einem theoriegeleiteten Vorgehen, wobei „Konturen empirischer Phänomene“ hervortreten. Diese empirischen Daten werden in ein theoretisches Raster eingeordnet und damit an bestehende Wissensbestände angeknüpft (ebd.: 108). Die zentralen theoretischen Begriffe werden dabei operationalisiert, d.h. in Kategorien zerlegt (Kromrey 2009: 173).

Der Blick dieser Forschungsarbeit richtet sich auf die Akteure und Akteurskonstellationen, die am Lernort Schule Medienbildung umsetzen und gestalten. Untersucht wird, wie schulische und außerschulische Akteure im Rahmen der Trends der Schulentwicklung und der bildungspolitischen Anforderungen hinsichtlich Medienbildung in Schulen gemeinsam am Lernort Schule Medienbildung gestalten (siehe Abb. 3).

Die Educational Governance-Forschung geht der zentralen Frage nach, „wie sich eine veränderte Regelungsstruktur auf die Leistungsstruktur im Mehrebenensystem auswirkt. Im Schulbereich ist dies die Frage, wie systematische Steuerungsimpulse innerschulisch aufgenommen werden und welche Effekte sie für den Unterricht haben“ (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 36). Aufgabe einer Educational Governance-Analyse ist damit, Veränderungen in den Regelungsstrukturen durch Steuerungsmaßnahmen und deren Auswirkungen auf Akteure, auf Leistungsstrukturen und auf das Verhalten von Akteuren zu beschreiben. Dabei wird nicht nur nach der Beziehung und dem Beziehungsmuster zwischen Staat und Schule gefragt, sondern auch nach Beiträgen kommunaler und nichtstaatlicher

Akteure. Das Schulsystem wird damit als „multiakteurielles Verbund- und Mehrebenenmodell“ sichtbar (Kussau 2007a: 125, 134ff.).

Ausgehend davon werden in einem ersten Schritt anhand des Mehrebenenmodells Steuerungsmechanismen im Feld der schulischen Medienbildung mit Blick auf mögliche Unterschiede der Politiken verschiedener Länder herausgearbeitet. Dafür wird einerseits hinsichtlich der in Kapitel 2.2.4.2 herausgearbeiteten neuen School Governance-Mechanismen, d.h. der Outputorientierung, der Autonomisierung und der Wettbewerbssteuerung, das Feld der schulischen Medienbildung analysiert. Das dient dazu, die schulübergreifenden Steuerungsinstrumente, die auf die Einzelschule wirken, sowohl auf der Bundes- als auch auf der Länderebene herauszuarbeiten. Andererseits wird danach gefragt, welche externen Steuerungsimpulse innerschulisch wahr- und aufgenommen werden, und welche internen bzw. innerschulischen Steuerungselemente sich für die Umsetzung der Medienbildung an den einzelnen Schulstandorten identifizieren lassen.

In einem zweiten Schritt wird zunächst nach den beteiligten außerschulischen und schulischen Akteuren im Mehrebenenmodell der schulischen Medienintegration gefragt, wobei das Mehrebenenmodell von Breiter und Welling (2010) herangezogen wird. Dabei kommt dieses Modell – indem zwei Aspekte berücksichtigt werden, die auf Brüsemeister (2007c) zurückgehen – modifiziert zum Einsatz (Kapitel 2.2.3.4). Berücksichtigung findet zum einen, dass der mehrstufige Prozess schulischer Medienbildung und Integration horizontal verläuft. Zum anderen wird Brüsemeisters Unterscheidung einer intra-organisatorischen und inter-organisatorischen Dimension aufgegriffen. Diese ermöglicht, nicht nur die Handlungsbeiträge der Akteure innerhalb des Schulsystems zu berücksichtigen, sondern auch, wie es die vorliegende Forschung vorsieht, außerhalb und damit in der Umwelt der Schule liegende Beiträge außerschulischer Akteure. Wenn es um die Interaktionen der beteiligten Akteure und deren Interessen, Inhalte sowie Ressourcen geht, kommt zudem die Unterscheidung zwischen technisch-organisatorischer und pädagogisch-organisatorischer Handlungsdimension des Mehrebenenmodells schulischer Medienintegration (Breiter/ Welling 2010) zum Tragen. Neben der Identifizierung der beteiligten Akteure ist hier relevant, welche Inhalte und Interessen sie verfolgen und über welche Ressourcen sie verfügen. Interessant ist auch die Frage nach den Interaktionsformen der beteiligten Akteure. Hierfür werden die Educational Governance-Kategorien und die operationalisierten Begriffe Medieneinsatz und Medieninhalte herangezogen. Den institutionellen Bezugsrahmen stellt die Einzelschule im Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration dar, in der die Akteure und Akteurskonstellationen agieren, und die Einfluss auf die Interaktion und den Bildungsinhalt

hat. Diese wird über die Kategorie Handlungssituation erfasst, die wiederum die Handlungsorientierung der relevanten Akteure beeinflusst und Handlungsoptionen bietet. Welche Interessen insbesondere die außerschulischen Akteure verfolgen und über welche Ressourcen sie verfügen werden, wird über die Kategorien Handlungsorientierung, Handlungsoptionen, Interdependenzbewältigung mitsamt Verfügungsrechten und Verfügungsfähigkeiten sichtbar gemacht. Die analysierten Inhalte, die auf der Mikroebene umgesetzt werden sollen, werden über die Kategorien Medieneinsatz und Medieninhalte erfasst und beschrieben. Der Fokus bei den Inhalten, Interessen und Ressourcen liegt insbesondere auf den außerschulischen Akteuren. Die Interaktion der an der Umsetzung und Gestaltung schulischer Medienbildung beteiligten Akteure wird über die Kategorien Handlungsorientierung, Handlungskoordination und Interdependenzbewältigung präzisiert.

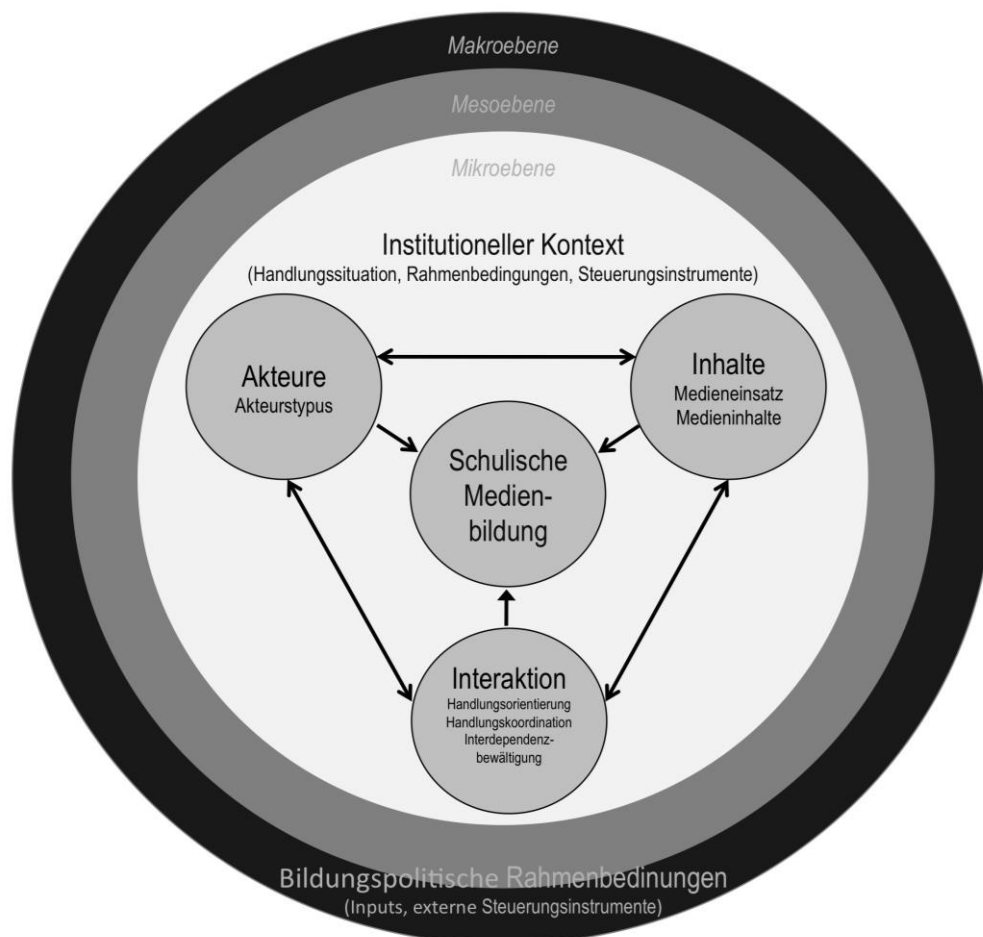


Abb. 3: Untersuchungsbereiche dieser Arbeit (eigene Darstellung)

Somit sind die Beschreibung und Analyse der innerschulischen Umsetzung der bildungspolitischen Anforderungen hinsichtlich des Bildungsziels schulischer Medienbildung als komplexer Prozess möglich. Dabei wird hier angenommen, dass aufgrund der unterschiedlichen bildungspolitischen Verankerung der schulischen Medienbildung und der

damit verbundenen verschiedenen Steuerungsinstrumente im Feld, bundeslandspezifische Ausprägungen auch hinsichtlich der beteiligten Akteure, Inhalte und Interaktionen sowie damit der einzelschulischen Umsetzung schulischer Medienbildung anzutreffen sind.

Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass im Sinne eines multiakteuriellen Verbund- und Mehrebenensystems (Kussau 2007a), die Umsetzung des bildungspolitischen Auftrags, Medienbildung auf der Mikroebene Schule nachhaltig zu verankern, von der Interaktion schulischer und außerschulischer Akteure geprägt ist. Dieser Prozess schulischer Medienintegration führt zu außerschulischen Kooperationen an den Einzelschulen. Dabei nehmen, so lautet die hier zugrunde gelegte Annahme, die außerschulischen Akteure an den jeweiligen Einzelschulen mit ihren Ressourcen und Inhalten Einfluss auf die innerschulische Umsetzung der schulischen Medienbildung.

Teil C Methodisches Vorgehen

3 Methodik und Design der empirischen Untersuchung

Die im folgenden Kapitel dargestellte Forschungsarbeit ist eine qualitative Analyse der Umsetzung schulischer Medienbildung auf der Mikroebene anhand einer vergleichenden Fallstudie mit zwei Fallbeispielen. Sie wurde mittels Dokumentenanalyse und leitfadengestützter Experteninterviews durchgeführt. Es steht zunächst die Explikation der konkreten Methodik zur Bearbeitung des Forschungsgegenstandes im Vordergrund. Im ersten Schritt werden die theoretisch-methodischen Grundlagen der qualitativen Forschungsmethode (Kapitel 3.1) und der vergleichenden Fallstudie (Kapitel 3.2) erläutert. Daran schließt im zweiten Schritt die Darstellung des Forschungsdesigns (Kapitel 3.3) an. Dieses beinhaltet Ausführungen zum Kriterienkatalog für die Auswahl der untersuchten Bundesländer und Schulen sowie die konkrete Fallauswahl (Kapitel 3.3.1), des Weiteren die Datenerhebungsmethoden (Kapitel 3.3.2) und die Datenaufarbeitung mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 3.3.3). Die Darstellung der Organisation des Vergleichs und ein zusammenfassender Überblick finden sich in Kapitel 3.3.4.

3.1 Methodische Grundlagen

Im Sinne der empirischen Sozialforschung nimmt diese Forschungsarbeit den Gegenstand soziales Handeln in den Blick, mit dem Ziel dieses „Handeln in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich zu erklären [...] und deutend zu verstehen“ (Max Weber, zitiert nach Gläser/ Laudel 2010: 24). Konkret liegt hierbei der Fokus auf etwaigen Differenzen zwischen dem Ergebnis der bildungspolitischen Steuerungsbemühungen und den bildungspolitischen Zielen schulischer Medienbildung. Verwendet wird ein vergleichendes Untersuchungsdesign. Der Forschungsgegenstand dieser Dissertation liegt im Interessensbereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Friehs 2015: 57ff.; Adick 2008: 144ff.). Dabei bedient sie sich der Perspektive der Educational Governance-Forschung. In dieser finden auch qualitative Verfahren Anwendung, um Mechanismen, Intentionen, Deutungsmuster und Logiken der an einem Governance-Prozess beteiligten Akteure zu erfassen und „relativ fein nachzuzeichnen, welchen Sinn Akteure mit ihren Handlungen verbinden“ (Langer 2008: 15).²³ Die vorliegende Arbeit nutzt so einen qualitativen Zugang, der das Ziel hat, „bestimmte soziale Phänomene

²³ Langer betont die Notwendigkeit qualitativer Verfahren in der Educational Governance-Forschung als Ergänzung zu den „big-science-Massenstatistik-Tendenzen der empirischen Bildungsforschung“ (Langer 2008: 15f., Hervorh. i.O.).

einer tiefen und differenzierten Analyse zu unterziehen“ (Misoch 2015: 2).²⁴ Das dient einer differenzierten Beschreibung von Inhalten und Prozessen im Mehrebenenmodell schulischer Medienbildung, wobei im exemplarischen Sinne Repräsentativität erreicht werden soll.

Allen Formen qualitativen Forschens ist gemeinsam, dass eine dichte Beschreibung eines Phänomens das Ziel ist (Geertz 1983; Misoch 2015: 13; Flick et al. 2007: 17). Zudem sollen Begriffe, Konzepte und Kategorien entwickelt werden (Kelle/ Kluge 2010: 18). Gläser und Laudel (2010: 26) sprechen hier auch von einer mechanismusorientierten Forschungs- bzw. Erklärungsstrategie, die mit den Stichworten qualitativ, induktiv und theoriegenerierend versehen ist. Gesucht wird nach Kausalmechanismen, die unter bestimmten Bedingungen bestimmte Effekte erzeugen. Über die Analyse eines Falls oder weniger Fälle können Prozesse und Situationen rekonstruiert und Erkenntnisse über die Kausalmechanismen gewonnen werden. Allerdings können keine signifikanten Aussagen über den Geltungsbereich getroffen werden (ebd.: 26f.). Davon grenzen Gläser und Laudel (2010: 26) die relationsorientierte Strategie ab, die quantitativ, nomothetisch-deduktiv bzw. theoriestend vorgeht und Aussagen über statistisch signifikante gleichzeitig auftretende Phänomene in einem bestimmten Gestaltungsbereich zulässt (ebd.: 26).²⁵

Die gewählte Forschungs- bzw. Erklärungsstrategie bestimmt wiederum die Wahl der Methode bzw. den Methodeneinsatz in der Forschung, d.h. die eingesetzten Verfahren der Erhebung und Auswertung des empirischen Materials (Bennewitz 2013: 49). In der qualitativen Forschung ist bedeutsam, dass der untersuchte Gegenstand den Bezugspunkt für die Wahl der Methoden bildet (Gegenstandsangemessenheit) (Flick 2011b: 27). Für eine mechanismusorientierte Strategie bedarf es Methoden, die ermöglichen, einen oder mehrere Fälle im Detail aufzuklären (Gläser/ Laudel 2010: 27f.).²⁶ Die Grundlage der Methodologie

²⁴ In der qualitativen Forschung wird neben dem Ziel einer „dichten Beschreibung“ (Geertz et al. 1983) die Konstruktion „empirisch begründeter Theorien“ (Glaser/ Strauss 1998) als weitreichendes Ziel formuliert. Der Anspruch qualitativer Sozialforschung auf Theorieentwicklung wird jedoch qualitativen Studien allgemein nicht mehr abverlangt. Diese bewegen sich von detaillierten Beschreibungen institutioneller oder alltäglicher Praxis, Evaluationen laufender Projekte über Hypothesenprüfungen bis hin zur Erforschung universell gültiger sozialer Strukturen im Sinne „latenter Sinnstrukturen“ nach Oevermann et al. 1979 (Flick 2009: 258; Kelle/ Kluge 2010: 10).

²⁵ Gläser und Laudel (2010) betonen, dass sie die beiden Strategien nicht anhand von paradigmatischen oder methodologischen Differenzen, sondern an den charakteristischen Produkten unterscheiden möchten und sehen den Diskurs und methodologische Auseinandersetzung um die Dichotomie von qualitativer und quantitativer Sozialforschung als überholt an (Gläser/ Laudel 2010). Es wird auch an dieser Stelle darauf verzichtet, diesen Diskurs nachzuzeichnen (siehe dazu u.a. Kelle/ Erzberger 2007; Flick 2011a; Gläser/ Laudel 2010; Misoch 2015; Döring et al. 2016).

²⁶ Die vorliegende Dissertation verfolgt eine mechanismusorientierte Strategie und bedient sich qualitativer Methoden; dass sich qualitative und quantitative Methoden nicht ausschließen, sondern sich die Zugänge auch ergänzen können und dabei methodische Mischformen in der Forschung Anwendung finden, soll an dieser Stelle kurz erwähnt werden (siehe u.a. Mayring 2007: 19; Gläser/ Laudel 2010: 28; Kelle/ Erzberger 2007; Flick 2007).

bilden Prinzipien, die die allgemeinen Anforderungen empirischen Forschens wie die Wahl der Untersuchungsstrategie und Methoden leiten sollen.

Gläser und Laudel (2010: 30) fassen allgemeine methodologische Prinzipien zusammen: erstens das Prinzip der Offenheit, im Sinne eines Offen-seins für Unerwartetes im Forschungsprozess; zweitens das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens, womit gemeint ist, an „geronnene Erfahrungen“ anzuknüpfen, „um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (Mayring 2007: 52); drittens das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens, das betont, „dass die Wissensproduktion expliziten (intersubjektiven kommunizierbaren) Regeln folgen muss“ (Gläser/ Laudel 2010: 31). Das vierte ist das am Gegenstand orientierte Prinzip vom Verstehen als „Basishandlung“ sozialwissenschaftlicher Forschung (ebd.: 32). Es impliziert, dass Erkenntnisse, Theorien und Hypothesen anhand der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material gewonnen werden (siehe auch Bennewitz 2013). Gläser und Laudel (2010: 29f.) plädieren dafür, Prinzipien zu formulieren, die für die gesamte empirische Sozialwissenschaft gelten, also nicht nach quantitativen und qualitativen Forschungsstrategien zu unterscheiden, sondern einen gemeinsamen Wissenskorporus der Sozialwissenschaft aufzubauen.

In diesem Sinne wird in dieser Forschungsarbeit zur Beantwortung der Fragen – wie sich Akteurskonstellationen hinsichtlich der Medienbildung an der Einzelschule unter länderspezifischen bildungspolitischen Inputs sowie Anforderungen gestalten und wie sie diese schulische Medienbildung auf der Mikroebene Schule umsetzen – eine mechanismusorientierte Forschungs- und Erklärungsstrategie gewählt. In einer rekonstruierenden Vorgehensweise erfolgt eine qualitative vergleichende Analyse der an schulischer Medienbildung beteiligten Akteure anhand von Fallstudien, mittels Dokumentenanalyse und leitfadengestützten Experteninterviews. Das so gesammelte empirische Material wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Dieses Vorgehen ermöglicht, die Integration von schulischer Medienbildung im Mehrebenensystem als komplexe Bedingungskonstellationen zu erfassen und zu analysieren (Prasse 2012).

3.2 Vergleichende Fallstudie

Hinsichtlich der Unterscheidung des Basisdesigns (Flick 2011b: 25, 176ff.) befindet sich diese Studie auf der Achse zwischen Fallstudie und Vergleichsstudie, da einerseits mehrere Fälle analysiert, diese einander andererseits kontrastierend gegenübergestellt werden (Flick 2009: 254). Im Sinne der mechanismusorientierten Strategie (Gläser/ Laudel 2010) können

über Fallstudien explorative Aussagen, Beschreibungen und Rekonstruktionen eines realen, idealerweise typischen oder aufschlussreichen Falls gewonnen werden. Grundsätzlich wird das Fallverständnis eher weit gefasst, sodass es nötig ist, einen für den Untersuchungsgegenstand adäquaten und aussagekräftigen Fall zu identifizieren und einzugrenzen (Flick 2011b: 177f.; Flick 2009: 253f.).

Studien mit geringer Fallzahl, sogenannte „small-n-studies“, wird im Gegensatz zu „large-n-studies“ der Schwachpunkt der begrenzten Generalisierbarkeit attestiert. Jedoch vermag die geringe Anzahl, eine detaillierte, qualitative und tiefgehende Analyse des Falls oder der Fälle zu ermöglichen (Muno 2009; Lijphart 1971). Der erziehungswissenschaftliche Diskurs bewegt sich zwischen Fallarbeit, die in der pädagogischen Praxis anzusiedeln ist, und Fallstudie (Fatke 2013). Fallstudien setzen methodisch kontrolliert Ergebnisse mit vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung, um vom Einzelfall zur Verallgemeinerung und damit zu wissenschaftlicher Erkenntnis zu gelangen. Sie können dann über eine Veranschaulichung und Überprüfung von existierenden theoretischen Sätzen zur Generierung von Hypothesen und bis hin zur Theoriebildung vorstoßen (ebd.).

Bei Vergleichsstudien wiederum steht nicht der Fall in Gänze und seiner ganzen Komplexität im Fokus, sondern eine Anzahl von Fällen hinsichtlich spezifischer Aspekte bzw. Vergleichsdimensionen. Beachtung finden muss hier die Auswahl der Fälle hinsichtlich Vergleichbarkeit und Standardisierung bzw. Konstanzhaltung der Faktoren, die nicht Gegenstand des Vergleichs sind (Flick 2011b: 179f.; Flick 2009: 254). Politikwissenschaftlich gesprochen ist bei vergleichenden Fallstudien wichtig, dass die ausgewählten Fälle unter gleichbleibenden Bedingungen, wozu auch ein identisches theoretisches Konzept zählt, analysiert werden (Muno 2009: 117). Damit ist der Vergleich über eine theoretische Konzeptionalisierung vermittelt, was ermöglicht, Faktoren und Prozesse der untersuchten Fälle komparativ gegenüberzustellen und verallgemeinernde Schlussfolgerungen zu ziehen (Blatter et al. 2007: 124). Dass das Tertium Comparationis als Bezugssystem bzw. Vergleichskriterium Bedingung jedes Vergleichs ist, gilt auch in der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Allemann-Ghionda 2004: 156; Friehs 2015: 59; Adick 2008: 144). Ein systematischer Vergleich baut auf ein in Stufen definiertes Vorgehen auf, wie es bspw. von Hilker (1962) entwickelt wurde. Dieser unterscheidet in Deskription, Interpretation, Juxtaposition und Komparation (Hilker 1962: 107ff.; Friehs 2015: 65f.).²⁷

In der Verbindung von Fall- und Vergleichsstudie werden mehrerer Fälle analysiert und komparativ gegenübergestellt, so geschieht es auch in dieser Studie. Ein systematischer

²⁷ Dieses induktive vorgehende Stufenmodell wird allerdings unterschiedlich, teilweise auch kritisch beschrieben (siehe u.a. Friehs 2015: 66; Adick 2008: 145).

Fallvergleich, dem ein heuristischer Rahmen vorausgeht (hierzu Kapitel 2.3), ermöglicht neben der deskriptiven Strukturierung eines Untersuchungsbereichs auch die valide und methodisch kontrollierte „Beschreibung, Analyse und Erklärung sozialer Strukturen“ (Kelle/ Kluge 2010: 11). Des Weiteren lässt sich das Forschungsdesign anhand der zeitlichen Dimension einordnen. Diesbezüglich wird in retrospektive Analysen, Momentaufnahmen bzw. Zustands- und Prozessanalysen sowie Längsschnittstudien unterschieden (Flick 2011b: 180f.; Flick 2009: 254ff.). Die vorliegende Arbeit stellt eine qualitativ vergleichende Fallstudie bzw. fallbasierte Vergleichsstudie dar, wobei eine Zustands- und Prozessanalyse zum Zeitpunkt der Forschung im Zentrum steht. Demgemäß verfolgt diese Untersuchung im Sinne des theorie- und regelgeleiteten Vorgehens eine explizite, am Untersuchungsgegenstand orientierte kriteriengeleitete Fallauswahl (Sampling), sowie ein aus theoretischen Konzepten abgeleitetes, einheitliches Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung.

3.3 Methodisches Vorgehen dieser Untersuchung

Nach den Erläuterungen zur Methodik folgt nun die Darstellung des Untersuchungsdesigns. Beschrieben wird die Auswahl der untersuchten Fälle, die Datenerhebung und die detaillierte Offenlegung der Analyseschritte, der Datenaufarbeitung und -auswertung.

3.3.1 Fallauswahl und Untersuchungszeitraum

Wie oben beschrieben wird der Fall über den Untersuchungsgegenstand (Flick 2011b: 177f.) und über den Erkenntniszweck der Untersuchung (Muno 2009: 115) bestimmt. Für ein qualitatives Sampling ist es unverzichtbar, dass eine bewusste und kriteriengesteuerte Fallauswahl und eine Fallkontrastierung erfolgt, um sicherzustellen, „dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden“ (Kelle/ Kluge 2010: 43). Hierfür werden in der Literatur zum qualitativen Sampling verschiedene Strategien genannt (u.a. Flick 2011b: 154ff.; Kruse 2014: 241ff.; Kelle/ Kluge 2010: 41ff.; Gläser/ Laudel 2010: 95). Neben der Strategie des „theoretical sampling“ nach Glaser und Strauss (1967; 1998), die eine schrittweise Auswahl der Fälle während des empirischen Forschungsprozess verfolgt, existieren weitere Strategien, die teilweise darauf aufbauen (Kelle/ Kluge 2010: 43; Gläser/ Laudel 2010: 98f.; Flick 2011b: 165): die Auswahl typischer Fälle, d.h. Fälle, die „das Untersuchungsfeld besonders gut repräsentieren“ (Gläser/ Laudel 2010: 98); die Auswahl von Extremfällen, die darauf aufbaut, dass bestimmte Faktoren, die im Forschungsinteresse liegen, extrem stark oder schwach ausgeprägt sind; eine maximale Variation im Sample, um

eine Variationsbreite und Unterschiedlichkeit des Feldes einzubeziehen; eine Fallkontrastierung anhand von Gegenspielern, d.h., „die systematische Suche nach empirischer Gegenevidenz“ (Kelle/ Kluge 2010: 43); sowie eine Fallauswahl über die Konstruktion qualitativer Stichprobenpläne, in der vorab die Untersuchungssituation, der Zeitpunkt, der Untersuchungsort und Personen bestimmt werden. Für die Auswahl der Fälle in dieser Forschung sollen Merkmale anhand von theoretischen Vorüberlegungen und von Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand herausgearbeitet werden. Wichtig ist dabei auch eine bewusst heterogene Auswahl, in der verschiedene Merkmalsausprägungen zum Tragen kommen, und die Bestimmung der Größe des Samples (Kelle/ Kluge 2010: 50ff.).

Diese Forschungsarbeit zielt darauf, aus einer vergleichenden Perspektive Steuerungsbemühungen hinsichtlich des bildungspolitischen Ziels der schulischen Medienbildung auf der Mikroebene Schule zu untersuchen. Gefragt wird, wie Akteure und Akteurskonstellationen die schulische Medienbildung umsetzen und gestalten. Um vergleichend vorgehen zu können, werden bestimmte Einflussfaktoren konstant gehalten, sodass man davon ausgehen kann, dass diese nicht die Ursachen für Unterschiede zwischen den Fällen sind. Andere Faktoren variieren, was ermöglicht, deren Einfluss bzw. Wirkung zu beobachten und darüber Rückschlüsse auf allgemeine Wirkmechanismen zu formulieren (Gläser/ Laudel 2010: 98). Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf einen innerdeutschen Vergleich, da das Bildungswesen föderalistisch aufgestellt ist und damit unterschiedliche bildungspolitische Rahmenbedingungen für sowie strukturelle Verankerungen von schulischer Medienbildung in den Bundesländern vorliegen. Bevor im Anschluss die Auswahlkriterien genannt werden, wird ein kurzer Blick auf die strukturelle Verankerung schulischer Medienbildung in Deutschland geworfen, da diese Einfluss auf die Fallauswahl hat.

Insgesamt zeigt sich ein heterogenes Bild, wie schulische Medienintegration in den einzelnen Bundesländern vollzogen wird. Gleich ist, dass in allen Bundesländern Medienbildung fächerintegrativ verankert ist, jedoch variiert der Umfang und die Verbindlichkeit der Medien als Unterrichtsinhalt.

Es können zum Zeitpunkt der Untersuchung – 2012 bis 2016²⁸ – einige Grundmuster in der strukturellen Verankerung von Medienbildung in Schule in der Herangehensweise der Bundesländer differenziert werden (Wetterich et al. 2014)²⁹. Dabei lassen sich drei Ländergruppen unterscheiden. In der ersten Ländergruppe mit den sieben Bundesländern Hamburg, Bremen, Berlin, Brandenburg, Hessen, Saarland und Schleswig-Holstein besteht

²⁸ Der Zeitraum erstreckte sich präzise von Anfang 2012 bis Mitte 2016.

²⁹ Diese Grundmuster wurden in einer Studie der Initiative D21 herausgearbeitet (Wetterich et al. 2014).

eine geringe strukturelle Verankerung schulischer Medienbildung. Es existieren dort bildungspolitische Strategien, eine konkrete, zentral gesteuerte Umsetzung ist, so Wetterich et al. (2014: 60f.), jedoch nicht erkennbar. Hier mangle es an Ressourcen. Lehrer:innen und Schulen seien stark auf Eigeninitiative angewiesen und müssten auf bundesweite Angebote und Initiativen zurückgreifen. Den restlichen Bundesländern ist gemeinsam, dass ein herausgehobener Stellenwert schulischer Medienbildung besteht. Wobei hier in zwei verschiedene methodische Ansätze unterschieden wird, die sich auf Begriffe beziehen, die aus der Betriebswirtschaft stammen. Die Studie unterscheidet eine Push-Strategie, dies meint die verbindliche curriculare Medienbildung, und eine Pull-Strategie, was projektorientierte schulische Medienbildung bezeichnet. Die ostdeutschen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zeigen eine ausgeprägte verbindliche in den Bildungsplänen curricular integrierte schulische Medienbildung auf; Medienbildung wird im Sinne einer vierten Kulturtechnik fächerübergreifend unterrichtet. In den westdeutschen Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ist die curriculare Integration weniger ausgeprägt, in diesen Bundesländern bestehen jedoch zahlreiche qualitativ hochwertige projektorientierte Ansätze, die individuell von Schulen und einzelnen Lehrer:innen in Anspruch genommen werden können. Hier ist Profilbildung und Eigeninitiative von Schulen und Lehrenden von größerer Bedeutung (ebd.: 59).

Die Kriterien für die Fallauswahl entstanden in Anlehnung an die beschriebene Unterscheidung von bundesländerbezogenen Grundmustern der strukturellen Verankerung von Medienbildung in Schule, vor dem theoretischen Hintergrund der Schulentwicklung und auf Grundlage intensiver Internetrecherche. Dabei erfolgte die Fallauswahl auf zwei Ebenen: Zum einen wurden zwei Bundesländer, zum anderen Schulen in den jeweiligen Ländern bestimmt. Für die Auswahl der Bundesländer galten die im Folgenden geschilderten Kriterien.

- a) Um den bildungspolitischen Prozess schulischer Medienintegration im Sinne eines Mehrebenenproblems nachzuzeichnen, werden Bundesländer gewählt, deren *bildungspolitische Rahmenbedingungen* hinsichtlich der strukturellen Verankerung von Medienbildung eher eine extreme Ausprägung zeigen, um die im Fokus stehenden Zusammenhänge deutlicher und einfacher herauszufiltern (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 99). Das heißt, es werden Bundesländer ausgewählt, die der Gruppe der Bundesländer angehören, die einen herausgehobener Stellenwert schulischer Medienbildung vorweisen.

b) Da ein zentraler Fokus der Untersuchung auf der Interaktion schulischer und außerschulischer Akteure und der Analyse der Akteurskonstellation liegt und mögliche Unterschiede herausgearbeitet werden sollen, wird jeweils ein Bundesland in den Blick genommen, das entweder dem *methodischen Ansatz der Push-* oder dem *der Pull-Strategie* zugeordnet werden kann. Auf diese Weise soll eine Variation im Sample erreicht werden, welche die Variationsbreite des Feldes berücksichtigt (Flick 2011b: 165). Für die Auswahl der Schulen in den jeweiligen Bundesländern sind nachstehende Kriterien relevant:

- a) Ausgehend davon, dass über staatliche Vorgaben (top-down) ein Prozess der Profilbildung an Einzelschulen hervorgerufen wird, und damit staatliche Bildungsaufträge von Einzelschulen aufgegriffen und kreativ interpretiert sowie umgesetzt werden, kann ein Schulprofil einer Einzelschule als Ergebnis von Schulentwicklungsarbeit gesehen werden. Das Schulprofil drückt sich in einem Schulprogramm aus. Da die Untersuchung die Akteure und Akteurskonstellationen, die die bildungspolitischen Anforderungen hinsichtlich schulischer Medienbildung auf der Mikroebene umsetzen, zum Gegenstand hat, werden ausschließlich *Schulen mit Medienprofil und/oder Medienkonzept* bzw. *Schulen mit einem Schwerpunkt auf Medien* und deren Medienkonzepte und Mediencurricula herangezogen.
- b) Des Weiteren erfolgt aus dem Erkenntnisinteresse die Notwendigkeit, Schulen auszuwählen, die auf eine funktionierende Praxis zurückgreifen können, sodass *ausführende Akteure* zugegen sind. Deshalb werden Modellschulen im Hinblick auf Medienbildung herangezogen, oder Schulen, die eine Umsetzung schulischer Medienbildung in ihrem öffentlichen Auftreten aufzeigen.
- c) Ausgewählt werden *Schulen der Sekundarstufe I*, deren Abschlüsse zu „berufs- und auch studienqualifizierenden Bildungsgängen“ befähigen sollen (KMK 2014: 67). Ausgenommen bleiben Gymnasium und Förderschulen. Dies erfolgt, da nicht die Auswirkung der unterschiedlichen Schularten auf den Untersuchungsgegenstand von Interesse ist, und damit die Schulart als Einflussfaktor konstant gehalten wird.

Damit bleibt auf der Fallebene des Bundeslands als Konstante die starke strukturelle Verankerung von Medienbildung, wobei die methodische Umsetzung (Push- und Pull-Strategie) variiert, um so mögliche Unterschiede auf der Mikroebene Schule zu erklären. Auf der Fallebene der Einzelschule sind die Schulart und das Vorhandensein eines Medienprofils sowie von ausführenden Akteuren konstante Faktoren.

Anhand dieser Kriterien und unter Hinzunahme von zwei aktuelleren Expertisen zum Stellenwert der schulischen Medienbildung in den Bundesländern (Wetterich et al. 2014; Kammerl/ Ostermann 2010) und einer Internetrecherche wurden Baden-Württemberg und Thüringen ausgewählt. *Baden-Württemberg* gehört im Untersuchungszeitraum der Pull Gruppe an,³⁰ d.h., es existiert eine projektorientiert ausgerichtete schulische Medienbildung. Das Bundesland verfügt im Vergleich zum restlichen Land über eine Besonderheit hinsichtlich der Organisationsstruktur: Das Landesmedienzentrum mit seinen Unterorganisationen nimmt eine herausragende Rolle im Feld der schulischen Medienbildung ein. *Thüringen* wird der Push-Gruppe zu geordnet, d.h., es existiert eine verbindliche curriculare schulische Medienbildung, die in Lehrplänen integriert ist. Indem Thüringen als eines der ersten Bundesländer Medienkompetenz als Bildungsziel verbindlich curricular verankert hat, verfügt es über eine lange Praxis.

Innerhalb der ausgewählten Bundesländer liegt der Untersuchungsfokus wie beschrieben auf Einzelschulen der Sekundarstufe I, die über ein Medienprofil oder ein Medienkonzept verfügen. Die konkrete Einzelschulauswahl erfolgte über Recherche auf den länderspezifischen Bildungsservern, Internetportale zur schulischen Medienbildung und Suchmaschinen. In einem nächsten Schritt wurden die jeweiligen Schulhomepages hinzugezogen, um die Kriterien Medienprofil/ Schwerpunkt Medien und ausführende Akteure zu überprüfen.

Für den Fall Thüringen, das über eine langjährige curriculare Verankerung des Bildungsziels Medienkompetenz verfügt, konnten die sogenannten Thüringer Medienschulen identifiziert werden, die online über das Thüringer Schulportal ersichtlich sind. Thüringer Schulen der Sekundarstufe I, ausgenommen Gymnasien, sind Regelschulen und Gemeinschaftsschulen. Über eine allgemeine Internetsuche konnten keine weiteren Schulen mit einem Medienprofil lokalisiert werden. So ergibt sich für Thüringen eine Fallzahl von zwölf Medienschulen in der Sekundarstufe I (Tab. 4).

Für Baden-Württemberg ist eine offizielle Liste von Schulen mit einem Medienprofil weder öffentlich zugänglich noch auf Anfrage erhältlich. Daher bildete das Programm „101 Schulen“ – ein landesweites Programm des Kultusministeriums Baden-Württemberg, das einen kompetenten Umgang mit Medien im Schulkontext fördern möchte, – die Grundlage für

³⁰ Zwölf Jahre nach dem „Bildungsplan“ (KM BW 2004a, 2004b, 2004c) legt das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016 einen neuen Bildungsplan für die allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg vor. Verbunden sind damit Änderungen hinsichtlich der strukturellen Verankerung schulischer Medienbildung (KM BW 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e). Dies war zu Beginn der Studie nicht bekannt. Die damit verbundenen Veränderungen kommen aber auch zum Untersuchungszeitraum noch nicht zum Tragen, werden aber, wenn sie eine Rolle spielen, genannt.

die Einzelschulenauswahl. Alle an dem Projekt beteiligten Schulen finden sich auf der Homepage der Initiative „Kindermedienland Baden-Württemberg“, die u.a. vom Staatsministerium getragen wird. Aus allen an diesem Programm beteiligten Schulen wurde zu einem bestimmten Zeitpunkt alle Schulen der Sekundarstufe I ausgewählt, d.h. alle Realschulen, Werkrealschulen und Gemeinschaftsschulen, die ein Medienprofil haben oder über einen Schwerpunkt Medien verfügen. Diese Auswahl wurde durch eine Internetrecherche geprüft und die Auswahl um zwei Schulen erweitert. Dadurch ergibt sich für Baden-Württemberg eine Fallzahl von zwölf Einzelschulen (Tab. 4).

	Fallauswahl	
Bundesland	Thüringen	Baden-Württemberg
Anzahl Schulen	12	12

Tab. 4: Fallauswahl (eigene Darstellung)

Der Untersuchungszeitraum für die Datenerhebung an den Einzelschulen erstreckt sich von Anfang 2012 bis Mitte 2016. Damit endet die Datenerhebungsphase mit dem Wechsel in das neue Schuljahr 2016/ 2017, in dem aufgrund des Regierungswechsels in Baden-Württemberg grundlegende Änderungen hinsichtlich der strukturellen Verankerung schulischer Medienbildung umgesetzt wurden. Diese Änderungen waren bei der Planung des Forschungsprojekts nicht bekannt, weshalb sie nicht umfassend berücksichtigt werden konnten. Der Umstand floss jedoch in Form von Interviewfragen ein sowie über die Einbeziehung von bildungspolitischen Papieren, welche die Veränderungen ankündigten und thematisierten.

3.3.2 Datenerhebung: Dokumentenanalyse und leitfadengestützte Experteninterviews

Die empirische Untersuchung basiert auf einer Kombination von Dokumentenanalyse und leitfadengestützte Experteninterviews. Für die Dokumentenanalyse wurde ein breites Spektrum an Material genutzt, das von bildungspolitischen Dokumenten und wissenschaftlichen Texten über graue Literatur bis hin zu Websites reicht. Die Dokumentenanalyse diente zum einen der Vorbereitung der qualitativen Interviews und wurde zum anderen für die Fallanalysen herangezogen.

Um bildungspolitische Prozesse schulischer Medienintegration im Sinne eines Mehrebenenproblems zu analysieren, wurden über die Dokumentenanalyse Positionen,

Steuerungsimpulse und Akteurseinflüsse auf der Makro-, Meso- und Mikroebene erfasst und aufgearbeitet. Die entsprechenden Dokumente wurden top-down (BMBF, KMK, EU etc.) sowie bottom-up (Medienkonzepte, Medienprofile, Mediencurricula der Einzelschulen etc.) erhoben und zusammengefasst. Sie wurden im Hinblick auf den Ländervergleich ausgewertet. Die Fallanalysen und -beschreibungen wurden mit anderen Forschungsergebnissen aus dem Bereich der schulischen Medienintegration (bspw. Breiter et al. 2010; Eickelmann 2010; Bos et al. 2014) verglichen. Um die Akteure und Akteurskonstellationen und deren Umsetzung schulischer Medienbildung auf der Mikroebene empirisch zu erfassen, wurden ebenfalls Dokumente herangezogen. Für diese Ebene lag ein heterogenes Datenmaterial vor: Zum Teil waren über die Schulhomepages relevante Dokumente online oder wurden auf Anfrage zur Verfügung gestellt, zum Teil waren nicht alle Dokumente einer Schule zugänglich. Zudem unterschieden sich Umfang und Gehalt der jeweiligen Dokumente beträchtlich. Um eine Vergleichbarkeit sicherzustellen, wurden zur Dokumentenanalyse für alle Einzelschulen (TH N=12; BW N=12), sofern zugänglich, folgende Dokumenten herangezogen: Medienkonzept, Hausordnung der Schule, Dokumente des Schul-Fördervereins, Dokumente der Schulsozialarbeit, Dokumente über Schul-Kooperationspartner und Dokumente von Arbeitsgemeinschaften der Schulen mit Medienbezug. Ebenso wurden weitere Dokumente außerschulischer Akteure hinzugezogen, insofern sie in Bezug zu den schulischen Kooperationspartnern standen. Auch diese wurden online recherchiert oder auf Anfrage von den jeweiligen Akteuren zur Verfügung gestellt. So ergibt sich für die Fallebene der Einzelschulen ein Dokumentenkörper von 162 Dokumenten (siehe Anhang II).

Neben dem Zugriff über die Dokumentenanalyse wird der empirische Zugang über leitfadengestützte Experteninterviews (u.a. Gläser/ Laudel 2010; Bogner et al. 2009, 2014) um eine weitere Perspektive ergänzt, durch welche die von den Akteuren erfahrene Situation in der Schule in den Blick genommen werden kann. Die Verschränkung der beiden Zugänge ermöglicht ein komplexes und vollständiges Bild, da durch die Interviews Handlungsweisen und -gründe sowie Informationen zugänglich werden, die in Schriftform nicht verfügbar sind und die schriftlich auch nicht geäußert werden würden (Lamnek 2005). Bevor das konkrete Vorgehen bei den leitfadengestützten Experteninterviews beschrieben wird, soll kurz das Experteninterview als Methode vorgestellt werden.

Das Experteninterview ist ein in der empirischen Sozialforschung häufig eingesetztes Verfahren, um soziale Situationen oder Prozesse zu rekonstruieren (Gläser/ Laudel 2010: 13). Es ermöglicht die Rekonstruktion komplexer und spezifischer Wissensbestände, die bestimmte Personen aufgrund ihrer Position oder ihres sozialen Kontextes besitzen (Gläser/

Laudel 2010: 11). Kennzeichnend ist, dass nicht die Methodik, sondern die Zielgruppe – Expert:innen – für diese Interviewform spezifisch ist (Kruse 2014: 168; Misoch 2015: 120). Damit kommt dem Expertenbegriff und seiner Definition eine bedeutende Rolle zu. Expert:innen verfügen über ein Sonderwissen für einen spezifischen Bereich, das sich vom Alltagswissen abhebt.³¹ Dabei ist relevant, dass sie „selbst Teil des Handlungsfeldes sind“ (Meuser/ Nagel 2005: 73), und dass sie darin „in relevanter Weise“ agieren (Bogner/ Menz 2009: 73; Bogner et al. 2014). Der in dieser Forschung zugrunde gelegte Expertenbegriff folgt der Definition von Bogner et al. (2014: 13):

Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.

Damit steht im Experteninterview nicht die individuelle Person im Zentrum;³² sie ist vielmehr Medium in einer exklusiven Position und verfügt über Wissen über einen bestimmten Sachverhalt, über den der/die Forschende Wissen erhalten möchte. Der Expertenstatus einer Person gründet also auf dem jeweiligen Forschungsinteresse (Meuser/ Nagel 2013: 461).

Die Expert:innenauswahl in dieser Untersuchung resultierte aus der Auswahl der Einzelschulen der jeweiligen Bundesländer. Für die Erhebungen an den Einzelschulen bedurfte es für beide Fälle (Baden-Württemberg und Thüringen) einer offiziellen Genehmigung der Kultusministerien.³³ Mit den Schulleitungen der ausgewählten Schulen wurde schriftlich und telefonisch Kontakt aufgenommen, um Interviewpartner:innen zu lokalisieren und zu gewinnen. Interviews wurden mit denjenigen durchgeführt, die verantwortlich für Medienkonzept oder Medienprofil an der jeweiligen Schule und/oder daran beteiligt waren, es umzusetzen. In den meisten Fällen waren die schulischen Experten Schulleitung oder stellvertretende Schulleiter:innen, in einem Thüringer Fall waren es Lehrer:innen. Darüber hinaus wurden die außerschulischen Akteure, die bei der Umsetzung schulischer Medienbildung der jeweiligen Schule beteiligt waren, ebenfalls interviewt.³⁴ Diese konnten über die Schulwebsites und die schulischen Experten im Laufe des Forschungsprozesses identifiziert werden. Allerdings schwankte die Resonanz auf

³¹ Sie sind damit Funktionsvertreter:innen mit einem speziellen Wissen. Damit wird an die wissenssoziologische Unterscheidung von Experte und Laie angeknüpft (Meuser/ Nagel 2013).

³² Es besteht in Experteninterviews jedoch die Schwierigkeit, zwischen dem Interviewten als Expertin und als Privatperson zu unterscheiden (Meuser/ Nagel 2009: 46; Gläser/ Laudel 2010: 12). Dies gilt es bei der Befragung und der Auswertung zu berücksichtigen.

³³ Hierfür wurde jeweils ein ausführlicher schriftlicher Antrag gestellt (Ziffer 4.1 der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums Baden-Württemberg und § 57 Abs. 5 Thüringer Schulgesetz) unter Einhaltung der Vorschriften des Landesdatenschutzgesetzes (BW § 4 Abs. 2 LDSG; § 4 Abs. 5 ThürDSG).

³⁴ Auch bei den außerschulischen Interviewpartner:innen wurden die Bestimmungen des Gesetzes zum Schutz personenbezogener Daten (BW § 4 Abs. 2 LDSG; § 4 Abs. 5 ThürDSG) beachtet und umgesetzt.

Interviewanfragen bei den außerschulischen Experten. Im Fall einer Schule bat ein Experte um die Möglichkeit zur schriftlichen Beantwortung der Fragen, was gewährt wurde. In einem anderen Fall wurde aus organisatorischen Gründen ein Gruppeninterview mit mehreren Personen aus einer Akteursgruppe durchgeführt³⁵ (siehe Anhang I). Es konnten in Thüringen an drei Schulen und in Baden-Württemberg an fünf Schulen insgesamt 21 schulische und außerschulische Expert:innen befragt werden (Tab. 5). Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und dauerten zwischen 25 und 90 Minuten.

		Methodische Ansätze	
		Push-Strategie: BW	Pull-Strategie: TH
Akteure	schulisch	6	4
	außerschulisch	7	4

Tab. 5: Verteilung Experteninterviews (eigene Darstellung)

Als Erhebungsinstrument diente das semi-strukturierte Leitfadeninterview³⁶, das Themen und Fragestellungen vorgibt, dabei jedoch Offenheit bezüglich der Themen-Reihenfolge und Antwortmöglichkeiten zulässt. Auf Grundlage des theoriebasierten deduktiven Kategoriensystems und der Indikatoren, die schrittweise am empirischen Material durch induktives Vorgehen ergänzt und präzisiert wurden und anhand des SPSS-Prinzips von Helfferich (Helfferich 2009; Kruse 2014: 231f.), wurden zwei Interviewleitfäden entwickelt:³⁷ jeweils einer für die schulischen Akteure und die externen Akteure. Die semi-strukturierten Leitfäden, die die operationalisierten Kategorien aufgreifen, ermöglichen eine Strukturierung, wodurch gezielt Informationen im Interview erhoben werden können und die spätere Analyse möglich und Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Dennoch ist eine Offenheit bezüglich der interviewspezifischen Besonderheiten sowie der Sichtweisen der befragten Expert:innen gegeben. Grob lässt sich der jeweilige Interviewleitfaden in zwei Fragekategorien einteilen: in Schlüsselfragen (Leitfragen), die zum Erzählen anregen sollen, und Topics/inhaltliche Aspekte (Nachfragen), die als „Aufmerksamkeitsfolie“ in der Interviewsituation dienen

³⁵ In diesem Fall wurden die Besonderheiten eines Gruppeninterviews beachtet (u.a. Flick 2011b: 248ff.; Misoch 2015: 137ff.).

³⁶ Grundsätzlich können qualitative Interviews hinsichtlich ihres Strukturierungsgrad in standardisierte, semi-strukturierte und offene narrative Interviews differenziert werden wobei hier weiter Formen der Interviewarten unterschieden werden können (hierzu mehr u.a. Misoch 2015; Kruse 2014; Flick 2011b; Hopf 2007).

³⁷ Ausführlich zur Leitfadenkonstruktion siehe u.a. Kruse 2014: 213ff.; Gläser/ Laudel 2010: 120ff.; 142ff.

sollen, um jene Inhalte und Ausführungen nachzufragen, die (möglicherweise) notwendig sind, um die Forschungsfragestellung ergiebig aufarbeiten zu können (Kruse 2014: 219ff.; Gläser/ Laudel 2010: 144ff.). Die Interviewleitfäden wurden für jedes Interview an die jeweiligen Interviewpartner:innen und Kontexte angepasst. Ebenso wurden Erkenntnisse und Erfahrungen aus bereits geführten Interviews in den Leitfaden integriert; dies entspricht den Prinzipien der Offenheit und des Verstehens (Gläser/ Laudel 2010: 150ff.).

Die folgenden vier Fragebereiche waren für beide Interviewleitfäden gleichermaßen relevant (exemplarischer Interviewleitfaden siehe Anhang III):

- 1.) Fragen zu schulischen Medieninhalten
- 2.) Fragen zur Schulentwicklung bezüglich des Bildungsziels Medienbildung
- 3.) Fragen zum institutionellen Rahmen der schulischen Medienbildung
- 4.) Fragen zu den an der schulischen Medienbildung beteiligten außerschulischen und schulischen Akteuren und deren Interaktion

Vorangestellt waren die notwendigen Einstiegsinformationen am Interviewanfang wie Erkenntnisinteresse und formale Verfahrensregeln (Erläuterungen zu Anonymisierung, Vertraulichkeit, Datenschutz sowie der Möglichkeit, vom Widerrufsrecht Gebrauch zu machen etc., Einverständniserklärung hinsichtlich der Datenschutzbestimmungen, Zustimmung zum digitalen Mitschnitt) sowie zur Auflockerung der Interviewsituation ein Themenblock „Allgemeines“, in dem die Interviewpartner:innen die Institution und Person vorstellen konnten. Abgeschlossen wurde das Interview mit der Ausstiegsinteraktion (offene Fragen nach verbleibenden Aspekten, Wünsche hinsichtlich der schulischen Medienbildung, Dank, Unterzeichnung der Einverständniserklärung, siehe Kruse 2014: 265ff.). Nach jedem Interview wurde zeitnah ein Postskript angefertigt, in dem Stichpunkte zu den Aspekten Interviewdaten, Gesprächsatmosphäre, Gesprächsverlauf, auffällige Themen und Besonderheiten festgehalten wurden. Diese Stichpunkte wurden im Auswertungsprozess herangezogen (ebd.: 284; Gläser/ Laudel 2010: 192).

3.3.3 Datenaufarbeitung und Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Aufarbeitung des empirischen Materials (Interviews und Dokumente) erfolgt nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse, die eine inhaltlich strukturierende, systematische und regelgeleitete Vorgehensweise einhält (Mayring 2016; Kuckartz 2012; Mayring/ Brunner 2013). Im Sinne Mayrings, der ein theoriegeleitetes Vorgehen als ein Spezifikum der Inhaltsanalyse sieht, bildet die Fragestellung den Ausgangspunkt für die Analyse des Materials (Mayring 2007: 12, 52). Dabei steht generell die Entwicklung und Anwendung

eines Kategoriensystems im Vordergrund der inhaltsanalytischen Arbeit. Weiteres Merkmal qualitativer Inhaltsanalysen ist, im Sinne des Prinzips der Offenheit, dass das theoretisch abgeleitete (deduktive) Kategoriensystem am empirischen Material geprüft und ergänzt wird (Mayring/ Brunner 2013: 326; Gläser/ Laudel 2010: 198).

Gläser und Laudel (2010) kritisieren am Mayring'schen Verfahren, dass dies darauf abziele, Kategorienhäufigkeiten zu erheben und zu analysieren (Mayring 2005; Mayring/ Brunner 2013) anstatt Informationen herauszuziehen (Gläser/ Laudel 2010: 199). Deshalb schlagen sie vor, das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse dahingehend weiterzuentwickeln, „dass die Extraktion komplexer Informationen aus Texten ermöglicht [wird] und während des gesamten Analyseprozesses offen für unvorhergesehene Informationen ist“ (Gläser/ Laudel 2010: 199).³⁸ Diese Forschungsarbeit folgt in ihrer Verfahrensweise den Prinzipien der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse und der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring/ Brunner 2013: 327f.). Im Sinne des regelgeleiteten Vorgehens und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde ein Ablaufmodell formuliert (siehe Abb. 4), das in drei Bearbeitungsstufen zusammenfassend beschrieben werden kann (Mayring/ Brunner 2013: 328f.; Kuckartz 2012: 78). Das empirische Material wurde in drei Bearbeitungsstufen – Transkription, Codierung und Auswertung – computerunterstützt aufgearbeitet. Im ersten Schritt wurden alle Interviews unter Verwendung eines Transkriptionstools vollständig transkribiert. Als Grundlage dienten die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2010: 44; 2012: 136) und Gläser/ Laudel (2010: 194), wobei nonverbale Informationen und Lautäußerungen nur dann transkribiert wurden, wenn sie den Sinn einer Aussage veränderten oder für eine Interpretation der betreffenden Textstelle notwendig erschien (Gläser/ Laudel 2010: 194).³⁹ Für die Codierungsstufe wurden Kategorien deduktiv und induktiv gebildet (Mayring 2007: 74f.). Zunächst wurde, indem auf die theoretischen Grundlagen (Kapitel 2.1 und 2.2) sowie die operationalisierten Kategorien (Kapitel 2.3) zurückgegriffen wurde, ein deduktives Kategoriensystem erstellt und es wurden Indikatoren bestimmt. Im Verlauf der Codierung des Datenmaterials trat ergänzend ein induktives Vorgehen hinzu, d.h., es wurden schrittweise am Material induktive Kategorien gebildet, das deduktive Kategoriensystem ergänzt und erneut am Datenmaterial angewandt (Gläser/ Laudel 2010: 198). Damit wurde das komplette Material systematisch codiert (Kuckartz 2012: 60) und inhaltlich strukturiert, um inhaltlich relevante Aspekte aus dem Datenmaterial zu filtern

³⁸ In der qualitativen Inhaltsanalyse liegt eine sehr breite Definition von Text vor, gemeint sind damit „alle bedeutungstragenden Objektivationen von Kommunikation“ (Mayring/ Brunner 2013: 323).

³⁹ Im Zuge der Transkription wurden die Interviews anonymisiert.

und zusammenzufassen (Mayring 2016: 103). Insgesamt erfolgte die Codierung⁴⁰ und die Auswertung des Datenmaterials unter dem Einsatz der Software MAXQDA. Für den dritten Schritt, die Auswertung, wurden die codierten Textteile themenorientiert anhand der Kategorien zusammengestellt (Misoch 2015: 124) und dann die thematisch gebündelten Textaussagen zusammenfassend paraphrasiert. Anhand der Kategorien konnten Zusammenhänge und Kontraste herausgearbeitet werden, Zudem konnte auf dieser Basis ein Vergleich erfolgen. Kuckartz (2012: 77) spricht hier von einer „kategorienbasierten Auswertung“, die durch „Vergleiche und Kontrastieren von interessierenden Subgruppen [...] an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft“ gewinnt. Die Ergebnisse wurden zuletzt erneut am Datenkorpus überprüft, um die Erkenntnisse zu verifizieren.

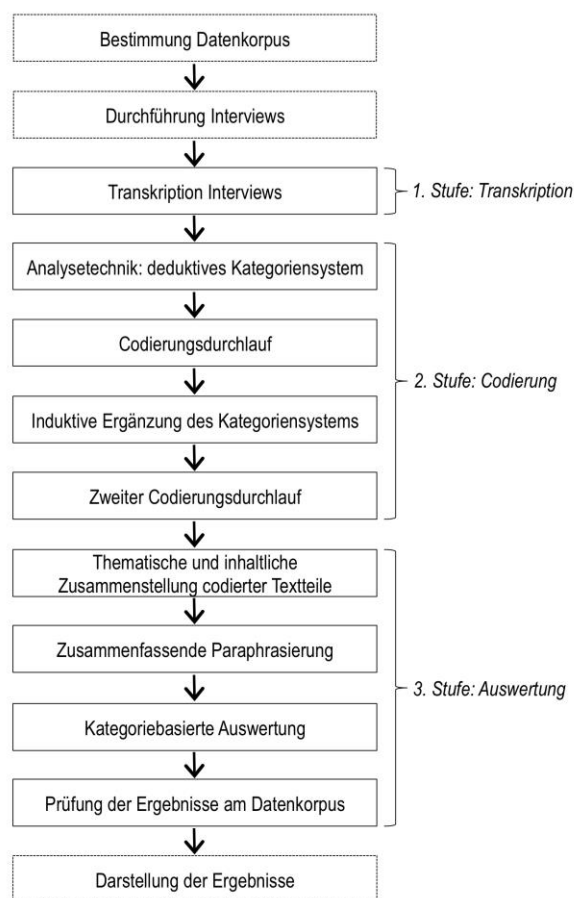


Abb. 4: Ablaufmodell der Bearbeitung des empirischen Materials und Analyse (eigene Darstellung)

3.3.4 Organisation des Vergleichs

Um die Steuerungsbemühungen mitsamt ihrem Ausgang hinsichtlich der schulischen Medienbildung auf der Mikroebene auf der Mikroebene zu vergleichen, geht die vorliegende

⁴⁰ Bei der Codierung wurden Textstellen so gewählt, dass „ein codiertes Segment auch außerhalb des Kontextes noch verständlich ist“ (Kuckartz 2012: 82).

Studie in zwei Schritten vor. Dabei werden zunächst die beiden Fälle Thüringen und Baden-Württemberg durch ein weitgehend identisches Verfahren analysiert, was einzeln dargestellt wird. Die Beschreibung der einzelnen Fälle folgt einem einheitlichen Aufbau entlang des analytischen Forschungskonzepts und ist somit inhaltlich an den erarbeiteten Analysekatoren ausgerichtet. Im ersten Schritt wird zunächst für jeden Fall der institutionelle Rahmen nachgezeichnet, zudem werden externe und interne Steuerungsinstrumente herausgearbeitet. Daran schließt eine Beschreibung der relevanten Akteure schulischer Medienbildung an, wobei in Akteure der intra- und interorganisatorischen Dimension unterschieden werden. Für alle schulischen und außerschulischen Akteure werden die Rahmenbedingungen, die Interaktion und die Inhalte untersucht. Dabei findet die Analysekatoren Inhalte insbesondere bei den außerschulischen Akteuren Beachtung. Jeder Fall schließt mit einer Zusammenschau der Analysekatoren ab, bei der Spezifika der untersuchten Bundesländer herausgearbeitet werden.

Die Erkenntnisse der Einzelfälle werden in einem zweiten Schritt ebenfalls anhand der Analysekatoren organisiert und auf den Abstraktionsebenen der Dimensionen Struktur, Akteure, Interaktion und Inhalte wieder zusammengebracht. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgehoben und im Anschluss daran an die theoretischen Grundlagen rückgekoppelt, wodurch sie auf eine höhere Abstraktionsebene gelangen und tendenziell generalisierbar werden. Abbildung 5 gibt einen Überblick über das Forschungskonzept.

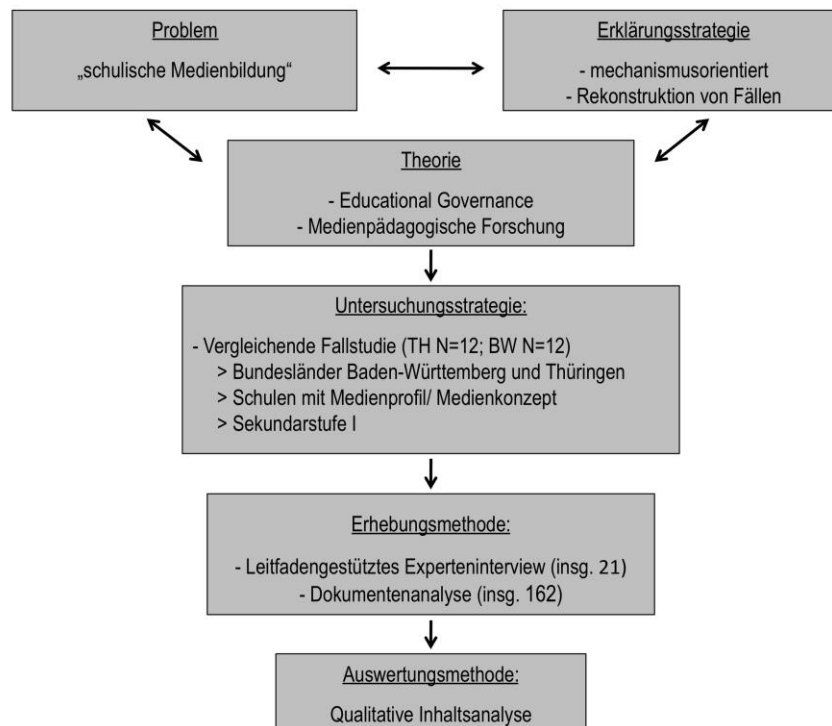


Abb. 5: Forschungskonzept (eigene Darstellung in Anlehnung an Gläser/ Laudel 2010)

Teil D Empirie

4 Schulische Medienbildung in Thüringen und Baden-Württemberg: Fallstudien

Im folgenden Teil werden die in der empirischen Untersuchung gewonnenen Daten unter Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse und der Kategorien ausgewertet (siehe Kapitel 3.2.3 und 2.3). Vorab wird die bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung auf der Makroebene dargestellt, die für beiden Fallstudien (Thüringen und Baden-Württemberg) gleichermaßen relevant ist (Kapitel 4.1). Die Darstellung der Fälle folgt einer einheitlichen Struktur, welche die bundeslandspezifischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung sowie die Bedingungen auf der Mikroebene Einzelschule spiegelt. Einen weiteren Schwerpunkt der Betrachtung bilden die beteiligten schulischen und außerschulischen Akteure mit ihren Ressourcen, Inhalten und die Formen der Interaktion bezüglich schulischer Medienbildung, wobei die Darstellung nach Bundesland erfolgt: Kapitel 4.2 Thüringen und 4.3 Baden-Württemberg. Im Anschluss erfolgt eine vergleichende Analyse (Kapitel 5).

4.1 Bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung der Makroebene

Dargestellt wird im Folgenden die strukturelle Verankerung schulischer Medienbildung des deutschen, föderal gestalteten Schulsystems insbesondere die Bundesebene. Dabei wird kurz der internationale Kontext nachgezeichnet, um so die deutschen Steuerungsprozesse im Sinne des schulischen Mehrebenensystems, die für beide Fälle gleichermaßen relevant sind, nachzeichnen zu können. Hierbei liegt der Fokus insbesondere auf bildungspolitischen Aktivitäten, die für den Zeitraum, in dem die Dokumente und Interviews erhoben wurden, von Bedeutung sind (Untersuchungszeitraum 2012 bis 2016). Die föderalen Besonderheiten werden in den jeweiligen Fallstudien jeweils aufgezeigt und in einem Vergleichskapitel zusammengeführt.

Auf verschiedenen politischen Ebenen – internationaler, europäischer, Bundes- und Landesebene – versuchen Bildungspolitik und supranationale Institutionen seit Jahrzehnten, Impulse für die Förderung von Medienkompetenz in der Schule zu setzen. Im internationalen Kontext agieren supranationale Organisationen wie UNESCO und OECD. So fördert die UNESCO den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (UNESCO 2015: 30); die Organisation unterstützt in diesem Rahmen bspw. die Verbreitung von Open Educational Resources (OER) und entwickelt Indikatoren für den IKT-Einsatz im Bildungsbereich (UNESCO 2009; Deutsche UNESCO-Kommission 2013). Auf nationaler

Ebene unterstützt die Deutsche UNESCO-Kommission u.a. die Projekte Internet-ABC und klicksafe. Weiterhin setzt die OECD über internationale vergleichende Schulleistungsstudien (z.B. PISA) und Bildungsberichte, die Bildungssysteme und den Outcome in den Blick nehmen, Impulse für die Bildungspolitik auf nationaler Ebene. Dabei wurde in den PISA-Studien bezüglich des Themenkomplexes schulische Medienbildung insbesondere der Aspekt der Mediennutzung fokussiert, d.h. Einsatz und Nutzung von Computer und Internet im Unterricht (siehe Studien von 2000 bis 2015). In den PISA-Studie nach 2006 wurden ebenfalls Kompetenzen und die Computerausstattung in Zusammenhang gestellt (Breiter et al. 2010: 249f.). Erst mit der International Computer and Information Literacy Study (ICILS), der ersten international vergleichenden Schulleistungsstudie für den Bereich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, wird ein outputorientiertes Bildungsmonitoring für diesen Bereich durchgeführt (Bos et al. 2014). Die Studie misst im Fünfjahresabstand insbesondere die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schüler:innen und die Rahmenbedingungen (Ausstattung der Schulen mit modernen und unterrichtsnahen Technologien, Unterstützungssysteme im Bereich des technischen und pädagogischen Supports), in denen sie diese Kompetenzen erwerben. Der Fokus liegt dabei auf den tertiären Medien (Bos et al. 2014).

Auf europäischer Ebene agiert die EU mit Förder- und Arbeitsprogrammen sowie Berichten, um digitale Kompetenzen bzw. Medienbildung gesamteuropäisch wie national zu forcieren und im Sinne einer weichen Steuerung Einfluss zu nehmen. Dabei wird Medienbildung stark aus einem wirtschaftspolitischen Blickwinkel betrachtet. Beispielsweise wurden 2006 seitens der EU im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen als Empfehlung und gemeinsamer Referenzrahmen für alle Mitgliedsstaaten formuliert (Europäisches Parlament und Rat 2006/2010). Erwerb und Entwicklung der Schlüsselkompetenzen sollen persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit gewährleisten. Benannt werden acht Schlüsselkompetenzen, darunter die Computerkompetenz.⁴¹ Diese „umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft [...] für Arbeit, Freizeit und Kommunikation“ (ebd.: 15). Auch die Europäische Kommission ergreift Maßnahmen zur Förderung von Medienbildung und -kompetenz. So fordert sie die Mitgliedsstaaten zu einer öffentlichen bildungspolitischen Debatte darüber auf, wie schulische

⁴¹ Die sieben anderen Kompetenzbereiche sind muttersprachliche Kompetenz; fremdsprachliche Kompetenz; mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz; Lernkompetenz; soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz; Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz; Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Europäisches Parlament und Rat 2006/2010).

Medienbildung in die Lehrpläne integriert werden kann. Im Rahmen des Programms „A Digital Agenda for Europe“ werden acht Säulen für die Verbesserung u.a. des digitalen Wirtschaftsraums und digitaler Kompetenzen und Qualifikationen beschrieben (Europäische Kommission 2010). Des Weiteren fördert sie mit Initiativen wie „Opening Up Education Initiative“ den Ausbau von OER, Portalen und eLearning-Angeboten (Europäische Kommission 2012, 2013, 2014) und unterstützt bundesweite Projekte wie klicksafe.de.

Auch wenn im föderal organisierten deutschen Bildungssystem die schulische Bildung in der Kulturhoheit der Länder liegt (§ 30 GG) und das im § 104b verankerte sogenannte Kooperationsverbot die finanzielle Unterstützung der Länder und Kommunen durch den Bund verwehrt, versucht die Bildungspolitik auf der Bundesebene Impulse für die schulische Medienbildung zu setzen. Dabei wird auch mit privatwirtschaftlichen Akteuren zusammengearbeitet. Ein frühes Beispiel für medienbezogene Maßnahmen ist die vom BMBF und der Deutschen Telekom AG im Jahr 1996 gegründete Initiative „Schulen ans Netz“, bei der zunächst die informationstechnische Ausstattung bereitgestellt wurde, in einem zweiten Schritt deren inhaltliche Integration in den Unterricht begleitet wurde (Tulodziecki 2005: 9). Im Herbst 2016 wurde die „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ als neues Strategiepapier des BMBF vorgestellt, das im Rahmen der „Digitalen Agenda 2014–2017“ der Bundesregierung entstand (BMBF 2016). Die Bildungsoffensive umfasst fünf Handlungsfelder – von der frühkindlichen Bildung bis zur Berufsschule –, die digitale Bildung fördern und verankern sollen. Hierfür werden im Rahmen des „#DigitalPaktD“ Investitionen für die digitale Ausstattung von Schulen zur Verfügung gestellt und im Zusammenwirken von Bund und Länder umgesetzt (BMBF 2017, 2019). Auch das Bundesfamilienministerium widmete sich unter dem Dach von „Dialog Internet“ von 2010 bis 2013 dem Schwerpunktthema „Aufwachsen mit dem Netz“. Es entstanden insgesamt neun Initiativen, die ein breites Themenspektrum der Kinder- und Jugendnetzpolitik abbilden (BMFSFJ 2013a). Auch der umfassende Medienkompetenzbericht „Medienkompetenzförderung für Kinder- und Jugendliche“ thematisiert den Bildungsbereich Schule (BMFSFJ 2013b). Der Deutsche Bundestag setzte die Enquete-Kommission Internet und Digitale Gesellschaft ein, die von 2010 bis 2013 die Auswirkungen der Digitalisierung in Gesellschaft und Politik untersuchte und Empfehlungen zu unterschiedlichen Bereichen erarbeitete, so auch zum Komplex Bildung und Forschung (Deutscher Bundestag 2013a, 2013b).

Mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2000 und dem schlechten Abschneiden des deutschen Schulsystems im internationalen Vergleich erfuhr die Schulentwicklung einen

Stimuli mit neuer Qualität. Die Bildungspolitik reagierte auf den sogenannten PISA-Schock und die Kultusministerkonferenz (KMK), die überregional wichtige bildungspolitische Themen unter den Ländern abstimmt, benannte im Dezember 2001 sieben zentrale Handlungsfelder. Darunter fehlt zunächst die Medienbildung; Eingang finden nur Maßnahmen zu Verbesserung der Lesekompetenz (KMK 2001: 296 Plenarsitzung der KMK am 5./6.12.2001). Bezüglich der Medienbildung wurden auch in den folgenden PISA-Studien (2003/ 2006) in Deutschland Defizite der schulischen Medienintegration deutlich. Im internationalen Vergleich wird hierzulande eher wenig mit digitalen Medien gearbeitet. Erst am 8. März 2012 verabschiedet die KMK eine neue Erklärung: „Medienbildung in der Schule“. Damit wird die bereits 17 Jahre alte Erklärung „Medienpädagogik in der Schule“ (KMK 1995) und die Ergänzung um „Neue Medien und Telekommunikation im Bildungssystem“ von 1997 (KMK 1998) abgelöst.⁴² Die Erklärung von 2012

soll dazu beitragen, Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben. Zugleich sollen die sich durch den didaktisch-methodischen Gebrauch neuer Medien ergebenden Möglichkeiten und Chancen für die Gestaltung individueller und institutioneller Lehr- und Lern-Prozesse hervorgehoben werden. (KMK 2012)

In dem Papier wird ausführlich der Stellenwert von Medienbildung in der Schule begründet. Zudem werden Handlungsfelder genannt, die von Lehr- und Bildungsplänen sowie Lehrerbildung über Ausstattung und technischen Support bis hin zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern und Datenschutz reichen. Konkreter wird die Erklärung der KMK nicht; die Vorgaben liefern nur einen groben Rahmen, der in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt wird. Insgesamt liegt bei der Verankerung einer verbindlichen Medienbildung in Lehr- und Rahmenplänen der Länder ein heterogenes Bild vor, wobei Medienbildung überall, aber in unterschiedlicher Ausführlichkeit fächerübergreifend in den Lehrplänen integriert ist (Wetterich et al. 2014; Kammerl/ Ostermann 2010; Eickelmann/ Schulz-Zander 2006). 2016 verabschiedete die KMK einen verbindlichen Rahmen für die „Bildung in der digitalen Welt“, der die Bildungsbereiche Schule, berufliche Bildung und Hochschulen betrifft, und für die Schule die Erklärung von 2012 ergänzt und präzisiert. Dabei orientiert sich der Kompetenzrahmen des Strategiepapiers an drei Modellen: an einem von der EU-Kommission in Auftrag gegebenen

⁴² Im Jahr 2004 bestimmt die KMK im Rahmen der „Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung“ Medienbildung als Schwerpunkt (KMK 2004a, 2004b), wobei diese bis heute nicht verbindlich und flächendeckend in die Lehrer:innenausbildung implementiert wurde. Ebenfalls 1995 hatte die ehemalige Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) einen Orientierungsrahmen zur Medienerziehung in der Schule veröffentlicht (BLK 1995), der bis zur Einstellung ihrer Tätigkeit (Ende 2007) nicht geändert wurde.

Kompetenzmodell, auf das Modell der Länderkonferenz Medienbildung (LKM 2015) und das der ICILS-Studie zugrunde gelegte Modell (KMK 2016).

Neben den politischen Akteuren bewegen sich im Feld der schulischen Medienbildung auf Bundesebene die LKM, in der sich die Leiter:innen der Landesmedienzentren und der entsprechenden Medienabteilungen der pädagogischen Landesinstitute freiwillig zusammenschließen; diese leisten auf Landesebene wiederum in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kultusministerien bzw. Bildungsbehörden inhaltliche und organisatorische Aufgaben. So veröffentlichte die LKM 2008 das Positionspapier „Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung“, das Impulse für die KMK Erklärung 2012 lieferte und 2015 erneuert sowie ergänzt wurde (LKM 2015). Ebenfalls auf Bundesebene zusammengeschlossen waren die Landesmedienanstalten bis 2011 als „Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten in der Bundesrepublik Deutschland“ (ALM), die seither als „die medienanstalten – ALM GbR“ firmiert. Diese Dachmarke ist als Akteur im Themenbereich der Medienkompetenz auch in Bezug auf schulische Medienbildung aktiv, insbesondere über die Finanzierung von gemeinsamen Maßnahmen und Angeboten wie bspw. Flimmo, Internet ABC oder klicksafe als Akteur und allgemeiner im Bereich des Jugendmedienschutzes mit der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) (die medienanstalten 2016a). Des Weiteren nehmen bundesweite Initiativen – wie „Keine Bildung ohne Medien“, die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) oder das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis – als Zusammenschlüsse von Fachleuten aus Bildung und Wissenschaft oder die Initiative „D21“, eine Partnerschaft von Politik und Wirtschaft, über Stellungnahmen, Studien, Tagungen und Auszeichnungen inhaltlichen Einfluss auf den Diskurs schulischer Medienbildung⁴³.

Zusammengefasst (siehe Abb. 6) zeigt sich ein komplexes Szenario auf der Makroebene: Die bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung wird durch verschiedene (bildungs-)politische Akteure, wie EU, BMBF, KMK, aber auch durch supranationale Institutionen wie die UNESCO und OECD sowie Akteure aus Medien, Wissenschaft und Wirtschaft geprägt. Die Einflussnahme erfolgt in Form von international vergleichenden Schulleistungsstudien, Untersuchungen, Bildungsberichten, Interventionen in den Diskurs durch Veröffentlichungen oder die Entwicklung von Medienkompetenzmodellen. Damit werden Impulse für die schulische Medienbildung auf der Makro- und Mikroebene gesetzt. Die Akteure bewegen sich zwischen Beobachtung und Beeinflussung. Es zeigt sich ein Top-

⁴³ Beispielsweise Medienpädagogisches Manifest 2009– „Keine Bildung ohne Medien“; Positionspapier der GMK 2011 – „Medienbildung nachhaltig in der Schule verankern“; D21 2016 – „Medienbildung an deutschen Schulen“/ „Schule Digital“; Deutsche Telekomstiftung 2015-2017 – „Schule digital, der Länderindikator“.

down-Prozess, der einerseits in Form von Empfehlungen (Soft Law) seitens politischer Akteure mit eingeschränkten Verfügungsrechten bezüglich der Schulpolitik (z.B. EU, BMBF, KMK und LKM) erfolgt. Andererseits existieren Angebote und Investitionen, auch in Zusammenarbeit mit Akteuren aus der Wirtschaft (z.B. „Schulen ans Netz“). Damit findet, neben der föderal aufgestellten Bildungspolitik Einflussnahme auf die schulische Medienbildung auf Bundesebene und Länderebene statt. Insgesamt lässt sich feststellen, dass dieser Prozess im Vergleich zur rasanten Mediatisierung der Gesellschaft erst ab den 2010er Jahren an Dynamik gewonnen hat.

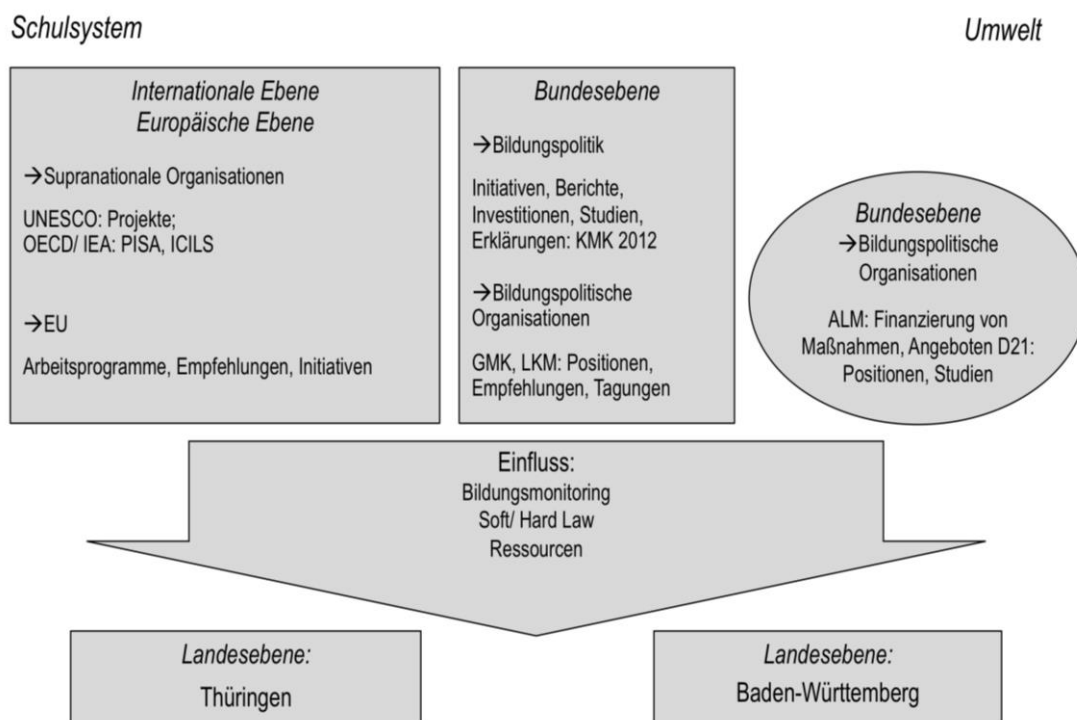


Abb. 6: Bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung – Makroebene (eigene Darstellung)

4.2 Fallstudie Thüringen

Bevor die bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung in Thüringen Thema wird, werden zunächst einige Merkmale des Bundeslands dargestellt. Der Freistaat Thüringen (TH) gehört mit einer Einwohnerzahl von rund 2,2 Millionen und einer Fläche von rund 16.000 Quadratkilometern zu den kleineren deutschen Bundesländern. Wie in anderen ostdeutschen Ländern findet in Thüringen seit der Vereinigung durch Geburtenrückgang und Abwanderung ein Bevölkerungsrückgang statt (Thüringer Landesamt für Statistik 2018). Besonders der ländliche Raum ist von Entvölkerung betroffen, was zur Folge hat, dass manche Schulstandorte mit sehr niedrigen Schüler:innenzahlen zu kämpfen haben. Hier geht es dann um die grundlegende Frage, wie bzw. ob die Schulen gehalten werden können (TMBJS

2017a: 24).

Nach der deutschen Wiedervereinigung, konkret 1993, erfuhr der Freistaat Thüringen eine Neugründung; heute besteht er aus 17 Landkreisen und sechs kreisfreien Städten (bpb 2018). Die Wirtschaftsstruktur ist wie insgesamt in Deutschland durch den Dienstleistungssektor geprägt, allerdings weist das produzierende und verarbeitende Gewerbe im Vergleich zu anderen ostdeutschen Ländern einen starken Wachstum auf. Ebenfalls von Bedeutung sind die zentrale Lage des Bundeslandes sowie die hohe Kulturdichte. Als „grünes Herz Deutschlands“ setzt Thüringen auch auf den Tourismus als Wirtschaftsfaktor (TMWWDG 2015: 3; TMWAT 2013: 4). Zumindest bis zum Beginn der Corona-Pandemie stieg das Bruttoinlandsprodukt und sank die Zahl der Arbeitslosen leicht. Ersteres liegt jedoch unter dem bundesweiten Niveau (Thüringer Landesamt für Statistik 2016; TMASGFF 2018). Dabei existieren große Differenzen innerhalb des Landes.

Das als eher konservativ geltende Bundesland erlebte mit den Landtagswahlen 2014 einen Regierungswechsel und die seit der Vereinigung regierende CDU wurde von der rot-rot-grünen Koalition abgelöst. Bis 2014 war das Kultusministerium und Wissenschaftsministerium vereint im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK). Nach dem Regierungswechsel wurden die Ressorts umstrukturiert und den Bereich Wissenschaft zum Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie verlegt und die Bereiche Jugend und Sport dem Kultusministerium zu geordnet und das Thüringer Ministerium für Bildung, Sport und Jugend (TMBJS) gegründet. Dieses ist die oberste Behörde der Bildungspolitik; ihr obliegen die Belange des Schulwesens und der Jugendarbeit. Das Bundesland hat einen zweistufigen Schulverwaltungsaufbau mit den staatlichen Schulämtern als untere Schulaufsichtsbehörden und dem TMBJS als oberster Schulaufsicht. Das in vier Abteilungen organisierte Ministerium ist auch für die Schulentwicklung zuständig. Die schul- und verwaltungsfachlichen Aufgaben erfüllen die fünf Schulämter (ThürSchAG § 2–4). Das Schulsystem wurde nach der Vereinigung nach dem Vorbild der Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg strukturiert und umfasst eine vierjährige Grundschulzeit und weiterführende Schulen. Jedoch wurde ein zweigliedriges Schulsystem in Form von Regelschulen, die zum Hauptschule- und Realschulabschluss führen, und den achtjährigen Gymnasien eingeführt, womit an die DDR-Schulform der Polytechnischen Oberschule angeknüpft wurde. Zudem gibt es das Angebot von allgemeinbildenden Förderschulen, berufsbildenden Schule und drei Gesamtschulen. Im Schuljahr 2015/2016 existierten im Bundesland insgesamt 204 Regelschulen und 97 Gymnasien. 2011 wurde die Gemeinschaftsschule als neue Schulart in Thüringen eingeführt; im Schuljahr 2015/2016 gab

es insgesamt 54 Gemeinschaftsschulen, wovon knappe ein Drittel in freier Trägerschaft sind (TMBJS 2016a; SIS 2015/2016). Als Reaktion auf den Amoklauf 2002 von Erfurt wurde die besondere Leistungsfeststellung eingeführt, die in der zehnten Klasse des Gymnasiums einen Realschulabschluss ermöglicht.

Im Bildungsmonitor 2016 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, der die bildungsökonomischen Ziele des Bildungssystems und den Beitrag des Bildungssystems zur Fachkräftesicherung zu beschreibt, schneidet Thüringen in den zwölf untersuchten Handlungsfeldern⁴⁴ in der Bildungspolitik sehr gut ab. Im dreizehnten Bericht steht Thüringen bei Bildung im öffentlichen Ausgabeverhalten (Ausgabenpriorisierung) und bei den Betreuungsbedingungen auf Platz eins. Das heißt, Thüringen liegt 2016 bei der Betreuungsrelation (Klassengrößen, Schüler-Lehrer-Relationen) an der Spitze aller Bundesländer. Bei der Ausgabenpriorisierung schneidet Thüringen im Bundesländervergleich mit dem besten Wert aller Bundesländer ab. Verbesserungsbedarf wird bei den Handlungsfeldern Internationalisierung und Inputeffizienz gesehen. Das bedeutet, dass Thüringen bei dem Handlungsfeld Effizienz auf Platz 15 liegt, da die Altersstruktur der Lehrer:innen an den allgemeinbildenden Schulen relativ unausgewogen ist und im Verhältnis von Sachausgaben zu Personalausgaben Thüringen unterdurchschnittlich abschneidet. Im Feld der Internationalisierung liegt Thüringen mit den Englischkompetenzen der Schüler:innen im Hör- und Leseverständnis auf Platz neun (Anger et al. 2016).

Unter den bildungspolitischen Vorgaben der Landesregierung ist das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) im öffentlichen Auftrag u. a. für die Lehrerbildung und -weiterbildung, Lehrplanentwicklung, Qualitätssicherung und -entwicklung in den Bildungsbereichen Schule und frühkindliche Bildung sowie für die Medienkompetenzentwicklung zuständig (ThürSchulG § 40 a). Im Anschluss geht es um die konkrete Verankerung und Struktur schulischer Medienbildung in Freistaat Thüringen.

4.2.1 Bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung: Makro- und Mesoebene

Unterscheidet man zwischen Push- und Pull-Strategie, kann Thüringen zum Untersuchungszeitpunkt, wie in Kapitel 3.3.1 beschrieben, der Push-Gruppe zugeordnet werden, d.h., in Thüringen liegt eine ausgeprägte, verbindliche und in den Lehrplänen

⁴⁴ Dies sind: Ausgabenpriorisierung, Inputeffizienz, Betreuungsbedingungen, Förderinfrastruktur, Internationalisierung, Zeiteffizienz, Schulqualität, Bildungsarmut, Integration, Berufliche Bildung, Hochschule und MINT, Forschungsorientierung (Anger et al. 2016).

curricular verankerte schulische Medienbildung vor. Das Kultusministerium (TMBJS, ehemals TMBWK) intensivierte Anfang des Jahrtausends die diesbezüglichen Anstrengungen. In den Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen weiterführender Schulen formuliert das Ministerium als wesentliches Bildungsziel „die Befähigung zum bewussten, selbstbestimmten und kritischen Umgang mit Medien“ (TMBWK 2011: 4) und sieht „Medienkompetenz als eine grundlegende Voraussetzung für individuelle Lernerfolge“ (TMBWK 2011: 11). Diese soll im Fachunterricht oder fächerübergreifend an Inhalten in den Klassen und klassenübergreifend entwickelt werden, wobei jedes Fach seinen spezifischen Betrag dazu zu leisten hat. Ergänzt wird dies durch den verpflichtenden und integrativen Kurs Medienkunde. Dieser wurde bereits 2001 für die allgemeinbildende weiterführende und berufsbildende Schule in der Sekundarstufe I für die Klassen 5 bis 7 mit einer Verwaltungsvorschrift des Thüringer Kultusministerium (TMBWK 2001/2004) eingeführt, damit wurde der bisherige „Umgang mit Medien und Informationstechniken (UMI)“ in den Thüringer Lehrplänen verbindlich und ausgeweitet (Thüringer Kultusministerium 2006; TMBWK 2012: 5). Der Kurs Medienkunde wurde 2009 im Umfang von mindestens zwei Jahreswochenstunden pro Doppelklassenstufe bis zur Klassenstufe 10 erweitert (TMBWK 2014, 2010), und 2017 zudem um die Grundschule ergänzt, um der pädagogischen Aufgabe nachzukommen, „Kinder frühzeitig auf die Orientierung in der immer komplexer werdenden Medienwelt vorzubereiten“ und eine Grundlage für den Kurs Medienkunde ab den Klassenstufen 5 zu schaffen (TMBJS 2017b).

Sowohl bei der Einführung des Kursplans Medienkunde 2001 als auch bei der Erweiterung auf die Grundschule und dem damit einhergehenden durchgängigen schulischem Bildungsangebot im Bereich Medienbildung ist Thüringen in einer Vorreiterrolle (TLM 2017). Die Kurspläne für Grundschule und Sekundarstufe I geben einen verbindlichen Lehrplan mit Kompetenzbeschreibungen bzw. -erwartungen für verschiedene Lernbereiche und Klassenstufen vor (TMBJS 2017b; TMBWK 2010). Dabei beinhaltet der Kursplan die grundlegenden Kenntnisse und Denkweisen der Informatik und beschreibt informatische Kompetenzen (TMBWK 2010). Im Rahmen der mindestens zwei Jahreswochenstunden pro Doppelklassenstufen sollen Schüler:innen in sieben Lernbereichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Diese umfassen im Bereich des methodisch-didaktischen Lernens mit Medien als ersten Lernbereich „Information und Daten“. In diesem Lernbereich geht es darum, Informationsquellen sachgerecht und reflektiert zu erschließen, zu analysieren und zu beurteilen. Der zweite Lernbereich ist „Kommunikation und Kooperation“. Hier sollen die Schüler:innen lernen, Medienarten zur Kommunikation und Kooperation sowie deren Regeln

zu beschreiben und für die eigene Kommunikation zu nutzen. Im dritten Lernbereich geht es um das Thema „Präsentation“. Eigene Lern- und Arbeitsergebnisse sollen von den Schüler:innen mit Informatiksystemen präsentiert werden können. Im Bereich des inhaltlichen Lernens über Medien ist der vierte Lernbereich „Medienproduktion, informatische Modellierung und Interpretation“, heißt eigene Medienproduktionen sachgerecht umsetzen und informatische Modelle Darstellen. Der fünfte Lernbereich ist „Analyse, Begründung und Bewertung“, d.h. Informationsdarstellungen und Quellen erschließen, interpretieren, analysieren und bewerten und als sechster Lernbereich „Mediengesellschaft“, d.h. die Rolle der Medien für das individuelle und gesellschaftliche Leben verstehen und beschreiben und als siebter „Lernbereich Recht, Datensicherheit und Jugendmedienschutz“, meint Chancen und Risiken der Medien und des Mediengebrauchs einschätzen und entsprechend handeln (TMBWK 2010). Insgesamt greifen alle Lernbereiche ineinander und es werden die verschiedenen Medien wie Printmedien, audiovisuelle und digitale Medien in den Kompetenzerwartungen und den inhaltsbezogenen Empfehlungen für die Umsetzung genannt (TMBWK 2010). Die curriculare Umsetzung obliegt der Einzelschule, dies bedeutet, dass Medienkunde in die Fächer bzw. in die Lehr- und Lern-Planung in einem vorgegebenen Umfang integriert werden muss. Die erbrachten Schülerleistungen werden von dem/der Fachlehrer:in nach den allgemeinen Kriterien des Fachs im Rahmen der Kurs Medienkunde durchgeführt und beurteilt. Zudem erhalten die Schüler:innen am Ende des Schuljahres einen „Medienpass“, der als verbindliche Anlage dem Zeugnis beiliegt und die behandelten Inhalte der Medienbildung dokumentiert (TMBWK 2014). Da die Fachlehrenden für den Kurs Medienkunde nicht grundständig an der Hochschule ausgebildet werden, erfolgt eine Qualifizierung über Fort- und Weiterbildungen.

Ebenso kann Informatikunterricht als Wahlpflichtfachangebot im Profilbereich von Klasse sieben bis zehn für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses angeboten werden; hier können die Inhalte des Kurs Medienkunde und darüber hinaus intensiviert werden (TMBWK 2012).⁴⁵ Im Rahmen des Unterstützungssystems in Thüringen (USYS) unterstützen Fachberater:innen Schulen in unterrichtsrelevanten Fragen und Aufgaben der Unterrichts- und Schulentwicklung.⁴⁶ Da der Kurs Medienkunde curricular verbindlich als Lehrfach integriert ist, stehen den Schulen auch für die fachspezifische Planung des Kurses Fachberater:innen

⁴⁵ Jede Regelschule ist laut Thüringer Schulordnung angehalten, zwei Wahlpflichtfächer anzubieten (ThürSchulG Anlage 2 zu § 44 Abs. 1)

⁴⁶ Das Thüringer Unterstützungssystem legt den Fokus auf Unterrichtsentwicklung als Kernbereich von Schulentwicklung, wobei dieser Kernbereich Fachberatung und Schulentwicklungsberatung einschließt. Um Untersuchungszeitpunkt galt die Fachliche Empfehlung von 2012, danach wurde 2016 eine neue Empfehlung ausgesprochen und eine Konzeption zum USYS veröffentlicht (ThILLM 2016).

unterstützend und beratend zur Seite. Sie führen auch Fortbildungsangebote schulamtsübergreifend für den Bereich Medienkunde über das ThILLM durch (Thüringer Kultusministerium 2006; Wolling/ Berger 2018: 35). Nach der empirischen Erhebungsphase dieser Untersuchung finanzierte das TMBJS das Forschungsprojekt „Evaluation des Kurses Medienkunde“, das im Jahr 2018 endete (Wolling/ Berger 2018).⁴⁷ Allerdings gab es laut der Evaluationsstudie zum Zeitraum der Datenerhebung eher wenige aktive Fachberater:innen für Medienkunde (Wolling/ Berger 2018: 36). Auch für das Wahlpflichtfach Informatik gibt es Fachberater:innen (ThILLM 2016; TMBJS 2016b; Merten 2012). Dabei stehen die Fachberater:innen in der Regel unter der Dienst- und Fachaufsicht der staatlichen Schulämter und das ThILLM ist im Auftrag des Ministeriums für die inhaltliche und organisatorische Umsetzung des USYS zuständig (TMBJS 2016b; Merten 2012).⁴⁸

Neben der im bundesdeutschen Vergleich sehr frühen Implementierung des Kurses Medienkunde wurde ab 1998 das Projekt „Thüringer Medienschulen“ vom Thüringer Kultusministerium ausgelobt. In Kooperation mit dem ThILLM sowie den staatlichen Schulämtern und Schulträgern wurden ab dem Schuljahr 2001/2002 ein thüringenweites Netzwerk von zunächst 47 Medienschulen unterschiedlicher Schularten geschaffen und diese „medial vorbildlich“ ausgestattet (TMBJS 2018a). Voraussetzung der teilnehmenden Schulen war die Einreichung eines medienpädagogischen und -didaktischen Konzeptes, darüber hinaus sollte diese medienpädagogische Profilierung anderen Schulen zugänglich gemacht werden. Seit dem Ende des Projekt im Jahr 2006 werden die Medienschulen im Rahmen des Schulentwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ (EVAS) betreut (TMBJS 2018a). Dieses Kernstück der Thüringer Bildungspolitik wurde neben der schulischen Evaluation als Antwort auf die ersten internationalen Schulleistungsstudien 2005 festgelegt und 2009 im Thüringer Schulgesetz verankert (§ 40b). Damit soll ein schulinternes Qualitätsmanagement etabliert und dieses durch externe Experten evaluiert werden.⁴⁹ Über den schulischen Rahmen hinaus formuliert der „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ einen Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit mit allen Kindern und Jugendlichen bis zum Erreichen der Volljährigkeit, der ein durchgängiges Bildungskonzept, das alle Bildungsorte (schulische und außerschulische) und Bildungsansprüche/-bereiche, so auch Medienbildung miteinander verbindet (TMBJS 2015). Laut TMBJS (2015: 1) ist er damit

⁴⁷ Zwei wichtige Ergebnisse der Studie sind die Notwendigkeit, das integrative Konzept der Medienbildung um ein Fach Medienkunde zu ergänzen, und die Lehrerausbildung für den Fachbereich Medienkunde zu verbessern (Wolling/ Berger 2018).

⁴⁸ Erstreckt sich die Zuständigkeit des Fachberaters über mehrere Schulamtsbereiche, übt das Ministerium die Fachaussicht in Kooperation mit dem ThILLM aus. Ab 2016 üben die staatlichen Schulämter ausschließlich die Dienstaufsicht aus (TMBJS 2016b).

⁴⁹ Die externe Evaluation von EVAS ist nach Aussage des Thüringer Schulportals seit 2015 ausgesetzt.

bundesdeutscher Vorreiter. Dieser und auch der Vorläufer (Thüringer Bildungsplan für Kinder bis zehn Jahre) ist auch in der Thüringer Schulordnung mit dem Hinweis auf Beachtung verankert (ThürSchulG § 44 [2]). Zur Implementierung in den pädagogischen Alltag wurden bis Ende 2017 zielgruppenspezifische Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen für zentrale Akteure – wie bspw. Schulleiter, Schulämter, Träger der Kindertageseinrichtungen oder Vertreter der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit – angeboten. Auch im Landesjugendförderplan, der den außerschulischen Bereich der Jugendarbeit betrifft, war und ist Medienbildung als Querschnittsthema und als fachpolitische Herausforderung genannt (TMSFG 2011; TMBJS 2016c). Sowohl der genannte „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ als auch der Landesjugendförderplan unterstreicht die Bedeutung von Vernetzung und Kooperation zwischen den tätigen Akteuren und damit auch die Verschränkung zwischen Schule und außerschulischen Akteuren

Diese nach dem Untersuchungszeitraum, aber bereits in den Interviews der empirischen Erhebung angedeutete, 2017 veröffentlichte „Kooperationsvereinbarung zur nachhaltigen Weiterentwicklung von Medienkompetenz in Thüringen“, betont die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure und die Verzahnung von Angeboten und setzt die Kooperation der Akteure aus verschiedenen Politikfeldern in einen verbindlichen Rahmen (Freistaat Thüringen 2017). Die Kooperationsvereinbarung knüpft an die interministerielle Arbeitsgruppe „Medienkompetenzstärkung in Thüringen“, die zwischen 2011 und 2015 auf Grundlage des 2011 vom Thüringer Landtag beschlossenen Landeskonzpts zur „Stärkung und Weiterentwicklung der Vermittlung von Medienkompetenz in Thüringen“ tätig war, an (Freistaat Thüringen 2017). Ebenfalls nicht mehr den Untersuchungszeitraum betreffend wurde nach der Novelle des Thüringer Schulgesetzes der „Thüringenplan. Für eine gute Zukunft unserer Schulen“ vom Thüringer Kabinett beschlossen. In diesem wird das Arbeitsprogramm der Thüringer Landesregierung hinsichtlich der wichtigsten Zielrichtungen und Vorhaben beschrieben: Unterrichtsgarantie, Bildungsgerechtigkeit und Digitale Zukunft sowie Demokratie/Partizipation. Damit verbunden ist für den Bereich der Digitalen Zukunft ein Maßnahmenpaket mit Bereitstellung von Haushaltsmitteln, der mit dem zugesagten DigitalPakt der Bundesregierung zusammenhängt (TMBJS 2018b: 49). Dem Thüringenplan voraus ging der Werkstattprozess „Zukunft Schule“, an dem sich unterschiedliche Beteiligungsgruppen zusammen über die Zukunftsherausforderungen für die Schulen verständigten, wobei die Digitalisierung von großer Bedeutung ist (TMBJS 2017a, 2018c). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass durch den fächerintegrativen Kurs Medienkunde und die verbindliche Verankerung von Kompetenzerwartungen Medienbildung – gestaffelt nach

Lernbereichen und Klassenstufen – im Lehrplan die Einzelschule auf der Mikroebene eine curriculare Umsetzung leisten muss. Die Verankerung des Medienkunde-Kurses über alle Klassenstufen hinweg als mehrjähriger Top-down-Prozess, mündet im Sinne einer evidenz- und evaluationsbasierten Steuerung in der „Evaluation des Kurses Medienkunde“. Das Projekt Medienschule, inzwischen Teil des Thüringer Schulentwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ (EVAS), entspricht der Leitidee der Schulautonomie, welche die Prinzipien von innerschulischer Steuerungsfähigkeit, Qualitätsmanagement und Eigenprofilierung stärken soll. Des Weiteren wurde sichtbar, dass die Verschränkung der Bildungsbereiche von Schulwesen und Jugendarbeit auf Ministeriumsebene ihren Ausdruck nicht nur in Kooperationsvereinbarungen und bildungspolitischen Papieren und Konzepten findet, wie im „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ oder im „Landesjugendförderplan“, sondern darüber hinaus die Entwicklung zahlreicher Projekte der Medienbildung anregte.

4.2.2 Akteursperspektive: Wahrnehmung der Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung

Nachdem der bildungspolitische Rahmen schulischer Medienbildung in Thüringen skizziert wurde, folgt hier eine Analyse der auf der Mikroebene wahrgenommenen Rahmenvorgaben. Dafür wird auf Grundlage der empirischen Erhebungen untersucht, welche der bildungspolitischen Rahmenbedingungen tatsächlich an der Einzelschule als Steuerungsinstrumente wahrgenommen und umgesetzt werden. Dabei werden externe Steuerungsmechanismen, die top-down auf die Einzelschule treffen, und interne Steuerungsinstrumente unterschieden, die sich an der Einzelschule daraus ergeben und innerschulisch für den Bereich der schulischen Medienbildung verantwortlich sind.

4.2.2.1 Rezeption der externen Steuerungsinstrumente

Neben den oben dargestellten bildungspolitischen Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung – Kurs Medienkunde, „Thüringer Medienschulen“ und „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ – konnten anhand der Empirie weitere für den Bereich relevante institutionelle Rahmenbedingungen identifiziert werden. Diese gelten nicht explizit für den Bereich der schulischen Medienbildung, haben de facto jedoch für die Medienintegration an der Einzelschule eine Wirkung.

Kursplan Medienkunde

Eine für alle Schulen verbindliche Vorgabe ist, wie oben beschrieben, der Kurs Medienkunde.

Diese Verbindlichkeit spiegelt sich in der folgenden Aussage:

[...] also man hat ja die Vorgabe, dass es den Medienkundeunterricht in einem gewissen Umfang geben muss mit diesen Inhalten. Und wie wir das lösen, das muss dann halt jede Schule ins Curriculum mit einbringen [...] (GMS1_TH_L1: 115).

In den Experteninterviews mit innerschulischen Akteuren zeigt sich, wie mit den verbindlichen Lerninhalten und Kompetenzerwartungen für Medienkunde an den Einzelschulen, denen die Umsetzung des Kurses obliegt, umgegangen wird. Im Folgenden wird die individuelle schulinterne curriculare Implementierung des Kurses deutlich, die mithilfe der schulinternen Lehr- und Lern-Planung (SILLP) erfolgt.

Also es gibt ja auch für Medienkunde einen Thüringer Lehrplan. Und der Lehrplan spielt natürlich für uns die wichtigste Rolle [...], insofern haben wir auch unsere Inhalte für die verschiedenen Klassen festgesetzt. Also in Klasse fünf geht eigentlich ganz grob erst mal im Medienkundeunterricht darum, überhaupt sich mit Computer auseinanderzusetzen. Was ist das? Wie funktionieren die einzelnen Sachen? Wie lege ich mir Ordner an? Eben diese ganz grundlegenden Sachen. Bei Klasse sechs geht es dann weiter: die ganzen Office-Programme anzuwenden. Power Point, Word, Excel. Klasse sieben ist dann das Hauptaugenmerk auf Internet, also wie suche ich richtig im Internet. Wie habe ich mich im Internet zu verhalten. Und in Klasse acht geht es dann hauptsächlich um Medienrecht. Also was da alles mit reinspielt. Gefahren, die im Internet herrschen, ja. Das ist so der Inhalt, wie wir ihn aufgebaut haben und wie gesagt auch festgelegt durch den Lehrplan. (GMS1_TH_L1: 99)

Bei der einzelschulischen Implementierung bzw. Lehr- und Lern-Planung zeigen sich bei den untersuchten Einzelschulen deutliche Unterschiede. Dies erfolgt bspw. an zwei der untersuchten Schulen über eine obligatorische Angliederung einer zusätzlichen Wochenstunde an das Fach Deutsch in der fünften und sechsten Klasse. Die Klassen werden für eine Stunde geteilt, um ein individuelles und konzentriertes Lernen am Computer zu ermöglichen (RG2_SL_I: 110; GMS1_TH_L1: 69).

Und bei Klassenstufe fünf und sechs ist der Medienkundeunterricht mit Deutsch gekoppelt, das heißt, da hat man mal eine Woche Deutsch und die nächste Woche Medienkunde. Und jede Klasse ist in zwei Gruppen eingeteilt und das tauscht jede Woche. Damit eben dann auch jeder einen Computer vor sich hat und dann nicht zu zweit oder so an einem Rechner sitzen muss. (GMS1_TH_L1: 69)

An einer Schule liegt die konkrete Umsetzung des Kurses in der Obhut der Klassenlehrer:innen der fünften und sechsten Klasse, wobei sie der Schulleitung schriftlich darzustellen haben, wie sie den Medienkundekurs integrieren (RG1_SL_I: 127, 23). Innerhalb dieser Schule sind die Variationen groß: Während einige Lehrer:innen den Medienkundekurs im wöchentlichen/zweiwöchentlichen Turnus abhalten, entscheiden sich andere Lehrer:innen für eine Projektwoche. Bei einer solchen mündet der kompakte Kurs in der Regel in die Erstellung eines medialen Produkts. Dabei greifen die Klassenlehrer:innen auf Fachlehrer:innen oder externe Partner zurück (RG1_SL_I: 127, 23; GMS1_TH_EX: 108). Ab

der siebten Klassenstufe wird der Kurs Medienkunde häufig fächerintegrativ durchgeführt; dies zeigte sich konkret bei vier der untersuchten Schulen (RG2_SL_I: 110; RG1_SL_I; RG8_Medienschule; RG7_Kursplan Medienkunde). Ab der achten Klasse wird er durchgängig durch das Wahlpflichtfach Informatik ergänzt, in dem die erworbenen Kompetenzen aus dem Kurs Medienkunde vertieft und erweitert werden sollen (RG1_SL_I: 23; RG7_Medienschule; RG4_Medienschule; RG11_Medienkonzept). Eine untersuchte Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie in den Klassenstufen sieben und acht Medienkunde im Rahmen von Kernbereichen im Wechsel mit anderen Bereichen wie Holzbearbeitung und Technik unterrichten (GMS1_TH_L1: 63). Darüber hinaus entwickelt diese Schule schulintern eigene Bildungspläne, in die sie den Bereich Medien als Wahlpflichtfächer integriert. Mit Genehmigung seitens des Kultusministeriums bietet die Schule im Untersuchungszeitraum die drei Wahlpflichtfächer Medien aktiv, Schülerradio und Schülerzeitung; bei allen drei Angeboten wird mit externen Partnern zusammengearbeitet (GMS1_TH_Medienkonzept). Die im Rahmen des USYS für Beratung und Unterstützung zur Verfügung stehenden Fachberater:innen für den Kurs Medienkunde wurde in keinem der Interviews genannt und traten auch im sonstigen Material der untersuchten Schule nicht auf.

Projekt Thüringer Medienschulen

Alle untersuchten Schulen waren als Medienschulen Teil des Netzwerks „Thüringer Medienschulen“; der Großteil bereits seit Beginn dieses Projekts ab dem Schuljahr 2001/2002. Mit dem Schuljahr 2006/2007 wurde das Projekt „Medienschulen“ Teil des thüringenweiten Schulentwicklungsprojektes Eigenverantwortliche Schule (EVAS). Zu dem Projekt äußerten sich vier der schulischen Expert:innen im Interview. Dessen Rezeption ist dabei überwiegend positiv/ ambivalent. Sie betonen, dass die Funktion als Anreizsystem, sich als Medienschule zu profilieren und damit „den Schulstandort“ zu stärken, durchaus erfüllt wurde (z.B. RG11_Leitbild; RG6_Medienschule; RG4_Medienschule; RG1_EX_1: 69; RG5_Medienschule). Zudem wird unterstrichen, dass durch das Projekt Medienschulen zusätzliche Mittel zur Verfügung standen, die für eine „bessere Möglichkeit [sorgten], neue Medien in den Unterricht einzubeziehen“ (RG4_Medienschule Chronik; RG2_SL_I: 48). Drittens sei dadurch eine „systematische Konzeptentwicklung“ (GMS1_TH_Schulchronik) schulischer Medienbildung forciert worden. Entsprechend des schulintern entwickelten medienpädagogischen Konzeptes erhielten die Schulen direkte Zuwendungen für die benötigte medientechnische Ausstattung. Dieser für schulische Verhältnisse unbürokratische Zugang zu finanziellen Mitteln und die eigenverantwortliche Verfügung darüber wird

vonseiten eines Großteils der interviewten Expert:innen als zentrales positives Merkmal unterstrichen (RG1_EX_1: 67).

Wenn man was mit Medien machen will, dann gibt es ja im schulischen Bereich ein Problem und das ist Geld. Und mit dem Projekt Medienschule [...] waren da Gelder oder Sachmittel verbunden [...]. Und das wurde eben als Projekt damals ausgelobt und dann haben wir halt da mit gemacht. [...] Das ist jetzt bestimmt zehn Jahre her [...]. Und so haben wir, denke ich, jetzt mal hier auch erst mal ein Knowhow in Richtung Technik [...]. Aus diesem Projekt Medienschule ist das heraus entstanden, was heute ist [...]. Es war zumindest ein Start, dass wir uns in diese Richtung bewegt haben. (GMS1_TH_L2: 56)

Und das Schöne war damals, es gab dafür Geld. Es wurden ja recht ordentliche Beträge pro Schule dann ausgelobt, die man beantragen konnte, mit auch wieder einem Konzept, was man davon machen wollte. Und dieses Geld ging praktisch direkt an die Schule und musste nicht über Schulträger oder irgendwo sonst bewilligt werden. Und wir konnten als Schule selber entscheiden, was wird aus dem Geld gemacht (RG2_SL_I: 48)

In den Schulen, in denen Experteninterviews durchgeführt wurden, wurde weiterhin deutlich, dass sich das Projekt „Thüringer Medienschule“ auch als innerschulischer Impulsgeber ausgezeichnet hat. Zwei der Interviewten beschreiben dessen Einfluss auf einen Schulentwicklungsprozess, der zu einer verbindlichen Implementierung eines medienpädagogischen Gesamtkonzepts führte (GMS1; RG2_SL_I: 44, 70; RG1_SL_I: 51).

Wir sind jetzt fünfzehn Jahre Medienschule. Das ist natürlich am Anfang – ist das diese kleine Gruppe. [...]. Die haben gesagt, ja wir erstellen dieses Medienkonzept und wir gucken mal, wo es lang geht [...]. So, gut wir haben uns da einen Weg gemacht, haben den Antrag geschrieben, haben uns dann gefreut, dass wir dann teilnehmen konnten [...]. So aber dann ist die Zahl der Technik gestiegen. Die Schüler wollten immer mehr dort eingesetzt haben. Es haben sich immer mehr Kollegen dazu gefunden, die die ganzen Vorteile gesehen haben, die die modernen Medien mit einbringen und so weiter. Sodass man jetzt schon sagen kann, die Lehrerschaft steht zu 100 % dahinter. So, das hat sich natürlich entwickelt und das brauchte auch Zeit, das ist klar. Ja und jetzt sind wir halt so weit, dass das alles gut funktioniert.“ (RG2_SL_I: 44–70)

Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre

Der „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“, der 2015 – also während des Untersuchungszeitraums der vorliegenden Forschung – „aus der theoretischen Phase in die Feldphase“ (RG1_EX_1: 45) überging, ist für die Einzelschule keine verbindliche Vorgabe wie der Kursplan Medienkunde. Als Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit soll er laut der Darstellung eines außerschulischen Experten vielmehr im Sinne einer „Normativbeschreibung“ von Herausforderungen, die in der Gesellschaft für die generelle Entwicklung von Kind und Jugendzeit Relevanz besitzen, fungieren. Dabei wird zwar Medienbildung durchgängig als wichtiges Thema angesehen (RG1_EX_1: 47). Jedoch spielt den schulischen Experteninterviews zufolge der „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ ebenso wenig wie sein Vorgänger, der „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis zehn Jahre“, bei der Umsetzung schulischer Medienbildung in der Einzelschule eine Rolle. Dies wird neben seiner Unverbindlichkeit bzw. übergeordneten Stellung damit begründet, dass er zum

Untersuchungszeitpunkt gerade frisch erschienen war und deswegen noch nicht den Weg in die Praxis gefunden habe (RG1_SL_I; RG2_SL_I; GMS1_L1).

Schuljugendarbeit

Ein Instrument, das nicht dem Feld der schulischen Medienbildung zuzuordnen ist, im Zusammenhang mit schulischer Medienbildung jedoch von einigen Interviewpartner:innen genannt wurde, ist die Schuljugendarbeit (RG1_SL_I; RG2_SL_I). Das Landesprogramm Schuljugendarbeit resultiert aus dem bundesweiten Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), das von 2003 bis 2007 dazu diente, den Ganztags schulbereich weiterzuentwickeln (IZBB 2010). In diesem Rahmen ging es mitunter auch um den Erwerb von Medienkompetenz. Ein interviewter Schulleiter berichtet:

Dieses Angebot resultiert ja aus einer Bundesinitiative [...]. Das hieß eben Ganztags schulprojekt. [...] Und Schwerpunkt war, nach dem Unterricht Freizeit- und Lernangebote zu schaffen, die mit dem Unterricht nichts zu tun haben, praktisch wie eine Arbeitsgemeinschaft, ja. So, und da konnte man mit externen Partnern zusammenarbeiten. Da kommt zum Beispiel die Zusammenarbeit mit der Erfurter Schulplattform her. Ja, oder Lehrer haben das Angebot zusätzlich unterbreitet. (RG1_SL_I: 161)

Die Schuljugendarbeit ist ein ergänzendes außerunterrichtliches Bildungs- und Betreuungsangebot im Bereich der Klassenstufen fünf bis zehn an Thüringer Regelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, das sich aus dem allgemeinen Arbeitsauftrag der Jugendhilfe ableitet. Es erfolgt meist als Freizeitangebot in Form von freiwilligen regelmäßigen AGs an weiterführenden Schulen (Regierungspressekonferenz 2005: 5). Grundlage ist das SGB VIII § 11 Abs. 3 (schulbezogene Jugendarbeit) und das Thüringer Schulgesetz (§ 11 und § 55a ThürSchulG). Als Arbeitsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule wird die Schuljugendarbeit aus dem Gesamtbudget der örtlichen Jugendförderung bezahlt (LJHA 2013) und seit 2003 über das Thüringer Landesprogramm Schuljugendarbeit realisiert. Nachdem in den ersten Jahren die Genehmigungsverfahren über die Schulämter erfolgten, sind seit 2006 die jeweiligen Jugendämter für die Verfahren zuständig (RG1_Medienschule: 28). Maßnahmenträger können die Schulfördervereine oder Träger der freien Jugendhilfe sein. Durchgeführt werden die außerunterrichtlichen Angebote oft in Form von Projekten oder AGs, die für die Schüler:innen in Kooperation mit externen Partnern oder von nur Lehrer:innen der jeweiligen Schule angeboten werden. Thematisch liegen diese Angebote zwischen Sport, Kunst, Theater und Medien, aber auch Maßnahmen wie Hausaufgabenhilfe und Berufsorientierung sind möglich (IZBB 2010; TMBWK 2003).

Die Ermittlung des Bedarfs wird an den Schulen oftmals – so geben einige der Interviewten an – anhand von Befragungen der Schüler:innen, Eltern und Lehrenden ermittelt (RG1_SL_I). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die AGs im Rahmen der Schuljugendarbeit

im Ganztagesbereich am Nachmittag an Schulen angeboten werden. Dabei wird die Bedeutung des innerschulischen Akteurs Schulförderverein deutlich: Dieser tritt als Maßnahmenträger in Erscheinung. Genannt werden hier Bereiche der Medienbildung, die bspw. im Rahmen von Video-, Homepage-, Hörspiel-, Internet- und Schülerzeitung-AGs umgesetzt werden (RG3_Schulbezogene Jugendarbeit; RG6_Arbeitsgemeinschaften; RG9_Arbeitsgemeinschaften; RG11_Freizeitangebote; RG2_AG Schulreporter; RG1_AG_Freizeitangebote; RG8_Schulkonzept).

4.2.2.2 Interne Steuerungsinstrumente

Aus den oben genannten externen Steuerungselementen, die als institutionelle Rahmenbedingungen für die schulische Medienbildung auf die Einzelschule treffen und dort als solche von den schulischen Akteuren wahrgenommen werden, ergeben sich interne bzw. innerschulische Steuerungselemente, die für die Umsetzung der Medienbildung an den einzelnen Schulstandorten relevant sind. Hier konnten anhand des empirischen Materials drei für die schulische Medienbildung bedeutende Elemente identifiziert werden: Fachschaft bzw. Fachgruppe, Lehrpläne bzw. Curricula inkl. schulinterner Lehr- und Lern-Planung und Medienkonzepte.

Fachgruppe

Anhand der geführten Interviews wurde deutlich, dass Fachgruppen (mitunter auch Fachschaften genannt) für den Bereich Medien und/oder Informatik existieren und dass diese Einfluss auf die schulische Medienbildung der jeweiligen Schule nehmen (GMS1_TH_L2: 102, 108, 110; GMS1_TH_L1: 75, 77, 80; RG2_SL_I: 58; RG1_SL_I: 65). Zentrale Aufgaben der Fachgruppen sind eher organisatorische Planungen, die die medientechnische Ausstattung betreffen (GMS1_TH_L1: 75; RG1_SL_I: 65; RG2_SL_I: 60). Auf der inhaltlichen Ebene werden Konzeptionen für schulinterne Lehrpläne und Projekte im Bereich Medien erstellt (GMS1_TH_L2: 106; RG1_SL_I: 65). Beispielsweise wurde in einigen der Gruppen das Gesamt-Medienkonzept für die Schule entwickelt, welches wiederum relevant zur Teilnahme am Projekt „Thüringer Medienschule“ war (RG2_SL_I: 44, 90). Auch Bedarfe bezüglich schulinterner Fortbildungen werden innerhalb der Gruppen sondiert und diese dann organisiert (GMS1_TH_L1: 77; RG2_SL_I: 70; RG1_SL_I: 103). Ein interviewter Lehrer berichtet:

wir haben eine Arbeitsgruppe Medien [...] in zwei Bereichen [...]. Es gibt einmal diese, also die Fachschaft Medien, die Lehrer, die also im Medienbereich unterrichten. [...] Und dann gibt es aber auch noch mal die größere Arbeitsgruppe, [...] da sind dann auch die Technik-Lehrer

mit drin. [...] Da geht es dann auch darum, dass wir uns um die Technik an der Schule kümmern. Aber was speziell jetzt Unterricht betrifft, gibt es eben diese Fachschaft Medien [...] und wir treffen uns einmal im Monat. Und da geht es [...] um Planung von den verschiedenen Projekten, Austausch, [...] wie die Projekte gelaufen sind. Was alles die Schüler erzielt haben, was wir verändern müssen, was gut gelaufen ist. [...] Es war zuletzt so, dass jeder zum Beispiel auch sich über die Schule eine E-Mail-Adresse einrichten sollte. Und dann gab es natürlich viele Lehrer, die damit Probleme hatten, und da stehen wir natürlich auch zur Seite und helfen da aus. (GMS1_TH_L1: 75–77)

Die Fachgruppen an den beteiligten Schulen sind unterschiedlich aufgestellt. So finden sich bei einer untersuchten Schule ausschließlich jene Lehrer:innen, die im Medienbereich unterrichten, als Fachgruppe Medien monatlich und bei Bedarf zwischendurch zusammen (GMS1_TH_L2: 108, 112). Ein Schulleiter betont, dass man an seiner Schule im permanenten Austausch stände (G2_SL: 60). In einigen Fällen sind die Schulleitungen involviert, entweder, da sie selbst im Medienbereich unterrichten, oder, weil sie unabhängig davon selbst großes Interesse an dem Thema haben (RG2_SL_I: 90; RG1_SL_I: 65). In einem anderen Fall ist die Fachgruppe an das Unterrichtsfach Informatik gekoppelt, wobei die bearbeiteten Themen über das Unterrichtsfach hinausgehen und insgesamt die Medienthemen der Schule im Fokus stehen. Hier werden bei einem jährlichen Treffen größere Maßnahmen und nötige Veränderungen geplant (RG1_SL_I: 65, 103). Auch der Support von Lehrenden hinsichtlich der Nutzung der medientechnischen Ausstattung wird von den Fachgruppen mitgetragen (RG1_SL_I: 103). In Bezug auf die Entwicklung von schuleigenen Lehrplänen und Medienkonzepten, auch im Rahmen des Projektes „Thüringer Medienschulen“, kommt den Fachgruppen eine wichtige Bedeutung zu (GMS1_TH_L2: 106; RG2_SL_I: 44; RG4_Medienerschule). Ein Schulleiter beschreibt die Zeit nach der Gründung der Fachgruppe an seiner Schule:

Die Gruppe, die dann existierte, mit genügend, ich sage mal verrückten Leuten. Die sich dann einen Plan und auf den Weg gemacht haben. [...] Das waren am Anfang fünf sechs Kollegen, die da regelmäßig mitgearbeitet haben. Die haben gesagt: „Ja, wir erstellen dieses Medienkonzept und wir gucken mal, wo es lang geht mit Medienschule.“ So, gut wir haben uns da einen Weg gemacht, haben den Antrag geschrieben, haben uns dann gefreut, dass wir dann teilnehmen konnten.“ (RG2_SL_I: 90, 44)

In allen Interviews werden die Fachgruppen als Element benannt, dem bei der Umsetzung von Medienbildung auf der Ebene der Einzelschule eine wichtige Rolle zukommt: einerseits bezüglich inhaltlich-pädagogischer Aufgaben, andererseits für die technisch-organisatorischen Bereiche.

Medienkonzepte

Insbesondere das Projekt „Thüringer Medienschule“ kann als Anreizsystem für die Entwicklung eines schuleigenen Medienkonzeptes und dessen verbindlicher Implementierung an den untersuchten Schulen gesehen werden (siehe Kapitel 4.2.2.1). Dabei reichen die meist

über die schuleigene Webseite zugänglichen Medienkonzepte von sehr umfangreichen (GMS1; RG1; RG11; RG7; RG6; RG3) bis zu kurzen überblicksartigen Konzepten, die in einem Fall auf einer einzigen Seite zur Darstellung kommen (RG5_Medienschule). Der Großteil ist jedoch ausführlicher; enthalten sind beispielsweise für den unterrichtlichen Bereich auf die Klassenstufen abgestimmte Lernbereiche und Lernziele, medienspezifische Wahlpflichtfächer sowie Medienprojekte in verschiedenen Unterrichtsfächern (RG1_Medienprojekte). Zudem finden sich Elemente für den außerunterrichtlichen Bereich, beispielsweise medienspezifische AGs und Projekte zu den Themen Buch, Video, Hörspiel, Radio und Homepage.

Über diese Konzeptionen und die ihnen festgelegten Inhalte etablierte sich, wie alle Interviewte schildern, die schulische Medienbildung an den Schulen (GMS1; RG2_SL_I: 44, 70; RG1_SL_I: 51). Enthalten sind verschiedene Elemente, die über den für alle Thüringer Schulen verpflichtenden Kurs Medienkunde hinausgehen. Die Medienkonzepte und die damit verbundenen Angebote sind im Sinne der Profilbildung und der Schulentwicklung (auch hin zu einer „Eigenverantwortlichen Schule“ im Sinne des Schulentwicklungsvorhabens) bedeutsame Elemente, die den Schulstandort der Einzelschule stärken können. Das beschreiben alle interviewten innerschulischen Akteure ähnlich wie der im Folgenden zitierte Schulleiter.

Ja, 2000 wurde ich von Seiten des Schulamts gefragt, ob wir Interesse hätten, uns an so einer Ausschreibung zu beteiligen. War direkt vom damaligen Kultusministerium eine Ausschreibung für die Bewerbung als Profilierung Medienschule [...]. Dieses Ansinnen ging dann über die Schulkonferenz durch die Schülerschaft [...] und im Zuge dieser Bewerbung wurde dann ein inhaltliches Medienkonzept geschrieben. Das wurde angenommen, da gab es auch damals eine finanzielle Zuwendung, um das Konzept materiell auszugestalten. [...] Wir haben den Status Medienschule bekommen. Den mussten wir dann zwischendurch schon zweimal erneuern, weil der dann ausgelaufen war mit dem Projektvorhaben. (RG1_SL_I: 51)

Innerschulische Lehrpläne

Durch die verbindlichen Vorgaben bezüglich des Kursplans Medienkunde, der auch dessen individuelle fächerintegrative Umsetzung vorsieht (siehe Kapitel 4.2.2.1), stehen die Einzelschule vor der Aufgabe, Medienkunde curricular, im Sinne einer schulinternen Lehr- und Lern-Planung (SILLP), in den Lehrplan zu integrieren. Wie unterschiedlich der Kurs Medienkunde an den einzelnen Schulen umgesetzt wird, wurde bereits oben beschrieben. Neben den innerschulischen Lehrplänen (auch Curricula genannt) gibt es im Bereich der Medienbildung den Lehrplan für das Wahlpflichtfach Informatik, der auch an die Lerninhalte des Kurses Medienkunde anknüpft. Es existiert also der vom Kultusministerium Thüringen aufgestellte, für alle Thüringer Schulen geltende Kursplan Medienkunde und der Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses im Wahlpflichtfach Informatik, der an

fünf der untersuchten Schulen laut empirischem Material auch angeboten wird (RG1_SL_I: 23; RG2_SL_I; RG7_Medienschule, RG4_Medienschule; RG11_Medienkonzept).

In der Untersuchung hat sich nur eine Schule gefunden, die ihm Rahmen ihres Medienprofils als Teil der Medienkonzepts für die Sekundarstufe I schuleigene Wahlpflichtfächer entwickelt aufgestellt hat. Die Schüler:innen dieser Schule können als medienspezifische Wahlpflichtfächer Schülerzeitung, Schülerradio oder Medien wählen. Alternativ können die Wahlpflichtfächer Gesundheit/Soziales und Sprachunterricht besuchen, wobei in diesen Fächern im Konzept ebenfalls der Einsatz von Medien betont wird (GMS1_TH_Medienkonzept).⁵⁰

In Thüringen gibt es außerhalb der Medienkunde ein Wahlpflichtfach. Und dieses Wahlpflichtfach heißt eigentlich Darstellen und Gestalten. Und das ist ein sehr offen gehaltenes Fach. [...] Im Lehrplan ist der Fokus auf Kunst, Theater und Musik. Begleitend mit Sport, Tanzen, Gymnastik, Englisch und Medien. Und wir haben jetzt einfach mal in dem ganzen Kreisel die Medien nach oben gedreht und haben gesagt, okay wir machen ein Wahlpflichtfach „Medien aktiv“. Und seit diesem Jahr haben wir auch im Wahlpflichtfach [...] „Medien aktiv“ und da lernen die Schüler der Klassen sieben, acht und in der anderen Gruppe der Klassen neun, zehn Basics kennen von verschiedenen Bereichen Medien. [...] Wir haben uns [...] hingesezt und haben diesen Lehrplan geschrieben, weil das [...] verpflichtend ist. (GMS1_TH_L2: 26, 14)

Damit werden sowohl mit den vom Ministerium aufgestellten Lehrplänen als auch mit den schulintern entwickelten und vom Ministerium genehmigten Lehrplänen verbindliche unterrichtliche Strukturen für schulische Medienbildung geschaffen. Die interviewten Lehrer:innen bewertet dieses nur von einer Schule angewendete Verfahren positiv. Dass die Schulentwicklung hinsichtlich der schulischen Medienbildung auch bezüglich der Profilbildung und damit der Schulkonkurrenz für Schulen relevant sind, beschreibt der Schulleiter einer anderen Schule:

Informatik ist ja bezogen auf Schulentwicklung schon ein Schwerpunkt als Wahlpflichtfach. Ich wüsste nicht, dass es in XY eine andere Regelschule gibt, die Informatik anbietet, und ich habe auch keine Zahl, was es in Thüringen an Regelschulen gibt, wo Informatik als Wahlpflichtfach durchgängig angeboten gibt. Das ist schon ein Punkt für die Schulentwicklung, und es gibt immer mal so zwei, drei Eltern für Schulanmeldung, für die das ein ausschlaggebender Punkt ist. [...] Und ich freue mich über jedes Elternteil, was sagt: „Wegen Ihrem Profil melden wir das Kind hier an“. (RG1_SL_I: 79, 81)

4.2.2.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der vorangegangenen Untersuchung zur bildungspolitischen Verankerung schulischer Medienbildung in Thüringen sowie deren Wahrnehmung und Umsetzung durch die schulischen Akteure zusammengefasst (siehe Abb.

⁵⁰ An dieser Schule wird zudem in der Oberstufe das Profulfach Medien und Kommunikation angeboten. Da die Studie sich auf die Sekundarstufe I bezieht, wird dies nicht weiter betrachtet.

7). Herausgearbeitet wurden die einzelnen Steuerungsinstrumente. Kernstück in Thüringen ist der für alle Schulen verbindliche fächerintegrierte Kurs Medienkunde, mit den nach Lernbereichen und Klassenstufen vorgegebenen Kompetenzerwartungen und der notwendigen einzelschulischen curricularen Umsetzung. Inhaltlich werden in den sieben Lernbereichen alle Medienkompetenzdimensionen konkretisiert. Insbesondere die Bereiche Recht, Datensicherheit und Jugendmedienschutz, Information und Daten sowie Mediengesellschaft fallen in die Dimension der Medienkritik. Für die Dimension Medienkunde sind es vor allem Information und Daten, Kommunikation und Kooperation sowie Mediengesellschaft. Die Medienkompetenzdimension Mediennutzung wird in den Lernbereichen Kommunikation und Kooperation, Analyse, Begründung und Bewertung sowie Information und Daten vermittelt. Mediengestaltung als vierte Dimension findet besonders in den Bereichen Präsentation sowie Medienproduktion, informatische Modellierung und Interpretation ihren Ausdruck. Dabei werden sowohl sekundäre, tertiäre als auch quartäre Medien in den Lernbereichen behandelt.

Des Weiteren ist das an Medienkunde anknüpfende Wahlpflichtfach Informatik als Steuerungsinstrument zu nennen. Für das „Projekt Medienschule“, inzwischen Teil des Thüringer Schulentwicklungsvorhabens EVAS, wurde in den Experteninterviews deutlich, dass dieses für die beteiligten Schulen wichtige Impulse lieferte. Es leistet demzufolge einen Beitrag im Schulentwicklungsprozess hin zur verbindlichen Implementierung eines medienpädagogischen Gesamtkonzepts. Dabei dienen die damit verbundenen finanziellen Mittel als Anreizsystem, was für die beteiligten Schulen den Interviews zufolge tatsächlich eine zentrale Rolle spielte. Hinsichtlich des bildungspolitischen Plans, dass den im Netzwerk aktiven Schulen eine Multiplikatorenfunktion zukommt, kann auf Basis der vorliegenden Daten keine Aussage getroffen werden.

Die erhobenen Daten verdeutlichen, dass – neben den explizit den Bereich schulischer Medienbildung ansprechenden Steuerungsinstrumenten, die auch an den untersuchten Schulen wahrgenommen werden und Einfluss nehmen – weitere strukturelle Vorgaben existieren. Obwohl diese nicht explizit auf den Bereich der schulischen Medienbildung zielen, zeigen sie für die Medienintegration an der Einzelschule Wirkung; dabei kristallisierten sich im Besonderen die Regelungen um die Schuljugendarbeit heraus. Einige andere Steuerungsinstrumente, wie der „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ und das Unterstützungssystem der Fachberater:innen (USYS), wurden den Ergebnissen der empirischen Untersuchung zufolge (Interviews wie Datenmaterial) auf der Mikroebene an der Schule nicht wahrgenommen. Wenn sie erwähnt wurden, wurde ihnen keine Bedeutung

beigemessen. Dies hängt jedoch möglicherweise nicht mit dem System USYS selbst zusammen, sondern könnte darauf zurückgeführt werden, dass es zum Zeitpunkt der Datenerhebung nur wenige aktive Fachberater:innen für Medienkunde gab (Wolling 2018: 36).

Auf der Mikroebene konnten zudem innerschulische Steuerungselemente identifiziert werden, die dazu beitragen, Medienbildung an der Einzelschule zu integrieren. Wichtige Funktionen besitzen die Fachgruppen, das gesamtschulische Medienkonzept und den Lehrplänen inkl. schulinterner Lehr- und Lern-Planung (SILLP) zu. Alle drei Elemente tragen den Aussagen der interviewten Akteure zufolge dazu bei, im Sinne von Profilbildung und Schulentwicklung den Schulstandort der Einzelschule zu stärken. Diese innerschulischen Steuerungselemente sind auf einen Top-Down Prozess zurückzuführen, der auf externe Steuerungsinstrumente – wie den Kurs Medienbildung, das „Projekt Mediensschulen“ und das Wahlpflichtfach Informatik – reagiert.

Insgesamt wirken die externen Steuerungsinstrumente an Einzelschulen im Sinne der Governance-Mechanismen Schulautonomie und Quasi-Märkte, jedoch bisher nur eingeschränkt durch die Evaluation des Kurses Medienkunde im Sinne einer Outputorientierung. Die innerschulischen Steuerungsinstrumente sind Ausdruck der einzelschulischen Profilbildung; Handlungsspielräume und erweiterte Entscheidungskompetenzen und tragen auf diese Weise zum Prozess der Schulentwicklung bei. Welche Akteure auf der Mikroebene an der Einzelschule tatsächlich auftreten und die bildungspolitischen Inputs umsetzen, wird ausgehend von der Einzelschule im folgenden Kapitel beschrieben.

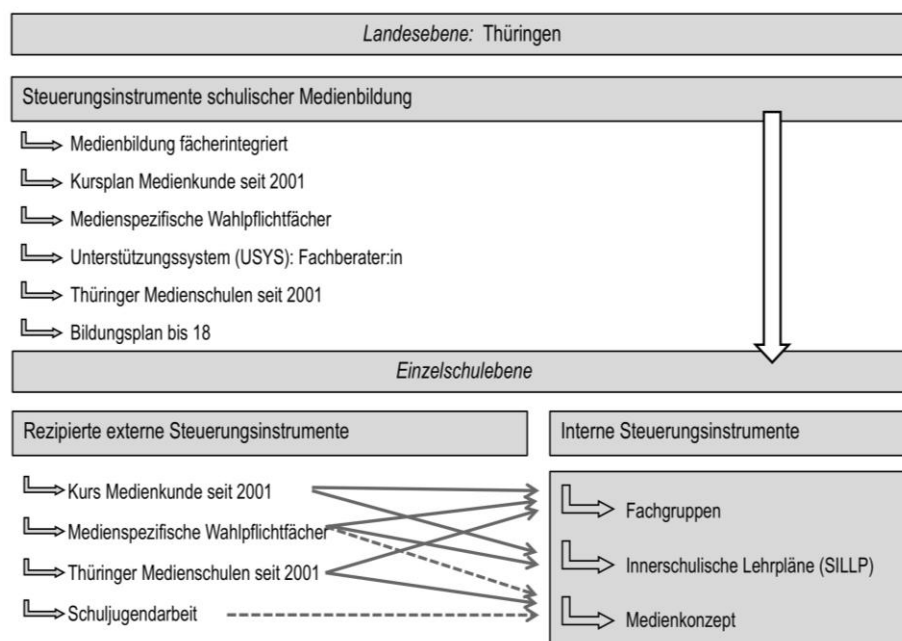


Abb. 7: Thüringenspezifische Steuerungsinstrumente schulischer Medienbildung (eigene Darstellung)

4.2.3 Akteure schulischer Medienbildung

Die oben dargestellten externen und internen Steuerungsinstrumente bilden den Rahmen für die schulischen Akteure und die Kooperation mit externen Akteuren. Im Folgenden richtet sich der Fokus auf die Frage, wer die auf der Mikroebene beteiligten Akteure sind, die Medienbildung an der Einzelschule umsetzen. Dabei werden Akteure der intra- und inter-organisatorischen Dimensionen unterschieden; diese Akteursgruppen befinden sich zum Teil auch auf unterschiedlichen Ebenen des Mehrebenenmodells. Die Identifizierung der Akteure erfolgt anhand des empirischen Materials. Die Beschreibung der relevanten schulischen und außerschulischen Akteure folgt einer einheitlichen Struktur: zunächst geht es um die Rahmenbedingungen, dann um die Interaktion (incl. Handlungssituation, -koordination und Verfügungsrechten/-fähigkeiten) sowie anschließend um die Inhalte (Medieneinsatz und Medieninhalte). Wobei die Analysekategorie Inhalte insbesondere bei den außerschulischen Akteuren Thema wird, da die Bildungsinhalte der schulischen Akteure über die Bildungsinhalte des allgemeinen Bildungsplans, des Kursplans Medienkunde sowie der Wahlpflichtfächer bestimmt werden.

4.2.3.1 Intra-organisatorische schulische Akteure

Bei der intra-organisatorischen Dimension, die die Leistungsproduktion innerhalb des Schulsystems beschreibt, existieren auf der Mesoebene folgende relevante Akteure bzw. Akteursgruppen: Schulträger, Medienzentrum, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) und die Studienseminare. Anhand der Dokumentenanalyse und der Experteninterviews konnten außerdem weitere Akteure identifiziert werden: auf der Mesoebene sind dies die Fachberater:innen für den Kurs Medienkunde sowie die Hochschulen, auf der Mikroebene die Schulfördervereine, Fachgruppen für Medien und/oder Informatik, Eltern, Schüler:innen und Lehrende.

Akteure der Mesoebene

Alle schulischen Akteure der Mesoebene haben einen gesetzlichen Auftrag und Verfügungsrechte; sie befinden sich damit in Bezug auf die Interaktion im Modus einer verstetigten Verhandlungskonstellation mit den Einzelschulen. Auch die medienspezifischen Bildungsinhalte, die handlungsleitend für die schulischen Akteure sind, sind über die bereits genannten Medienbildungspläne und Lehrpläne bestimmt (siehe Kapitel 4.2.1 und 4.2.2.1).

Schulämter

Den staatlichen Schulämtern obliegen verschiedene schulfachliche und verwaltungsfachliche Aufgaben wie Beratung und Unterstützung von Schulen bei ihrer Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, Fachaufsicht der Schulen und Schulträger, Dienstaufsicht u.a. über Schulleiter:innen, Lehrende, Fachberater:innen⁵¹ (ThürSchAG § 4) sowie die Mitwirkung bei der Lehrerbildung in Zusammenarbeit mit den weiteren zuständigen Einrichtungen der Lehrerbildung in Thüringen (ThürLbG § 4; § 5 [4]). Neben diesen allgemeinen Aufgaben tritt der Akteur Schulamt bezüglich schulischer Medienbildung im Rahmen des Projekts „Thüringer Medienschulen“ an der Einzelschule ins Feld (RG1_Medienschule; RG4_Medienschule Chronik; RG6_Medienschule). Dabei sind die Schulämter für die Einzelschulen Ansprechpartner und für die Abwicklung des Projektes zuständig (RG1_Medienschule). Neben diesem spezifischen Bereich schulischer Medienbildung werden im untersuchten Material die Schulämter in Bezug auf Medienbildung genannt, insofern sie für die Abwicklung des oben genannten Landesprogramms der Schuljugendarbeit und des Vorhabens EVAS, an welches das „Projekt Medienschule“ gekoppelt ist, zuständig sind (u.a. RG1_Medienschule; RG4_Medienschule). Die für den Kurs Medienkunde zur Verfügung stehenden Fachberater:innen traten wie bereits dargestellt im Material nicht auf.

Damit ist das Schulamt im Sinne seines gesetzlichen Auftrags in der pädagogisch-organisatorischen, aber auch in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension mit den Einzelschulen in Interaktion.

Schulträger

Nach § 13 des Thüringer Schulgesetzes sind die Schulträger der staatlichen Schulen die Landkreise, die kreisangehörigen Gemeinden und die kreisfreien Städte, womit sie für das notwendige Schulangebot und die erforderlichen Schulanlagen zuständig sind (ThürSchulG § 13). Damit ist der Schulträger auch für die sächlichen Anschaffungen und die Finanzierung der medientechnischen Ausstattung der Schulen zuständig, die für eine Arbeit mit Medien eine wesentliche Grundvoraussetzung ist. Dabei können die Schulträger für die IT-Ausstattung eine Anteilsfinanzierung aus Mittel des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) beantragen, in den Untersuchungszeitraum fielen die Förderperioden 2007–2013 und 2014–2020. Den beiden interviewten Schulleitern aus Thüringen ist dies bekannt (RG1_SL_I: 57; RG2_SL_I: 50):

⁵¹ Fachberater:innen werden nicht als eigene Akteursgruppe behandelt, da sie Teil des USYS sind, das den Schulämtern und dem ThILLM obliegt.

Wir beantragen bei Bedarf den Austausch von veralteten Rechnern oder die Neuanschaffung über den Schulträger, und das, was die für Möglichkeiten haben, letztes Jahr gab es EFRE-Mittel, wo, sage ich mal, Computer-Kabinette finanziert wurden. (RG1_SL_I: 57)

Grundsätzlich können sich die Schulträger an den zentralen Ausstattungsempfehlungen des Thüringer Kultusministerium orientieren und auf das Knowhow der Medienzentren zurückgreifen sowie Rahmenverträge mit Unternehmen für Ausstattung und Support vereinbaren, womit sie die Einzelschule entlasten (RG1_SL_I: 93, 94).

Insgesamt wurde die Zusammenarbeit mit den Schulträgern in den Interviews mit den Schulleitern als konstruktiv beurteilt; die begrenzten finanziellen Mittel zwar benannt, aber ihnen nicht angelastet (RG2_SL_I; RG1_SL_I).

Ja, Schulträger muss man sagen, die geben sich ja sicherlich Mühe, aber die haben eben auch nicht die Mittel, eine einzelne Schule dort, da würden dann wahrscheinlich auch andere böse gucken drüber. Die machen das Möglichste. (RG2_SL_I: 52)

Wir haben eine sehr enge und konstruktive Zusammenarbeit mit dem Schulträger [...]. Da gibt es Rahmenverträge, die die Stadt eingegangen ist, zum Beispiel mit Microsoft und anderen Firmen. Da muss ich sagen, das sind Dinge, da habe ich als Schule einfach nichts zu tun, und es ist auch gut so. Ich möchte mich nicht über dutzende Einzellizenzen von Computern/ Das ist nicht Aufgabe des Schulleiters. Das ist Aufgabe des Schulträgers. Das macht er auch, und das läuft eigentlich ganz unkompliziert. (RG1_SL_I: 93–95)

Insgesamt wird der Schulträger im Bereich des Supports genannt und als notwendig empfunden. Damit wird dieser Akteur im Sinne seines gesetzlichen Auftrags in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension von den Einzelschulen auf der Mikroebene wahrgenommen. Für den technischen Support an den Einzelschulen treten auch die kommunalen Medienzentren in Erscheinung.

Kommunale Medienzentren in Thüringen

Das in den Interviews gewonnene Datenmaterial vermittelt ein uneindeutiges Bild über die Bedeutung der Medienzentren für die Einzelschule. Grundlage für die Arbeit der Medienzentren sind der § 3 des Thüringer Gesetzes über die Finanzierung der Staatlichen Schulen (ThürSchFG) und § 42 des Thüringer Schulgesetzes. Letzteres hält Landkreise und kreisfreie Städte an, die Medienzentren personell und sächlich so auszustatten, dass sie die für die medienpädagogischen und organisatorischen Aufgaben der Schulen erforderlichen Medien bereitstellen können. Insgesamt gibt es derzeit 13 kommunale Medienzentren in Thüringen (Schulportal: 2021). Diese arbeiten in Kooperation mit Schulträgern, Schulämtern und ThILLM. Dabei hat das ThILLM den Auftrag, die Medienzentren fachlich zu beraten (ThürSchulG § 40 Abs. 1 [6]). Ihre Aufgabenbereiche, die als Empfehlungen vom ThILLM formuliert sind, erstrecken sich dabei von der Beratung der Schulträger bei Ausstattungsentscheidungen von Hard- und Software, Administration und Wartung von schulischer Infrastruktur, PC- und Medientechnik, Geräteverleih über die Bereitstellung und

Organisation der Mediendistribution sowie Medienproduktion bis hin zur Zusammenarbeit mit Fachberatern Medienkunde (ThILLM 2014).

Die Experteninterviews, die mit Akteuren aus verschiedenen Bereichen geführt wurden (RG1_EX_1: 89; RG1_SL_I: 101; GMS1_TH_EX: 96), zeigten allerdings nur Teile dieses Aufgabenspektrums. Insgesamt wurde sichtbar, dass die Medienzentren primär in ihrer Funktion als „typische Materialienausleihstellen“ wahrgenommen werden, wobei diese Funktion aufgrund der Digitalisierung als teilweise überholt angesehen wird (RG1_SL_I: 103). Auch werden die Medienzentren – neben den Schulträgern – für die technische Unterstützung wie Administration und Wartung von schulischer IT-Infrastruktur, PC- und Medientechnik als Ansprechpartner genannt (GMS1_TH_L1: 89; GMS1_TH_L2: 86; RG1_SL_I: 101). So äußert ein Lehrender:

Also wir nehmen auf jeden Fall da auch Hilfe in Anspruch. Das Medienzentrum [...] ist natürlich ein großer Partner von uns. Gerade weil diejenigen dort auch die Administratoren von unseren PCs machen. Also die regelmäßig auch an die Schule kommen, um da Sachen zu warten. [...] Wir melden uns da und sagen Bescheid, was wir brauchen, was wieder einmal gemacht werden müsste. Und dann kommt vom Medienzentrum meistens jemand hierher an die Schule [...]. (GMS1_TH_L1: 89–91)

In zwei Interviews erscheint das kommunale Medienzentrum auch als Akteur für Fortbildungen im Bereich von Technik- und Medienanwendungen sowie Techniks Schulungen (GMS1_TH_EX: 96; GMS1_LH2: 118). An einer untersuchten Schule kehrt sich, so stellt es der Schulleiter dar, das Beratungsmoment um: Nicht das Medienzentrum berät den Schulträger und die Einzelschule, sondern die Einzelschule berät das Medienzentrum hinsichtlich medientechnischer Innovationen (RG2_SL_I: 102).

Der Akteur Medienzentren tritt mit seinen Ressourcen in den Bereichen Technik, Support und Weiterbildung für Lehrer:innen damit sowohl in der technisch-organisatorischen als auch in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension an den Einzelschulen und damit auf der Mikroebene in Erscheinung. Allerdings ist dies weniger der Fall, als es hinsichtlich des öffentlichen Auftrags erwartbar wäre.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

Das ThILLM trägt im öffentlichen Auftrag „Verantwortung im Prozess von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Bildungseinrichtungen im schulischen und vorschulischen Bereich“ (ThürSchulG § 40a). Es handelt damit entsprechend der bildungspolitischen Vorgaben der Landesregierung. Für den schulischen Bereich übernimmt das ThILLM als führende Institution in der dritten Phase der Lehrerbildung das gesamte Veranstaltungs-, Unterstützungs- und Materialangebot, dabei regelt eine Rechtsverordnung die Aufgabenbereiche und die Organisation des Instituts (LehrFortBInstAufgV TH 2011). Die

Aufgaben im Schulbereich umfassen dabei Planung, Organisation und Koordinierung der Fort- und Weiterbildung der im Landesdienst tätigen Lehrenden, Entwicklung der Lehrpläne und des Bildungsplans, Beratung und Unterstützung von staatlichen Schulen, Schulämtern und Staatlichen Studienseminaren, Mitwirkung bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule (beispielsweise USYS) sowie die Beratung und Unterstützung der Schulträger staatlicher Schulen und der Medienzentren in medientechnischen und medienpädagogischen Fragen (ThürSchulG § 40a; LehrFortBInstAufgV TH 2011 § 1; ThürLbG § 5 Abs. 3). Das ThILLM betreut auch den Landesbildungsserver (Thüringer Schulportal), der ein umfangreiches Onlineangebot von Materialien für Medienbildung bereithält. Zur Erfüllung der Aufgaben ist das ThILLM dazu angehalten, mit allen Einrichtungen (Hochschulen, Studienseminare, Schulämter und Schulen) der Lehrerausbildung zusammenzuarbeiten (ThürLbG § 4 Abs. 1). Über diese Kooperation hinaus hat das ThILLM die Möglichkeit, mit anderen Einrichtungen, Behörden, Fachhochschulen zu kooperieren, wobei die Kooperationsvereinbarungen schriftlich erfolgen müssen (ThürLbG § 4 Abs. 2).

Die beschriebene Funktion des ThILLM für Fort- und Weiterbildung für Lehrende – für Medienbildung allgemein und den Kurs Medienkunde – wird von allen schulischen Interviewpartnern wahrgenommen (RG2_SL_I: 68; RG1_SL_I: 63; GMS1_TH_L2:166) und in den Dokumenten genannt (RG8_Medienschule; RG6_Medienkonzept; RG5_Medienschule). Zwei der Befragten merken jedoch an, dass, nachdem die medientechnischen und medienpädagogischen Bildungsangebote inzwischen durchlaufen seien, kein Fortbildungsbedarf mehr bestünde (GMS1_TH_L2: 166; RG1_SL_I: 77).

Ich habe es mir abgewöhnt, da rein zu gucken. Also es wird natürlich so etwas angeboten [...]. Also dass man irgendwelche Computerspiele kennenlernt und was da für Gefahren dahinterstecken und so. Ich habe ganz am Anfang mal eine Fortbildung gemacht zu Medien [...]. Und das habe ich mal gemacht, das war eigentlich für Anfänger richtig gut geeignet. Aber ich brauche jetzt auch zu keiner Fortbildung mehr gehen [zu] „Umgang mit der Spiegelreflexkamera“ oder so. (GMS1_TH_L2: 166)

Diese Äußerung lässt sich als Hinweis darauf verstehen, dass die Angebote den aktuellen Bedarf von Lehr- und Leitungspersonen nicht treffen.

Eine Schule berichtet darüber hinaus, dass die Zusammenarbeit mit dem ThILLM dahingehe, dass sie als Experten für den Bereich der schulischen Medienbildung zu Veranstaltungen eingeladen werden (RG2_SL_I: 96).

Deutlich wird, dass der Akteur ThILLM seinen öffentlichen Auftrag für die pädagogisch-organisatorische Handlungsdimension aus der Perspektive der Interviewten erfüllt. Jedoch ist auch festzustellen, dass die umfangreichen Angebote auf der Mikroebene zwar bekannt sind,

jedoch nicht intensiv genutzt werden. Im Rahmen des Fort- und Weiterbildungsangebot für den Bereich der schulischen Medienbildung kooperiert das ThILLM auch mit außerschulischen Partnern wie der Thüringer Landesmedienanstalt, dies wird im weiteren Abschnitt (4.2.3.2) herausgearbeitet.

Staatliche Studienseminare und Hochschulen

Die in drei Phasen gegliederte Lehrerausbildung umfasst das wissenschaftliche Studium an einer Hochschule, die pädagogisch-praktische Ausbildung sowie die Lehrerfortbildung und -weiterbildung (ThürLbG § 3 und § 4).

Die zweite Phase der Lehrerbildung, d.h. die schulartbezogene pädagogisch-praktische Ausbildung, erfolgt durch die Staatlichen Studienseminare und ergänzend durch Ausbildungsschulen, Seminarschulen und die Seminarschulverbände. In Thüringen gibt es zwei Staatliche Studienseminare mit schulartbezogenen Studienseminaren in Erfurt und Gera. Als Akteur für den Bereich der schulischen Medienbildung wurde das Studienseminar explizit nur an einer untersuchten Schule genannt (RG2).

Wir haben, mittlerweile ist es drei oder vier Jahre her, eine Kooperationsvereinbarung mit dem Studienseminar Gera unterschrieben. Und seitdem ist es eigentlich eine lose, aber regelmäßige Zusammenarbeit mit den Kollegen dort, weil die haben ja natürlich als Studienseminar die moderne Lehrerschaft mit auszubilden, dass die fit für die Schule sind. Denn eigentlich ist es ja so, das sind ja jetzt die jungen Kollegen, die jetzt einsteigen wollen, die haben ja eigentlich, außer dass sie selber Erfahrung mit modernen Medien gesammelt haben, das selber an der Schule noch nie erlebt. Und leider auch im Studium nicht. (RG2_SL_I: 120)

Die Kooperation zwischen Studienseminar und Schule ist dabei von Seite der Schule nicht nur durch den Bildungsauftrag motiviert, sondern wird auch als Chance gesehen, um neue Kolleg:innen für einen abgelegenen Schulstandort zu gewinnen.

Wir haben schon fünf neue Kollegen. Das ist ja nun bei uns hier, die Altersstruktur ist ja sehr, relativ extrem. Es ist ja kaum einer, der deutlich unter 60 Jahren ist. Und die fünf neuen Kollegen, die wir in den letzten Jahren gekriegt haben, in den letzten vier Jahren, die fühlen sich dann schon wohl. Das ist dann auch ein Stückchen schon ein Ergebnis solcher Arbeit, die da im Studienseminar geleistet wird, wo die dann eben diese Bildung auch kriegen. Denn wer will schon nach XY, das ist sowas von unbekannt. (RG2_SL_I: 128)

Damit spielt sich die Kooperation mit der Einzelschule und dem Studienseminar in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension ab, wobei als die Rolle als Multiplikatorenschule und die Gewinnung neuer Lehrerkolleg:innen für die eigene Schule, also die Standortfrage als Motivation für die Handlung genannt werden kann. Geregelt ist die Zusammenarbeit in diesem Fall über Handlungsmodi der Verhandlung (Kooperationsvereinbarung). Die für erste Phase, das wissenschaftliche Studium, der Lehrerbildung zuständigen Hochschulen (ThürLbG § 3; § 4) tauchten als Akteur für Bereich der schulischen Medienbildung im untersuchten Material nicht auf, weshalb sie hier nicht weiter thematisiert werden.

Akteure der Mikroebene

Auch die schulischen Akteure der Mikroebene interagieren im Rahmen von verstetigten Regelsystemen der Handlungskoordination und besitzen Verfügungsrechte. Die medienspezifischen Bildungsinhalte sind über die Medienbildungspläne und medienspezifischen Steuerungsinstrumente gegeben (siehe Kapitel 4.2.1 und 4.2.2.1).

Schulleitung

Die Schulleitung setzt sich in der Regel aus Schulleiter:in und Stellvertreter:in zusammen. Das Kultusministerium ernennt in Abstimmung mit dem Schulträger und unter Anhörung der Schulkonferenz für jede staatliche Schule eine:n Schulleiter:in, dessen/deren Aufgabenbereich im Rahmen des Thüringer Schulgesetzes festgelegt ist (ThürSchulG § 33). Grundsätzlich obliegt dieser Person der geordnete Schulbetrieb und Unterricht, also die konkrete Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Sie ist dabei weisungsberechtigt. Darüber hinaus ist sie an der Einstellung des pädagogischen Personals beteiligt und trägt für Aus- sowie Weiterbildung Sorge. Die Schulleitung übt das Hausrecht aus und vertritt die Schule in enger Zusammenarbeit mit dem Schulträger nach außen (ThürSchulG § 33). Auch für das außerunterrichtliche Betreuungs- und Bildungsangebot in Kooperation mit außerschulischen Akteuren, beispielsweise aus der Jugendhilfe, trägt die Schulleitung Verantwortung (Thüringer Kultusministerium 2005: 11). Im Bereich der schulischen Medienbildung ist die Schulleitung mit der schulinternen Lehr- und Lern-Planung betraut, d.h. der curricularen integrativen Planung des Kurses Medienkunde (TMBWK 2010), ebenso mit der Einrichtung des Wahlpflichtfachs Informatik. Das Unterstützungsangebot, wie Aus- und Fortbildungen oder die Beratung durch Fachberater:innen, bei Medienkunde und Informatik kann von der Schulleitung oder von Lehrer:innen in Absprache mit Schulleitungen wahrgenommen bzw. organisiert werden. Darüber hinaus kommt den Interviewten zufolge Schulleiter:innen auch als Initiatoren des Projekts Medienschule und bei der Erarbeitung eines gesamtschulischen Medienkonzeptes eine wichtige Rolle zu (RG2_SL_I: 90; GMS1_TH_L2: 89–101; RG1_SL_I: 73, 65).

Dann ist ganz extrem wichtig, habe ich jetzt auch bei anderen Schulen festgestellt, Unterstützung durch Schulleitung. Oder Förderung von mir aus durch Schulleitung. Wenn die Schulleitung das nicht macht, macht es keiner. Schulleitung muss mindestens die Leute, die es machen wollen, extrem unterstützen. (RG2_SL_I: 90)

Betont wird von allen interviewten Schulinternen hinsichtlich der Unterstützung bspw. der Fachgruppen Medienkunde bzw. Informatik und der Umsetzung der schulischen Medienbildung allgemein, dass der Schulleitung die Rolle eines Vermittlers zukommt (RG1_SL_I: 73; GMS1_TH_L1: 81).

Was wir für technische oder Software-Sachen brauchen, was wir uns wünschen [...] können [wir] nicht unbedingt festlegen, ob am Ende auch der Wunsch erfüllt werden kann. Ich sage mal, wir treten mit unseren Wünschen dann eben an die Schulleitung ran und dann versuchen wir da aus den Töpfen, die es für die Schule gibt, da irgendwie was rauszuholen. (GMS1_TH_L1: 81)

An einer untersuchten Schule übernahm die Schulleitung eigenhändig die Organisation und den Support der Medien (RG2_SL_I: 56), wobei hier ein wesentlicher Anteil des Supports in Kooperation mit externen Firmen bewältigt wurde. Den motivationalen Aspekt bildet, so verdeutlichen zwei Interviews mit den Schulleitern, die Schulprofilierung in der Konkurrenz der Einzelschulen, wobei es einerseits um Schülerzahlen geht, andererseits um die Gewinnung neuer Lehrerkolleg:innen für die eigene Schule (RG1_SL_I: 79, 81; RG2_SL_I: 128).

Insgesamt kommt der Schulleitung eine bedeutende Rolle als Unterstützer:in und Impulsgeber:in zu. Dabei handelt die Schulleitung sowohl in der pädagogisch-organisatorischen Dimension, wenn es bspw. um Medienkonzepte und -curricula geht, aber auch in der technisch-organisatorischen Dimension, wenn es um die medientechnischen Anschaffungen geht. Damit nimmt bei den Schulen, die in diese Untersuchung einbezogen wurden, die Schulleitung weit über ihr rechtlich bestimmtes Aufgabengebiet hinaus Einfluss auf die einzelschulische Medienbildung. Sie tut dies beispielsweise, indem sie die schulinterne Lehr- und Lernplanung des Kurses Medienbildung verantwortet.

Lehrende und Fachgruppen

Innerschulisch sind Lehrer:innen als individuelle Akteure und in organisierter Form in Fachgruppen als kollektive Akteure vertreten. Im Sinne des Schulgesetzes unterrichtet und erzieht jede:r Lehrer:in als Landesbedienstete:r „die anvertrauten Schüler in eigener pädagogischer Verantwortung“, muss sich aber an geltende Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie Beschlüsse und Anordnungen der Schulaufsicht halten (ThürSchulG § 34). Lehrer:innen sind damit individuelle Auftragshandelnde und stehen mit dem Auftraggeber in einer Principal-Agent-Beziehung und antagonistischen Kooperation (siehe Kapitel 2.2.4.1). Das bedeutet für die schulische Medienbildung konkret, dass Lehrende zentrale Akteure auf der Mikroebene sind, die die Ziele der Medienbildung auf der Schulorganisationsebene und insbesondere auf der Unterrichtsebene in medienbezogene Lernaktivitäten umsetzen. Von den interviewten Expert:innen wurden verschiedene motivationale Aspekte für das Engagement in diesem Feld genannt: An zentraler Stelle stand (bei mehreren Interviewten) die „Freude“ und das „Interesse“ an medienspezifischen Themen (GMS1_TH_L2: 74; RG1_EX_2: 61). Es folgte die eigene Qualifizierung und der damit verbundene Erfolg, selbst als „Experte“ in dem Themenfeld agieren zu können (RG2_SL_I:

96). Genannt wurde auch, das pädagogische Abwägen von Lernerfolgen und zeitlichem Aufwand beim Einsatz der Medien und bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren für den Bereich der Medienbildung (GMS1_TH_L2: 142, 146).

Der Auftrag zur Vermittlung von Medienkompetenz sowie der Einsatz von (digitalen) Medien im Unterricht sind, wie bereits beschrieben, in den einzelnen fachspezifischen Lehrplänen auf Grundlage der Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen verankert (TMBWK 2011). Spezifisch für Thüringen ist, dass den Lehrkräften die Umsetzung des Kursplans Medienkunde zukommt, wobei bereits deutlich wurde, dass diese an den jeweiligen Schulen variiert und die verantwortlichen Fachlehrenden teilweise auf außerschulische Experten zurückgreifen. Darüber hinaus führen Lehrer:innen, teilweise im Rahmen der Schuljugendarbeit, zusätzlich medienspezifische Projekte durch, leiten AGs an (siehe Kapitel 4.2.2.2) oder sie organisieren Medienprojekte mit externen Akteuren im Rahmen ihres Unterrichtsfachs (GMS1_TH_L2: 64) wobei sie auf Projektgelder oder den Förderverein der Schule zurückgreifen (GMS1_TH_L2: 74). Auch Support hinsichtlich der schuleigenen medientechnischen Ausstattung wird teilweise von Lehrer:innen übernommen. Damit wird deutlich, dass dem Engagement einzelner Lehrender eine bedeutende Rolle bei der nachhaltigen Implementierung von Medienbildung an der Einzelschule zukommt.

Wie das Schulgesetz vorsieht (ThürSchulG § 34 Abs. 5), ist die kontinuierliche Weiterentwicklung der Medienkompetenz, damit auch die Weiterbildung von Lehrer:innen an den untersuchten Schulen von Bedeutung. Dies wird an fünf Schulen anhand des empirischen Materials deutlich (RG1_SL_I: 63, 93; RG2_Medienschule und Aktivitäten; GMS1_TH_L2: 165; RG6_Medienkonzept; RG8_Medienschule; RG1_Medienschule).

Die Fachkonferenz kümmert sich im Schuljahr um ein bis zwei Angebote zur schulinternen Fortbildung. Das fängt zu Beginn des Schuljahres mit der Vorstellung von gegebenenfalls neuer Software an, dass die Lehrer wissen, was gibt es Neues. Ja, das Gleiche für Whiteboards und ansonsten gibt es Schwerpunktthemen, wo die Lehrer sich dann quasi weiterbilden zum Umgang mit Medien, das ist das, was innerschulisch abläuft. (RG1_SL_I: 103)

In den Fachgruppen als kollektive Akteure organisieren sich einzelne Lehrer:innen und zum Teil Schulleitungen für den medienspezifischen Bereich. Sie übernehmen Tätigkeiten wie Organisation und Durchführung der Weiterbildung für Lehrende, die Entwicklung eines innerschulischen Medienkonzepts, Sondierung des medientechnischen Bedarfs und Planung von Anschaffungen sowie teilweise Support hinsichtlich der schuleigenen medientechnischen Ausstattung. Sie nehmen dadurch Einfluss auf die schulische Medienbildung.

Ich sage mal, wir treten mit unseren Wünschen dann eben an die Schulleitung ran und dann versuchen wir da aus den Töpfen, die es für die Schule gibt, da irgendwie was rauszuholen. [...] Ich glaube schon, dass wir Veränderungen anstoßen können [...]. Es ist natürlich so, dass die Technik, die sich die Schule dann auch anschafft, auf unseren Wunsch oder Drängen hin natürlich auch von anderen Lehrern genutzt werden kann. (GMS1_TH_LH1: 81–83)

Damit sind Lehrende als individuelle und organisierte kollektive Akteure sowohl in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension als auch in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension für die schulische Medienbildung von zentraler Bedeutung. Als individuelle Akteure mit ihren Handlungsprämissen, die sich aus motivationalen Aspekten speisen und an Professionswissen und an die Affinität zu Medien anknüpfen, handeln Lehrer:innen insbesondere in der pädagogisch-organisatorischen Dimension. Als organisierte Akteure bringen sie ihre Verfügungsfähigkeiten wie medienspezifische Expertise und Interesse in der technisch-organisatorischen und pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension ein. Damit bewegt sich die Fachgruppe im Modus der Beeinflussung.

Eltern und Elternvertreter:innen

Auch die Eltern treten innerschulisch auf der Mikroebene sowohl als individuelle Akteure als auch als organisierte kollektive Akteure in Erscheinung. Pflichten und Rechte der Eltern⁵² sind ebenfalls im Schulgesetz festgeschrieben. Diese haben Sorge zu tragen, dass ihre Kinder ihrer Schulpflicht nachkommen (ThürSchulG § 23), das Recht auf Information und Beratung in Form von Elternsprechstunden, Elternsprechtagen, Hausbesuchen, Klassenelternversammlungen und klassenübergreifenden Elternversammlungen (ThürSchulG § 31) und können durch gewählte Elternvertretungen als organisierte Akteure an Angelegenheiten mitwirken, die für die Schule von allgemeiner Bedeutung sind (ThürSchulG § 32).

Für den Bereich der schulischen Medienbildung traten die Eltern als individuelle Akteure an den untersuchten Schulen insbesondere als Zielgruppe für elternspezifische Informations- und Beratungsangebote in Erscheinung. Beispielsweise werden an vielen Schulen Elternabende insbesondere zum Themenfeld digitale Medien, Jugendmedienschutz und Mediennutzungsverhalten, wie konkret: Gefahren im Internet, Social Web, Computerspiele und -spielsucht, angeboten. Auch größere Veranstaltungen wie Eltern-Schüler-Tage mit Vorträgen, Workshops und Präsentationen von Ergebnissen aus dem Unterricht zu diesen Themen werden organisiert (GMS1_TH_L1: 124; GMS1_TH_SA: 137–147; RG1_EX_1: 107; RG1_EX_2: 51, 93; RG1_Medienprojekte; RG1_SL_I: 105–107; RG3_Förderverein). Oft werden für Elternabende und für größere Veranstaltungen Experten außerschulischer Einrichtungen hinzugezogen.

[...] einen Elternabend, da hat man über Jugendschutz und Medien was gemacht. Ein öffentliches Angebot für Eltern am Abend, wo darüber berichtet wurde und Gefahren besprochen wurden[...] (GMS1_TH_L1: 120–124)

⁵² Die Rechte und Pflichten gelten gleichermaßen für diejenigen, die mit der Erziehung und Pflege Schulpflichtiger beauftragt sind. Im Folgenden wird zur Vereinfachung ausschließlich von Eltern gesprochen.

An einer Schule werden an den Elternabenden regelmäßig didaktische Fragen rund um den Einsatz digitaler Medien thematisiert.

In der sechsten Klasse machen wir immer die Elternabende, wo wir das ansprechen mit den Tablets zum Beispiel. Und dann zeigen wir den Eltern, dann stellen die natürlich Fragen: „Was machen Sie damit? Was passiert im Unterricht und wie sieht denn so ein elektronisches Buch aus, wie wird das in den Unterricht eingebunden?“. Weil die kennen es ja nicht und möchten es einfach auch kennenlernen. Dann zeigt man das natürlich und in aller Regel sind sie dann begeistert und sagen: „Genauso wollen wir das haben.“ (RG2_SL_I: 118)

Die Resonanz der Eltern auf solche Angebote wird an den untersuchten Schulen unterschiedlich eingeschätzt. Ein Interviewter beschreibt die Veranstaltungen als „gut besucht“ (GMS1_TH_SA: 147), ein anderer die Beteiligung als eher „schwierig und relativ niedrig“ (RG1_SL_I: 107).

Ein zweiter wichtiger Bereich, in dem Eltern als individuelle Akteure im Feld der schulischen Medienbildung in Erscheinung treten, ist, wenn sie mit ihren Ressourcen Einfluss auf die Medienintegration nehmen. In Form von immateriellen Ressourcen wie Anregungen, Knowhow und Wissen über Angebote, die an der Schule durchgeführt werden könnten, oder medienspezifische Praktikumsplätze (GMS1_TH_L1: 163–165; RG1_EX_2: 51) oder in Form materieller Ressourcen wie Spenden für medientechnische Ausstattung oder auch die Finanzierung privater schülereigener mobiler Endgeräte (Tablets, Laptops) zum Einsatz im Unterricht im Sinne von Bring Your Own Device (BYOD). Ein Schulleiter antwortet auf die Frage nach der gegenwärtigen Finanzierung der Tablets so:

Heute ist es so, alle Eltern unserer Schule kaufen Tablets selbst. Das sind also reine Elternkäufe und die größten Sponsoren unserer Schulen sind die Eltern. (RG2_SL_I: 90)

An dieser Schule tragen damit die Eltern einen wesentlichen Teil der gelingenden Medienintegration an der Einzelschule. Diese Motivation zum Einsatz eigener materieller Ressourcen liegt laut diesem Schulleiter im Erkennen des Bildungswerts:

Die Eltern [...] merken dann auch, das hat tatsächlich für ihre Kinder auch einen Mehrwert. Dass ein Computer also nicht nur da ist, um irgendwelche Spiele zu zocken oder irgendwas anderes, sondern dass damit Bildung gemacht wird. Das ist für die Eltern wichtig. (RG2_SL_I: 90)

Die untersuchte Schule, die BYOD durchgängig als Prinzip nutzt, kooperiert zudem mit der örtlichen Bank und mit Unternehmen, um allen Eltern die Finanzierung mobiler Endgeräte zu ermöglichen (RG2_SL_I: 92).

Eltern als individuelle Akteure nehmen also insbesondere mit der Bereitstellung materieller Ressourcen und damit in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss auf schulische Medienbildung. In der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension treten einige Eltern durch immaterielle Ressourcen (Knowhow) in Erscheinung sowie bei Informationsveranstaltungen als Zielgruppe. Betrachtet man die Interaktion unter der

Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren, ist ihr Modus die Beeinflussung. Wobei als motivationaler Aspekt der Akteure und damit als Handlungsprämisse der antizipierte Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien für die Bildung des eigenen Kindes genannt werden kann.

Auf Basis des empirischen Materials dieser Untersuchung konnten keine Erkenntnisse über Interessen, lancierte Inhalte oder Einfluss hinsichtlich schulischer Medienbildung von Elternvertreter:innen, also als organisierte Akteure, in Form von Elternvertreter:innen gewonnen werden. Im Rahmen der Schulfördervereine traten Eltern ebenfalls in Erscheinung, worum es im Folgenden gehen wird.

Schulfördervereine

Die ersten Schulfördervereine entwickelten sich in Thüringen ab 1990, inzwischen sind an mehr als 70 % aller Schulen Schulfördervereine aktiv (TLSFV 2018: 10). Grundsätzlich bieten sie eine Struktur für freiwillige und ehrenamtliche Unterstützung der jeweiligen Schule und können als Bindeglied zwischen Bildungseinrichtung und Gesellschaft gesehen werden. Das heißt, sie unterstehen nicht, wie die Schule selbst, den Haushaltsrichtlinien des Staates, den Vorgaben des Schulgesetzes und entsprechenden Verordnungen. Durch die Fördervereine können Ressourcen gebündelt werden und die Einzelschule kann über ihre staatliche Finanzierung hinaus finanziell, inhaltlich (konzeptionell) und organisatorisch unterstützt werden (ebd.). Mitglieder können Ehemalige der Schule, Eltern, Lehrer:innen, Schulleiter:innen oder andere Unterstützer der Schule werden. In der Satzung sind die Vereinsziele und -aufgaben definiert, wobei die Unterstützung der jeweiligen Schule im Fokus steht. Seit 2008 existiert der Thüringer Landesverband für Schulfördervereine e.V. als Dachverband der die Fördervereine und deren Arbeit unterstützt (TLSFV 2011).

Anhand des empirischen Materials konnte – insbesondere durch die Interviews und Dokumente der Schulfördervereine – festgestellt werden, dass die Fördervereine der untersuchten Schulen für die schulische Medienintegration von hoher Bedeutung sind. An acht der zwölf untersuchten Schulen sind Schulfördervereine aktiv am Schulleben beteiligt (GMS1; RG1; RG2; RG3; RG4; RG5; RG7; RG9; RG10), sechs von ihnen benennen die schulische Medienintegration als wichtige Aufgabe (GMS1; RG1; RG2; RG3; RG7; RG10). Ihr Beitrag dazu wird in den meisten Interviews bestätigt:

Wenn finanzielle Mittel für eine Schule direkt eine Rolle spielen, braucht es ja immer irgendeine, ich sage mal Institution, die diese Mittel entgegennehmen kann. Ob es Fördermittel sind oder [...] Spenden. Da ist die Logistik des Fördervereins gefragt. Abgesehen davon, dass die Mitglieder in dem Förderverein auch sehr engagiert und interessiert sind an dem Konzept Medienschule und das unterstützen, das inhaltlich voll mittragen, ist natürlich auch die Logistik dann [wichtig]. (RG2_SL_I: 114)

Die Aufgaben, die die Fördervereine für den Bereich der schulischen Medienbildung übernehmen, sind auch anderen Interviewpartner:innen zufolge die Förderung der medientechnischen Ausstattung sowie von Maßnahmen, als Maßnahmenträger sowie Generierung von Spendengeldern und Sponsoring. Für sieben der untersuchten Schulen spielt die finanzielle Unterstützung und deren Abwicklung über einen Schulförderverein eine tragende Rolle, wenn es um Anschaffungen wie Computer, Videokameras, Fotoapparate u.Ä. geht (RG7_Förderverein; RG1_SL_I: 111, RG1_Förderverein; RG10_Tablets im Unterricht; RG2_Kooperationen; RG2_SL_I: 48, 114; GMS1_TH_L2: 127; GMS1_TH_Förderverein; RG9_Schulförderverein; RG4_Förderverein). Darüber hinaus wird auch die Reparatur der von medienspezifischen Unterrichtsmitteln genannt (RG7_Förderverein).

Die angeschafften Gegenstände befinden sich im Besitz des Fördervereins, so lange sie nicht den Schulen übereignet werden. Dies ist durch einen Beschluss des Vereinsvorstandes und in Absprache mit den zuständigen örtlichen Verwaltungen möglich (TLSFV 2018: 8).

Bei der Förderung von Maßnahmen und als Maßnahmenträger treten die Fördervereine im Bereich der schulischen Medienbildung in unterschiedlicher Weise in Erscheinung. So unterstützen Fördervereine finanziell wie organisatorisch medienspezifische Veranstaltungen sowie Kurse und Projekte. Insbesondere der Themenblock digitale Medien wurde in diesem Zusammenhang im empirischen Material genannt. Inwieweit der Verein an der Konzeption von Veranstaltungen beteiligt ist, konnte anhand des untersuchten empirischen Materials nicht nachgewiesen werden (RG7_Förderverein; RG3_Förderverein; GMS1_TH_Förderverein). Für den Bereich der Schuljugendarbeit bzw. schulbezogenen Jugendarbeit sind die Fördervereine als Maßnahmenträger im Hinblick auf finanzielle und organisatorische Unterstützung und damit für die Abwicklung der schulbezogenen Jugendarbeit relevant (RG1_AG Freizeitangebote; RG2_Kooperationen; RG9_Schulförderverein).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Fördervereine für den Medienbereich ein wichtiger Akteur sind, um vorhandene Ressourcen zu bündeln und effektiv in den Einzelschulen einzusetzen. Ihre Verfügungsfähigkeit zeigt sich besonders in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension, indem sie Einfluss in Form von finanzieller und organisatorischer Unterstützung auf die medientechnische Ausstattung der Schule nehmen. Durch die finanzielle und organisatorische Unterstützung pädagogischer Maßnahmen wie Kurse, Veranstaltungen, Projekte oder Ermöglichung von Angeboten der schulbezogenen Jugendarbeit wirken Fördervereine auch in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension auf die Einzelschule ein. Dabei agieren sie als organisierter kollektiver Akteur in der Interaktion mit der Einzelschule im Modus der Beeinflussung, indem durch die

Bereitstellung von Ressourcen bzw. Übernahme damit verbundener organisatorischer Aufgaben Einfluss genommen wird. Dabei ist das Vereinsziel der Unterstützung der Schule auf finanzieller, organisatorischer und inhaltlicher Ebene handlungsleitend. Damit verbessern medienbezogen aktive Fördervereine die medientechnische Ausstattung an den Einzelschulen und tragen dazu bei, dass sich die Schule in diesem Feld profilieren kann.

Schüler:innen

Neben dem allgemeinen Recht aller Schüler:innen auf schulische Bildung und Förderung (ThürSchulG § 1; § 25) ist im Thüringer Schulgesetz die Mitwirkungsmöglichkeit jedes Schülers und jeder Schülerin verankert. So besteht bspw. die Möglichkeit, im Rahmen einer Schülerzeitung vom Recht auf freie Meinungsäußerung Gebrauch zu machen (ThürSchulG § 26 a), sich in Schülergruppen zusammenschließen, um Ziele im Sinne des Bildungsauftrages der Schule nach (ThürSchulG § 2) zu verfolgen (ThürSchulG § 27) und durch bzw. als gewählte Schülervvertretungen am schulischen Leben mitzuwirken (ThürSchulG § 28). Damit treten Schüler:innen innerschulisch auf der Mikroebene sowohl als individuelle als auch als organisierte kollektive Akteure in Form von Schülervvertretung und AGs hinsichtlich der Gestaltung der Schule in Erscheinung.

In Bezug auf die Ausgestaltung der schulischen Medienbildung konnten im empirischen Material Schüler:innen nur vereinzelt als individuelle Akteure identifiziert werden (GMS1_TH_SA 139–143; RG10_Medienschule; RG1_Medienschule), als organisierte Akteure wurden sie nicht sichtbar. So wirkten an einer der untersuchten Schulen einzelne Schüler:innen beim Aufbau einer innerschulische Mediothek „von Schülern für Schüler“ mit (RG10_Medienschule). Im Rahmen selbstorganisierter AGs erlernen sie die sichere Handhabung neuer Technik, um als Multiplikatoren „innerhalb der Schülerschaft und als Unterstützung des Lehrpersonals [zu] dienen“ (RG1_Medienschule). Konkret kann die Mitwirkung von Schüler:innen an Elternabenden, bspw. zum Themenfeld soziale Netzwerke, nachgezeichnet werden. Dort traten sie als Experten in Erscheinung. So berichtet eine Schulsozialarbeiterin:

Dann gab es auch schon Elternabende, wo wir, der Medienkundelehrer und Schüler Elternabende zum sozialen Netzwerk gemacht haben. [...] Also wir haben das zu dritt [bestritten], um die drei Perspektiven auch mal klarzumachen: wer nutzt das wie und wo sind unsere Aufgaben. Dass der Medienkundelehrer gesagt hat, das und das machen wir inhaltlich so und so nutzen, das haben dann die Schüler vorgestellt, wie nutzen die zum Beispiel diese sozialen Netzwerke. Also auch diese ganz verschiedenen Perspektiven. (GMS1_TH_SA 139–143)

Das empirische Material zeigt, dass Schüler:innen als individuelle Akteure auf der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension mit immateriellen Ressourcen in Form von Expertenwissen Einfluss nehmen bzw. nehmen können. Zwar ist die Mitwirkung im

Thüringer Schulgesetz gesetzlich verankert, jedoch bewegen sie sich im Bereich der schulischen Medienbildung ausschließlich als individuelle Akteure. Betrachtet man dies hinsichtlich der Interaktionsform ist der Modus wiederum einer der Beeinflussung, wobei sie durch Expertenwissen Einfluss nehmen und nicht durch Schülervertretungen in Gremien und damit als kollektive Akteure.

4.2.3.2 Inter-organisatorische (außerschulische) Akteure

Die inter-organisatorische Dimension, die die aus der Umwelt der Schule kommenden Handlungsbeiträge von Akteuren einschließt, wurde ebenfalls anhand Dokumentenanalyse und Experteninterviews untersucht. Die inter-organisatorische Dimension umfasst auf der Mesoebene die Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) und für die Mikroebene das von der TLM geführte Medienbildungszentrum, die Bürgermedien, die Schulsozialarbeit und die Unternehmen. Grundsätzlich ist im Thüringer Schulgesetz bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens sowie von außerunterrichtlichen Angeboten die Zusammenarbeit von Schulen mit öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit anderen Einrichtungen, die an der schulischen oder außerschulischen Bildung und Erziehung beteiligt sind, benannt (ThürSchulG § 2(3); §11; § 55 a; für Gemeinschaftsschulen ergänzend § 147 a).

Akteure der Mesoebene und Mikroebene

Thüringer Landesmedienanstalt und Thüringer Medienbildungszentrum

Die TLM wurde 1991 gegründet und ist eine selbstverwaltete Anstalt des öffentlichen Rechts. Sie wird über einen Teil der Rundfunkgebühr finanziert, aus Gebühren aus Amtshandlungen und sonstigen Einnahmen. Die TLM ist Mitglied bei der Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten „die medienanstalten“. Da das Rundfunkwesen nach dem Grundgesetz Sache der Länder ist (GG Art. 30, 70), regelt die Aufgaben das Thüringer Landesmediengesetz (ThürLMG), der Rundfunkstaatsvertrag (RStV) und der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV). Schwerpunkte liegen dabei auf der Lizenzierung (Zulassung) und Kontrolle (Aufsicht) sowie der Weiterentwicklung der privatkommerziellen Rundfunkveranstalter und der lokalen, nichtkommerziellen Bürgermedien. Darüber hinaus kommt sie der Aufsicht im Sinne des Jugendmedienschutzes nach, auch über Telemedien (Internetanbieter), veranlasst Medienforschung und fördert den Medienstandort Thüringen, die bestehende terrestrische Infrastruktur und neuartige Techniken der Rundfunkübertragung sowie die Vermittlung von Medienkompetenz. Für die Medienkompetenz betont die TLM ihren frühzeitigen Einsatz zur Förderung, beginnend in den 90er Jahren. 1996 wurde erstmals

in einem deutschen Mediengesetz Medienkompetenz verankert, durch den Thüringer Landtag in das ThürLMG als gesetzliche Aufgabe festgeschrieben und mit der Novelle 2014 noch weiter gestärkt (die medienanstalten 2016b: 206). Die Novelle beinhaltete die Neugestaltung der Bürgermedienlandschaft (ThürLMG § 32; siehe Akteur Bürgermedien) und die gesetzliche Verankerung der Vermittlung der Medienbildung in Thüringen, die Grundlage für das Betreiben der Medienbildungszentren ist (ThürLMG § 1 Abs. 2).

Im Landesmediengesetz steht als Aufgabe und Befugnis für die Landesmedienanstalt „die Durchführung und Förderung von Projekten und Maßnahmen zur Vermittlung von Medienbildung“ (ThürLMG § 41 Abs.10). Darüber hinaus ist das Medienbildungszentrum (ThürLMG § 33) gesetzlich verankert und bildet mit den Bürgerradios und dem Bürgerfernsehen die Bürgermedien (ThürLMG § 34, 32; siehe Akteur Bürgerradio; RG1_EX_1: 85). Auch die Finanzierung der Maßnahmen zur Medienbildung sind im Gesetz festgeschrieben (ThürLMG § 50 Abs. 2). Die TLM spricht selbst von sich als einem „Hauptakteur bei der Medienkompetenzvermittlung in Thüringen“ (TLM 2014: 17). Darüber hinaus wurde bereits 2010 mit der Rahmenvereinbarung zwischen dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) das Ziel formuliert, die Zusammenarbeit zu stärken, um „in Thüringen ein Medienbildungsangebot bereitzustellen, das Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit bietet, sich Medienkompetenz als eine wichtige Schlüsselkompetenz der Mediengesellschaft anzueignen“ (TMBWK/ TLM 2010). Und 2017 ist die TLM neben den Thüringer Ministerien, dem Datenschutzbeauftragten Thüringens und dem ThILLM Unterzeichnerin der „Kooperationsvereinbarung zur nachhaltigen Weiterentwicklung von Medienkompetenz in Thüringen“, die insbesondere die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure und die Verzahnung ihrer Angebote stärken soll (siehe Kapitel 4.2.1).

Das Aufgabenspektrum, das die TLM für die Medienkompetenzvermittlung in Thüringen erfüllt, präsentiert sich in vier Bereichen: die aktive Medienarbeit, der Bereich Qualifizierungen für die Zielgruppe Erzieher:innen, Lehrer:innen und Eltern, der Bereich Wettbewerbe sowie die Netzwerkarbeit (die medienanstalten 2016a: 184 ff.).

Für die Umsetzung der Medienbildung betreibt das TLM das Medienbildungszentrum (TMBZ) mit zwei Standorten (Gera und Erfurt) und einer mobilen Medienwerkstatt, die im ländlichen Raum mit mobiler Medienarbeit die Versorgung sicherstellen soll (die medienanstalten 2016a: 184; RG1_EX_1: 11, 19, 29, 33). Neben der allgemein gesetzlichen Verankerung des Medienbildungszentrums ist auch der Auftrag zur Verbreitung von

Medienprodukten, die im Rahmen von Medienprojekten entstanden sind, und die Zusammenarbeit mit Bürgerradios und Bürgerfernsehen gesetzlich verankert (ThürLMG § 33). Darüber hinaus wird das Verständnis von Medienbildung im Gesetz formuliert. (ThürLMG § 33). Das TMBZ bietet für Kindertagesstätten, Jugendeinrichtungen und Schulen ein vielfältiges Angebot mit Projektarbeit, Elternabenden, Informationsmaterialien und Handreichungen sowie mit Ferienangeboten wie Ferien-Mediencamps an.

Für Schulen sind dies Projekte im Lernbereich Medienproduktionen meist im Rahmen des Kurs Medienkunde (RG1_EX_1: 53, 57, 59; RG1_EX_2: 51). Die Angebote sind grundsätzlich zugangsoffen und kostenfrei. Sie werden an die Bedingungen und Wünsche der Schulen angepasst und finden vor Ort in den Schulen oder an den Standorten des Medienbildungszentrum (TMBZ) statt. Schulen beziehungsweise Lehrer:innen können sich mit ihrer Klasse mit einer Anfrage sehr niederschwellig (RG1_EX_1: 129) an das TMBZ wenden. Im TMBZ plant man die Projekte an den Einzelschulen halbjährlich, meist werden einwöchige Projekte zu dem ausgewählten Thema durchgeführt. Die zu Verfügung stehenden Ressourcen begrenzen die Zahl der stattfindenden Projekte (RG1_EX_2: 97). Diese sollen an möglichst unterschiedlichen Schulen stattfinden und somit eine „breite Streuung“ (RG1_EX_2: 47) gegeben sein.

Das ist das Ziel, dass der Lehrer sagen kann: „Klasse, unsere Projektwoche, die wir machen, mache ich mit der TLM zusammen. Ich habe meinen Biologieunterricht, [...] meinen Kunstunterricht. Ich habe durch den Kursplan Medienkunde die Aufgabe, das mit einzubringen, und das mache ich jetzt dieses Jahr mal in Form von Medienproduktion in Form einer Projektwoche mit der Medienanstalt.“ Und dieses Angebot wird von uns halbjährlich immer wieder ausgeschrieben. (RG1_EX_1: 57)

Insbesondere an einer der untersuchten Schule, die sich in der Nähe des Medienbildungszentrums befindet, wurde die Zusammenarbeit mit TLM und TMBZ vom Schulleiter als eng beschrieben (RG1_SL_I: 59). Die räumliche Nähe – und die Nutzung der technischen Infrastruktur des TMBZ – erleichtert der Schule auch, Projekte im Bereich Hörspielproduktion mit den Schüler:innen durchzuführen (RG1_Medienprojekte), sowie einen Informationstag über „Möglichkeiten und Risiken moderner Medien – Web 2.0“ im Rahmen von Workshops (RG1_Medienprojekte; RG1_EX_2: 122–125). Für medienspezifische Projekte sind an dieser Schule die Lehrer:innen, die den Kurs Medienkunde durchführen, verantwortlich. Positiv wird der niederschwellige Zugang gewertet, der keines Förderantrags oder der finanziellen Abwicklung über einen Schulförderverein bedarf (RG1_SL_I: 127–129). An der anderen Regelschule findet eine Beteiligung an größeren, thüringenweit angelegten Projekten statt (RG2_Medienschule).

Der zweite Bereich, in dem TLM und TMBZ eine Rolle spielen, sind die Qualifikationsangebote für die Zielgruppen Lehrende, Sozialpädagog:innen, Erzieher:innen, Eltern und Medienschaffende. Dieses Fortbildungsangebot findet im Rahmen der im „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ (2015) formulierten Bildungsaufgaben und des Kurses Medienkunde statt. Daraus resultiert ein mehrtägliches modulares Fortbildungsangebot der TLM, das in Zusammenarbeit mit dem ThILLM für Lehrer:innen angeboten wird. Ein leitender Mitarbeiter des TLM beschreibt das Zustandekommen der Lehrerfortbildungen:

Das Erste ist, dass natürlich sowohl das Ministerium als auch das ThILLM, das Fortbildungsinstitut, die Schulen motiviert, mit uns zusammenzuarbeiten. Das heißt, wenn wir eine Lehrerfortbildungsausschreibung haben, kriegen wir [...] natürlich die ganzen Nummern, die wir ja brauchen, damit wir da quasi ja von den Lehrern auch entsprechend anerkannt werden. (RG1_EX_1: 103)

Er beschreibt auch die Bedingungen für die Lehrkräfte insgesamt als komfortabel.

Für den Lehrer hat das eben dann die Folgen, dass ihm das in seinem Kontingent der Fortbildung angerechnet wird, und dass natürlich auch die Fahrtkosten übernommen werden. Ansonsten wird das alles quasi durch Medienanstalten, somit auch über Rundfunkgebühren finanziert und natürlich auch gedeckt. (RG1_EX_1: 33)

Damit bietet das TLM ein für Lehrer:innen anerkanntes und zertifiziertes Angebot: Konzeption, Durchführung und Finanzierung der Fortbildung wird von der TLM getragen, somit die Lehrerfortbildung im Medienbereich unterstützt (RG1_EX_1: 103). Das ThILLM überprüft die Bildungsinhalte und gewährleistet die schulischen Rahmenbedingungen, die für die Lehrer:innen nötig sind. Die Lehrerfortbildungen über das ThILLM wurden in den Interviews mehrfach genannt, teilweise mit der Spezifizierung, dass dieses Angebot von der Landesmedienanstalt durchgeführt wurde (RG1_SL_I: 125; GMS1_TH_EX: 19; RG2_SL_I: 68; GMS1_TH_L2: 166).

Für die Zielgruppe der Eltern bietet die TLM über das TMBZ auf Anfrage Elternabende und Informationsveranstaltungen im Themenspektrum digitale Medien an (RG1_EX_2: 81). Darüber hinaus beteiligt sie sich an Ratgebern und anderen Materialien, die Eltern zu Verfügung gestellt werden. Beispielsweise sollen mit der sogenannten Schultütenaktion möglichst viele Eltern erreicht werden (RG1_EX_1: 107).

Das Hauptinstrument, einmal im Jahr so ein Schultütenaktion für die ersten und dritten Klassen. Das heißt, alle Eltern in Thüringen für die ersten Klassen kriegen den Flimmo, eine Fernsehberatung für Eltern, in der Hoffnung, dass sie ihn auch weiterbeziehen, der ist ja kostenfrei, und alle dritten Klassen quasi das Internet-ABC, die Ratgeber, das ist [...] ein Projekt mit dem Ministerium. (RG1_EX_1: 107)

Im Bereich Wettbewerbe vergibt und unterstützt die TLM verschiedene Preise und würdigt medienpädagogische Projekte, Konzepte and Medienprodukte.⁵³ Mit den Prämierungen

⁵³ Dazu gehört bspw. der Goldene Spatz des Deutschen Kinder-Medien-Festivals, ein Filmfestival für Kinderfilme mit Wettbewerben wie SPIXEL, die TLM-initiierten Wettbewerbe „KOMPASS – Der Kinder- und

möchte die TLM innovative Medienarbeit und motivierte Medienakteure fördern (RG1_EX_1: 13–17). Tatsächlich spielt die Teilnahme an Wettbewerben, so wird in den Interviews mit den schulischen Akteuren deutlich, an den untersuchten Schulen eine Rolle. Insbesondere Medienprodukte aus dem Bereichen Film und Audio werden eingereicht (GMS1_TH_L2: 172; GMS1_TH_SA: 149; GMS1_TH_L1: 41; RG1_SL_I: 97). Die Wettbewerbe wirken nicht nur motivierend für Lehrer:innen und Schüler:innen, sondern werden auch von den Schulen bzw. der Schulleitung zur Schulwerbung genutzt (GMS1_TH_L2: 94, 172; RG1_SL_I: 97, 167). Die Preisgelder kommen wiederum (Medien-)Anschaffungen zugute (GMS1_TH_L2: 130).

Die Netzwerkarbeit, der vierte Bereich im Feld der Medienbildung der TLM, findet auf unterschiedlichen Ebenen statt: Auf der bundesweiten Ebene gibt es gemeinsame Projekte wie bspw. „FLIMMO“, das „Internet-ABC“ oder die „Internet-ABC-Schulen“, auf mitteleuropäischer Ebene (in Zusammenarbeit mit den Medienanstalten Sachsen und Sachsen-Anhalt) gemeinsam ausgerichtete Preise, und thüringenweit bspw. das Thüringer Medienkompetenznetzwerk. Dieses Netzwerk entstand auf eine Initiative von TLM und ThILLM und soll die Akteure der Medienbildung im Freistaat zusammenführen. Eine solche Vernetzung wird an den Einzelschulen insofern sichtbar, als bei der Durchführung von Eltern-Schüler-Medientagen oder regionalen Schulmedientagen eine große Zahl unterschiedlicher Akteure als Experten mit Beiträgen teilnehmen (RG1_Medienprojekte; RG1_Medienschule; RG3_Medienschule; RG2_Medienschule). Beispielsweise wurde ein Medientag zum Thema „Möglichkeiten und Risiken moderner Medien – Web 2.0“ an einer untersuchten Schule für Eltern und Schüler organisiert. Hier waren verschiedene Vertreter u.a. des TLM und des Kultusministeriums mit Workshops und Vorträgen vertreten (RG1_Medienprojekte).

Insgesamt begründet sich die Medienbildung und die in diesem Bereich angesiedelten Angebote des Landesmedienzentrums auf dem im Landesmediengesetz formulierten Grundsätzen:

Dabei wird besonderer Wert auf die Befähigung der Medienproduzenten und -rezipienten zu gesellschaftlicher transmedialer Mitverantwortung und Mitgestaltung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie zum bewussten, selbstbestimmten und kritischen Umgang mit den Medien gelegt. (ThürLMG §1 Abs. 2)

Weiter wird für die medienpädagogische Arbeit des vom Landesmedienzentrums eingerichteten Medienbildungszentrums ebenfalls im Landesmediengesetz ein Verständnis der handlungsorientierten Medienpädagogik zugrunde gelegt.

Medienbildung umfasst die Vermittlung eines analytisch-kritischen Verständnisses der Funktion und Wirkungsweisen der Medien in unserer Gesellschaft, von kreativen und praktischen Medienkompetenzen und der Fähigkeit zur Reflexion von Medienerfahrungen sowie ein dazu erforderliches Verantwortungsbewusstsein. (ThürLMG § 33 Abs. 1)

Das für die Medienbildung zuständige Medienbildungszentrum der TLM mit seinen zwei Standorten in Erfurt und Gera und der mobilen Medienwerkstatt bietet ein Aus- und Fortbildungsprogramm in den Bereichen Audio/Radio, Video/Film/Fernsehen und digitale Medien. Insgesamt werden um die dreißig Projektthemen angeboten, die sich nach Altersstufen differenzieren. Das Spektrum reicht von Medienproduktionen wie Hörspielproduktionen, Daily Soaps, Musikvideos über medienanalytische Ansätze wie Wirkung von Bildern und Möglichkeiten der Manipulation bis hin zur Bewertung von Computerspielen in der Schule und der Diskussion von Identitäten/Identitätskonstruktionen im Internet (RG1_EX_Angebote1). Umfang und konkrete Form der Projekte richten sich am verfügbaren Zeitrahmen und an den Bedingungen vor Ort aus. Die Mitarbeiter:innen des TMBZ führen die Angebote an den Schulen mit der technischen Ausstattung vor Ort und der mobilen Medienwerkstatt durch oder die Schulklassen kommen an die Standorte des Medienbildungszentrum (RG1_EX_1: 11, 57). Dabei haben die Standorte hinsichtlich der Mediengattung unterschiedliche Ausrichtungen. In Erfurt liegt der Schwerpunkt auf Audio und in Gera auf Film. In Gera wird ein eigener Fernsehkanal betrieben, der thüringenweit über das Kabelnetz ausgestrahlt wird. Das erläutert ein Mitarbeiter des TLM:

Das heißt, sie machen mit Bürgern, mit Kindern, mit Jugendlichen richtige Filme, Talkshows, Interview-Geschichten. Sie machen aber auch Projekte, quasi richtige medienpädagogische Video- und Fernsehprojekte sowohl dort im Haus, ist auch ein großes Studio dabei, [...] aber auch in den Einrichtungen, auch in Schulen [...] und haben, und das ist das Entscheidende, thüringenweit einen Ausspielkanal. (RG1_EX_1: 11)

In Erfurt stehen Radiostudios zur Verfügung und über Sendefenster im Programm der Bürgerradios besteht ebenfalls die Möglichkeit, thüringenweit Audioprojekte über UKW-Frequenzen auszuspielen (RG1_EX_1: 77). Die Zusammenarbeit zwischen Medienbildungszentrum und Bürgerradios ist ebenfalls im Landesmediengesetz verankert (ThürLMG § 33 Abs. 4).

Insgesamt steht für das TMBZ die aktive Medienarbeit im Vordergrund, indem die Teilnehmenden der Angebote die Möglichkeit haben, eigene Medienprodukte zu erstellen, womit die Kompetenz der kreativen Mediengestaltung gefördert werden soll.

Sie sollen einfach wissen, wie Medien gemacht werden. Ich glaube, dazu haben sie bei uns die besten Möglichkeiten in unseren Projekten, indem sie hier selber aktive Medienarbeit betreiben. Dass sie auch merken, wie schnell die manipuliert werden können. Und natürlich auch diese ganze Geschichte [...]: „Reflektiert einfach mal hier in eurem eigenen Projekt wie ihr selber guckt, wie ihr selber mit Medien umgeht. Wie nehmt ihr Werbung war?“ Und all solche kleinen Geschichten.“ (RG1_EX_2: 105)

Dabei wird davon ausgegangen, dass durch eigene Medienproduktionen ein „anderer Blick“ (ebd.) auf Medien gestärkt wird und damit medienkritische Kompetenzen auch im Sinne eines Jugendmedienschutzes unterstützt werden.

Neben der Produktorientierung steht als pädagogische Prämisse die Prozessorientierung an zentraler Stelle. Das heißt, auch „soziale Faktoren“ und Dynamiken (RG1_EX_2: 57), bspw. in den teilnehmenden Schulklassen, spielen im Rahmen einer intensiven Projektzeit eine Rolle (RG1_EX_2: 75, 105) und bestimmen den Ablauf der jeweilig durchgeführten Projektwochen.

Produktionen, würde ich sagen, ist ein Mittel zum Zweck. Bei uns geht es eigentlich darum: „Wir kommen hin und wissen nur, wir machen ein Videoprojekt und am ersten Tag entscheiden wir“ – und natürlich ganz, ganz wichtig die Schüler [entscheiden], was soll es werden. [...] Natürlich entsteht ein Produkt, aber wir arbeiten prozessorientiert. (RG1_EX_2: 53)

Die Mitarbeitenden der Einrichtungen des TMBZ bringen ihr technisches und methodisches Knowhow ein und werden so von Schüler:innen wie Eltern als Experten wahr- und ernstgenommen.

Wir haben das Knowhow, sowohl technisch als auch vom Umgang methodisch her, wie wir rangehen können [...] Wir haben ganz andere Zugangsformen, weil wir sind nicht die Lehrer, wir lösen den frontalen Unterricht auf, die Kinder können uns mit Vornamen mit Du ansprechen. [...] Und ich glaube, Schüler genießen es auch, wenn einfach mal Fremde da sind, fremde Experten und nicht wieder der Lehrer. Und wir merken das auch bei den Elternabenden, wo der Lehrer auch sagt: „Gott sei Dank, wenn ihr das erzählt, euch glauben die doch eher [...], sonst heißt es wieder: ‚Na, der erzählt ja schon wieder das‘, und so weiter und so fort.“ (RG1_EX_2: 77)

Die Medienprodukte, die an den verschiedenen Standorten im Rahmen der Medienbildung der TLM entstehen, werden über den „Ausspielkanal“ in Gera und die Sendefenster innerhalb der Bürgerradios ausgestrahlt (RG1_EX_1: 13, 77). Diese Möglichkeiten der Veröffentlichungen werden von der Landesmedienanstalt, so ein interviewter Mitarbeiter, als wichtiger Bestandteil der Medienbildung gesehen.

Das ist uns in dieser Kette der Pädagogik wichtig, dass am Ende nicht das Projekt in der Schublade verschwindet, auch wenn es in der Schule entstanden ist, [...] sondern dass man dann auch den Kindern und Jugendlichen diese Wertschätzung geben kann: Euer Projekt läuft im richtigen Fernsehen, um ihnen auch sagen zu können, das, was ihr da tut, das hat auch gesellschaftliche Relevanz. [...] Da sind wir in Thüringen halt die Einzigen, die im Fernsbereich das können, weil niemand anderes in der Medienbildung einen Zugang zu einem Fernsehkanal hat. [...] Am Ende, und das ist der letzte Punkt in der Kette [...]: Wir vergeben auch einen jugendpädagogischen Preis [...] jedes Jahr. [...] 20 Jahre wird dieser Preis schon vergeben. [...] Nicht nur die Wertschätzung der Ausstrahlung und der Durchführung des Projekts der Ausstrahlung, sondern am Ende auch Prämierung von den besten Projekten. (RG1_EX_1: 13)

Die Wettbewerbe „KOMPASS“ und „Daumenkino 2.0“ stehen am Ende der „pädagogischen Kette“: Medienproduktion – Veröffentlichung – Würdigung. In Bezug auf Medienkunde wird deutlich, dass ihr Kursplan mit seiner verbindlichen innerschulischen curricularen Umsetzung

Bedarfe hinsichtlich der Durchführung des Kurses und der Weiterbildung der ausführenden Lehrer:innen erzeugt. Diese werden durch verschiedene Angebote, in den Bereichen Audio, Video und digitale Medien liegen, in enger Kooperation mit dem ThILLM auch durch das TLM gedeckt (RG1_EX_1: 51). Die gesetzliche Verankerung der Förderung von Medienbildung im ThürLMG ermöglicht den Einsatz von Ressourcen seitens der TLM, um die Bedarfe abzudecken. Das geschieht insbesondere über das TMBZ und die mobile Medienwerkstatt, die mit Wissen und Technik an Schulen gehen oder in den Räumen des TMBZ Medienprojekte mit Schulen durchführen.

Also der Bedarf ist da, definitiv. Die Schulen möchten das machen, hängt natürlich auch [...] mit dem Kurs Medienkunde zusammen [...]. Und wir haben wirklich einmal, als wir angefangen haben 2001, wir haben einmal eine Versandaktion gemacht mit Flyern und Plakaten und seitdem melden sich alle Schulen so an. (RG1_EX_2: 47)

Dabei knüpft das TMBZ-Angebot für Medienkunde an die im Kursplan formulierten Kompetenzerwartungen im Lernbereich Medienproduktion an, und entspricht dem Anspruch des TLM nach aktiver Medienarbeit. Das Paket der Projektthemen deckt sich so auch mit dem Bedarf, die der Kursplan Medienkunde hervorbringt (RG1_EX_1: 53).

Diese ganzen Angebote sind [...] angeknüpft an den Kursplan. Also, in dem Kursplan steht ja genau drin bei den Medienproduktionen, welche Kompetenzen möchte man denn in einer bestimmten Altersstufe erreichen. So ist er ja aufgebaut [...], die Projekte sind ja so gestrickt, dass sie natürlich mit ihrer Durchführung auch am Ende genau diese Kompetenzen auch gefördert haben. Das ist ja das Ziel, dass der Lehrer sagen kann: „Klasse, unsere Projektwoche, die wir machen, mache ich mit der TLM zusammen.“ (RG1_EX_1: 57)

Damit können die Schulen auf die Expertise und Vorteile eines außerschulischen Akteurs konkret für den Medienkunde-Bedarf zugreifen. Zugleich ist das TLM mit seinem Qualifikationsangeboten für Lehrer:innen ein wichtiger Akteur. Das gilt allgemein für die schulische Medienbildung sowie speziell für Medienkunde.

[...] Diese ganze Multiplikatorenschiene, die stattfindet, in dem Fall für die Lehrer. [...] [Damit] auch die Lehrerfortbildung eine Umsetzung hat, dass die Lehrer ja im Rahmen des Kurses Medienkunde auch quasi eine Durchführung haben, und das variiert nach Medien. Das kann Audioprojekte sein. Das kann Smartphone-Fortbildung sein, alles. (RG1_EX_1: 23–27)

Damit bietet das TLM in Bezug auf den Lernort Schule ein vielfältiges und niederschwelliges Angebot auch für Lehrkräfte und andere in der Schule Tätige.

Zusammenfassend wird anhand des empirischen Materials deutlich, dass die Landesmedienanstalt als organisierter außerschulischer Akteur für die schulische Medienbildung auf verschiedenen Ebenen relevant ist. Mit der gesetzlichen Verankerung des Ziels der Vermittlung von Medienbildung und der damit verbundenen Finanzierung im Thüringer Landesmediengesetz kommt dem Akteur Landesmedienanstalt eine gesetzlich definierte Zuständigkeit für den Bereich der Medienbildung zu. Diese wird durch die Rahmenvereinbarung für die schulische Medienbildung mit dem Thüringer

Bildungsministerium und die Kooperationsvereinbarung mit dem ThILLM verbindlich. Die Experteninterviews verdeutlichen in weiten Teilen die Bedeutung der TLM mit ihren Einrichtungen und Maßnahmen zur Umsetzung des Bildungsziels der Vermittlung einer umfassenden Medienbildung. Auf der Mesoebene arbeiten TLM und ThILLM auf Grundlage von Vereinbarungen und Verträgen, und damit im Handlungsmodi Verhandlung, langfristig zusammen und bieten ein verbindliches Fortbildungsprogramm für Lehrer:innen und andere Multiplikatoren an. Darüber hinaus ist das TLM mit weiteren Akteuren auf Landes- und Bundesebene wie mit anderen Landesmedienanstalten oder in Thüringen mit Ministerien und der GMK Thüringen vernetzt und pflegt diese Zusammenarbeit. Damit nimmt die Landesmedienanstalt mit ihren Verfügungsrechten, wie der gesetzliche Auftrag eines ist, und den Kooperationsvereinbarungen Einfluss auf das Bildungsziel der Vermittlung von Medienbildung an Schulen.

Über die Einrichtungen Medienbildungszentrum und mobile Medienwerkstatt bietet das TLM eine Reihe von Angeboten insbesondere für die Medienbereiche Audio und Video, aber auch für die digitalen Medien auf der Mikroebene an, die von Einzelschulen, Lehrer:innen, Eltern und anderen in Anspruch genommen werden können. Die Angebote finden über mündliche oder schriftliche Vereinbarungen und Absprachen zwischen TMBZ und den schulischen Akteuren statt oder einfach durch Teilnahme bspw. an Wettbewerben oder Veranstaltungen sowie der Verteilung von Infomaterialien. Damit charakterisiert sich die Interaktion zwischen TMBZ und Einzelschule/ Lehrer:innen durch einmalige oder mehrmalige punktuelle Kooperationen, sie sind auf die Zeit der Durchführung oder der Teilnahmen an den Angeboten beschränkt und bewegen sich zwischen den Modi der Verhandlung (Absprachen) und der Beeinflussung. Einfluss, im Sinne der Verfügungsfähigkeit, nimmt dabei die TLM mit ihren Einrichtungen auf die Einzelschule vor allem in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension über materielle und immaterielle Ressourcen. Hierzu zählen kostenfreie Projektangebote inklusive der Bereitstellung von professioneller Technik, Personal, Wissen in Form von Fortbildungen und Infomaterial oder auch die Vergabe von Preisen. In der technisch-organisatorischen Handlungsdimension wird nur bedingt über die eingesetzte Technik und über die Veröffentlichungsmöglichkeiten im Rahmen der stattfindenden Angebote Einfluss auf die schulische Medienbildung der Einzelschule genommen. Die Handlungsorientierung innerhalb des Angebotes und die Umsetzung ihres Auftrages hinsichtlich der Medienbildung leitet sich dabei für die Landesmedienanstalt von dem im Landesmediengesetz formulierten Verständnis der Medienbildung ab. Die pädagogische Prämisse, im Sinne einer aktiven Medienarbeit, stellt dabei die Abfolge von

Medienproduktion - Veröffentlichung - Würdigung dar. Wobei insbesondere über die prozess- und produktorientierte Vorgehensweise in den Projekten und Fortbildungsangeboten die Medienkompetenzdimensionen kreative Mediengestaltung und darüber die reflexive und analytische Medienkritik angeregt und gefördert werden. Über die aktive Medienarbeit, aber auch im Rahmen von Informationsveranstaltungen wie Elternabenden oder sogenannten Medientagen wird aber auch die Kompetenzdimension der Mediennutzung (rezeptiv-anwendend) in den Blick gerückt.

Der verbindliche Kursplan Medienkunde bestimmt in hohem Maße den Bedarf und die inhaltliche Ausrichtung des Angebotes. Insbesondere im Bereich der tertiären Medien (Audio und Video/TV) werden Maßnahmen und Angebote (Medieninhalte) sowie Technik für Produktion und Ausstrahlung zugänglich gemacht (Medieneinsatz). Die Thüringer Landesmedienanstalt bietet aber auch gesetzlich vorgesehene Angebote in den Themenbereichen Jugendmedienschutz und Soziale Netzwerke (und damit im Bereich der quartären Medien) an.

Bürgermedien/ Bürgerradio

Neben dem Medienbildungszentrum in Erfurt und Gera fallen auch Bürgerradios und Bürgerfernsehen unter die Bürgermedien (ThürLMG § 32 Abs. 2). Bürgermedien sind per Definition nichtkommerziell, zugangsoffen und lokal; ihre Hauptaufgaben sind die Vermittlung von Medienbildung und lokaler bzw. regionaler Informationen (ThürLMG § 32 Abs. 1). In Thüringen existieren neben dem Medienbildungszentrum der TLM insgesamt sechs Bürgerradios und drei sogenannte Ausbildungsmedien, zwei Universitätsradios und ein Universitätsfernsehen. Im Unterschied zum Medienbildungszentrum, das sich in Trägerschaft der Landesmedienanstalt befindet, organisieren sich Bürgermedien über Vereine oder befinden sich in Trägerschaft der Universitäten. Bürgermedien gelten, neben den öffentlich-rechtlichen und privaten Sender, als dritte Säule des Rundfunks (TLM 2016: 4). Die Novellierung des ThürLMG 2014, das die Prinzipien der Offenen Kanäle und des nichtkommerziellen Lokalradios in den Bürgermedien zusammenführt, hat zur Folge, dass die von der TLM lizenzierten Bürgerradios die Elemente des Programmradios, im Sinne ihres Auftrags zu lokaler bzw. regionaler Information, aufweisen. Weiterhin sind sie verpflichtet, als offene partizipative Medienplattform zu agieren, die von Bürger:innen in eigener Verantwortung genutzt werden kann, und ein eigenständiges medienpädagogisches Angebot bereithält (ThürLMG § 34 Abs. 1; TLM 2016: 4). Einen Großteil der Kosten des Betriebs der Bürgermedien übernimmt die Landesmedienanstalt. Insgesamt ist die Arbeit der Bürgerradios durch Freiwilligkeit, Ehrenamtlichkeit sowie durch starke lokale Verankerung und

Kooperationen geprägt (TLM 2016: 5). Die festangestellten Mitarbeiter:innen übernehmen insbesondere organisatorische Aufgaben in den Bereichen Technik, Verwaltung, Redaktion und Medienbildung. Darüber hinaus sieht das Landesmediengesetz die Zusammenarbeit der Bürgerradios mit dem Medienbildungszentrum im Bereich Medienbildung vor (ThürLMG § 33 Abs. 3). Daraus ergeben sich, so äußert ein Mitarbeiter der TLM im Interview (RG1_EX_1: 83, 199), verschiedene Synergie-Effekte wie bspw. eine landesweite Kinderradionacht aller Bürgermedien oder Vernetzungstreffen zwischen Medienpädagog:innen (RG1_EX_1: 199). Für den gesetzlichen Auftrag der Medienbildung stellt die Landesmedienanstalt Fördermittel zur Verfügung, aus denen die Bezahlung von festangestelltem Personal finanziert wird (RG1_EX_1: 83). Die angestellten Medienpädagogen bzw. medienpädagogischen Hauptamtlichen sorgen für den Bereich Medienbildung. Als verbindliche Ansprechperson sind sie Voraussetzung für dauerhafte Medienarbeit mit Schulen (GMS1_TH_EX: 5, 7, 8).

Wenn man [...] Medienarbeit machen möchte als Institution, dann muss man das irgendwie personell bestücken. Das reicht nicht, wenn man da Geräte hinstellt und Räume zur Verfügung stellt, es muss auch Menschen geben, die damit umgehen (GMS1_TH_EX: 80).

Teilweise werden die medienpädagogischen Stellen an den einzelnen Standorten über zusätzliche Mittel aus Projektgeldern oder städtische bzw. kommunale Gelder ergänzt. Die einzelnen Bürgerradios unterhalten mit ihren ehrenamtlichen und hauptamtlichen Mitarbeitenden an den jeweiligen Standorten Redaktionsräume, Sendestudios, Räume für die Verwaltung und entsprechende Technik wie Audioschnittplätze, Computer mit entsprechender Software und mobile Aufnahmegeräte. Die Ausstattung ist auf professionellem Niveau (GMS1_TH_EX: 31). Die Bürgerradios sind über UKW-Frequenz, im Internet und über Kabelnetz lokal begrenzt empfangbar.

Im Rahmen dieser Forschung wurden Bürgerradios als Akteure an Einzelschulen nur dann vorgefunden, wenn diese sich in der Nähe befanden (RG11_Kooperationspartner; RG1_Medienprojekte; GMS1_TH_Medienkonzept). An zwei der Schulen sind die Bürgerradios verbindliche Kooperationspartner, die dauerhaft regelmäßig in Erscheinung treten und in Schuldokumenten benannt werden (RG11_Kooperationspartner; GMS1_TH_Medienkonzept; GMS1_TH_EX: 61).

Das Angebot der Bürgerradios für Schulen und Schüler:innen kann anhand des empirischen Materials mehreren Bereichen zugeordnet werden. Der gesetzlich verankerte Programmauftrag wird durch teilfinanzierte und ehrenamtliche redaktionelle Mitarbeitende erfüllt, die Radiobeiträge und -sendungen produzieren. Hier bieten die Radios die Möglichkeit der ehrenamtlichen Mitarbeit an: Das reicht von ehrenamtlicher redaktioneller Mitarbeit

einzelner Schüler:innen außerhalb der Schulzeit bis zu Praktika, die im Rahmen des verbindlichen Schulpraktikums absolviert werden (GMS1_TH_EX: 47; GMS1_TH_L2: 149). Des Weiteren bieten Bürgerradios zeitlich begrenzte Projekte in Kooperation mit Einzelschulen, bei denen die Möglichkeit besteht, die Ergebnisse der Öffentlichkeit zu präsentieren (RG1_Medienprojekte; GMS1_TH_SA: 149; GMS1_TH_EX: 67). Oft werden die Projekte im Rahmen des Kurses Medienkunde durchgeführt (RG1_EX_1: 77; RG1_Medienprojekte). Die Bürgerradios führen teilweise explizit für medienpädagogische Produktionen, bspw. von Schulen und Kindergärten, ausgewiesene Sendepplätze, die „die anders gestaltet sind, die anders funktionieren als die restlichen Sendungen“ (GMS1_TH_EX: 43). Darüber hinaus existieren kontinuierlich arbeitende Schülerredaktionen, die regelmäßige eigene Sendungen produzieren, bspw. im Rahmen eines Wahlpflichtfaches oder einer Radio-AG (GMS1_TH_EX: 47, 49; GMS1_TH_L2: 142; GMS1_TH_Medienkonzept). Diese Sendungen werden ebenfalls auf den speziell eingerichteten Sendepätzen veröffentlicht. Auch im Bereich der Lehrerfortbildung sind die Bürgerradios in Kooperation mit dem Medienbildungszentrum der TLM, bspw. finden Module der Fortbildungskurse an Standorten der Bürgerradios statt (RG1_EX_1: 31; RG11_Kooperationspartner; GMS1_TH_EX: 106). Die konkrete Zusammenarbeit zwischen Schule und Bürgerradio gestaltet sich dabei unterschiedlich. Je nach zeitlichem Umfang und räumlicher Distanz finden die Projekte in den Schulen oder in den Räumlichkeiten der Bürgerradios statt (GMS1_TH_L2: 156; GMS1_TH_EX: 67).

Die Bürgerradios und ihre medienpädagogische Aktivitäten können der aktiven Medienarbeit zugeordnet werden. Explizit wurde im Experteninterview Bezug auf die Theorie von Baacke genommen (GMS1_TH_EX: 23).

Also Medienkritik, Mediennutzung, die Medienkunde [...] und die Mediengestaltung. Also das aktive kreative Element. Und das ist eigentlich nach wie vor, ja sind die vier Säulen, auf die wir uns hier stützen, weil wir alle vier Elemente hier praktizieren mit Kindern. [...] Also gar nicht mal so sehr Hintergrundwissen, [...] wie bediene ich die Knöpfchen. Aber das ist es eben nicht. Das ist eigentlich nur ein ganz kleiner Baustein. Wichtiger ist uns eigentlich [...] eben auch die Annahme, dass wenn man eben selbst kreativ Medien genutzt hat, dass man sie besser versteht und dass man durch den Blick hinter die Kulissen natürlich auch Sachen entidealisiert. Man wird da sehr kritisch. (GMS1_TH_EX: 23–29)

Damit steht, so die interviewte hauptamtliche Medienpädagogin, der präventive Jugendmedienschutz bei den Kooperationen mit Schulen im Vordergrund, erfolgt jedoch nicht über Verbote, sondern über die selbstständige Medienproduktion, die zu medienkritischem Denken und Handeln als pädagogische Prämisse führen soll (GMS1_TH_EX: 110). Medienkritisches Denken wird ihr zufolge bspw. auch dann geschult, wenn Schüler:innengruppen im Rahmen eines Radioprojekts entscheiden müssen, welche der

produzierten Beiträgen sie über das Radio senden wollen und damit einerseits in Auseinandersetzung, andererseits aus dem privaten in den öffentlichen Raum treten (GMS1_TH_EX: 37). Auch ein Prozess der „ästhetischen Bildung“ finde in der Radioarbeit statt, denn nicht nur die Handhabung der Technik stehe im Vordergrund:

Das hat auch ganz viel mit Klang, mit Musik zu tun. Und das viel damit zu tun, dass es eben nicht nur Technik ist [...], sondern dass man ganze viele Ausdrucksmittel verwenden kann (GMS1_TH_EX: 110).

Als weiterer wichtiger Bestandteil der medienpädagogischen Arbeit spielen die räumlichen Gegebenheiten und technischen Möglichkeiten eine wichtige Rolle, darin stimmen verschiedene Interviewte überein. Die Medienpädagogin im Bürgerradio berichtet:

Also es ist der außerschulische Lernort. Stichwort ist Erfahrung [...]. Man kann nur sagen, es funktioniert und zwar ganz hervorragend. Wir sind da jetzt auch gerade mit den ja sehr individuellen Räumen, die wir hier haben, also Altbau und eben ausgebaut und eigentlich gut bestückt, bilden wir für Schüler ja einen Ort des Staunens. Die kommen hier rein und sehen diese Studios und staunen: „Oh, das ist ja ein richtiges Radio!“ Es sieht sehr professionell aus, die Geräte funktionieren auch professionell. Und die dürfen alles machen, sie dürfen alles anfassen, sie müssen sogar. (GMS1_TH_EX: 31)

Indem Schüler:innen auf die technischen, räumlichen und pädagogischen Gegebenheiten treffen, finden Prozesse der Vermittlung von Medienkompetenz hinsichtlich der Dimension Mediennutzung und Medienkritik statt. So bspw., wenn es darum geht, wie Bürgerradios ihre Ausstattung finanzieren (GMS1_TH_EX: 75). Insgesamt ist die pädagogische Vorgehensweise produkt- und praxisorientiert, wobei durch das eigene Tun Lernprozesse angeregt werden sollen.

Bei der medienpädagogischen Arbeit im Bürgerradio wird primär mit Audio gearbeitet, d.h. konkret, es werden verschieden Formen des Radiojournalismus wie Hörspiel, Umfrage, Interviewtechnik, Moderation und die dazugehörigen digitalen Techniken wie Aufnahme und Audioschnitt vermittelt. Für Recherche und Tonaufnahmen spielen Internet und Smartphones eine Rolle. Darüber hinaus finden auch andere Medien Eingang in die medienpädagogische Arbeit, so entstehen projektbegleitend Filme oder Schülerzeitungen. Insgesamt wird das Radio als schnelles, unproblematisch nutzbares und wenig aufwendiges Medium gehandelt (GMS1_TH_EX: 45–49, 114, 126).

Zur Bewerbung der Möglichkeit für Schulen, Medienprojekte mit Bürgerradios durchzuführen, werden die Schulämter benannt, die das Angebot wiederum an Referate, Schulleiter:innen und Dienstberatungen weiterreichen. Auch interessierte Eltern geben die Information weiter (GMS1_TH_EX: 51). Für die Durchführung zentral sind die (Fach-)Lehrenden, die – mitunter auch mehrmalig – einzelne oder kontinuierliche Projekte in Zusammenarbeit mit Bürgerradios durchführen, aber auch die Schulsozialarbeit kann ein Medienprojekt in die Einzelschule tragen (GMS1_TH_EX: 61, 88).

Die personellen Kontakte sind ganz wichtig. Also wir hatten zum Glück einen Schulamtsleiter, der sofort gesehen hat, welches Potenzial darin steckt. Und der uns sehr gefördert hat, also indem er uns eben im Schulamt dann weitergereicht hat an die Referenten. Und die dann eben weiter an die Schulen. Es läuft sehr viel einfacher über die Bindung an engagierte Lehrer. Es steht und fällt mit Lehrern, die das gerne machen, die Interesse daran haben, die Fantasie haben und sich vorstellen können, was kann man mit Medien machen, und die das anpacken. (GMS1_TH_EX: 102)

Zudem wird die Verankerung der Medienbildung in den Lehrplänen und im verbindlichen Kurs Medienkunde als Voraussetzung gesehen, dass Bürgerradios bzw. -medien ein wichtiger Partner bei der Vermittlung von Medienbildung sind, sowohl wenn es um Medienarbeit in Form von Projekten mit Schüler:innen geht, um kontinuierliche Wahlpflichtfächer oder um die Lehrer:innenfortbildung bezüglich der Medienbildung (GMS1_TH_EX: 51).

Also es gibt eigentlich nichts, was man im Radio nicht machen kann. Und so diese Bandbreite, die ist schön und die habe ich zum Teil in den Lehrerfortbildungen, die nicht immer ganz freiwillig sind. [...] Ich denke, es hat insofern eine Rolle gespielt, dass so viele gekommen sind. Wenn das nicht im Lehrplan gestanden hätte, hätten wir hier weniger zu tun gehabt. Eine zweite Sache ist, dass die Leute, die gekommen sind, gemerkt haben, dass das eine sehr solide Sache ist. Und haben gesehen, was alles geht, was man tolle Sachen machen kann und sind wiedergekommen. Und es hat sich rumgesprochen. (GMS1_TH_EX: 106–108)

Auf Basis des empirischen Materials kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Bürgerradios als organisierte Akteure auf der lokalen Ebene für die Umsetzung der schulischen Medienbildung an der Einzelschule ein wichtiger Akteur sind und dass sie an den untersuchten Schulen auftraten, insofern sie vor Ort vertreten sind. Träger der Bürgerradios sind eingetragene Vereine, somit organisieren sie sich als kollektive Akteure. Im Sinne ihres lokalen Programmauftrags, ihrer Zugangsoffenheit für alle und ihrem gesetzlichen Auftrag zur Medienbildung bieten sie im Sinne von Verfügungsrechten verschiedene Formen medienpädagogischer Projekte im Audio-Bereich an: Diese umfassen für Schulen Praktika, zeitlich begrenzte Projekte im Rahmen des Kurses Medienkunde, kontinuierliche Schüler:innenredaktionen im Rahmen eines Wahlpflichtfachs oder einer Radio-AG. Der verbindliche Kurs Medienbildung und die Verankerung der Medienbildung in den fachspezifischen Lehrplänen werden von dem Akteur Bürgerradio als wichtiger Faktor gesehen, der den Umfang der Zusammenarbeit zwischen Bürgerradio und Einzelschule bestimmt. Als Kontakt und für Absprachen zur Kooperation zwischen Schule und Bürgerradio sind insbesondere die (Fach-)Lehrenden von Bedeutung. Diese Absprachen finden mündlich statt und somit im Interaktionsmodus der Verhandlung. Die Bürgerradios nehmen im Sinne ihrer Verfügungsfähigkeit mit ihren materiellen und immateriellen Ressourcen – professionelle Audio- und Sendetechnik, radiojournalistisch und medienpädagogisch ausgebildetes Personal – insbesondere in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss auf die einzelschulische Medienbildung. Die

technisch-organisatorische Handlungsdimension wird nur bedingt bedient, nämlich, indem im Rahmen der durchgeführten Projekte Technik und Sendezeit zur Veröffentlichung der Beiträge zur Verfügung gestellt wird. Interessant ist, dass die Interviewte Expertin des Bürgerradios selbst Bezug zu Medientheorien herstellen. Konkret wird als Ziel der eigenen medienpädagogischen Arbeit Baackes Modell und die aktive Medienarbeit herangezogen. Wie für die Landesmedienanstalt ist auch für die Bürgerradios die prozess- und produktorientierte Vorgehensweise und die Kombination aus Medienproduktion und Veröffentlichung handlungsleitend (Handlungsorientierung). Die selbstständige Medienproduktion soll medienkritisches Denken anregen und damit die Medienkompetenzdimensionen kreative Mediengestaltung, Mediennutzung sowie die reflexive und analytische Medienkritik gefördert werden. Darüber hinaus wird der Prozess einer „ästhetischen Bildung“ während der aktiven und kreativen Radioarbeit mit Klang, Ton und Musik betont.

Insgesamt begründet sich die Kooperation um das Bildungsziel Medienbildung zwischen der Einzelschule und dem vor Ort befindlichen Bürgerradio aus der Koppelung des gesetzlichen Auftrags der Bürgermedien und der verbindlichen Verankerung im Lehrplan.

Schulsozialarbeit/ schulbezogene Jugendsozialarbeit

Die schulbezogene Jugendsozialarbeit bzw. auch kürzer Schulsozialarbeit, bezeichnet Angebote der Jugendhilfe im Lern- und Lebensraum Schule. Die Schulsozialarbeit institutionalisierte sich über die Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung zunehmend in Thüringen (ORBIT 2017: 6). Nachdem zunächst viele Schulen und Schulfördervereine über verschiedene Maßnahmen des zweiten Arbeitsmarktes Projekte und Stellen für die Verbesserung der Freizeitangebote an der jeweiligen Schule einrichteten, schuf Thüringen 1993 das erste Landesprogramm und 1999 ein Modellprojekt an berufsbildenden Schulen im Feld der Jugendarbeit an Thüringer Schulen. Über die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit wurde zwischen Jugendhilfe und Schulen kontrovers diskutiert, in der Folge die Schulsozialarbeit zum Teil ohne landesseitige Unterstützung von einzelnen Jugendämtern in Schulen ausgebaut (ORBIT 2017: 7). 2013 trat das Landesprogramm „Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Thüringen“ in Kraft, durch welches das Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesellschaft Schulsozialarbeit fördert. Schulsozialarbeit soll dabei eine Brückenfunktion zwischen Schule und Jugendhilfe einnehmen und die verschiedenen Sozialisationsinstanzen junger Menschen vernetzen (GMS1_TH_SchuSoKonzept: 3). Rechtlich wird die schulbezogene Jugendsozialarbeit in Thüringen als besondere Form der Jugendsozialarbeit entsprechend der §§ 1 und 13, in Verbindung mit § 82 des

Sozialgesetzbuches (SGB VIII) verortet. Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe wird im § 2 des Thüringer Schulgesetzes, im § 14 des Thüringer Kinder- und Jugendhilfe Ausführungsgesetz und im § 81 des SGB VIII als verpflichtend festgeschrieben (TMBJS 2016d: 2). Mit der Schulsozialarbeit werden auf der Mikroebene in der Einzelschule Anlaufstellen geschaffen, die Angebote der offenen Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) sowie präventive und intervenierende Maßnahmen zum Abbau von Benachteiligung ermöglicht (§13 SGB VIII). Ein weiterer Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit ergibt sich aus dem Schutz des Kindeswohls (§ 8 SGB VIII). Die schulbezogene Jugendsozialarbeit ist ein Bereich der Jugendhilfeplanung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe, d.h. der Landkreise und kreisfreien Städte in Thüringen, die Zuwendungen der Landesförderung beantragen. Die Durchführung liegt dann bei den anerkannten freien oder den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe (Leistungserbringer), die hierfür qualifizierte Fachkräfte anstellen und unter bestimmen Qualitätsstandards die Schulsozialarbeit an den Schulstandorten verwirklichen (TMBJS 2016d: 9ff.). Die schulbezogene Jugendsozialarbeit ist nicht nur in der Jugendhilfe, sondern als Teil des Schulentwicklungsprogramms auch in den Einzelschulen verortet. Damit muss der Schulträger zu den Rahmenbedingungen – wie Bereitstellung von Räumen und weiterer materiell-technischer Infrastruktur – zur Schulsozialarbeit beitragen (GMS1_ZH_SA: 7–11; GMS1_TH_SchuSoKonzept: 6; TMBJS 2016d: 9). Durch die gesetzliche Verankerung und die finanzielle Unterstützung des Landesprogramms ist die schulbezogene Jugendsozialarbeit an Thüringer Schulen Standard und damit Teil der Jugendhilfeplanung bzw. der öffentlichen Jugendhilfe.

Wir sind angestellt bei einem freien Träger [...] und da gibt es praktisch einen Kooperationsvertrag mit der Schule, wo festgehalten ist, was unsere Aufgaben sind, die wir wahrnehmen an der Schule und was wir leisten können. Und was auch für Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit die Schulsozialarbeit hier gut und erfolgreich arbeiten kann. Wir sind nicht angestellt bei Schule oder beim Schulförderverein beispielsweise, sondern bei einem freien Träger der Jugendhilfe. (GMS1_TH_SA: 5)

Dabei regeln Rahmenkonzepte und Kooperationsvereinbarungen zwischen öffentlichen und freien Trägern der Schulsozialarbeit und dem Schulamt auf lokaler Ebene die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule und setzen damit verbindliche Standards für die Schulsozialarbeit (TMBJS 2016d: 9). Auf der Mikroebene der Einzelschule existieren Kooperationsvereinbarungen und Konzeptionen, welche die Zusammenarbeit zwischen Einzelschule und Schulsozialarbeit definieren (GMS1_TH_SchuSoKonzept; TMBJS 2016d: 9).

An neun der zwölf untersuchten Schulen gab es zum Untersuchungszeitpunkt Schulsozialarbeit (RG1; RG2; RG3; RG4; RG5; RG7, RG10; GMS1_TH). In der schulischen

Medienbildung waren diese zu diesem Zeitpunkt an fünf Schulen aktiv (GMS1_TH, RG1; RG2, RG3, RG6).

Grundsätzlich richtet sich das Angebot der Schulsozialarbeit auf der Mikroebene an die Zielgruppen Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern bzw. Personensorgeberechtigten. Zudem ist die Schulsozialarbeit an der Entwicklung der Institution Schule und des schulischen Umfelds beteiligt (ORBIT 2017: 66). Die Aufgabenfelder und Angebote reichen von Beratungsarbeit, Einzelfallhilfe und Vermittlung in weiterführende Hilfen für die genannten Zielgruppen über sozialpädagogische Gruppen- und Projektarbeit bis zur Krisenintervention. Darüber hinaus arbeitet die Schulsozialarbeit mit der Schulleitung und den im Schulkontext Tätigen sowie mit den Partnern im (einzel-)schulischen Umfeld zusammen (TMBJS 2016d: 5; ORBIT 2017: 52; GMS1_TH_SchuSoKonzept: 10f.; GMS1_TH_L1: 187).

Ein wichtiger medienpezifischer Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit sind Jugendmedienschutz und digitale (quartäre) Medien mit Themen wie Cybermobbing, (rechtlicher) Umgang mit dem Web 2.0, soziale Netzwerke sowie Computerspiele und -spiel-sucht (RG3_Schulsozialarbeit; GMS1_TH_SA: 43, 137, 129; RG2_SL_I: 108). In einem Fall ist dieser Aspekt im Feinkonzept der Schulsozialarbeit ausführlich beschrieben, wobei als Ziel der verantwortungsvolle Umgang mit Daten in sozialen Netzwerken, Nutzerrechte und die Sensibilisierung für mögliche Gefahren im Web 2.0 herausgestellt wird (GMS1_TH_SchuSoKonzept: 15). Insbesondere für diesen Bereich nimmt sich die Schulsozialarbeit als kompetenter und ergänzender Ansprechpartner neben dem unterrichtlichen Angebot in der Einzelschule wahr.

Ich glaube gerade dieser Punkt Prävention, [...] wie ich die Schüler erlebe, dass da nicht unbedingt der Schwerpunkt drauf liegt. Also es geht zwar um Medienkompetenz, wie gehe ich mit Medien um und wie kann ich Präsentationen erstellen, wie [...] ein Hörspiel. Aber [...] Prävention und den Medienschutz und Datenschutz, was das so betrifft, ich glaube da haben wir noch mal ein bisschen einen anderen Fokus drauf. (GMS1_TH_SA: 63)

In einigen der untersuchten Schulen in Thüringen lässt sich auf Basis des vorliegenden empirischen Materials davon sprechen, dass die Schulsozialarbeit vor Ort ein wichtiger Ansprechpartner für das Thema Jugendmedienschutz und Prävention ist. Dabei liegt der Fokus auf unterschiedlichen Medienkompetenzdimensionen. Eine Schulsozialarbeiterin betont die Bedeutung der Medienkritik – im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung darüber, „was können Medien mit mir machen“ (GMS1_TH_SA: 19) – für ihre Arbeit, aber will auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Mediennutzung insgesamt anregen. Weiterhin werden von ihr rechtliche Vorgaben, Konsequenzen im Umgang mit Veröffentlichungen in sozialen Netzwerken und Mobbing als Themen genannt (GMS1_TH_SA: 199). erscheint dies im Zusammenhang mit dem Angebot der

Beratungsarbeit und der Einzelfallhilfe in der einzelne Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen Beratung und Unterstützung erhalten.

Was wir eben immer anbieten, sind Beratung, im Bereich soziale Netzwerke, Computerspiele, zum Cybermobbing [...]. Zum einen kommen Schüler, weil eben das zum Beispiel auftaucht, dass Filme über sie veröffentlicht werden oder Bilder. Und Eltern kommen auch, weil ihr Kind irgendwie praktisch jetzt gerade irgendwo erschienen ist. Beziehungsweise auch im Netz, in den sozialen Netzwerken da zum Teil Dinge veröffentlicht werden und sie sagen: „Ich kann das jetzt gar nicht mehr händeln und hätte gern eine Beratung dazu.“ Oder eben auch ganz im Speziellen, also was Computerspiele und dann eben Suchtverhalten betrifft. (GMS1_TH_SA: 129–133)

Dabei arbeiten hier wie an den anderen untersuchten Schulen Lehrer:innen und Schulsozialarbeiter:innen zusammen, wobei sich meist Erstere an Letztere wenden, wenn sie bspw. bei einzelnen Schüler:innen oder in der Klasse Auffälligkeiten oder Probleme sehen.

Neben der Einzelfallberatung sind Gruppen- und Projektarbeit wie Projekttag mit Schüler:innen (RG3_Schulsozialarbeit; GMS1_TH_SA: 147) und Elternabende zum Themenfeld Medien (GMS1_TH_SA: 139, 143, 145, 149; GMS1_TH_L2: 120) Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit. Zustande kommen diese Angebote in enger Zusammenarbeit mit der Schule und auf Initiative einzelner Lehrer:innen, die auf die Schulsozialarbeit zugehen, wenn sie Bedarf sehen (GMS1_TH_L1: 171; GMS1_TH_SA: 139).

Dass dann den Lehrern beispielsweise auffällt, Mensch ich finde hier im Rucksack von einem Schüler ein Spiel ab 18 und in einem Gespräch kam dann raus, dass das, also sechste siebte Klasse, dass das hier einige nutzen, [und] irgendwie nicht ganz klar war, inwieweit die Eltern darüber informiert sind. Dann die sehr überrascht sind über die Intensität [der Nutzung], also es fällt dann auch mal auf, dass Hausaufgaben regelmäßig nicht gemacht werden. Dass die Kinder relativ übermüdet sind Montag früh und dann im Gespräch rauskommt, dass sie das ganze Wochenende das Haus nicht verlassen haben und so. Und da gehen dann so ein bisschen die Alarmglocken los. Und da wird dann gefragt: „Könnt ihr mal was dazu machen?“. (GMS1_TH_SA: 157)

Das ging bereits mitunter laut der Interviewten soweit, dass Unterricht ausgesetzt wurde, um im Sinne einer Krisenintervention der Schulsozialarbeit mit oder ohne Anwesenheit der Lehrenden mit der Klasse zum Thema Computerspiele zu arbeiten (GMS1_TH_SA: 157–165).

Andere medienspezifische Angebote im Rahmen der Gruppen- und Projektarbeit der Schulsozialarbeit richten sich auf die Medienproduktion: das Erstellen von Trickfilmen, Hörspielen und Radiosendungen, die Gestaltung von Homepages bspw. in Projektwochen oder -tagen oder einer regelmäßig stattfindenden AG. An drei der Schulen unterstützt diese den Aufbau einer Schulbibliothek (GMS1_TH_SA: 149; RG6_Freizeitangebote; RG1_SL_I: 177; GMS1_TH_L2: 118). Damit leistet die Schulsozialarbeit auch aktive Medienarbeit, in

der Medienprodukte entstehen, wobei Kompetenzen in der Medienkompetenzdimension Mediengestaltung vermittelt werden.

Ein weiteres Feld, in dem in einige der untersuchten Schulen die Schulsozialarbeit im Rahmen von Projektarbeit eng mit der Schule und den Lehrenden zusammenarbeitet und zugleich medienspezifische Fragen eine Rolle spielen, ist die Berufsorientierung (RG5_Schulsozialarbeit; GMS1_TH_SA: 107, 125; GMS1_TH_SchuSoKonzept: 10; RG9_Schulsozialarbeit).

Was uns immer wieder auffällt eigentlich im Rahmen der Berufsorientierung: Wir machen [...] in der achten Klasse zum Thema Berufsorientierung eine intensive Projektwoche. Und da, spätestens bei Online-Bewerbungen, und das Abtippen, also ganz banal das Abtippen von Bewerbungen, das Formatieren – auch da fällt uns immer wieder auf, dass wir da auch zum Teil grundlegende Sachen noch mal klären müssen. Also es gibt zum Teil, dass wir manchen Schülern sogar noch eine E-Mail einrichten müssen. (GMS1_TH_SA: 97)

Aktiv wird Schulsozialarbeit damit auch bei der Vermittlung von medienspezifischen Anwendungen im Sinne der Kompetenzdimension Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) wie Kenntnisse und Fähigkeiten in Office-Software, E-Mails und Online-Bewerbungen, aber auch in der Dimension der Mediennutzung (rezeptiv-anwendend und interaktiv-anbietend) in Form von Kenntnissen über relevante Internetplattformen für die Berufsorientierung (GMS1_TH_SA: 101, 109, 111). Für diesen Bereich wird im Experteninterview deutlich, dass die Schulsozialarbeit mit ihrem Wissen und Können und ihrem pädagogischen Auftrag eine Ergänzung zu den Lehrenden für diesen Bereich sein kann (GMS1_TH_SA: 119).

In fünf der untersuchten Schulen benennt die Schulsozialarbeit explizit die Zusammenarbeit mit Partnern in einem breiten Netzwerk (RG3_Schulsozialarbeit; RG4_Schulsozialarbeit; RG9_Schulsozialarbeit; RG10_Schulsozialarbeit; GMS1_TH_SchuSoKonzept: 17). Dieser Kooperationspool kann auch für die Medienarbeit an der Einzelschule genutzt werden, dies beschreibt eine Schulsozialarbeiterin (GMS1_TH_SA: 19, 177; GMS1_TH_SchuSoKonzept: 17). Eingeladen werden bspw. externe Referenten und Fachkräfte wie bspw. Medienschaffende oder die Polizei zu den Themen Cybermobbing, Computerspiele(-sucht), aber auch Berufsorientierung (GMS1_TH_SA: 125) und soziale Netzwerke (GMS1_TH_SA: 19, 187, 69), so beschreibt die Expertin:

Also gerade dieser Kinder- und Medienschutz, da geht es ja auch in erster Linie um rechtliche Sachen. Und dass die da aufklären. Und dann wiederum kann ich auch auf Partner zurückgreifen, wo ich sage, wir wollen ein Projekt umsetzen, beispielsweise einen Trickfilm, wo ich eher auf Leute zurückgreife, die sich technisch gut auskennen. [...] Im Rahmen von Cybermobbing, dass wir da [...] in einem ganz konkreten Fall die Polizei mit dahatten. Und die dort Aufklärungsarbeit geleistet haben, ganz einfach auch, weil an dem Punkt notwendig war, Eindruck zu schinden, nachhaltig mit einer gewissen Person- und Uniform-Präsenz, weil es da absolut akut war. (GMS1_TH_SA: 191–193)

Für diese Zusammenarbeit mit externen Referenten hat diese Schulsozialarbeiterin ein Budget, wobei ergänzend schulische Mittel der Fördervereine zur Verfügung stehen. Zudem vermittelt die Schulsozialarbeit weiterführende Hilfen und Fachdienste (TMBJS 2016d: 5; GMS1_TH_SA: 137, 181–183).

Auf Basis des empirischen Materials zeigt sich die Schulsozialarbeit in Bezug auf die Ausgestaltung der schulischen Medienbildung als wichtiger Akteur. Gesetzlich sowie über Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen, Schulämtern und Jugendhilfe ist die Schulsozialarbeit institutionell und langfristig auf der Mikroebene der Einzelschule verankert. Kooperationsvereinbarungen und Konzeptionen definieren Rahmenbedingungen und Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit an der Einzelschule. Damit findet die Interaktion zwischen Einzelschule und Schulsozialarbeit im Modus der Handlungskoordination Verhandlung statt; die Schulsozialarbeit ergänzt und unterstützt über ihre Verfügungsrechte den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Auf Grundlage dessen kann sie mit ihren immateriellen Ressourcen – sozialpädagogisches Wissen und Fähigkeiten – wie mit ihren materiellen Ressourcen – Personal, finanzielle Mittel z.B. als Honorar für externe Fachkräfte und den Aufbau einer Schulbibliothek – Einfluss auf schulische Medienbildung nehmen. Mit ihren Verfügungsrechten nimmt sie bei knapp der Hälfte der Schulen insbesondere in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss. Das geschieht bspw. in Form von Einzel- oder Klassenberatungen mit Schüler:innen, Eltern oder Lehrer:innen, durch Mitarbeit bei schulischen Angeboten wie Elternabende, durch ergänzende medienpezifische Angebote wie AGs und Freizeitangebote für Schüler:innen im außerunterrichtlichen Bereich. Zudem eröffnet sie der Schule Zugang zu einem breiten Netzwerk, in dem sie als Schulsozialarbeiterin agiert. In der technisch-organisatorischen Handlungsdimension spielt die Schulsozialarbeit für die schulische Medienbildung in den im Rahmen dieser Untersuchung einbezogenen Schulen keine Rolle.

Thematisch ist die Schulsozialarbeit insbesondere rund um die quartären Medien mit Inhalten wie Cybermobbing, Umgang mit sozialen Netzwerken und Computerspiel(-sucht) engagiert. Zwei weitere Schwerpunkte der Medienbildung sind das Herstellen von Medienprodukten und die Berufsorientierung. Der Ausgangspunkt der medienpezifischen Arbeit der Schulsozialarbeit scheint damit – außer in gesetzlichen Vorgaben und Kooperationsvereinbarungen – auch im Fehlen vieler medienbezogener Themen, die für Kinder und Jugendliche eine Rolle spielen, in den Curricula zu liegen. Neben der Lebensweltorientierung spielt hier die pädagogische Prämisse der Schweigepflicht eine Rolle. Mit den genannten Schwerpunkten der medienpädagogischen Arbeit der Schulsozialarbeit der

untersuchten Schulen auf Prävention sowie Intervention hinsichtlich Jugendmedienschutz und auf der aktiven Medienarbeit können die Kompetenzdimensionen der reflexiven Medienkritik, der Mediennutzung (interaktiv-anbietend und rezeptiv-anwendend) sowie die instrumentell-qualifikatorische Unterdimension der Medienkunde gefördert werden.

Voraussetzung für die Schulsozialarbeit und ihr Wirken an der Einzelschule insgesamt ist, dass die schulischen Akteure die Schulsozialarbeit als kompetenten Partner wahrnehmen und die Akteure nicht konkurrierend, sondern konstruktiv zusammenarbeiten.

Unternehmen

Kooperationen von Schule und Wirtschaft, auch Sponsoring an Schulen ist laut Schulgesetz grundsätzlich zulässig (ThürSchulG § 56 Abs. 3), sofern sie den Grundsätzen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen nach § 2 dieses Gesetzes entsprechen. Wirtschaft und Schule kooperieren insbesondere in den Feldern berufliche Orientierung, Gestaltung des Übergangs Schule und Arbeitswelt sowie Förderung ökonomischer Bildung und der MINT-Bildung an Schulen (SchuleWirtschaft 2018). In Thüringen engagiert sich hierfür auch das Netzwerk „Schulewirtschaft Thüringen“ unter dem Dach des Verbandes der Wirtschaft Thüringens e.V. Mit regionalen Arbeitskreisen soll die Kooperation zwischen Schule und Betrieben lokal unterstützt werden. Dabei werden sie vom Thüringer Kultusministerium, dem ThILLM und den Thüringer Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbänden unterstützt.

Insgesamt weisen alle untersuchten Schulen mit Ausnahme von RG11 Kooperationsbeziehungen mit Unternehmen und Dachorganisationen/-verbänden wie der Industrie- und Handelskammer oder der Handwerkskammer aus. Laut untersuchten veröffentlichten Dokumenten handelt es sich um feste Kooperationen. Die Zusammenarbeit findet unter dem Fokus der Berufsorientierung statt, d.h., es geht um Berufsfelderprobung, Betriebspraktika und Berufsberatung (GMS1_TH_Kooperationspartner; RG1_Kooperationspartner; RG2_Kooperationen; RG10_Sponsoren und Unterstützer; RG9_Kooperationspartner; RG8_Kooperationspartner; RG7_Kooperationspartner; RG6_Kooperationspartner; RG5_Kooperationspartner; RG4_Kooperationspartner; RG3_Kooperationspartner).

Zum Teil sind die Unternehmen als (finanzielle und materielle) Förderer der Schule aufgelistet, die bspw. über Spenden an die Schulfördervereine oder über Sponsoring einzelner Projekte die Schulen unterstützen (GMS1_TH_Kooperationspartner; RG10_Sponsoren und Unterstützer; RG2_Kooperationen; RG4_Kooperationspartner). Anhand des untersuchten Textdokumenten und geführten Interviews konnten in Bezug auf schulische Medienbildung an vier Schulen Akteure aus der Wirtschaft identifiziert werden (RG2_SL_I: 48, 148;

RG2_Kooperationen; RG1_Medienschule; GMS1_TH_L1: 135; RG10_Tablets im Unterricht). An diesen vier Schulen spielen Unternehmen und lokale Firmen bei der materiellen und finanziellen Unterstützung der medientechnischen Ausstattung teils eine bedeutende Rolle. Das Spektrum reicht von finanziellen Spenden für digitale Geräte für den Einsatz im Unterricht oder interaktive Tafeln (RG10_Tablets im Unterricht; RG2_SL_I: 48) bis zu materiellen Spenden wie bspw. Notebooks für den Unterricht (RG2_SL_I: 48; RG2_Medienschule). Ein weiterer Bereich, in dem Unternehmen als Akteure in Erscheinung treten, sind medienspezifische Schülerpraktika; Firmen der Medienbranche wie bspw. Foto- und Tonstudios, Zeitungen sowie Computerfirmen stellen Praktikumsplätze zu Verfügung (GMS1_TH_L1: 135; RG2_SL_I: 143–144).

Eine Schule, die im Folgenden näher betrachtet wird, um Nutzen und Chancen sowie Nachteile und Risiken herauszuarbeiten, zeichnet sich durch besonders breit aufgestellte und vielfältige Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen aus (RG2), was Einfluss auf ihre medientechnische Ausstattung hat (RG2_SL_I: 60, 148; 150; RG2_Kooperationen). Aufgrund der räumlichen Nähe und persönlichen Verbindungen ist eine große Computerfirma fester Kooperationspartner und unterstützt neben der medialen Ausstattung und durch Praktikumsplätze auch den Schulförderverein (RG2_Kooperationen; RG2_SL_I: 132). Der Schulleiter hebt die Kontinuität hervor.

Und seitdem läuft da eine permanente Zusammenarbeit. Die [Computerfirma], na klar helfen die uns, die schenken uns jetzt nichts in dem Sinne, dass sie jetzt sagen, wir haben wieder Technik, nehmt oder so was. Das nicht. Aber sie unterstützen uns sehr viel mit Knowhow, mit Sachen. (RG2_SL_I: 132)

Diese Schule kooperiert noch mit weiteren Unternehmen. Neben der Bereitstellung von Medientechnik bestehen Kooperationen hinsichtlich des Schulnetzwerkes, das auf einem externen Server über eine Firma betreut wird (RG2_SL_I: 56), wobei der Internet-Schulfilter für das Netzwerk wiederum von einer weiteren Firma betreut wird, die von der Schule eine Art Aufwandsentschädigung erhält (RG2_SL_I: 164).

Heutzutage habe ich Technik, ich habe hier einen Schulfilter. Also mir ist es zehnmal lieber ein Schüler geht mit seinem Smartphone über das Schul-WLAN ins Netz, weil er dann geschützt ist. Also vor pornografischen, vor rechtsradikalen oder vor irgendwelchen bedenklichen Inhalten. Weil der Schulfilter funktioniert. Das ist auch ein Kooperationspartner von uns, die den Filter täglich, wenn es notwendig ist, warten und pflegen. Da gibt es einen Obolus, der wird einmal im Jahr bezahlt, und dafür habe ich eben dieses geschützte Netzwerk. Und brauche mich relativ wenig drum kümmern. (RG2_SL_I: 164–166)

Für die Finanzierung schülereigener Tablets hat diese Schule mit der lokalen Bank die Möglichkeit von Kleinkrediten für Eltern vereinbart (RG2_SL_I: 91), so dass jede:r Schüler:in an der Schule ein eigenes Tablet besitzt.

Da habe ich dann mit der Bank gesprochen, dass die so Kleinkredite machen, sonst macht keine Kasse so einen Kleinkredit für – was weiß ich 200 oder 250 Euro, was so ein Tablet kostet. Die haben das für uns als Sponsoring gemacht. Die haben gesagt: „Ja okay, wenn diese Eltern kommen, dann sollen sie sich irgendwas von der Schule mitbringen, dass wir wissen: ‚Aha, von der Schule‘.“ Und dann machen die eben so einen Kleinkredit, den die dann – was weiß ich, in einem Jahr abstottern. Und dann sind die Belastungen auch so weit unten. Weil wir wie gesagt, vernünftige Technik zu vernünftigen Preisen einsetzen. (RG2_SL_I: 91)

Auch für Software, mit der eigene digitale Bücher erstellt werden können, kooperiert die Schule mit verschiedenen Unternehmen. Insbesondere ist sie dabei im engen Austausch mit einer kooperierenden Firma.

Und der hatte dann eine gute Idee, wie man elektronische Bücher herstellen kann. Und hat dann diese Software entwickeln lassen [...]. Und da stecken wir im Prinzip von Anfang an schon mit drin und haben dann immer Ideen geliefert, das ausprobiert. Und jetzt ist es soweit, dass die Software so schön und einfach ist, dass wie gesagt die Schülergruppen diese eBooks herstellen können. (RG2_SL_I: 80)

Als Medienschule bekam sie 70 Schüler-Notebooks von einer großen Computerfirma gestellt (RG2_SL_I: 60, 150). Für Wirtschaftsunternehmen sind hierbei die Rückkoppelung, also Erfahrungsaustausch und Feedback zu Entwicklungen ihrer Produkte, interessant (RG2_SL_I: 150, 66). Im Rahmen der Kooperation als Modellschule ging dies über den mündlichen Austausch mit Lehrenden hinaus. Die Befragung von Lehrenden mittels Fragebögen (RG2_SL_I: 60–66), die Teilnahme der Schule an hauseigenen Messen der Firma sowie die Vorstellung der Produkte seitens der Firma auf Bildungsveranstaltungen der Schule zeigt die intensive Kooperation (RG2_MedienSchule; RG2_SL_I: 126). Der interviewte Schulleiter bewertet die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft als positiv und gewinnbringend.

Daran sind sie natürlich auch interessiert, denn die wollen natürlich am Markt gewinnen. So [...] und so ist das immer ein Geben und Nehmen. Wenn die dann hierherkommen und sich präsentieren können oder in der Praxis ausprobieren können, die Tablets, die sie jetzt zum Beispiel produzieren, und Feedback kriegen: „Das und das funktioniert, das und das ist noch nicht so toll.“ [...] Wenn ich mal eine Frage habe zur Netzwerkkonfiguration, dann rufe ich an und sage: „Hier wie sieht es aus, ich brauche da mal einen Tipp.“ (RG2_SL_I: 132)

Bezüglich der Bildungsinhalte hinsichtlich der Medienbildung nehmen dem Experteninterview zufolge die Unternehmen keinen Einfluss auf die Unterrichtsebene (RG2_SL_I: 139–142).

Anhand des empirischen Materials zeigt sich, dass Unternehmen und Organisationen der Wirtschaft auf der Mikroebene neben dem Feld der Berufsorientierung auch für den Bereich der schulischen Medienbildung wichtige Akteure sein können. Dabei sind die Kooperationen an den untersuchten Schulen eher langfristig angelegt, zum Teil wiederholen sie sich in jedem Schuljahr, wie bspw. bei den Betriebspraktika. Die Absprachen für die konkrete Zusammenarbeit zwischen Einzelschule und dem jeweiligen Wirtschaftsakteur finden meist auf mündlicher Basis statt, teilweise existieren – z.B. bei den Projektschulen für die

Erprobung medientechnischer Ausstattung – schriftliche Vereinbarungen. In einem Fall umfasst die Zusammenarbeit sogar die aktive Mitgliedschaft des Unternehmens im Schulförderverein. Es werden aber auch für einzelne medienspezifische Projekte von Firmen punktuell Sach- oder Geldmittel gespendet. Damit bewegt sich die Interaktion zwischen den Akteuren aus Wirtschaft und den Schulen einerseits im Modus der Verhandlung, zudem, auch wenn es sich um einzelnes Sponsoring handelt, in im Modus der Beeinflussung, was unter bestimmten Voraussetzungen gesetzlich zulässig ist. Insbesondere nehmen Unternehmen mit ihren Verfügungsfähigkeiten in Form von materiellen Ressourcen, wie bspw. Bereitstellung von Medientechnik oder Geldspenden Einfluss. Dies geschieht auch in Form von medientechnischem Wissen und fachlichen Austausch, und indem die medientechnische Ausstattung der Einzelschule mitgestaltet wird, wobei vor allem der Medieneinsatz quartäre Medien unterstützt wird. Damit bewegen sich die organisierten Akteure aus der Wirtschaft in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension schulischer Medienbildung. Motivationale Aspekte sind dabei für die Unternehmen die Rückkoppelung und der Erfahrungsaustausch sowie das konkrete Feedback, das der Entwicklung ihrer Produkte zugutekommt. Auch die Gewinnung neuer Märkte wurde als Motivation der Firmen genannt. Die Einzelschule wiederum erhält Unterstützung in Form medientechnischer Ausstattung und deren Wartung. In der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension konnten die Unternehmen im empirischen Material nicht identifiziert werden und somit auch keine Inhalte bezüglich des Bildungsziels Medienbildung und der Medienkompetenzdimensionen herausgearbeitet werden.

Sonstige Akteure

Neben den oben angeführten außerschulischen Akteuren, die im Rahmen der Untersuchung eine herausragende Stellung für die schulische Medienbildung an den Einzelschulen einnehmen, konnten vereinzelt weitere außerschulische Akteure am Material identifiziert werden. Diese treten meist im Rahmen zeitlich begrenzter Projekte an den Schulen auf und werden von Schulleitung, Lehrer:innen oder Schulsozialarbeit initiiert. Diese Projekte bewegen sich zwischen mehrmalig bis einmalig stattfindenden Kooperationen (GMS1_TH_L2: 64, 74; RG1_SL_I: 60; RG1_Medienprojekte; RG9_Kooperationspartner; GMS1_TH_SA: 191, 193; GMS1_TH_EX: 77). So werden bspw. zum Thema Cybermobbing und Jugendmedienschutz Expert:innen der Polizei und von Organisationen des Kinder- und Jugendschutzes (GMS1_TH_SA: 194, 137) eingeladen oder Medienschaffende aus den Bereichen Film, Audio und Print (GMS1_TH_SA: 191; RG1_SL_I: 119; RG1_Medienprojekte). Auch finden Besuche in Bibliotheken oder beim Kinderkanal des

öffentlich-rechtlichen Rundfunks statt, sofern örtliche Nähe gegeben ist (RG1_SL_I: 60). Für das Honorar der eingeladenen Experten werden Projektmittel, Spenden, Fördermöglichkeiten von Stiftungen etc. eingesetzt und über die Schulfördervereine finanziell abgewickelt (RG1_EX_1: 83; GMS1_TH_L2: 62). Ein zeitlich begrenztes Programm, welches an drei Schulen auftauchte, ist das „Kulturagentenprogramm“ für Schüler:innen der Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung Thüringen e.V., das Kreativität sowie die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur fördern soll. Zum Teil werden in diesem Rahmen auch medienspezifische Projekte durchgeführt (RG1_SL_I: 191; GMS1_TH_L2: 64; RG9_Kooperationspartner).

Diese punktuellen Kooperationen werden von denjenigen der beteiligten Schulen, die sich dazu äußerten, zum Teil sehr positiv beschrieben. So äußert sich ein Schulleiter:

Erstmal auch erleben, dass außerhalb der Schule ein Leben des Lernens stattfindet, dass andere, fremde Personen vielleicht ähnliche Erwartungen und Forderungen an die Kinder haben, bezogen auf das, was die Lehrer sagen. Andere Luft einfach mal zu schnuppern, um zu wissen, das, was in der Schule Gegenstand ist, finden wir auch außerhalb wieder, wenn auch vielleicht dann noch professioneller. Und für die sozialen Strukturen, [...] sind ein Projekttag oder Projekttag bei externen Partnern, sind die auch für die sozialen Strukturen in der Klasse oder der Gruppe von Bedeutung. Ja, ist schon ein Mehrwert. (RG1_SL_I: 157)

Damit bieten externe Honorarkräfte einen praxisorientierten Zugang zum Medienbereich und verfügen über Expertenwissen, ohne dabei die „Rolle des Lehrers“ ausfüllen müssen (GMS1_TH_L2: 170; RG1_EX_2: 77). Eine weitere Chance eröffnet das Kennenlernen anderer Lernorte und möglicher Arbeitsorte (RG1_SL_I: 123). Als problematisch wird der Aufwand für die Akquise und Abrechnung von Projektmitteln von einer Lehrerin angesehen (GMS1_TH_L2: 170).

Ich unterrichte dieses Fach jedes Jahr. Und wenn ich mich jedes Jahr hinsetzen muss und wieder neu überlege: „Kann ich mir den dieses Jahr leisten?“ Das ist auch – davon lebt Schule.[...] Wenn ich jemanden habe, dann ist das für mich als Lehrer genial, wenn das institutionalisiert wird, oder das regelmäßig stattfinden kann. Nicht, weil mir nichts mehr einfällt, sondern weil ich jedes Jahr neue Schüler habe. Warum dürfen die das nicht erleben? Und wir brauchen eine regelmäßige Förderung für Projekte, die gut laufen. Und nicht ein Projekt, was über Jahre massenweise Geld rausschüttet, und dann zu Ende ist. Das ist so viel Aufwand für eine Schülergeneration oder einen Jahrgang. (GMS1_TH_L2: 172)

Insgesamt, so wird es auch in anderen Interviews erwähnt, eröffnen Projekte – als mehrmalige oder einmalig stattfindende Kooperationen – für die schulische Medienbildung Zugang zu Expertenwissen, professioneller Technik und Impulse für den weiteren Schulunterricht. Über diese Ressourcen im Sinne von Verfügungsfähigkeit nehmen Externe punktuell Einfluss auf die schulische Medienbildung an Einzelschulen. Über Projektgelder, bspw. über Stiftungen oder Landesmittel, werden oft zeitlich befristete Projekte an Schulen finanziert. Dabei bewegen sich die punktuellen Kooperationen meist in der pädagogisch-organisatorischer Ebene und nur selten, wenn es die Möglichkeit gibt, über Projektmittel Medientechnik

anzuschaffen, in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Die Absprachen finden je nach zeitlichem und vor allem finanziellem Umfang mündlich oder schriftlich statt, bei Letzterem meist in Form von Projektanträgen und -abrechnungen. Die beteiligten Akteure agieren somit im Modus der Handlungskoordination der Verhandlung.

4.2.3.3 Zusammenfassung: Akteure schulischer Medienbildung

In diesem Kapitel wurden die Akteure schulischer Medienbildung in Thüringen mit ihren Ressourcen, Fähigkeiten und Inhalten auf der Meso- und Makroebene dargestellt (siehe Abb. 8). Ausgehend vom empirischen Material wurden die Akteure beschrieben, die tatsächlich an der Einzelschule auftreten, wobei intra- und inter-organisatorische Akteure unterschieden wurden. Ausgehend von der Einzelschule konnten auf der Mesoebene für die intra-organisatorische Dimension die schulischen Akteure Schulamt, Schulträger, Medienzentren, ThILLM und die Studienseminare identifiziert werden; für die Mikroebene die schulischen Akteure Schulleitung, Lehrer:innen, Eltern, Schüler:innen und Schulfördervereine. Für die inter-organisatorische kristallisierte sich als relevante außerschulische Akteure auf der Mesoebene die Thüringer Landesmedienanstalt heraus, auf der Mikroebene das Medienbildungszentrum der TLM, die Bürgermedien, die schulbezogene Jugendsozialarbeit und Wirtschaftsunternehmen. Alle genannten Akteure traten in Bezug auf die schulische Medienbildung an allen Einzelschulen in Erscheinung.

Gemeinsam ist allen schulischen Akteuren der Mesoebene der intra-organisatorischen Dimension, dass die meisten ihre Handlungen im Sinne von Verfügungsrechten über einen gesetzlichen und öffentlichen Auftrag festgelegt sind. Dieser Auftrag nimmt über Projekte, Programme und finanzielle Mittel top-down Einfluss auf die Umsetzung schulischer Medienbildung an der Einzelschule. Dabei spielt sich diesbezügliche Interaktion der Akteure im Modus der Verhandlung ab, es kann aufgrund der gesetzlichen Vorgaben und festgeschriebenen Aufgaben auch von einer Konstellation der hierarchischen Steuerung gesprochen werden. Zudem bestimmen Medienbildungspläne und Lehrpläne über die medienspezifischen Bildungsinhalte, wobei die vier Medienkompetenzdimensionen und die verschiedenen Medienarten (sekundäre, tertiär und quartäre) als Kompetenzerwartungen ausformuliert sind. Darüber hinaus existieren zwischen Einzelschulen und einzelnen Akteuren der Mesoebene Vereinbarungen in Form von Kooperationsvereinbarungen oder über das Projekt Medienschule. Hierbei verläuft die Interaktion der beteiligten Akteure im Rahmen der Handlungskoordination Verhandlung. Die Akteure Schulamt und Schulträger bewegen sich insbesondere in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Der Schulträger ist für

das notwendige Schulangebot und die erforderlichen Schulanlagen zuständig und damit ein feststehender Akteur hinsichtlich Anschaffungen, somit auch der medientechnischen Ausstattung der Schulen. Die Schulämter nehmen neben den allgemein festgeschriebenen schulfachlichen und verwaltungsfachlichen Aufgaben über das Projekt „Thüringer Medienschulen“ Einfluss auf einzelschulische Medienbildungsprozesse, indem das Schulamt über das Projekt die medientechnische Ausstattung finanziell fördert. Mit der Anbindung dieser Förderung an ein medienpädagogisches Schulkonzept findet auch eine Einflussnahme in der pädagogisch-organisatorischen Dimension statt.

Auch die kommunalen Medienzentren in Thüringen, die gesetzlich vorgesehen sind, bewegen sich in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Dabei arbeiten sie mit den Akteuren Schulträger, Schulämter und ThILLM zusammen, um ihrem Auftrag nachzukommen, für die Einzelschulen erforderliche Medien bereitzustellen und damit verbunden medienpädagogische und organisatorische Aufgaben zu erfüllen. Im empirischen Material trat dies insbesondere im Bereich des Techniksupports in Erscheinung. Auch für den Bereich der medienspezifischen Weiterbildung und Beratung konnte das Medienzentrum als Akteur in der pädagogisch-organisatorischen Dimension herausgearbeitet werden. In derselben Handlungsdimension agieren die Akteure ThILLM und Studienseminar. Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung bzw. der Lehrerbildung traten beide Akteure im Bereich der Medienbildung in Erscheinung. Dabei richtet sich das medienspezifische Fort- und Weiterbildungsangebot stark am Kurs Medienkunde aus. Insgesamt nehmen die Akteure Schulamt, Schulträger und Medienzentrum bei der Integration schulischer Medienbildung auf der Organisationsebene der Einzelschule Einfluss, d.h., auf innerschulische Schulentwicklungsprozesse bspw. in Form von Programmen wie „Thüringer Medienschule“ und Entwicklung, Bereitstellung und Support der medientechnischen Ausstattung. Die Akteure ThILLM, Studienseminar und Medienzentrum nehmen Einfluss auf der Subjektebene, d.h. über Aus- und Weiterbildung der Lehrer:innen der Einzelschulen im Bereich der Medienbildung.

Für die Mikroebene der intra-organisatorischen Dimension konnten wie oben beschrieben die schulischen Akteure Schulleitung, Lehrer:innen, Eltern, Schüler:innen und Schulfördervereine als relevante Akteure schulischer Medienbildung identifiziert werden, wobei die Akteure Lehrende, Eltern und Schüler:innen sowohl als individuelle Akteure als auch als organisierte Akteure – als Fachgruppen, Eltern- und Schülervvertretung – in der Einzelschule agieren. Allerdings treten Eltern und Schüler:innen als organisierte Akteure in Form von gesetzlich vorgesehener Eltern- bzw. Schülervvertretung im Bereich der schulischen Medienbildung in

dieser Untersuchung nicht in Erscheinung. Deutlich wird, dass an der Einzelschule auf der Mikroebene mehr Akteure als die Trias Lehrende–Schüler:innen–Eltern agieren, wenn es um die Umsetzung schulischer Medienbildung geht. Schulleitung und Lehrer:innen als individuelle Akteure handeln, wie die schulischen Akteure der Mesoebene, auf Grundlage von Verfügungsrechten, d.h. gesetzlich festgelegten Aufgabenbereichen. Die Schulleitung, der der geordnete Schulbetrieb obliegt, ist innerhalb der Einzelschule weisungsberechtigt und einerseits auf der Schulorganisationsebene für Prozesse der Schulentwicklung verantwortlich, aber auch für die einzelnen Lehrer:innen. In Bezug auf die schulische Medienbildung ist sie Unterstützer, Vermittler, Impulsgeber: Sie trägt die Verantwortung für die schulinterne Lehr-Lern-Planung für den Kurs Medienkunde und medienspezifische Wahlpflichtfächer, unterstützt, zum Teil in persona, medienspezifische Fachgruppen und initiiert die Teilnahme an Projekten wie den „Thüringer Medienschulen“.

Lehrer:innen sind wiederum individuelle Auftragshandelnde, die für die Umsetzung medienbezogener Lernaktivitäten verantwortlich sind. Dabei handeln beide Akteure, neben den allgemeinen gesetzlichen Vorgaben, im Rahmen innerschulischer Lehrpläne, dem Kurs Medienkunde und den einzelschulischen Medienkonzepten im Modus der Verhandlung in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension. Zudem agieren sie in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension, wenn es um medientechnische Anschaffungen und den Support der Ausstattung geht. Fachgruppen, Schulfördervereine, Eltern und Schüler:innen als individuelle Akteure können über materielle und immaterielle Ressourcen innerschulisch Einfluss nehmen. Sie bewegen sich mit ihrer jeweiligen Verfügungsfähigkeit im Modus der Beeinflussung. Insbesondere medienspezifische Fachgruppen, aber auch Eltern und Schüler:innen als individuelle Akteure nehmen mit Anregungen und medienspezifischen Wissen Einfluss in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension. Der Schulförderverein bewegt sich in dieser Dimension, indem er medienpädagogische Maßnahmen finanziell wie organisatorisch unterstützt und zum Teil überhaupt erst ermöglicht. In der technisch-organisatorischen Handlungsdimension spielen Schulfördervereine sowie Eltern als individuelle Akteure eine bedeutende Rolle, wenn es um die Umsetzung und Finanzierung der medientechnischen Ausstattung geht, bspw. über BYOD oder Generierung von Spendengeldern.

Auf der Meso- und Mikroebene der inter-organisatorischen Dimension konnten an den Einzelschulen für die schulische Medienbildung folgende relevanten außerschulischen Akteure identifiziert werden: Für die Mesoebene die TLM, für die Mikroebene das Medienbildungszentrum der TLM (TMBZ), die Bürgermedien, die schulbezogene

Jugendsozialarbeit und Unternehmen. Unter „Sonstige“ wurden die außerschulischen Akteure zusammengefasst, die sich nur vereinzelt im empirischen Material auffanden. Meist traten diese im Feld der schulischen Medienbildung zeitlich begrenzt in Projekten auf und brachten in diesem Rahmen ihr Expertenwissen an der Einzelschule ein. Ein großer außerschulischer korporativer Akteur für die Medienbildung auf der Mesoebene ist die TLM; diese tritt in vielfältiger Weise sowohl auf der Mesoebene als auch der Mikro- und Makroebene mit verschiedenen Akteuren in Interaktion, insbesondere im Modus der Verhandlung. Grundlage hierfür ist der gesetzliche Auftrag, Medienkompetenz zu vermitteln. Damit liegen Verfügungsrechte vor, mittels derer bspw. ein zertifiziertes Fortbildungsprogramm für Lehrer:innen in Kooperation mit dem ThiLLM angeboten wird. Über das Medienbildungszentrum werden, im Sinne der Verfügungsfähigkeit, Medienprojekte für Einzelschulen angeboten. Auch die Bürgerradios bieten den Einzelschulen ein medienpädagogisches Angebot. Insbesondere der Kurs Medienkunde schafft Bedarfe, welche die beiden Akteure TMBZ und ThiLLM mit ihrem Angebot bedienen können. Auch die Schulsozialarbeit basiert auf einer gesetzlich festgeschriebenen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Sie befindet sich mit der Einzelschule in der Handlungskoordination im Modus der Verhandlung, in Form von Kooperationsvereinbarungen zwischen Einzelschule und Schulsozialarbeit, und besitzt Verfügungsrechte. Auf dieser Grundlage ist der Akteur Schulsozialarbeit in der schulischen Medienbildung vor allem hinsichtlich des Jugendmedienschutzes präsent, aber auch durch medienspezifische Projekte an den Einzelschulen. Gemeinsam haben damit die genannten Akteure, dass sie sich mit ihrem Angebot insbesondere in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension bewegen. Über die medienpädagogische Prämisse der aktiven Medienarbeit vermitteln sie vor allem die Medienkompetenzdimensionen Medienkritik, -gestaltung und -nutzung, wobei sekundäre, tertiäre und quartäre Medien im Fokus stehen. Die Akteure aus der Wirtschaft nehmen im Rahmen ihrer Verfügungsfähigkeit über Spenden und Sponsoring zugunsten der medientechnischen Ausstattung in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension an der Einzelschule Einfluss. Dabei bewegt sich die Interaktion zwischen langfristigen Kooperationen und punktuellen Spenden zwischen den Modi der Verhandlung und der Beeinflussung.

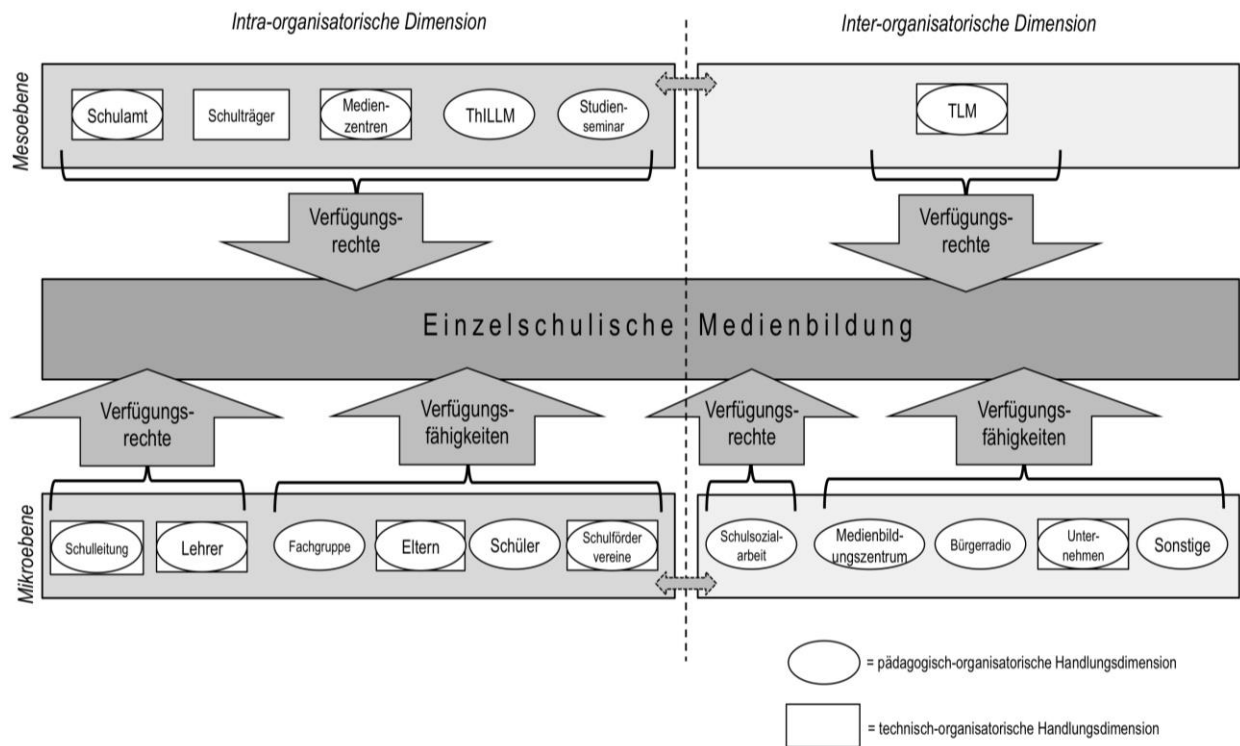


Abb. 8: Akteurskonstellation einzelschulischer Medienbildung in Thüringen (eigene Darstellung)

4.3 Fallstudie Baden-Württemberg

Baden-Württemberg steht mit seinen rund 11,1 Millionen Menschen und seiner Fläche von rund 36.000 Quadratkilometern jeweils an dritter Stelle der deutschen Bundesländer. Dabei wächst die Bevölkerung stetig, insbesondere durch Zuwanderung. Das Bundesland gehört, mit der zweitniedrigsten Arbeitslosenquote (2021), dem vierthöchsten Bruttoinlandsprodukt (2019), einem hohen Lohnniveau und den höchsten Exporten (2019) im innerdeutschen wie europäischen Vergleich zu den wirtschaftsstärksten und wohlhabendsten Regionen der EU (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2020a). Die Wirtschaftsstruktur ist durch die Verteilung zwischen Industrie und unternehmensbezogenen, konsumorientierten sowie öffentlichen Dienstleistern geprägt. Von Bedeutung sind dabei auch die gut entwickelte Infrastruktur, die Innovationskraft und der Tüftlergeist, wobei das Land Industrieriesen, aber auch einen starken Mittelstand beheimatet. Darüber hinaus ist der Tourismus ebenfalls ein bedeutender Sektor (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2020a, 2020b).

In Baden-Württemberg führte von 1952 bis zum Regierungswechsel 2011 die CDU die Landesregierung. Seitdem führt Bündnis 90/die Grünen die Landesregierungen in Koalition zunächst mit der SPD und seit 2016 mit der CDU. Baden-Württemberg ist in vier Regierungsbezirke aufgeteilt; diese sind Mittelbehörden zwischen den Landesministerien und

der unteren Verwaltungsebene mit den Landrats- und Bürgermeisterämtern (LS 2018: 25). Für den Bereich Schule ist das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport zuständig. Einundzwanzig lokale staatliche Schulämter sind für die Schulen in ihrem Bezirk verantwortlich. Damit ist die Schulverwaltung dreigliedrig aufgebaut.

Allgemein folgt auf eine vierjährige Grundschulzeit die weiterführende Schule. Dabei entwickelte sich das Schulsystem von einem dreigliedrigen mit Haupt-/Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasium mit der Einführung der Gemeinschaftsschule zu einem viergliedrigen System, das sich 2016 konsolidierte. Zudem existieren sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren und berufliche Schule, die berufsqualifizierende und allgemeinbildende Abschlüsse bieten (LS 2018: 26). Im Schuljahr 2015/2016 existierten 747 öffentliche und 44 private Werkreal-/Hauptschulen, 429 öffentliche und 78 private Realschulen, 378 öffentliche und 81 private Gymnasien, 271 öffentliche und neun private Gemeinschaftsschule (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2016). Ein tragischer Amoklauf im Jahr 2009 zeitigte Konsequenzen für das Handlungsfeld Jugendmedienschutz und Medienkompetenz auch im Schulbereich (siehe im Folgenden Kapitel 4.3.1).

Baden-Württemberg schneidet im Bildungsmonitor 2016 wie Thüringen in den meisten der zwölf Handlungsfelder sehr gut ab und liegt unter den ersten fünf Bundesländern. Insbesondere durch Einführung eines flächendeckenden Fremdsprachenunterrichts für Grundschüler:innen und überdurchschnittliche Kompetenzen aller Schüler:innen im Englischen ist das Bundesland gut platziert (Platz zwei); ebenso vorne liegt es bei der Inputeffizienz mit einem relativ effizienten Mitteleinsatz an Schulen und einer vergleichsweise ausgewogenen Altersstruktur der Lehrerschaft. In den Bereichen Förderinfrastruktur schneidet es unterdurchschnittlich ab. Mit dem letzten Platz (16) besteht großer Verbesserungsbedarf bei Ganztagsbetreuung und -schulen. Das gilt auch für das Handlungsfeld Integration, wenn es um die Verknüpfung von Kompetenzen und Abschlüssen mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Bildungsteilnehmer:innen geht (Anger et al. 2016).

Für Unterrichts-, Personal- und Qualitätsentwicklung von Schule und damit für den Bereich Schulentwicklung insgesamt war unter der Rechts- und Fachaufsicht des Kultusministeriums von 2005 bis 2019 und so im Untersuchungszeitraum das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) verantwortlich. 2019 wurde das LS aufgelöst und die Aufgaben gingen in das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) und das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) über.

4.3.1 Bildungspolitische Verankerung schulischer Medienbildung: Makro- und Mesebene

Mit dem Regierungswechsel 2011 startete die neue rot-grüne Regierung eine Bildungsreform. Wesentliche Aspekte dieser Reform waren die Einführung der Gemeinschaftsschule als neuem Schultypus im Bundesland, die gesetzliche Verankerung der Ganztagsbeschulung an Grundschulen, verstärktes Engagement hinsichtlich regionaler Schulentwicklung, Inklusion und in der Schulsozialarbeit sowie die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung (Busemeyer/ Haaster 2015). Die schulische Medienbildung erfuhr erst 2016 durch die Bildungsplanreform grundsätzliche Veränderungen. Bis 2016 und somit für den Untersuchungszeitraum der vorliegenden Studie galten für den Medienbereich die Vorgaben des baden-württembergischen Bildungsplans von 2004. Die grundlegenden Veränderungen der Bildungsplanreform von 2016 werden in diesem Kapitel ebenfalls kurz dargestellt und jeweils an relevanten Stellen der Fallstudie berücksichtigt.

Relevant für diese Studie ist die Zeit vor 2016 und damit die strukturelle Verankerung der Medienbildung durch den Bildungsplan von 2004. Zum Untersuchungszeitraum gehört Baden-Württemberg, unterscheidet man zwischen Push- und Pull-Strategie, der Pull-Gruppe an, d.h., die schulische Medienbildung ist projektorientiert. Es existieren für sie keine übergeordnete Strategie und kein gesonderter Rahmenplan mit dem Schwerpunkt Medienbildung. Der zum Untersuchungszeitpunkt relevante „Bildungsplan 2004“ löste die Lehrpläne von 1994⁵⁴ ab und nahm die Erfahrungen und strukturellen Änderungen der davorliegenden Bildungsplanreform auf, speiste sich aber auch aus den Erkenntnissen internationaler Studien wie TIMSS und PISA. Dies mündete in einen grundlegenden Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung, d.h., weg von der Vorgabe, was zu unterrichten sei, hin zu Kompetenzerwartungen in Form von Bildungsstandards. Darüber hinaus wurde die Autonomie der Einzelschule gestärkt, indem zwischen einem Kerncurriculum und einem Schulcurriculum unterschieden wird, was den Einzelschulen größere Freiräume lässt (Hentig 2004; KM BW 2019).

Medienerziehung wird in den Einleitungen zu den schulformgebundenen Bildungsplänen 2004 als ein Beispiel für zentrale Aufgaben der Schulen neben einer Reihe anderer Themen

⁵⁴ Baden-Württemberg legte bereits 1984, vor dem Rahmenkonzept für die informationstechnische Bildung in Schule und Ausbildung (1984), der damaligen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung die Konzeption „Neue Medien und moderne Technologien in der Schule. Bericht über Stand, Ziele und Maßnahmen“ vor (KM BW 1984). Es schaffte damit Grundlagen für die Verankerung von Inhalten des Bereichs „Grundkenntnisse in Computer und Informatik“ in die Lehrpläne 1986 und 1994. Für die curriculare Umsetzung im Unterricht waren allerdings die personellen und sächlichen Ausstattungen Voraussetzung (Bois 2005).

aufgelistet. Herausgestellt werden die Beherrschung des Computers und ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Internet als wichtige Fähigkeiten (Hentig 2004). Bedeutend für die Sekundarstufe I und den Bereich der schulischen Medienbildung ist der vierseitige Bildungsplan „Informationstechnische Grundbildung (ITG)“. Mit Blick auf das Lernziel, „die Fähigkeit zu entwickeln, Informationen zielgerichtet, angemessen, verantwortlich und kreativ nutzen und gestalten zu können“ (KM BW 2004a, Realschule: 192), sollen Grundlagen und technische Möglichkeiten der Informationstechnik sowie Medienkompetenz (Mediennutzung, -verständnis, -kritik und -gestaltung) gefördert werden (KM BW 2004a, 2004b, Realschule und Gymnasium; KM BW 2012, Werkrealschule).

Lerninhalte der Medienerziehung und der ITG, die im Bildungsplan 2004 genannt sind, werden fächerintegrativ in den Einzelschulen vermittelt. Dabei variiert der Inhalt der ITG nach Schulart (KM BW 2004a, 2004b, Realschule und Gymnasium; KM BW 2012, Werkrealschule),⁵⁵ und wird im Sinne des Aufbaus des Bildungsplans in verbindliche Bildungsstandards, anhand von ausgewählten Beispielen Niveaunkretisierung herausgearbeitet sowie Umsetzungsbeispiele umgesetzt (Hentig 2004: 9; LS 2005, 2009). Die Bildungsstandards gliedern sich für die jeweiligen Klassenstufen in die Bereiche „selbständiges Lernen und Arbeiten mit informationstechnischen Werkzeugen“, „Zusammenarbeiten und Kommunizieren“ sowie „entwickeln, Zusammenhänge verstehen und reflektieren“. Die Bereiche sind dabei für alle Schularten gleich, die ausformulierten Kompetenzen und Inhalte unterscheiden sich je nach Schulart (KM BW 2004a, 2004b, Realschule und Gymnasium; KM BW 2012 Werkrealschule). Darüber hinaus finden sich medienspezifische Kompetenzerwartungen und Inhalte in den jeweiligen Bildungsstandards der Fächer bzw. Fächerverbünde integriert und aufgeführt (KM BW 2004a, 2004b, Realschule und Gymnasium; KM BW 2012 Werkrealschule). Die Inhalte der ITG sollen in verschiedenen Fächern und Fächerverbänden, aber auch in anderen Organisationsformen und außerunterrichtlichen Angeboten wie Projekten oder AGs vermittelt werden. Um die Grundlagen des Computers als ein wichtiges Arbeits- und Hilfsmittel erfahrbar zu machen, werden die Schulen angehalten, für die Klassenstufen fünf und sechs ein Leitfach zu bestimmen (KM BW 2004c; Wetterich et al. 2014: 41). Darüber hinaus können die Schulen – im Sinne des Schulcurriculums unter der Berücksichtigung der schulspezifischen Kompetenzen, Ausstattung und Möglichkeiten – schuleigene Konzepte und Curricula für die ITG entwickeln. Auf die Bildungsstandards der ITG kann in der Sekundarstufe II im Rahmen von AGs und einem Wahlfach Informatik aufgebaut werden (Kammerl/ Ostermann 2010: 13).

⁵⁵ Für die Gemeinschaftsschule bis zum Schuljahr 2015/16 gelten die Bildungspläne der Realschule, wobei die Standards von Gymnasium und Hauptschule einbezogen werden.

Des Weiteren werden Multimediaberater:innen (MMB) seit 1999 an weiterführenden Schulen eingesetzt; je nach Schulgröße können bis zu drei Lehrkräfte dafür von der Schulleitung ernannt werden. Ihre Aufgabe ist, Schulleitung und Kollegium bei der schulinternen curricularen Integration der Medienbildung bei Themen wie Mediendidaktik und -methodik, Jugendmedien- und Datenschutz sowie geeigneter Software für den Schuleinsatz zu beraten. Außerdem sollen sie die schulinterne medienspezifische Lehrerfortbildung mit erarbeiten und organisieren. In schulübergreifenden Arbeitskreisen können sich Multimediaberater:innen weiterbilden und Erfahrungen austauschen. Sie sollen nicht für die Erstellung und Betreuung der Schulhomepage oder die Betreuung und Administration der Software und Hardware der Schule eingesetzt werden (ZSL 2016). Multimediaberater:innen erhalten für ihre Tätigkeit eine explizite Anrechnung von 0,5 Unterrichtsstunden des Regierungspräsidiums und können auf ein Unterstützungsangebot zurückgreifen; dies bietet eine umfassende Qualifizierung und fördert den Austausch und eine Vernetzung. Mit den Bildungsplänen 2016 und dem Bedeutungszuwachs der schulischen Medienbildung wird die Ausbildung zum/zur MMB weiterentwickelt und den neuen Anforderungen angepasst. Darüber hinaus wird für Grundschulen eine eigenständige MMB-Ausbildung etabliert (Regierungspräsidium Stuttgart 2017). Die Fortbildungen für die Ausbildung zum/zur MMB werden landesweit je nach Schulart von den Regierungspräsidien oder den Schulämtern organisiert und über die Lehrer:innenfortbildung Baden-Württemberg ausgeschrieben (WRS1_EX_I: 21). Neben den Multimediaberater:innen werden an Schulen auch Netzwerkberater:innen aufgestellt. Diese sollen dahingehend ausgebildet werden, die Musterlösung paedML des Bundeslandes, die speziell für schulische Netzwerke entwickelt wurde, in den Einzelschulen zu betreuen und den Einsatz neuer Medien zu unterstützen (KM BW 2002: 16, 25; LMZ 2019a). Auch die Netzwerkberater:innen greifen auf ein Unterstützungssystem, bestehend aus spezifischen Fortbildungen und regionalen Arbeitskreisen von Regierungspräsidien und Schulämtern zurück. Sie erhalten Anrechnungsstunden, abhängig von der Anzahl der im Unterrichtsnetz eingesetzten Rechner (KM BW 2002: 24; Regierungspräsidium Stuttgart 2017;).

Darüber hinaus unterstützt(e) die Landesregierung Initiativen und Projekte, die Medienkompetenz in der Schule fördern sollen. Dazu gehörten von 2001 bis 2008 die „Medienoffensiven Schule I und II“, die schulische Medienbildung durch bspw. Schüler-Projekte, Aufbau zentraler Support-, Informations- und Beratungsangebote für schulische Netze und medienspezifische Unterrichtsmaterialien weiterentwickeln sollten (Wetterich et al. 2014: 41). Der „Expertenkreises Amok“ und ein Sonderausschuss des Landtages zu dem Amoklauf von Winnenden und Wendlingen 2009 arbeiteten in Bezug auf Medienbildung das

Handlungsfeld Jugendmedienschutz und Medienkompetenz heraus, was im Abschlussbericht des Landtagssonderausschusses bestätigt wurde (Expertenkreis Amok 2010; Landtag von Baden-Württemberg 2010; Staatsministerium Baden-Württemberg 2015). 2010 startete die Landesregierung Baden-Württemberg die Medienkompetenz-Initiative „Kindermedienland Baden-Württemberg“. Nach einer dreijährigen Pilotphase zur Stärkung der Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen erfolgte 2013 die Verstetigung. Seither mit Haushaltsmitteln finanziert, bietet die Initiative eine feste Angebotsstruktur mit verschiedenen Programmen; darüber hinaus soll die Internetplattform „Kindermedienland Baden-Württemberg“ zur Vernetzung und Bündelung von Projekten, Aktivitäten und Akteuren der Medienbildung im Bundesland dienen. Ein inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf der schulischen Medienbildung. Partner der Initiative sind u.a. die Landesanstalt für Kommunikation (LFK), Südwestrundfunk (SWR), Landesmedienzentrum (LMZ), Medien- und Filmgesellschaft (MFG) und Aktion Jugendschutz (ajs) (Staatsministerium Baden-Württemberg 2015, 2016). 2013 startete die Landesregierung unter Federführung des Staatsministeriums einen umfassenden Strategieprozess zur Weiterentwicklung der Medienbildung in Baden-Württemberg (Wetterich et al. 2014: 41). Beteiligt waren die Partner von „Kindermedienland“, Kultusministerium, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren, das Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz, das Ministerium für Integration sowie das Ministerium für Finanzen und Wirtschaft (alle Baden-Württemberg). Mit externen Expert:innen wurden fünf Themenkomplexe⁵⁶ bearbeitet und auf Basis dieser Arbeitsergebnisse wesentliche Handlungsfelder der Medienbildung entlang der Bildungskette identifiziert und in einem Strategiepapier zusammengefasst. Dazu zählen die Einführung einer landesweiten digitalen Bildungsplattform, Breitbandanbindung von Schulen, Ausbau von medienpädagogischen Angeboten, Programmen und Projekten (Staatsministerium Baden-Württemberg 2016). In dem Strategiepapier werden auch grundlegende Änderungen der Bildungspläne 2016/2017 für die schulische Medienbildung angekündigt.

Die Bildungsplanreform von 2016 wird als eine überfällige Weiterentwicklung des Bildungsplans von 2004 gesehen, die die verbindlichen Vorgaben der länderübergreifenden Bildungsstandards der KMK aufgreift. Integriert werden eine durchgängige Kompetenzorientierung im Bildungsplan sowie aktuelle bildungstheoretische, pädagogische

⁵⁶ Die fünf Themenkomplexe sind: frühkindliche Medienbildung, Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften für die Kindertageseinrichtungen; schulische und außerschulische Medienbildung, Jugendmedienarbeit, intergenerationelle Medienarbeit, Kriminalprävention; Aus- und Fortbildung von Lehrkräften; Medienbildung an Hochschulen, in der beruflichen Bildung und beruflichen wie allgemeinen Weiterbildung; Medienbildung als Faktor der Integration, Kinder- und Jugendmedienschutz, Verbraucherschutz.

und fachdidaktische Erkenntnisse. Im „Bildungsplan 2016“ bekommt schulische Medienbildung deutlich mehr Raum als zuvor. So ist sie als eine von sechs Leitperspektiven fest in den schulspezifischen Bildungsplänen und damit im Kerncurriculum sowie spiralcurricular fächerintegrativ in allen Klassenstufen und Fächern verankert. Damit gilt die Leitperspektive Medienbildung auch für die Grundschule.⁵⁷ Darüber hinaus wird der Basiskurs Medienbildung für die fünfte Klasse in allen weiterführenden Schularten mit 35 Jahreswochenstunden eingeführt; dieser soll eine einheitliche Ausgangsbasis für alle weiteren Klassenstufen legen, dabei obliegt die curriculare Umsetzung der Einzelschule. Die Kompetenzen und Inhalte der ITG werden im neuen Bildungsplan „Basiskurs Medienbildung“ jeweils für die Sekundarstufe I und Gymnasium aktualisiert und über die Leitperspektive Medienbildung in den jeweiligen Fachplänen aufgegriffen. (Staatsministerium Baden-Württemberg 2016: 15f.; KM BW 2016; Pant 2016). Dabei wird im Sinne des Aufbaus des Bildungsplans 2016 zwischen den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb sowie den prozessbezogenen und den inhaltsbezogenen Kompetenzen unterschieden. Die prozessbezogenen Kompetenzen umfassen für den Basiskurs Medienbildung die Sach-, Handlungs- und Reflexionskompetenz. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden angelehnt an das „Kompetenzorientierte Konzept für die schulische Medienbildung“ der Länderkonferenz Medienbildung und der Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz (KMK) „Medienbildung in der Schule“ in die Bereiche Information und Wissen, Produktion und Präsentation, Kommunikation und Kooperation, Mediengesellschaft und Grundlagen digitaler Medienarbeit gegliedert. Dabei legen Standards fest, was Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt können und wissen sollen (KM BW 2016). Inhalte der Informatik bzw. der informatischen Bildung sind mit dem Aufbaukurs Informatik seit dem Schuljahr 2018/2019 in den Klasse sieben aller allgemeinbildenden Schulen verankert. Darüberhinaus wird von der Klassenstufe acht bis zehn an den Haupt-/Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen das Wahlfach Informatik angeboten. Am Gymnasium existiert seit 2017/18 für die Klassenstufen acht bis zehn die Vertiefungsmöglichkeit mit dem Profulfach Informatik, Mathematik und Physik (KM BW 2017; KM BW 2018 a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e).

Mit der Bildungsplanreform 2016/17 wechselt Baden-Württemberg mit der verbindlich curricularen Verankerung und dem Basiskurs Medienbildung in die Gruppe der Bundesländer

⁵⁷ Unterschieden werden sie in drei allgemeine (nachhaltige Entwicklung, Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, Gesundheitsförderung) und drei themenspezifische Leitperspektiven (berufliche Orientierung, Verbraucherbildung und Medienbildung). Dabei sind die allgemeinen jedem Fach aufgetragen und die themenspezifischen Leitperspektiven zeigen eine stärkere Affinität zu einzelnen Fächern auf (Pant 2016).

mit Push-Strategie hinsichtlich der Medienbildung. Damit leistet die Einzelschule auf der Mikroebene eine curriculare Umsetzung der Medienbildung, die bis dahin auf der Ebene des Unterrichts durch die einzelnen Lehrenden stattfand, insofern die Einzelschule sich Medienbildung zur Gesamtaufgabe gemacht hatte. Damit erfuhr dieser Bereich der Medienbildung über die „Medienoffensiven Schule I und II“ einen bildungspolitischen Schub. Die Initiative „Kindermedienland“ ist neben der Verankerung der ITG im Bildungsplan 2004 und später mit dem Bildungsplan 2016 inkl. Leitperspektive und Basiskurs Medienbildung wichtiger Impulsgeber für die schulische Medienbildung in Baden-Württemberg.

4.3.2 Akteursperspektive: Wahrnehmung der Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung

Welche der im vorherigen Kapitel dargestellten Impulse, Rahmenbedingungen und Steuerungsinstrumente bezüglich der Medienbildung an der Einzelschule wahrgenommen werden, wird im folgenden Kapitel analysiert. Sichtbar wird anhand des empirischen Materials auch, inwieweit weitere Bedingungen auf der Mikroebene von Bedeutung sind. Im nächsten Kapitel werden die für die schulische Medienbildung relevanten internen Steuerungsinstrumente herausgearbeitet, die an den untersuchten Schulen empirisch sichtbar werden und sich aus dem Top-down-Prozess – externe Impulse treffen auf Mikroebene – ergeben.

4.3.2.1 Rezeption der Externe Steuerungsinstrumente

Die in Kapitel 4.3.1 skizzierten bildungspolitischen Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung in Baden-Württemberg wurden mit dem empirischen Material abgeglichen. So konnten auf der Mikroebene jene Bedingungen identifiziert werden, die an den untersuchten Schulen für die schulische Medienbildung von Bedeutung sind: Bildungsplan 2004 und Bildungsplan 2016, Projektförderung und Medienkompetenzinitiativen, Ganztagesangebote sowie Gemeinschaftsschule.

Bildungsplan 2004

Der Bildungsplan 2004 formuliert, wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, für Medienerziehung und ITG verbindliche Vorgaben für den Unterricht und allgemein die Schulen. Diese werden, so durchgängig die Aussagen der Interviewten, aber auch das andere Datenmaterial, von Schulleitung und Lehrer:innen wahrgenommen und umgesetzt

(RS2_SL_I: 64, 68; RS1_SL_I: 98; GMS2_SL_I: 50; GMS1_SL_I: 31; WRS1_SL_I: 37; RS5_ITG; RS4_Medienkonzept; RS3_Medienprofil; SV1_ITG; SV2_ITCurr; GMS3_Mediencurriculum).

Der Bildungsplan setzt ganz auf die integrative Vermittlung der IT-Kompetenzen in den Fächern. Informationstechnologie soll im Umfang von insgesamt 12 Wochenstunden in den Klassenstufen 5 bis 10 in die Fächer integriert werden. Das bedeutet, dass es formal keine direkt ausgewiesenen IT-Stunden gibt und dass es auch keine separaten ITG-Noten gibt. (RS5_ITG: 2)

Am empirischen Material wird deutlich, dass die untersuchten Einzelschulen bei der Integration der Lerninhalte der ITG in Schule und Unterricht unterschiedliche Strategien anwenden. Fünf der untersuchten Schulen arbeiten mit einem Mediencurriculum bzw. ITG-Curriculum (WRS1_SL_I: 29, 35; SV1_ITG; RS5_ITG; RS4_Medienkonzept; RS3_Medienprofil, GMS3_Mediencurriculum; GMS4_Medienprofil; SV2_ITCurr; GMS2_S_K). Verschiedene Interviewte schildern die Verbindlichkeit als zentralen Faktor bei der Einführung des Curriculums. So äußert ein Schulleiter:

Und das wollten wir dann verbindlich einführen. Und da haben wir dann im Rahmen von einem pädagogischen Tag oder zwei pädagogischen Tagen [...] ein Mediencurriculum beschlossen für die Grundschule, für die Sekundarstufe. Und vor allem das Wichtige war dann, dass wir das in einer Gesamtlehrerkonferenz, dass wir das dann verbindlich gemacht haben. (WRS1_SL_I: 29)

Die Curricula stützen sich auf die ITG-Bildungsstandards und legen ITG-Standards, also IT-Inhalte und Medienkompetenzen für die einzelnen Fächer und Klassenstufen fest. Bei der Umsetzung der Bildungsstandards im Bereich ITG und Medienerziehung werden von drei Interviewten Schwierigkeiten benannt, diese fächerintegrativ im Unterricht umzusetzen. So werden die fehlende Ausstattung mit funktionierenden Geräten und WLAN sowie fehlender technischer Support als hemmend herausgestellt (WRS1_SL_I: 17, 313, 345; RS2_SL_I: 14; GMS2_SL_I: 56).

Das ist aber natürlich eine Frage der Ausstattung und der Möglichkeiten. Wir haben zwar 3 Räume im Haus, die mit jeweils 30 PCs ausgestattet sind, sodass man in 3 Räumen mit einer ganzen Klasse jeweils arbeiten kann. Haben dazu noch diverse Laptops unterwegs [...]. Aber es ist halt einfach so nicht möglich, wie wir es gern hätten, weil es einfach [...] nicht möglich ist, in jeder Klasse zu jedem Zeitpunkt, wenn es irgendwie Sinn macht, auf die Medien zurückzugreifen. Und ich denke, so lange das nicht selbstverständlich ist, haben wir ein Problem, werden wir der Medienbildung nicht gerecht werden. (RS2_SL_I: 12)

Aber auch ein Mangel an fachlich geeignetem Personal sowie an der Bereitschaft und Kompetenz einzelner Lehrer:innen, informationstechnische sowie Medienbildung in den Unterricht zu integrieren, wird von vier der Expert:innen benannt (RS1_SL_I: 98, 100; RS2_SL_I: 56; GMS2_SL_I: 58; GMS1_SL_I: 85, 164).

Wir haben natürlich Medienbildung im Lehrplan, ITG hieß es mal früher. Nur hat man keine offizielle Lehrerstunden dafür, es war immer gedacht: ITG muss stattfinden usw. und die Stunden müssen von den einzelnen Fächern abgezweigt werden. [...] Da haben wir zwei

Probleme: Wer macht dieses Fach? Wer geht in den Computerraum und macht Grundbildung Medien oder Computer oder Computerkurs wie es immer so schön heißt. D.h., ich habe als Schulleiter ein Kompetenzproblem. [...] Das ist die Schwierigkeit, das irgendwie zu installieren. (RS1_SL_I: 98–100)

Bildungsplan 2016

Kurz nach dem Untersuchungszeitraum der vorliegenden Studie wurde im Schuljahr 2016/17, wie bereits im Kapitel 4.3.1 beschrieben, der neue Bildungsplan 2016 eingeführt. Am empirischen Material wurde bei sieben der untersuchten Schulen deutlich, dass der Bildungsplan 2016 bereits im Zeitraum der Untersuchung (2012 bis 2016) auf der Mikroebene der Einzelschulen Gegenstand der Schulentwicklung war (GMS1_SL_I: 31; GMS2_SL_I: 71; RS1_SL_I: 117; RS2_SL_I: 64; WRS1_SL_I: 49; RS3_Medienprofil; RS5_Informationen). In fünf der untersuchten Schulen äußern die interviewten Schulleiter, bei der Schulentwicklung hinsichtlich der Medienbildung so aufgestellt zu sein, dass sie die Vorgaben des Bildungsplans 2016 bereits erfüllt seien (WRS1_SL_I: 53; GMS2_SL_I: 70; RS2_SL_I: 64; RS3_Medienprofil; RS5_Informationen). Für diejenige Schule, die Modell- bzw. Erprobungsschule für den Basiskurs Medienbildung war, bewertet der Schulleiter die Umsetzung des neuen Bildungsplans insgesamt als unproblematisch (GMS2_SL_I: 71).

Für unsere Schule verändert sich gar nichts, weil wir alles schon seit Jahren umsetzen, so wie es gewünscht ist. Beziehungsweise wir machen schon viel mehr als selbst jetzt gefordert wird. [...] Aber im Prinzip sind diese wichtigen Forderungen von der Leitperspektive Medienbildung bei uns alle schon vorhanden. Und wir haben die schon umgesetzt. Das heißt wir werden die jetzt einfach anpassen halt an die neuen Gegebenheiten. (WRS1_SL_I: 49)

Andere der untersuchten Schulen waren zum Untersuchungszeitraum noch im Prozess der Umsetzung der Vorgaben des neuen Bildungsplans. Hier äußerten zwei Interviewte Unsicherheiten hinsichtlich der schulinternen Implementierung des Basiskurses Medienbildung und der curricularen Umsetzung der Leitperspektive (GMS1_SL_I: 31, 33; RS1_SL_I: 116–118).

Vorher saßen wir gerade zusammen im Schulleitungsteam. Es gibt zwei Modelle, wie wir versuchen, das zu realisieren. A: Projektwoche, d.h., da ist das Deputat frei, sozusagen, und man kann dann einen Kurs veranstalten. Das bedeutet aber ein oder zwei Mal im Jahr dann Computerarbeit oder Medienbildung, aber im Rest vielleicht nicht [...]. Dann haben wir noch eine Art Kompetenzkurs in Klasse fünf/sechs als Grundkonzept beim Klassenlehrer:in beheimatet. Da ist Methodenkompetenz drin und Klassenrat oder auch Beratung, Hilfestellung usw. Da gehts jetzt dahin, [...] eine Stunde für den Medienbildungskurs zu Verfügung zu stellen. Da wäre der Kurs dann in einem Halbjahr gelaufen oder man sagt über das ganze Jahr eben periodisch, das wäre der andere Ansatz. Das wollen wir nächste Woche beim pädagogischen Tag entscheiden. (RS1_SL_I: 116–117)

Neben Unsicherheiten tritt auch Kritik an der Verankerung schulischer Medienbildung im Bildungsplan 2016 hervor. Zum einen wird die Problematik des Stundendeputats genannt, d.h., für den neuen Basiskurs steht den Einzelschulen keine Erhöhung der

Lehrerwochenstunden zur Verfügung. Damit muss der Kurs aus dem vorhandenen Deputat realisiert werden (RS1_SL_I: 116; RS2_SL_I: 68).

Wobei die Frage natürlich ist, [...] woher man die Lehrerstunden nehmen soll. Die sind in der Kontingenzstundentafel nicht vorgesehen. Nicht mal der Basiskurs ist vorgesehen und mit Lehrerstunden ausgepolstert, sondern diese Lehrerstunden für den Basiskurs muss sich der Schulleiter irgendwo aus den Rippen schneiden. Und das ist bei so einer zentralen Frage völlig daneben. Wir hoffen mal, dass es besser wird jetzt. Es soll ja nachgebessert werden. (RS2_SL_I: 68)

Weiterhin wird von einem Schulleiter vermutet, dass der Umfang des Basiskurses nicht reicht, um die Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln, die der Bildungsplan für die schulische Medienbildung aufstellt. Dieser Punkt wird von einem interviewten Schulleiter vehement vorgebracht und pädagogisch begründet.

Also, in diesem Basiskurs Medienbildung, da sind alle Dinge vom Plan her verankert, die wir in drei Jahren mit den Schülern intensiv erarbeitet haben. Also da in die Tiefe gehen zu wollen, mit diesen Voraussetzungen, das ist einfach blauäugig. [...] Würden wir das jetzt in zwei Wochen kompakt machen. Das ist einfach nur Blödsinn, das geht nicht, ist nicht zu machen. Es ist auch nicht machbar, das in einer Kompaktwoche zu machen. Wir haben Partnerschulen, die das ausprobiert haben. Sie können nicht zwei Wochen kompakt mit Fünftklässlern sechs Stunden am Tag am PC sitzen und meinen, dass da was Nachhaltiges rauskommt. Das ist einfach eine Schnapsidee, kann ich einfach mal so sagen. (RS2_SL_I: 64–66)

Neben der Kritik an den Neuerungen und aus ihnen resultierenden Problemen, werden auch positive Effekte des Bildungsplans 2016 von den interviewten Experten erwartet bzw. beschreiben. Das betrifft zum einen die verbindliche Verankerung; damit verbunden ist die Hoffnung auf mehr Materialien und Hilfestellungen, wie Unterrichtsmaterialien und Fortbildungsangebote für Lehrer:innen (WRS1_SL_I: 49; WRS1_EX_I: 92; GMS1_SL_I: 33). Zum anderen würden, so äußern sich mehrere Interviewte, durch die verbindliche Verankerung die Einzelschulen in die Pflicht genommen, Medienbildung stärker im Schul- und Unterrichtsalltag zu integrieren, was insgesamt positiv bewertet wird (WRS1_SL_I: 243; GMS1_SL_I: 41; GMS2_EX_2: 11; WRS_EX_I: 98).

Multimediaberater:in/ Netzwerkberater:in

An den untersuchten Schulen werden Multimediaberater:innen und Netzwerkberater:innen explizit nur an zwei Schulen benannt (WRS1_SL_I: 5; GMS2_EX_2_AL: 62; WRS1_EX_I: 11). Neben den Multimediaberater:innen treten im Interviewmaterial auch Netzwerkberater:innen der Schulen auf. Das empirische Material macht deutlich, dass Netzwerkberater:innen an ihrer Schule verschiedene Aufgaben übernehmen. Zum Beispiel die Beratung des Kollegiums über die Möglichkeiten des Interneteinsatzes im Unterricht, die Einrichtung von Benutzer- und E-Mail-Accounts, technische Aufgaben wie Rechnerwiederherstellung, Datensicherung, Tonerwechsel und die Zusammenarbeit mit dem Supportsystem der Schulträger (WRS1_EX_I: 21). Als weitere Akteure im Bereich der

Medienbildung und -technik sowie diesbezüglichem Support finden sich im untersuchten empirischen Material Datenschutzbeauftragte, Betreuer:innen von Homepage, Lernplattform sowie Informations- und Kommunikations-Plattform. Dieses IT-Personal wird aus dem allgemeinen Entlastungskontingent der Einzelschule finanziert (ZSL 2019). Landesmedienzentrum und Stadt- und Kreismedienzentren unterstützen die umfassende Ausbildung der Multimediaberater:innen und Netzwerkberater:innen und beteiligen sich organisatorisch und inhaltlich an den regionalen Arbeitskreisen (WRS1_EX_SMZS; WRS1_EX_I: 19, 21).

Medienkompetenzinitiativen und Projektförderung

Einzelprojekte und Programme, die auf Initiativen wie die „Medienoffensive I und II“ oder das „Kindermedienland“ zurückgeführt werden können, werden sowohl in den Interviews als auch im anderen Textkorpus der Untersuchung an allen einbezogenen Schulen mehrfach genannt. Deutlich wird außerdem, dass sie von den Schulen in Anspruch genommen werden, wobei die Intensität der Nutzung variiert (WRS1_SL_I: 77; SV2; RS5_ITG; RS4_Medienkonzept; RS3_Medienprofil; RS2_SL_I: 30; RS1_SL_I: 82; GMS4_Medienprofil; GMS3_Kooppartner; GMS2_SL_I: 82; GMS1_SL_I: 103).

Dabei weisen die Schule die Projekte und Programme meist als Teil des gesamtschulischen Medienkonzepts aus. Hier konnten insbesondere zwei Bereiche im empirischen Material identifiziert werden: Zum einen sind dies Projekte im Themenbereich Jugendmedienschutz, mit Fokus auf Umgangsformen im Internet, speziell mit Blick auf Social Media sowie auf Cybermobbing. Dabei werden Angebote genutzt, die von Akteuren wie „Kindermedienland“, Landesmedienzentrum (LMZ) und Stadtmedienzentrum (SMZ) oder der Polizei angeboten werden (u.a. WRS1_SL_I: 37, 77; RS5_Informationen; RS5_ITG; RS4_Medienkonzept; RS2_SV_A2; RS2_SL_I: 30; RS1_S_K; GMS2_SL_I: 130; GMS1_SL_I: 103). Außerdem beschreiben verschiedene schulinterne Akteure die Nutzung dieser Angebote zwar als notwendig, aber bei Weitem nicht als hinreichend. Repräsentativ dafür ist die Beschreibung eines Schulleiters:

Cybermobbing ist ein großes Thema und was wir permanent auch in Zusammenarbeit mit LMZ, in den Elternabenden, mit den Schülern, in den Gruppen – da tun wir einiges. Aber es ist auch so, die Schüler können damit letztlich nicht umgehen. Das ist auch eine Aufgabe der Schule, aber das ist eine, wo wir auch keinen Raum für haben. Solche Dinge sind im Lehrplan nicht drin. Und es ist sehr bezeichnend, dass man den ganzen IT-Bereich letztlich vergessen hat und jetzt nachschiebt zum neuen Lehrplan. (RS2_SL_I: 30)

Als zweiter im empirischen Material identifizierter Bereich, der an knapp der Hälfte der einbezogenen Schulen wiederholt erscheint, ist das Schüler-Medienmentoren-Programm (SMEP) zu nennen. Hier werden Schüler:innen in den Bereichen Medienproduktionen,

Medienschutz und Medienanalyse ausgebildet und sollen dann ihr Wissen an Gleichaltrige und Jüngere weitergeben. Auch dieses Programm ist ein Angebot der Initiative „Kindermedienland“ und wird in Kooperation mit dem Landesmedienzentrum und den Stadt- und Kreismedienzentren angeboten und durchgeführt. Fünf der untersuchten Schulen nahmen an diesem Programm teil (GMS2_S_K; GMS2_SL_I: 42; GMS3_Kooppartner; GMS1_SL_I: 19; RS3_Medienprofil; WRS1_SL_I: 115). In den Experteninterviews mit den Schulinternen variieren die Einschätzungen, inwieweit das Programm zur nachhaltigen Verankerung der Medienbildung an der jeweiligen Schule beiträgt. So werden in einer Schule die Medienmentor:innen intensiv und in verschiedenen Bereichen eingesetzt: Sie bieten verschiedene Medien-AGs, erstellen Medienprodukte, unterstützen u.a. Lehrer:innen beim Medieneinsatz im Unterricht und allgemein hinsichtlich der schulischen Medientechnik (GMS2_SL_I: 38, 42, 167). An zwei weiteren Schulen wurde das Programm gestartet, aber nicht weitergeführt und versiegte damit nach einigen Monaten (GMS1_SL_I: 19; WRS1_SL_I: 115). Bei der Umsetzung des Programms bereitete Schwierigkeiten, die Schüler:innen ausreichend zu motivieren, vorhandenes oder erworbenes Wissen weiterzugeben. So berichtet ein Interviewter:

Solche Programme umzusetzen ist schwierig. [...] Also wir haben die Erfahrung gemacht, dass es bei unserer Schülerschaft, wenn man da eine Gruppe hat, [die] wirklich was kann – das hatten wir auch, dass wir zwei, drei Schüler hatten, die das echt gut gemacht haben. Und die sind dann auch wirklich durch die Klassen gegangen und haben Sachen angeboten. Und dann hatten wir aber auch Gruppen, die musste man dauernd treten praktisch quasi, dass überhaupt etwas passiert. Und da haben wir es dann einfach gemacht, dass wir dann immer zwei, drei Mal im Schuljahr zumindest, mussten die sich dann vor der Schulversammlung dann immer so Themen ansprechen [...] aber es war dann so ein bisschen gezwungen und dadurch war es dann schwierig umzusetzen. (WRS1_SL_I: 117–119)

Als positiv werten einige schulinterne Interviewte das große Angebot an Programmen und das breite Spektrum von Medienthemen sowie Experten, auf die Schulen zurückgreifen können, ohne selbst die Finanzierung sicherstellen zu müssen (WRS1_SL_I: 149, 159; GMS2_SL_I: 60). Ebenfalls positive Erwähnung findet die Expertise der Externen, die über Projekte und Programme in die Einzelschulen getragen wird. In diesem Rahmen würden oft auch Medienprodukte entstehen (WRS1_SL_I: 77, 139; RS1_SV_A; RS1_SL_I: 92; GMS2_SL_I: 50, 132; GMS1_SL_I: 99, 107).

Ganztagsangebot

Ein Steuerungsinstrument, das nicht spezifisch auf Medienbildung abzielt, jedoch am empirischen Material im Zusammengang mit schulischer Medienbildung in Erscheinung trat, sind die Regelungen rund um Ganztagschule bzw. -betreuung (GMS2_SL_I: 36; WRS1_SL_I: 109; GMS1_SL_I: 23). In Baden-Württemberg haben sich bei der Umsetzung des Ganztagsangebots verschiedene Formen etabliert. Zusammenfassend bestehen drei

Ganztagsschulmodelle in der Primarstufe und Sekundarstufe I: (teil-)gebundene und offene Ganztagschulen, Ganztagschulen in offener Angebotsform sowie (teil-)gebundene Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung (KM BW 2021). Dabei war die Ganztagschule bis 2014 als Schulversuch aufgestellt und wurde erst dann für die Ganztagsgrundschule und die Grundstufen der Förderschulen verbindlich im Schulgesetz verankert (SchG § 4a). Auch die verbindliche Ganztagschule an Gemeinschaftsschulen ist im Schulgesetz verankert (SchG § 8a). Von den untersuchten Schulen sind drei Schulen offene Ganztagschulen (RS4, RS1, SV1), zwei teilgebundene (SV1, WRS1) und vier gebundene Ganztagschulen, wobei eine bereits seit langem Ganztagschule ist (GMS1, GMS2, GMS3, GMS4). Drei der Schulen waren zum Untersuchungszeitraum Halbtagschulen (RS2, RS3, RS5). Im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagschule steht das Jugendbegleiter-Programm, das im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport von der Jugendstiftung Baden-Württemberg seit 2006 umgesetzt wird.⁵⁸ Es hat das Ziel, außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote an öffentlichen Schulen zu organisieren und die schulische Ganztagsbildung zu stärken. Das Spektrum der Themen der Bildungsangebote der Jugendbegleiter:innen ist weit gefächert, es reicht von Hausaufgabenbegleitung über AGs und Projekte im musischen oder sportlichen Bereich bis medienspezifischen Angeboten (Jugendstiftung 2016).

Das Jugendbegleiter-Programm im Rahmen der Ganztagsbetreuung trat ebenfalls im Bereich der Medienbildung in der Untersuchung in Erscheinung (GMS1_S_GMS; GMS2_SL_I: 209; GMS4_Medienprofil). Als ein Beispiel wird genannt, dass über einen externen Experten für die fünfte, sechste und siebte Klasse im Rahmen eines Informatikprojekts das Angebot bestand, Kenntnisse in Programmen wie Word und Powerpoint zu erwerben (GMS1_JB_I: 3; GMS1_SL_I: 25). In einer der untersuchten Schulen werden regelmäßig stattfindende Medienprojekte, wie eine Radio- und Trickfilm-AG über das Jugendbegleiter-Programm abgewickelt und somit externe Medienschaffende an die Schule geholt (GMS4_Medienprofil).

Darüber hinaus finden im Rahmen des Ganztagsangebots an fast allen der untersuchten Schulen am Nachmittag außerunterrichtliche Angebote mit Medienbezug in Form von Projekten und AGs statt (RS1_AG_V; RS4_Flyer; WRS1_SL_I: 99) sowie fächergebundene Projekte (GMS1_SL_I: 85). Durchgeführt werden diese von Lehrer:innen, wobei die Stunden nach Aussagen der interviewten Experten teils aus dem Deputat des Ganztagsstundenpools

⁵⁸ Hierfür wurde am 14.2.2006 eine Rahmenvereinbarung von Land, drei kommunalen Landesverbänden und rund 80 Vereinen, Verbänden, Kirchen und anderen Organisationen unterschrieben (Jugendstiftung 2016).

stammen. In den gebundenen Ganztagschulen sind die AGs für die Schüler:innen verbindlich sind (WRS1_SL_I: 63, 99; GMS2_SL_I: 211). Thematisch sind die medienbezogenen Angebote breit aufgestellt und umfassen Lesescouts, Betreuung der Schulbücherei, Informatikprojekte, Geocaching, Homepage, Computerführerschein (ECDL), Programmieren, Schülerradio, PC-, Foto- und Video-AGs (GMS1_S_M; GMS1_SL_I: 21, 25; RS1_AG_V; RS1_SL_I: 67; RS2_AG_A; RS2_SL_I: 24, 94; RS3_Arbeitsgemeinschaften; RS3_Medienprofil; RS4_AGs; RS5_Informationen; SV2_IT AG; SV2_Profil, WRS1_S_AG; WRS1_S_C5_6). Eine ganztags ausgerichtete Schule nennt ihre AGs ergänzende Bildungsangebote (EBA), die für Schüler:innen obligatorisch sind.

Die EBAs sind Tagesangebot. Und bei und eben die Besonderheit, dass das die Lehrer machen [...] und das ist so ein Gewinn. Weil man Schüler wirklich ganzheitlich erleben kann. Und wenn ich Schüler ganzheitlich erleben will, muss ich ihn den ganzen Tag sehen. Und wenn ich ihn nur im Unterricht sehe, vielleicht noch in einem Fach, wo er nicht gut ist oder keine Neigung hat, nicht affin ist. Da nehme ich den Schüler gar nicht so wahr, wie wenn ich ihn vielleicht mittags sehe in einem ergänzenden Angebot, wo er seine Stärke zeigt. Wo ich ihn auch als einen ganz anderen Menschen sehe [...]. Oder man hat auch mal die Kontaktmöglichkeiten mal nicht über Schule zu sprechen, sondern andere Dinge, was sich dann auch wieder auf die Beziehungsebene positiv auswirkt, wenn man da ins Gespräch kommt. (GMS2_SL_I: 209–211)

Auch medienspezifische EBAs werden an dieser Schule zu den Themen Radio, Erklärvideos, Schülerzeitung, Foto und Video/TV angeboten (GMS2_S_EV; GMS2_SL_I: 36). In drei der untersuchten Schulen sind Schüler:innen aktiv im Ganztagesangebot tätig. Sie bieten teils im Rahmen des Schüler-Medienmentoren-Programm (SMEP) als Mentor:innen medienspezifische AGs bzw. EBAs bspw. zu Radio, Trickfilm, Foto, Video an (RS3_Arbeitsgemeinschaften; GMS2_S_K; RS4_Medienkonzept), oder auch eine Computer-Sprechstunde oder die Betreuung der AG „Offener Computerraum“ in der Mittagsfreizeit (RS4_Medienkonzept; RS3_Medienprofil; GMS2_S_K).

Gemeinschaftsschule

Auch der Aspekt Gemeinschaftsschule spielte als Faktor im Zusammenhang mit der schulischen Medienbildung an vier der zwölf untersuchten Schulen eine Rolle. Mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg ab dem Schuljahr 2012/13 stellten einige Schulen einen Antrag auf Schulartänderung und wechselten zur Gemeinschaftsschule. Neben den allgemeinen Anforderungen, die im Bildungsplan 2004 und 2016 hinsichtlich Medienerziehung und ITG bzw. ab 2016 der Medienbildung formuliert sind, kristallisierten sich zwei Punkte im Zusammenhang mit der schulischen Medienbildung an den untersuchten Gemeinschaftsschulen im empirischen Material als relevant heraus (GMS1; GMS2; GMS3; GMS4). Einerseits die verbindliche Ganztagsstruktur (SchG § 8 a) der Sekundarstufe I und andererseits die gemeinschaftsschulspezifischen Lernangebote und -

formen. Wie im vorherigen Absatz deutlich wurde, bieten die Gemeinschaftsschulen mit ihrer gebundenen Form des Ganztags einen verbindlichen Rahmen und damit einen Raum für AGs, fächergebundene Projekte am Nachmittag, Angebote im Rahmen des Jugendbegleiter-Programms sowie ergänzende Bildungsangebote (EBA) mit Medienbezug, die Schüler:innen verbindlich besuchen müssen (GMS1_SL_I: 25; GMS2_SL_I: 36; GMS4_Medienprofil).

Hinsichtlich der gemeinschaftsschulspezifischen Lernformen rücken für die schulische Medienbildung insbesondere der Aspekt des Unterrichts auf drei Niveaustufen und der damit verbundenen individuellen Förderung sowie die verschiedenen Lernformen, bspw. selbstgesteuerte Lernphasen, individuelles und kooperatives Lernen in den Vordergrund. Zwei Experteninterviews verdeutlichen, dass der Einsatz von Medien individualisiertes und eigenständiges Lernen durch Medien stützt und eine Differenzierung der Niveaustufen erleichtert (GMS4_Medienprofil; GMS2_SL_I: 71, 78–79; GMS1_SL_I: 43).

Das war auch der Grund, warum wir gesagt haben, wir müssen das als Medienschule, als Medienprofil einführen. [...] Wir haben Schüler aller Schularten hier und wir müssen das irgendwie abbilden. Und die Gemeinschaftsschule hat als verankertes Prinzip einen höheren Anteil an offenen Lernformen, wie das andere Schularten haben, diese offenen Lernformen können eben medial unterstützt werden. (GMS2_SL_I: 79)

In diesem Zusammenhang werden auch webbasierte Plattformen genannt, die Organisation, Durchführung und Dokumentation der Prinzipien des Lernens an der Gemeinschaftsschule unterstützen (GMS2_SL_I: 71; GMS1_SL_I: 9, 33).

Wir haben eine eigene Plattform entwickelt hier an der Schule, das ist vielleicht auch in dem Themenzusammenhang wichtig. Eine Plattform entwickelt, mit der wir die Lernsteuerung dokumentieren und überhaupt ermöglichen. Das heißt, die Entwicklung dieser Plattform und dieses Konzepts des Individualisierens und das Individualisieren überhaupt zu begleiten. [...] Das geht eigentlich nur mit einer Plattform. (GMS1_SL_I: 5–9)

Darüber hinaus wurde in den Interviews jedoch auch deutlich, dass der innerschulische Umbau hin zur Gemeinschaftsschule Ressourcen benötigt, die dann für die Umsetzung der schulischen Medienbildung wiederum fehlen (GMS1_SL_I: 19, 51, 77, 81).

4.3.2.2 Interne Steuerungsinstrumente

Im Folgenden werden die innerschulischen Steuerungsinstrumente, die anhand des empirischen Materials als bedeutsam für die schulische Medienbildung identifiziert werden konnten, herausgearbeitet. Ob und inwieweit sie auf die externen Steuerungsinstrumente oder auf einen innerschulischen Impuls zurückzuführen sind, wird ebenfalls in den Blick genommen. Insgesamt sind die Instrumente medienbezogene Steuerungsgruppe, Multimediaberater:in und Medienprofil und -konzept an den untersuchten Schulen relevant, die im Folgenden dargestellt werden.

Steuerungsgruppe

An vier untersuchten Schulen existieren Steuerungsgruppen, die auf der Mikroebene Einfluss auf die schulische Medienbildung nehmen (GMS2_SL_I: 66, 81; WRS1_SL_I: 29, RS2_SL_I: 58, 126; SV1_ITG).⁵⁹ Zu deren Aufgaben zählen: Support der medientechnischen Geräte (RS2_SL_I: 18), Initiieren von Medienprojekten und Organisation von Lehrerfortbildungen an der Schule (WRS1_SL_I: 79; GMS2_SL_I: 66), Entwickeln des ITG- bzw. Mediencurriculums sowie des Medienprofils für die Schule (SV1_ITG; GMS2_SL_I: 50; WRS1_SL_I: 29; RS2_SL_I: 46). Von den Interviewten, die sich zu ihnen äußerten, wird die schulinterne Steuerungsgruppe als Impulsgeber der schulischen Medienbildung beschrieben. Repräsentativ für die Darstellung ist der folgende Interviewausschnitt:

Wir haben die Steuerungsgruppe hier, das sind die treibenden Kräfte in der Schule [...]. Die dann antreibt, die was Neues in den Lehrerkonferenzen vorstellt, die Fortbildung macht. Das ist auch am Anfang gut so. Sie können nicht mit 30 Leuten anfangen, ein Konzept [zu] entwickeln. Erst ein paar wenige, [...] dann in die Breite gehen. (GMS2_SL_I: 66, 81)

Auf Grundlage der Interviews wird deutlich, dass die vorhandenen Steuerungsgruppen unterschiedlich an den Einzelschulen aufgestellt sind. Von Internen dreier Schulen werden Schwierigkeiten beschrieben, interessierte medienaffine Kolleg:innen zu finden, die neben ihrer ohnehin hohen Belastung noch Zeit haben, aktiv an einer Steuerungsgruppe mitzuarbeiten (WRS1_SL_I: 30, 31; GMS1_SL_I: 77; RS2_SL_I: 56). Dabei wird auch Thema, dass viel im „Gespräch zwischendurch“ entstehe (RS2_SL_I: 46) und Prozesse von einzelnen Personen angetrieben würden. Dabei ist der Übergang von einer losen Verbindung aktiver Lehrer:innen und Schulleitung hin zu einer verbindlichen Steuerungsgruppe fließend (RS2_SL_I: 58; WRS1_SL_I: 30, 31), entsprechend wird in einem Experteninterview nicht von einer „Steuerungsgruppe“ gesprochen (RS2_SL_I: 58, 126). Da Medienbildung zum Untersuchungszeitraum kein verbindlicher Kurs war, existierten auch keine Fachgruppen in diesem Bereich. Allerdings wurde an mehreren Stellen deutlich, dass im Sinne des fächerintegrativen Ansatzes einzelne Fachgruppen (bspw. Deutsch, Technik, Physik) Medien curricular in die Fächer integrieren (WRS1_S_C5_6; WRS1_S_C7_8_9_10; WRS1_SL_I: 39). So beschreibt ein Konrektor:

Und das wurde dann eben auch in die Fächer integriert. [...] Das klappt in einigen Fächern mehr, in anderen weniger, die Fachschaften haben versucht, praktisch Medienangebote fachspezifisch zusammenzustellen. Also wir versuchen immer, pro Fach am Anfang des Schuljahres so einen Methodenpool, Medienpool, Onlinelinks, Software und so weiter zusammenzustellen [...] für die Kollegen und da wird immer am Anfang einer Fachschaftssitzung dann gesagt: „Okay, denkt dran: Mediencurriculum“. (WRS1_SL_I: 39)

⁵⁹ Über die Dokumentenanalyse konnte nur an einer Schule (SV1_ITG) eine Steuerungsgruppen identifiziert werden.

Deutlich wird, dass Qualität und Quantität der Medienintegration über die Fachgruppen ebenfalls als personenabhängig wahrgenommen wird.

Ist auch klar, dass da eine gewisse Beliebigkeit ist in den einzelnen Fachschaften. Selbst den Fachschaften gelingt es nicht zu sagen, was muss Deutsch zum Beispiel leisten in Klasse 5 und 6 hinsichtlich der Computerkenntnisse oder Umgang mit Word. Weil nicht immer die Lehrer da sind, die das machen können und wollen. (RS1_SL_I: 114)

Wiederholt werden in den untersuchten Schulen eine solche Beliebigkeit und das Fehlen von Verbindlichkeit und Struktur als Problem benannt. In der Gesamtschau erscheinen medienbezogene Steuerungsgruppen jedoch an den Einzelschulen als geeignetes Instrument, das für die Umsetzung schulischer Medienbildung sowohl hinsichtlich inhaltlich-pädagogischer sowie technisch-organisatorischer Aufgaben von Bedeutung ist. Auch die Fachgruppen werden für den fächerintegrativen Ansatz insofern für relevant befunden, dass sie unterstützen, Inhalte der Medienbildung in verschiedene Fächer zu integrieren.

Multimediaberater:in

Obwohl jede Schule einen/eine Multimediaberater:in bestimmen muss, treten diese an den Einzelschulen relativ wenig auf. . Zudem zeigt sich ein differentes Bild zur Bedeutung und Wirksamkeit der Berater:innen für die einzelschulische Medienbildung (WRS1_SL_I: 305, 311; WRS1_EX_I: 21). So wird die Beliebigkeit bei der Bestimmung eines Multimediaberaters genannt und die Überfrachtung an Themen, die die Einzelschule bewältigen soll (WRS1_SL_I: 305):

Das ist auch so ein strukturelles Problem. Es gibt ja Multimediaberater an den Schulen. So, jetzt gibt es aber tausend andere Funktionen an den Schulen noch. Wenn jetzt bei einer GLK an Schulen, da wird halt gesucht, wer macht den Multimediabeauftragten. [...] der als erster hochguckt, wird dann genommen. Oder es meldet sich gar keiner und es wird irgendjemand bestimmt. Die werden dann zur Ausbildung geschickt. Und das sind dann Leute, das habe ich live erlebt, die kommen dann von Schulen und kommen dann ernsthaft und sagen, ja also, ich habe hier überhaupt keine Ahnung. [...] Die wissen nicht einmal, wie ein USB-Stick funktioniert. Und das sind dann Multimediabeauftragte. Und da gibt es erschreckend viele Schulen, richtig viele Schulen. Und dann ist es halt das Problem mit der Schulleitung, da können die Schulleitungen aber auch nichts dafür, weil das inzwischen so, das Aufgabengebiet ist so gewachsen durch diesen Ganztagschulenbereich. Und diese Inklusion jetzt und das können Schulen, können die nicht leisten. (WRS1_SL_I: 305)

Andererseits wird auch die hohe Motivation der Multimediaberater:innen genannt, die diese bei der umfangreichen und komplexen Ausbildung und dem regelmäßigen Austausch in Arbeitskreisen abverlangt wird (WRS1_EX_I: 17-23). Kritisch werden auch der Bedeutungszuwachs der schulischen Medienbildung und der wachsende Einsatz digitaler und mobiler Technik hinsichtlich der Arbeitsbelastung der Multimediaberater:innen und Netzwerker:innen gesehen (WRS1_EX_I: 23-25; WRS1_SL_I: 311-313).

Das zeigt, dass diese Leute schon auch eine gewisse Bedeutung an der Schule haben. Die Netzwerker natürlich sowieso, weil die müssen gucken, dass die Computer laufen und so weiter. Wir sehen das sehr kritisch, weil die Anzahl der Computer mittlerweile ein Ausmaß

angenommen hat, das den Lehrer nebenbei mit Anrechnungsstunden eigentlich überfordert. Bei den Multimediaberatern muss man das Ausmaß der Anrechnung, oder besser gesagt, das kleine Ausmaß der Anrechnung, die die bekommen, auch sehr kritisch sehen. Eigentlich sollten diese Leute als Minimallösung eine deutlich höhere Entlastung erhalten. Eine zielführende Lösung aus unserer Sicht wäre, dass wir Technikexperten oder Techniker an der Schule haben. (WRS1_EX_I: 23)

Darüber hinaus werden nicht nur die fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen gesehen, sondern auch die teilweise bestehenden Einschränkungen beim Support der technischen Ausstattung der Schule, wenn es bspw. über den Schulträger Wartungs- und Supportsysteme mit externen Akteuren gibt und dadurch Wartezeiten für die Reparatur von White-Boards entstehen (WRS1_SL_I: 311).

Ausgehend vom beschriebenen Aufgabenspektrum sind Multimediaberater:innen und auch teils Netzwerkberater:innen in der inhaltlich-pädagogischen Dimension an der Einzelschule tätig. Im empirischen Material traten aber stärker die technisch-organisatorischen Aufgaben und die damit verbundenen Schwierigkeiten in den Vordergrund.

Medienkonzepte

Alle untersuchten Schulen in Baden-Württemberg haben aufgrund der Kriterien der Fallauswahl im weiteren Sinne ein Medienkonzept oder -profil oder zumindest einen Medienschwerpunkt (GMS1_S_K1; GMS1_SL_I: 31; GMS2_S_K; GMS3_Mediencurriculum; GMS4_Medienprofil; RS1_S_K; RS2_P_IT; RS2_SL_I: 38; RS3_Medienprofil; RS4_Medienkonzept; RS4_Flyer; RS5_Informationen; RS5_ITG; SV1_ITG; SV2_Profil; WRS1_S_K1). Insgesamt gibt es fünf Schulen, die sich explizit mit einem Medienprofil präsentieren, oder einen Schwerpunkt auf IT inkl. Medien legen (GMS1_S_K1; GMS1_SL_I: 73; GMS2_S_K; GMS2_SL_I: 20; GMS4_Medienprofil; RS2_P_IT; RS2_SL_I: 54; RS3_Medienprofil). In den sieben anderen Schulen werden die Schwerpunkte unterschiedlich beschrieben; das betrifft Umfang, Medien- und IT-Konzepte, sowie deren Umsetzung und teilweise auch ihr Medien- bzw. ITG-Curriculum (GMS3_Mediencurriculum; RS1_S_K; RS4_Medienkonzept; RS5_ITG; SV1_ITG; SV2_ITCurr; WRS1_S_K1).⁶⁰ Dabei gibt es jedoch große Unterschiede hinsichtlich Ausgestaltung und Umsetzung, da die Medienkonzepte nicht auf einen Top-down-Impuls zurückgehen, sondern durch verschiedene Impulse und Motivationen entstanden sind. Am empirischen Material wird deutlich, dass die Schulen sowohl bei der Konzeption des Medienkonzepts als auch bei dessen Umsetzung von unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Partnern Unterstützung in Anspruch nehmen (WRS1_S_K1; GMS4_Medienprofil; GMS2_SL_I: 20, 54, 102; GMS3_Koopartner_VHS;

⁶⁰ In den Experteninterviews und Dokumenten wird nicht immer klar zwischen den Begriffen Profil und Konzept unterschieden. Der Einfachheit halber ist im Folgenden nur von Medienkonzept die Rede.

RS3_Medienprofil; GMS1_SL_I: 99; RS2_SL_I: 47-50). Für vier von zwölf Schulen werden Landesmedienzentrum und Stadtmedienzentren als wichtige Impulsgeber und Unterstützer bei der Entwicklung des schuleigenen Medienkonzepts genannt (GMS1_SL_I: 51, 103; GMS2_SL_I: 54, 81, 83; RS3_Medienprofil; WRS1_SL_I: 75). In einer Schule ist es die Landesanstalt für Kommunikation (LFK), die im Rahmen eines Projekts den Aufbau des Medienkonzepts unterstützt hat (GMS4_Medienprofil).

Als Grund, ein schuleigenes Medienkonzept bzw. Medienprofil aufzustellen, wurden von den interviewten innerschulischen Experten unterschiedliche Motive genannt. Dabei formulieren viele die pädagogische Aufgabe, schulische Medienbildung an der Schule tatsächlich umzusetzen, als entscheidenden Faktor (RS2_SL_I: 38; WRS1_SL_I: 25; GMS1_SL_I: 17, 73; GMS2_SL_I: 163).

Wir wollten Dinge anbieten, die wir für richtig halten und richtig hielten. Wir haben irgendwann gesagt: „Der Umgang mit dem PC [...], das müssen die Schüler in der Fünf und Sechs lernen.“ [...] Und da müssen sie eine Basis haben, mit der sie arbeiten können. Und wir haben gesagt: „Okay, dann wollen wir eigentlich das richtig machen, dann wollen wir eigentlich Räume zur Verfügung stellen, wo jeder Schüler permanent Zugriff auf einen PC hat [...], die eine relativ ideale Ausstattung haben.“ Da wir das nicht für alle konnten, haben wir gesagt: „Okay, machen wir es halt für zwei Klassen“. (RS2_SL_I: 38)

Die Interviewten aus Gemeinschaftsschulen betonten dabei im Besonderen die Verknüpfung der pädagogischen Prämissen der Gemeinschaftsschulen und der Möglichkeiten der neuen Medien (GMS2_SL_I: 79; GMS1_SL_I: 9). Deutlich wurde schulübergreifend mehrfach genannt, dass die Entwicklung und Realisierung der Medienkonzepte durch einzelne Personen vorangetrieben werden bzw. wurden (GMS1_SL_I: 19, 73; GMS2_SL_I: 50; WRS1_SL_I: 29; RS_SL_I: 46).

Ja, natürlich spiele ich da eine Rolle, denke ich. [...] Also was das Profil betrifft grundsätzlich von der Idee personengebunden, aber klar, haben wir das auf Schultern verteilt. Also ich kann das nicht alleine machen, wir müssen das teilen. Also hauptsächlich sind das drei bis vier Lehrkräfte, die da wirklich die treibenden Kräfte sind und das Profil auch entwickelt haben. (GMS2_SL_I: 50)

Dabei ist das schuleigene Medienkonzept oder Medienprofil auch im Sinne eines „Aushängeschildes“ von Bedeutung (RS2_S_K) und eröffnet neue Möglichkeiten, bspw. Zugriff auf Partner und Ressourcen (GMS2_SL_I: 32, 64; WRS1).

[U]nd mit der Einführung des Profils, der Skizze und der vielen Partner eröffnen sich natürlich auch neue Möglichkeiten. Zurzeit ist es so dass wir auch ganz viele Preise gewinnen und wir sahen da gerade alles irgendwie ab, und es läuft sehr sehr gut [lacht]. Das gibt Preisgelder zum einen, aber es öffnet eben auch Türen. (GMS2_SL_I: 32)

Innerschulische Lehrpläne

Auf Basis der untersuchten Dokumente sowie der Interviews konnten verschiedene Formen innerschulischer Curricula identifiziert werden. Wie bereits bei den externen Steuerungsinstrumenten deutlich wurde, werden infolge der verbindlichen Vorgaben für die

ITG im Sinne des fächerintegrativen Ansatzes ITG-Bildungsstandards festgelegt und in den einzelnen Fächer curricular verankert (WRS1_SL_I: 39; GMS4_Medienprofil; RS5_ITG). Als Problematik wird dabei von zwei Interviewten genannt, dass medienspezifische Lerninhalte von der Akzeptanz der Fachgruppen und Lehrer:innen abhängen und damit eine „gewissen Beliebigkeit“ bestehe (RS1_SL_I: 114; GMS1_SL_I: 51, 73). Darüber hinaus existieren an neun der untersuchten Schulen ausformulierte Medien- bzw. ITG- Curricula, diese unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des Umfangs und der Festlegung, welche Medien- und IT-Inhalte sowie Bildungsstandards wann und in welchem Fach unterrichtet werden (GMS2_SL_I: 70; GMS3_Mediencurriculum; RS2_SL_I: 62; RS3_Medienprofil; RS4_Medienkonzept; RS5_ITG; SV1_ITG; SV2_ITCurr; WRS1_S_C5_6; WRS1_S_C7_8_9_10; WRS1_SL_I: 25). An der Hälfte der Schulen ist Informatik Wahlpflichtfach; Informatik-Projekte, Informatik-AGs und die Möglichkeit, einen Computerführerschein (ECDL) zu absolvieren, sind Teil des Curriculums (GMS1_S_AB: 3; GMS1_SL_I: 25; RS4_Kooperationen; RS5_ITG; RS2_P_IT). In einigen der untersuchten Schulen dient Deutsch als Leitfach für ITG (SV1_ITG: 8; RS5_ITG). Die Curricula beinhalten Office-Anwendungen, Fragen der Medienreflexion, Medienkompetenz sowie Vorgaben bspw. auch darüber, wie oft jede Klasse im Computerraum sein sollte (SV1_ITG; WRS1_SL_I: 29). Auch wenn im Bildungsplan 2004 Themen rund um den Jugendmedienschutz nicht enthalten sind, greift ein Großteil der untersuchten Schulen (neun der untersuchten zwölf) das Thema im Curriculum oder bei außerunterrichtlichen Aktivitäten wie Projekten auf (RS2_SL_I: 30; RS5_ITG; WRS1_S_K1; WRS1_SL_I: 37; RS4_Medienkonzept; GMS3_Mediencurriculum; GMS1_SL_I: 115; GMS2_SL_I: 130, 141; RS1_S_K; RS1_SL_I: 77; RS3_Medienprofil).

Cybermobbing ist ein großes Thema [...], es ist auch so: Die Schüler können damit letztlich nicht umgehen. Das ist auch eine Aufgabe der Schule, aber das ist eine, wo wir auch keinen Raum für haben. Solche Dinge sind im Lehrplan nicht drin. Und es ist sehr bezeichnend, dass man den ganzen IT-Bereich letztlich vergessen hat und jetzt nachschiebt zum neuen Lehrplan. (RS2_SL_I: 30)

Die Motivation für die innerschulischen IT- und Mediencurricula speist sich auch aus der Erkenntnis der Wichtigkeit von Medien- und informationstechnischer Bildung, wobei der Fokus bei den vielen Interviewtem auf Letzterem liegt (RS2_SL_I: 38; WRS1_SL_I: 25; GMS1_SL_I: 17, 73; GMS2_SL_I: 163).

Dass wir jetzt auch vor fünf Jahren damit angefangen haben mit so einem Mediencurriculum, war einfach die Intention, dass wir gesagt haben, es kann nicht sein, dass Schüler in der Sekundarstufe nicht mal einfache Fähigkeiten wie Dateien verwalten, Dateien abspeichern, Office-Programme – alles was man später in den auch Abschlussklassen braucht inzwischen – einen Computerumgang, also die ganzen Grundkenntnisse am Computer. War nicht vorhanden. Und da haben jetzt irgendwie gedacht, das kann nicht sein. (WRS1_SL_I: 25)

Bei der Entwicklung der schuleigenen Curricula greifen einige Schulen auf Unterstützung durch LMZ oder LFK zurück (GMS4_Medienprofil; WRS1_SL_I: 35; GMS2_SL_I: 52, 54). Bei zwei untersuchten Schulen ist die Zusammenarbeit mit dem LMZ weitreichend, da es sich um Modellschulen für schulische Medienbildung handelt (WRS1_S_K1; WRS1_SL_I: 43; GMS2_SL_I: 83).

Mit der Bildungsplanreform 2016, der eingeführten fächerübergreifenden Leitperspektive Medienbildung und dem Basiskurs in Klasse 5 entsteht die Notwendigkeit einer konkreten curricularen Umsetzung in den Einzelschulen (siehe auch Kapitel 4.3.2.1). Die Frage, in welchen Fächern welche Inhalte in welcher Form vermittelt werden, hängt dabei von der Einzelschule und deren Prioritätensetzung ab (WRS1_SL_I: 63). In jedem Fall, so beschreiben es einige Interviewte, entsteht Handlungsbedarf. In den Worten eines schulinternen Experten:

Das ist jetzt etwas Positives, das der Bildungsplan bringt, dass eben doch von außen jetzt der Druck entsteht. Und ich habe ganz viele Schulleiter von Gymnasien, die mich anrufen, die dann hier sagen: „[...] Leitperspektive Medienbildung, was können wir denn machen? Wie macht man so ein Mediencurriculum, wie?“, also die jetzt alle Druck kriegen von den Eltern und wo man merkt, jetzt oh ja, jetzt passiert doch was. [...] Zumindest mal müssen die Schulen versuchen, das nach außen auf die Fahne zu schreiben. Ob es dann umgesetzt wird oder nicht, das ist jetzt dieser Prozess, der jetzt zumindest jetzt ankommt langsam, wenn es auch zäh wird. (WRS1_SL_I: 243)

Im Untersuchungszeitraum – und damit bereits vor der Bildungsplanreform 2016 – wird an der Hälfte der untersuchten Schulen (sieben von 13 Schulen) ITG-Fachunterricht, eine verbindliche IT-AG oder das Fach Medienbildung mit einer separaten Unterrichtsstunde in Klasse fünf und teils auch in Klasse sechs (RS2_SL_I: 68; SV2_IT AG: 3; GMS2_SL_I: 83) und 7 (RS5_ITG; RS3_Medienprofil) obligatorisch durchgeführt (WRS1_S_K1; SV1_ITG: 8; SV2_IT AG: 3; RS5_ITG; RS5_ITG; RS2_SL_I: 68).

4.2.3.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Das Kapitel diente dazu, die bildungspolitische Verankerung mit ihren einzelnen Steuerungsinstrumenten der schulischen Medienbildung in Baden-Württemberg zu verdeutlichen (siehe Abb. 9) Kernstück im Untersuchungszeitraum ist der „Bildungsplan 2004“ mit dem Bildungsplan für die fächerübergreifende ITG, dessen medienspezifische Kompetenzerwartungen und Inhalte die Einzelschulen über die Fachgruppen in die Fächer integrieren soll. Ein Großteil der untersuchten Schulen hat ein schuleigenes Medien- bzw. IT-Curriculum für eine verbindliche Umsetzung der ITG. Dabei wird meist der Themenbereich des Jugendmedienschutzes aufgegriffen, obwohl dieser im Bildungsplan ITG nicht enthalten ist. Deutlich wurde anhand des empirischen Materials weiterhin, dass der Bildungsplan ITG

im Sinne eines Top-down-Prozesses auf der Mikroebene wichtige Impulse für die Entwicklung medienspezifischer Curricula gibt. Fachliches Interesse am Thema Medien sowie die Erkenntnis der Wichtigkeit von Medienbildung und informationstechnischer Bildung speisen ein pädagogisches Interesse am Thema Medienbildung, das bei der innerschulischen Entwicklung der Curricula von Bedeutung ist.

Der Blick wurde an allen untersuchten Schulen bereits im Untersuchungszeitraum (2012–2016) auf den „Bildungsplan 2016“ mit dem Basiskurs Medienbildung sowie der Leitperspektive Medienbildung gerichtet. Deutlich wurde in Interviews und den untersuchten Dokumenten, dass dadurch alle Schulen stärker in die Pflicht genommen werden, Medienbildung curricular zu verankern. Wichtiger Impulsgeber schulischer Medienbildung auf der Mikroebene sind darüber hinaus Medienkompetenzinitiativen und -Projekte, die in Baden-Württemberg im Vergleich mit Thüringen breiter aufgestellt sind. An allen untersuchten Schulen konnten Kooperationen mit Medienkompetenzinitiativen, die sich in Projekten sowie der Teilnahme an Programmen niederschlugen, nachgewiesen werden. Dabei traten zwei Themenbereiche insbesondere in Erscheinung: Projekte im Themenbereich Jugendmedienschutz und Projekte im Rahmen des Programms Schüler-Medienmentoren (SMEP). Dabei wiesen die Schulen die Projekte und Programme meist als Teil des gesamtschulischen Medienkonzepts aus, wodurch diese feste Bestandteile der einzelschulischen Medienbildung sind. Die in Schulen ausgewiesenen Multimediaberater:innen und Netzwerkberater:innen sind in ein ausdifferenziertes Unterstützungssystem eingebettet und sollen die Medienintegration auf der Mikroebene voranbringen. Deutlich wurde allerdings, dass ihre Bedeutung als internes Steuerungselement an den untersuchten Einzelschulen weniger hoch ist, u.a., weil die Anforderungen stetig wachsen und unübersichtlicher werden.

Das empirische Material verdeutlichte, dass neben den explizit für den Bereich schulischer Medienbildung bestehenden Steuerungsinstrumenten weitere strukturelle Vorgaben eine Rolle für die schulische Medienbildung auf der Mikroebene spielen. So haben das Ganztagsangebot und die Schulform Gemeinschaftsschule Auswirkungen für die Medienbildung. Insbesondere sind es außerunterrichtliche medienspezifische Nachmittagsangebote und gemeinschaftsschulspezifische Lernangebote und -formen, die das individualisierte und eigenständige Lernen auch hinsichtlich Medien stützen können. Neben den externen konnten auf der Mikroebene innerschulische Steuerungselemente identifiziert werden, die dazu beitragen, Medienbildung an der Einzelschule zu integrieren. Neben den Fachgruppen, die Medienbildung fächerintegrativ umsetzen, existierten an den untersuchten Schulen

Steuerungsgruppen für den Bereich Medienbildung, die Impulsgeber für die schulische Medienintegration sind. Weitere Instrumente sind einzelschulspezifische Medienkonzepte bzw. Medienschulprofile und innerschulische medienspezifische Curricula. Dabei entstehen die Konzepte nicht top-down als notwendige Maßnahmen, sondern gründen auf einem Interesse der Einzelschule, das Thema Medienbildung in den Fokus zu rücken. Mit der Bildungsplanreform 2016 werden innerschulische medienspezifische Curricula durch einen Top-down-Prozess für alle Schulen notwendig. Medienkonzepte bzw. Medienschulprofile und innerschulische medienspezifische Curricula stärken neben der Schulentwicklung auch – im Sinne einer Profilbildung – den Schulstandort der Einzelschule.

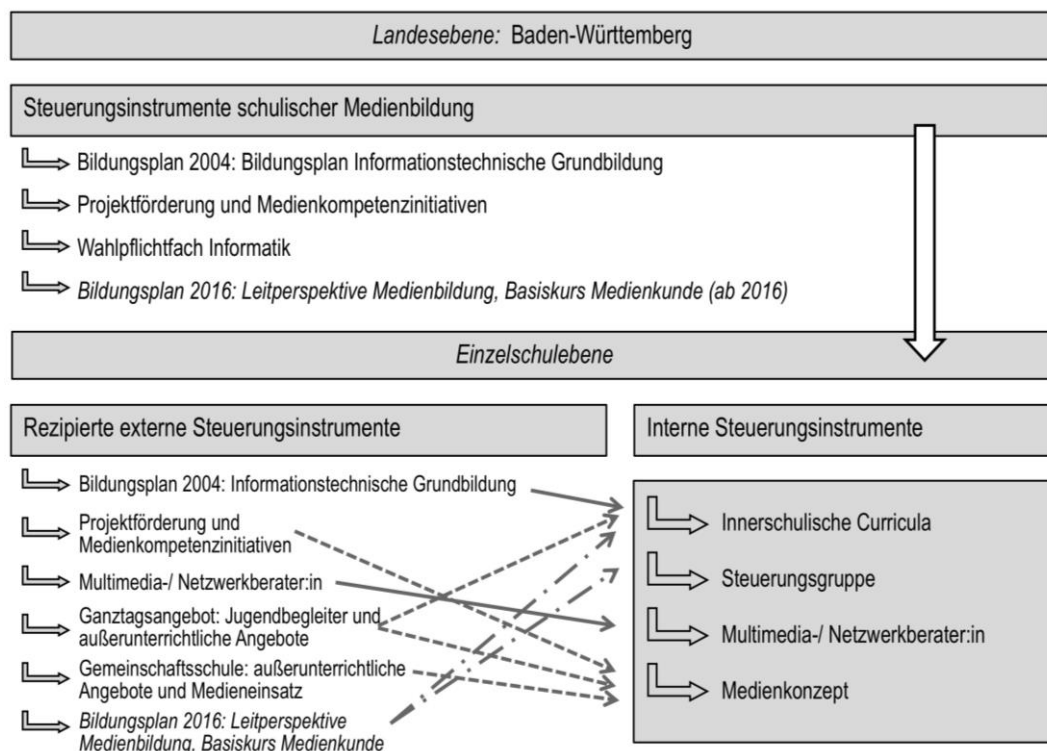


Abb. 9: Baden-Württemberg-spezifische Steuerungsinstrumente schulischer Medienbildung (eigene Darstellung)

4.3.3 Akteure schulischer Medienbildung

Wie im Fall Thüringen sollen die Akteure auf der Mikroebene im Fall Baden-Württemberg identifiziert werden und beschrieben, wie sie Medienbildung an der Einzelschule umsetzen, was im folgenden Kapitel geschieht. Wie im vorherigen Fall bilden die externen und internen Steuerungsinstrumente die Rahmenbedingungen für die beteiligten Akteure. Dementsprechend folgt die Beschreibung der Akteure dem gleichen Schema wie in der Fallanalyse Thüringen: Rahmenbedingungen, Interaktion sowie Inhalte. Dabei findet die Analysekategorie Inhalte besonders bei den außerschulischen Akteuren Beachtung, da die

Bildungsinhalte der schulischen Akteure über den „Bildungsplan 2004“ inkl. ITG vorgegeben sind.

4.3.3.1 Intra-organisatorische (schulische) Akteure

In Fall Baden-Württemberg konnten anhand Dokumentenanalyse und Experteninterviews für die intra-organisatorische Dimension auf der Mesoebene die Akteure Regierungspräsidium, staatliche Schulämter, Schulträger, Medienzentren, Landesinstitut für Schulentwicklung/Lehrer:innenfortbildung und Pädagogische Hochschule und Staatliche Studienseminare herausgearbeitet werden. Für die Mikroebene Schulleitung, Schulfördervereine, Lehrer:innen, Steuerungsgruppen, Eltern und Schüler:innen.

Akteure der Mesoebene

Die schulischen Akteure auf der Mesoebene haben einen gesetzlichen Auftrag und besitzen Verfügungsrechte, befinden sich also mit der Einzelschule im Modus einer verstetigten Verhandlungskonstellation, wobei die Inhalte über die genannten Bildungspläne bestimmt sind.

Regierungspräsidium

Die vier Regierungspräsidien, als korporative Akteure, mit ihrer Abteilung 7 „Schule und Bildung“ haben als obere Schulaufsichtsbehörden (§ 34 SchulG) die Aufgabe, bildungspolitische Entscheidungen und Zielsetzungen umzusetzen. Sie sind Bindeglied zwischen Kultusministerium, oberster Schulaufsichtsbehörde (§35 SchulG) und den Schulen. Zentral dabei ist die Qualitätsentwicklung im Zusammenwirken mit den Schulen. Des Weiteren obliegt den Regierungspräsidien die Fach- und Dienstaufsicht über Gymnasien und berufliche Schulen sowie die Schulämter. Darüber hinaus stehen sie in enger Kooperation mit den Schulträgern u.a. hinsichtlich der Planung und Änderung von Schulen und Schulbauten (§35 SchulG).

Die Regierungspräsidien traten bezüglich der schulischen Medienbildung an der Einzelschule insbesondere im Bereich der Lehrerfortbildung und -weiterbildung auf, bspw. mit Fortbildungen zu Tablet-Einsatz im Unterricht oder dem Basiskurs Medienbildung (WRS1_SL_I: 49, 223, 227), oder durch die Multiplikation schulischer Medienkonzepte (WRS1_S_K1). Das Regierungspräsidium bietet außerdem ein Unterstützungssystem für alle Multimediaberater:innen an und forciert deren Ausbildung und Austausch unter ihnen, indem sie Fortbildungen anbietet, Informationen bereitstellt und AGs der Multimediaberater:innen unterstützt (WRS1_EX_I: 17, 21; WRS1_EX_SMZS). Dabei arbeitet das

Regierungspräsidium eng mit den staatlichen Schulämtern, dem Landesmedienzentrum bzw. den Stadt-Kreismedienzentren zusammen (WRS1_EX_I: 21).

Damit sind die Regierungspräsidien im Sinne ihres gesetzlichen Auftrags in der pädagogisch-organisatorischen und der technisch-organisatorischen Handlungsdimension im Sinne von Aufsicht bzw. Beratung über die Schulträger mit den Einzelschulen in Interaktion.

Schulämter

Den staatlichen Schulämtern als unterer Schulaufsichtsbehörde obliegt die Fach- und Dienstaufsicht der Grund-, Werkreal-, Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (§ 33 SchulG). Als korporative Akteure tragen sie die Personalverantwortung für Lehrer:innen und Schulleiter:innen, sowie allgemein Verantwortung für Bildungs- und Schulentwicklung ihres Zuständigkeitsbereiches. Auch die schulpsychologischen Beratungsstellen und Arbeitsstellen für Kooperation, Frühförderung, frühkindliche Bildung sind Teil der Schulämter. Diese Funktionen wurden in Interviews sowie im anderen Datenmaterial eher vereinzelt erwähnt. Neben diesen allgemeinen Aufgaben traten die Schulämter in Bezug auf Medienbildung, v.a. im Zusammenhang mit Lehrer:innenfortbildung im empirischen Material in Erscheinung: Im Austausch mit Stadt- und Kreismedienzentren werden bspw. Fortbildungen zum Einsatz neuer Medien im Unterricht angeboten (WRS1_EX_I: 21; GMS1_SL_I: 5; WRS1_EX_SMSZ). Zudem sind die Multimediaberater:innen entsprechend der Schulart bei den Schulämtern angesiedelt, und bei deren Fachtagen und Arbeitskreisen involviert (WRS1_EX_SMSZ; WRS1_EX_I: 21, 17). Erwähnung findet auch Unterstützung bei der Konzeption medienspezifischer Projekte, wie ein vom Ministerium beauftragtes Projekt mit einem Wirtschaftsakteur zur Integration von IT in den Unterricht (RS5_ITG).

Die Schulämter sind ebenfalls im Sinne ihres gesetzlichen Auftrags insbesondere in der pädagogisch-organisatorischen, aber auch, wenn es um Unterstützung und Beratung und damit die technisch-organisatorische Handlungsdimension geht, mit den Einzelschulen in Interaktion.

Schulträger

Nach § 27 des baden-württembergischen Schulgesetzes trägt der Schulträger die sächlichen Kosten der öffentlichen Schulen. Schulträger sind Gemeinden, Land- und Stadtkreise,⁶¹ sie errichten und unterhalten die Schulgebäude und -räume, sind für Anschaffungen sowie Lehr- und Lern-Mittel zuständig (§ 48 SchG). Damit liegen auch die medientechnischen

⁶¹ Ausnahmen bilden Gymnasien in Aufbauform und sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren mit Internat, Kollegs und Versuchsschulen; hier tritt das Land als Schulträger auf (§ 29 SchG).

Anschaffungen in ihrer Verantwortung. Für diese Aufgaben können die Schulträger an unterschiedlichen Stellen Fördermittel und Zuschüsse beantragen (KM BW 2019a)

Indem die medientechnische Ausstattung der Schulen ein zentrales Thema für die interviewten innerschulischen Akteure ist, waren die Schulträger wiederholt Thema. So wurde in diesem Zusammenhang berichtet, dass die Kreis- und Stadtmedienzentren den Schulträgern beratend zur Seite stehen (WRS1_EX_I: 15, 90, 98; GMS2_EX_2: 19). Neben standardisierten Lösungen, wie bspw. „paedML“ hinsichtlich Schulnetzwerken, beraten die regional verorteten Medienzentren die Schulträger mit Blick auf die kommunalen Möglichkeiten, aber auch hinsichtlich Beschaffung, Installation, Implementierung und Support medienspezifischer Technik (GMS1_SL_I: 51; GMS2_EX_I: 19). An einigen Schulstandorten veranlassen die Schulträger in Kooperation mit Medienzentren Modellprojekte und AGs zu mobilem Lernen an Schulen (GMS2_EX_2: 19) oder zum Testen medientechnischer Anwendungen (WRS1_SL_I: 129; GMS2_SL_I: 20; GMS2_EX_2: 52). Beispielsweise ist eine Schule Pilotschule für interaktive Whiteboards (GMS2_SL_I: 32), eine andere Modellschule für mobiles Lernen mit WLAN und mobilen Endgeräten (WRS1_SL_I: 129, 133, 345). Solche Modellprojekte sollen helfen, längerfristige Entwicklungen mobiler Technologien im pädagogischen Kontext zu erfassen, Best Practice zu dokumentieren und diese dann zu standardisieren (GMS2_EX_2: 57, 85).

Insgesamt wurde in den Experteninterviews deutlich, dass die für schulische Medienbildung unabdingbare medientechnische Ausstattung einer Schule abhängig ist von den finanziellen Möglichkeiten der jeweiligen Gemeinde oder des Kreises (RS2_SL_I: 4, 16; RS1_SL_I: 42; WRS1_SL_I: 27; GMS1_SL_I: 9). Weiterhin zeigte sich, dass die Schulträger auf Formen des mobilen Lernens mit zeitgemäßer Medientechnik wenig eingestellt sind (GMS2_SL_I: 58; GMS2_EX_I: 27, 31). So variieren die Aussagen, die sich im empirischen Material zu den Schulträgern finden: Zwei schulinterne Befragte verweisen auf finanzielle Grenzen, zwei andere Interviewpartner:innen auf gute Möglichkeiten des Schulträgers. Die beiden Ausschnitte repräsentieren diese Unterschiede:

Wir sind, also der Schulträger hier ist die Gemeinde, das heißt, wir sind nicht irgendwie mit anderen Schulen noch im Verbund oder werden gemeinsam organisiert, sondern haben den direkten Kontakt und den direkten Weg. Die Gemeinde ist sehr wohlhabend. Also wir kriegen, wenn wir es begründen können, kriegen wir im Prinzip alles, was wir brauchen. (GMS1_SL_I: 9)

Es kommt ja immer auf die Infrastruktur und auf die Ausstattung an. Und wir sind jetzt zum Beispiel in der Stadt. Die Stadt [...] hat das, oder da hat man das Problem, dass alles über das Schulverwaltungsamt läuft. Die Stadt [...] hat aber 170 allgemeinbildende Schulen, dementsprechend ist die finanzielle Ausstattung nicht so gut, wie jetzt eine Schule, die auf einem Dorf einen Gemeinderat hat [...], dann hat man dementsprechend Geld. Und hier sind dann halt viele Voraussetzungen nicht gegeben. [...] Und das sind dann so

Rahmenbedingungen, die es dann schwierig machen mit der Medienbildung, wenn man eben schon die Struktur nicht hat. (WRS1_SL_I: 27)

Auch der Support der medientechnischen Ausstattung an den Einzelschulen wird kritisch von einigen Interviewten gesehen und als wenig praktikabel beschrieben, wobei die fehlende Zeit seitens der Lehrer:innen bzw. nicht ausreichende personelle Ressourcen und der zunehmende Umfang der Technik genannt wird. Auch die mangelnde Flexibilität der Schulträger ist Thema (GMS1_SL_I: 51; WRS1_SL_I: 311; RS2_SL_I: 18; WRS1_EX_I: 23, 25).

Wer macht den Support? aber wir schaffen es dann von der Zeit her nicht, beziehungsweise noch perfider jetzt vom System [...] her. Ich darf es nicht mal machen, ich muss den Schulträger beauftragen einen Techniker zu schicken, der das macht. [...] Aber ich darf keine Software installieren, ich darf PCs nicht selber reparieren [...], ich muss praktisch jemanden holen. Über eine Hotline, so und das dauert natürlich zwei, drei Wochen. Manchmal auch innerhalb von einer Woche. Aber dann erzählen Sie mal jemanden, der drauf angewiesen ist auf das White-Board und der hat dann eine Woche keine Tafel. Und das ist dann natürlich auf frustrierend für die Lehrer [...]. (WRS1_SL_I: 311)

Insgesamt ist der Schulträger im Sinne seines gesetzlichen Auftrags für die medientechnische Ausstattung und den Support tätig und damit in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension.

Landesinstitut für Schulentwicklung

Das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) war von 2005 bis 2019 und damit im Untersuchungszeitraum die zuständige Stelle, die die Unterrichts-, Personal- und Qualitätsentwicklung von Schulen unterstützte. Als Anstalt des öffentlichen Rechts unterstand sie dem Kultusministerium und wurde aus dem Staatshaushalt finanziert. 2019 wurde das LS aufgelöst, die Aufgaben gingen an das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) und das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) über. Die Aufgaben sind über das Errichtungsgesetz und die Satzung des LS definiert, dazu gehörte u.a. Grundlagen für Bildungspläne entwickeln, Bildungsberichterstattung, Schulentwicklung, Betrieb des Landesbildungsserver, Erstellung von Unterrichtsmaterialien, Erarbeitung von Evaluationskonzepten und Organisation und Durchführung der Fremdevaluation (§ 2 SchulEntwInstG BW; § 1 Satzung für das Landesinstitut für Schulentwicklung 2005).

Das Landesinstitut für Schulentwicklung taucht nur vereinzelt im empirischen Material auf. Erwähnung findet es dabei in zwei untersuchten Schulen (WRS1_SL_I: 223; GMS2_SL_I: 42). Meist wird es dabei synonym mit Lehrerfortbildung verwendet. In Bezug auf den Themenbereich Medienbildung ist das LS in den „Bildungsplan 2004“ und die ITG involviert und hat hierfür ein Beispiel IT-Curriculum und die Niveaue Konkretisierung ausgearbeitet (KM BW 2012; LS 2005; LS 2009). Ebenfalls involviert war es bei der Entwicklung des Basiskurses Medienbildung im Rahmen des „Bildungsplans 2016“ (KM BW 2016). Seitens

der interviewten Mitarbeiter der SMZ wird das LS auch wiederholt hinsichtlich seiner Zusammenarbeit mit den Medienzentren erwähnt, wobei diese so beschrieben wird, dass das Landesmedienzentrum dem LS bei der Entwicklung der Medienbildung im Rahmen der Bildungsplanreform 2016 beratend zur Seite stand (GMS2_EX_2: 27; WRS1_EX_1: 98). Zudem finden Kooperationen mit den Medienzentren hinsichtlich Lehrerfortbildung, Multimediaberater:innen, zu Fachtagen und zum Basiskurs Medienbildung Erwähnung (WRS1_EX_1: 98).

Das ehemalige Landesinstitut für Schulentwicklung bewegt sich im Sinne seines gesetzlichen Auftrags und mit seinem Angebot in der Interaktion mit der Einzelschule in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension. Wie sich die Interaktion konkret gestaltet, konnte anhand des empirischen Materials nicht eruiert werden.

Medienzentren

Die Medienzentren waren in den Interviews und im analysierten Textkorpus ein besonders oft erwähnter Akteur (sieben der untersuchten Schulen: RS1; RS2; RS3; WRS1; GMS1; GMS2; GMS3). Dabei wurden sie in verschiedenen Kontexten erwähnt. Dem Landesmedienzentrum (LMZ), den zwei Stadtmedienzentren Karlsruhe und Stuttgart und den Kreismedienzentren als korporative Akteure kommt der gesetzliche Auftrag zu, Schulen und Träger der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung medienpädagogisch zu beraten und zu begleiten (§ 1 Medienzentrengesetz). Das 2001 verabschiedete Medienzentrengesetz regelt Aufgaben, Finanzierung und Verwaltung der Medienzentren. Allgemein soll der souveräne und kompetente Umgang aller Bürger:innen mit Medien gefördert werden, mit dem Ziel, sich verantwortungsbewusst wie selbstbestimmt in der Mediengesellschaft bewegen zu können, wobei die aktive Medienarbeit einen wichtigen Baustein darstellt (LMZ 2019b). Dabei kommen dem LMZ, einer Anstalt des öffentlichen Rechts unter Aufsicht des Kultusministeriums, vielfältige Aufgaben zu (§ 10, § 3 Medienzentrengesetz). Zu diesen Aufgaben zählen die Bereitstellung von pädagogischen Diensten wie Beratung, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulträgern hinsichtlich einer sachgerechten Verwendung von Medien, weiterhin die Durchführung von medienpädagogischen Modellprojekten sowie medienpädagogische Informationsangebote. Auch die Bereitstellung technischer Dienste gehört zu den Aufgaben des LMZ. Dazu zählt die technische Beratung und Betreuung von Schulen und Schulträgern bei der Beschaffung und dem Einsatz von Medientechnik in Schule und Unterricht genauso wie die Mediendistribution und die Medienschließung. Außerdem ist das LMZ wichtiger Partner der Initiative Kindermedienland. Damit handelt das LMZ immer als nachgeordnete Behörde im Auftrag

bildungspolitischer Vorgaben des Kultusministeriums mit dem Ziel, im Bereich der Medienbildung Unterstützungsangebote für die Schulen zu entwickeln und bereitzustellen. Die etwa 55 Stadt- und Kreismedienzentren (SMZ und KMZ) werden von den Land- und Stadtkreisen unterhalten und sind regional für die Beschaffung audiovisueller und digitaler Medien für die Schulen verantwortlichen, stellen diese bereit und führen die damit verbunden pädagogischen und organisatorischen Aufgaben aus. Dabei werden sie wiederum vom LMZ pädagogisch und technisch beraten und führen gemeinsam Projekte, wie „101 Schulen“ oder regionale Medienkompetenztage durch und betreuen die Multimedia- und Netzberater der Schulen (§ 11; § 12 Medienzentrengesetz). Eine Besonderheit stellen die beiden Stadtmedienzentren Stuttgart und Karlsruhe dar, die räumlich zusammen mit dem LMZ unter einem Dach sind und auch Aufgaben für die Stadtmedienzentren nach Vereinbarung übernehmen können (§ 9 Medienzentrengesetz).

Im empirischen Material und damit auf der Mikroebene der Einzelschulen wird auf unterschiedliche Teilaspekte der gesetzlich definierten Aufgaben der Medienzentren rekurriert. Grundsätzlich ist die Bewertung eine eher positive: Die innerschulischen Experten benennen die umfangreichen Unterstützungsangebote der Medienzentren und die intensive Zusammenarbeit mit ihnen (WRS1_SL_I: 187; GMS1_SL_I: 99; GMS2_SL_I: 81; RS1_SL_I: 138; RS3_Medienprofil). So berichtet ein Schulleiter:

[D]ann arbeiten wir ganz eng zusammen mit dem Stadtmedienzentrum, weil die letztendlich die Expertise haben, was die Technik betrifft, was die pädagogische Umsetzung betrifft. (GMS2_SL_I: 81)

Neben dem Programm „101 Schulen“, an dem aufgrund der Fallkriterien fast alle untersuchten Schulen teilgenommen haben (10 von 12 Schulen), trat auch das Schüler-Medienmentoren-Programm (SMEP) an der Hälfte der untersuchten Schulen in Erscheinung (WRS1_S_P: 23; GMS1_SL_I: 19; GMS2_SMEP; GMS2_SL_I: 42; GMS3_Kooppartner; RS3_Arbeitsgemeinschaften; RS3_Medienprofil). Diese Angebote der Medienzentren legen den Fokus auf den verantwortungsvollen Umgang mit dem Internet, speziell den sozialen Netzwerken, sowie auf die Erhöhung des Verständnisses der Wirkung von Medien.

Für beide Programmen betonen die interviewten Akteure aus den Medienzentren das praxisorientierte Vorgehen, bei dem Aspekte der aktiven Medienarbeit genutzt werden (GMS2_EX_2_SMEP; GMS2_SMEP). In diesen Programmen und auch anderen Projekte der Medienzentren sind Film- und Audio-Medien Gegenstand, so beim Schülerradiotag, bei Schülerradio- und Hörspielprojekten (WRS1_EX_1: 35; WRS1_SL_I: 139; GMS2_EX_2: 71) oder Workshops und Veranstaltungen zur Filmbildung (WRS1_EX_1: 43; GMS2_EX_2: 73, 75; GMS2_EX_2_AL; WRS1_EX_SMZ_VA_15_16). Lehrer:innen oder andere Akteure

der Einzelschulen greifen sowohl auf die Programme des Landesmedienzentrums zurück, die es u.a. mit der Initiative „Kindermedienland“ anbietet, als auch auf deren Workshops und Beratungsangebote. Wiederholt wird die Breite des Angebots zu medienspezifischen Themen bspw. durch einen Referentenpool benannt (WRS1_SL_I: 77, 159, GMS1_SL_I: 152). Die Einzelschulen treten meist von sich aus in Kontakt mit den Medienzentren, über direkte Anfragen seitens der Schulleitung, der Lehrer:innen oder über die Multimediaberater:innen. „Eher selten“ (WRS1_EX_1: 9, 11) betreiben die Medienzentren an den untersuchten Schulen direkte Akquise: Die Bekanntheit sei gegeben und würde sich über Veranstaltungen erhöhen. Je nach Projekt, Programm oder Angebot erfolgen Vereinbarungen und Absprachen mündlich oder schriftlich zwischen Medienzentren und Einzelschule, Lehrer:innen oder auch Schulsozialarbeiter:innen (RS1_SL_I: 144; GMS1_SA_I: 23, 45). Online stellt die durch das LMZ betreute SESAM-Mediathek Unterrichtsmaterialien und -medien bereit: ebenfalls wird der kostenfreie Verleih medientechnischer Ausrüstung an den Schulen wahr- und in Anspruch genommen (WRS1_SL_I: 79; WRS1_EX_1: 5, 11, 13). Hinsichtlich des (zum Untersuchungszeitraum noch vor der Umsetzung stehenden) „Bildungsplans 2016“ mit der Einführung der Leitperspektive Medienbildung und des Kurses Medienbildung wird die Unterstützung der Medienzentren konkret durch Umsetzungsbeispiele in Form von möglichen Unterrichtsabläufen und -modulen sowie erforderlichen Materialien erwähnt (WRS1_EX_1: 92, 98; GMS2_EX_2: 85).

Als wichtiger Impulsgeber benannt werden die Medienzentren von einigen Interviewten bei der Entwicklung eines schuleigenen Medien-, IT- und Jugendmedienschutzcurriculums (GMS4_Medienprofil; WRS1_SL_I: 35; WRS1_EX_I: 90; GMS1_SL_I: 51; GMS2_SL_I: 52, 54). Um die Medienintegration an den Einzelschulen nachhaltig zu implementieren, bieten die Medienzentren den Medienentwicklungsplan (MPE) an, der Medienbildungskonzept, Ausstattungskonzept und Fortbildungskonzept beinhaltet und gemeinsam mit Schule und Schulträger ausgearbeitet wird.⁶² Dieses Angebot wird laut den Experten der Medienzentren von den Einzelschulen intensiv genutzt (GMS2_EX_2: 31). An einer der untersuchten Schulen wird der MPE ebenfalls genutzt und positiv auf das passgenaue Medienkonzept Bezug genommen (GMS2_SL_I: 70). Der Leiter eines Stadtmedienzentrums berichtet:

Wir beraten die Schulen, allerdings in sehr sehr enger Abstimmung mit dem Schulträger, der ja für die Ausstattung der Schulen zuständig ist. Wir haben da eine sehr enge Kooperation auf einem sehr guten Level, wo wir, sage ich mal, die Erfordernisse und auch den Warenkorb der Stadt natürlich kennen und die Implementierung und die Nutzung, die pädagogische Nutzung miteinander abstimmen und absprechen. Denn der Schulträger ist zunächst einmal kein pädagogischer Experte. Aber er ist Experte im Bereich der Beschaffung, der Ausstattung, auch

⁶² Ab 2019 wird dieser an die Zuschüsse aus dem Digitalpakt zwischen Bund und Länder gekoppelt (LMZ 2021).

der technischen Installation und der Implementierung. Aber er kann über den pädagogischen Einsatz natürlich nichts sagen. Aber der ist natürlich auch mit entscheidend, wenn ich frage, welche Technik, und wie muss die Technik dort verfügbar sein. Und da stehen wir dann beratend zur Seite. Und man nimmt uns im Schulverwaltungsamt schon als kompetenten Partner dankend an, um diese Verzahnung einfach herzustellen. Denn das Schulverwaltungsamt hat ja auch das Interesse, dass die Investitionen, die getätigt werden, nachher auch tatsächlich genutzt werden. (WRS1_EX_1: 15)

Ein weiterer wichtiger Bereich, in dem die Medienzentren oft mit Schulträgern, Regierungspräsidien oder Schulämter kooperieren, sind Modellprojekte. Im empirischen Material fanden sich diese an drei Einzelschulen (GMS2_SL_I: 83; WRS1_S_K1; RS3_Medienprofil). Dabei existieren sehr unterschiedliche Formen und Intensitäten bei diesen Modellprojekten: Sie beschränken sich bspw. auf den Einsatz von Tablets für das schulische Lernen (GMS2_SL_I: 83; RS3_Medienprofil) oder betreffen die Schule umfassender als Modellschule für Mediencurricula (WRS1_S_K1; WRS1_S_C7_8_9_10; WRS1_S_C5_6) oder als Pilotschule für Whiteboards (GMS2_SL_I: 50). Im Rahmen von Modellprojekten können medientechnische Neuerungen und ihr Nutzen getestet, direkt Feedback eingeholt und Ideen sowie Best Practice entwickelt werden. Das so erworbene Wissen kann wiederum für alle Schulen standardisiert und/oder zugänglich gemacht werden, und für die Schulträger Rückmeldung hinsichtlich notwendiger medientechnischer Anschaffungen sein (GMS2_EX_2: 57, 85; WRS1_EX_1: 71, 80). So beschreibt ein Mitarbeiter des SMZ:

Wir haben natürlich einen Mehrwert dahingehend, dass wir manche Dinge, die wir auch mal neu haben, natürlich dann konkret in einer Schule testen können. Wichtige Erfahrungen sammeln können. [...] Wir haben die Möglichkeit, auch von der konzeptionellen Seite her, von solchen Projekttagen zu profitieren, indem wir sehen, was macht eigentlich, auf welche Idee kommt eigentlich eine Schule [...]. Und können dann in Gesprächen mit anderen Schulen diese Ideen [...] weiter kommunizieren. (WRS1_EX_1: 71)

Ebenfalls wiederholt erwähnt werden Arbeitskreise mit Einzelschulen, bspw. zum mobilen Lernen (RS3_Medienprofil; GMS2_SL_I: 83), und persönliche Einzelkontakte zwischen den Mitarbeiter:innen der Medienzentren und Lehrer:innen, bzw.- Schulleitungen als unkomplizierte Möglichkeiten für einen Austausch (WRS1_SL_1: 187; GMS1_SL_I: 5, 99; GMS2_SL_I: 54, 102). Auf Schulseite entwickeln sich daraus an den Einzelschulen Expertise, die dann u.U. wiederum den Medienzentren in Form bspw. von Vorträgen und Workshops von Lehrer:innen zur Verfügung stehen (WRS1_SL_1: 191; GMS2_SL_I: 102, 191; GMS1_SL_I: 5).

Also ich bin dann öfters für Vorträge da, werde ich dann geholt. Die haben ja auch ihre Medienkompetenztage und so, dass ich dann da manchmal einen Workshop leite. Oder einfach einen Vortrag mache über Medienbildung im Gesamten. Aber sie kommen jetzt inzwischen auch einfach, weil sie wissen, hier können sie Sachen ausprobieren. [...] Und dann kommen die mit ihren Referenten oder mit ihren Mitarbeitern [...]. Also das ist so das gegenseitige Nehmen und Geben dann. (WRS1_SL_I: 191)

Als problematisch werden von einigen schulinternen wie -externen Experten die personellen und finanziellen Grenzen der regionalen Medienzentren, besonders hinsichtlich der Anzahl der zu betreuenden Schulen, benannt (GMS2_EX_2: 86–89; WRS1_EX_1: 63). Die Interviewten aus den Medienzentren sehen sich deshalb in der Rolle als Multiplikator und Impulsgeberinnen. Wiederholt wird als Ziel beschrieben, über die zur Verfügung gestellten Materialien, angebotenen Fortbildungen und Workshops die Lehrkräfte, Schulleitungen und Schüler:innen zu schulen, damit sie selbst aktiv Medienbildung an ihren Schulen einbringen. Es geht also darum, Multiplikator:innen auszubilden (WRS1_EX_1: 11, 63; GMS2_EX_2: 85; GMS1_SA_I: 33).

Wir haben so begrenzte personelle Kapazitäten [...], da sind wir gar nicht in der Lage in den Schulen die Arbeit, sage ich mal, zu machen im Aktivismus. Sondern wir können nur Impulse setzen und wir können nur Anreize schaffen dann an den Schulen, dass Lehrkräfte an den Schulen diese Dinge dann fortsetzen und, sagen wir mal, irgendwo normal in ihr Unterrichtsgeschehen mit einbinden. (WRS1_EX_1: 6)

Zudem betonen die Interviewten aus den Medienzentren durchgängig, dass sie „nicht in die Konkurrenz mit der Lehrerfortbildung treten“, sondern ihr Angebot als Ergänzung zum Thema schulische Medienarbeit sehen (WRS1_EX_1: 98).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass LMZ sowie Stadt- und Kreismedienzentren als korporative Akteure mit einem vielfältigen Unterstützungssystem im empirischen Material erscheinen. Damit beeinflussen sie auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Bereichen die schulische Medienbildung an den untersuchten Schulen. Mit dem Medienzentrengesetz und der damit verbundenen Finanzierung kommt ihnen eine gesetzlich definierte Zuständigkeit zu und damit Verfügungsrechte hinsichtlich der schulischen Medienbildung. Auf der Mesoebene sind sie in beratender Weise und gemeinsam mit Schulträgern für die medientechnische Ausstattung der Schulen zuständig, damit bewegen sie sich mit ihrem Wissen und ihren Ressourcen im Handlungsmodus der Beeinflussung. Wird ihre Computernetzwerklösung paedML vom Schulträger eingesetzt, befinden sich die Akteure im Handlungsmodus der Verhandlung. Die Medienzentren sind zudem über Unterstützungsangebote für die Multimediaberater:innen mit den Regierungspräsidien und Schulämtern im Austausch.

Auf der Mikroebene nehmen die Medienzentren über zahlreiche Angebote (Projekte, Bereitstellung von Medien, Fortbildungen etc.) Einfluss auf die schulische Medienbildung an der Einzelschule. Über Modellprojekte treten sie in längere und vertraglich geregelte Interaktion mit Einzelschulen, wobei Letztere entscheiden, ob sie Angebote der Medienzentren in Anspruch nehmen. Jedoch besitzen die Medienzentren über materielle und immaterielle Ressourcen Verfügungsfähigkeiten, mit denen sie Einfluss auf die Mikroebene

der schulischen Medienbildung nehmen. Insgesamt handelt es sich bei der Interaktion von Medienzentren und Einzelschulen um einmalige, mehrmalige oder auf Dauer angelegte Kooperationen mit mündlichen und schriftlichen Vereinbarungen. Die Interaktion bewegt sich dabei zwischen dem Modus der Verhandlung (Absprachen bei Projekten und Programmen) und dem Modus der Beeinflussung (Inanspruchnahme von Unterrichtsmaterialien durch Lehrkräfte) und betrifft gleichermaßen die pädagogisch-organisatorische und technisch-organisatorische Handlungsdimension. Die Handlungsorientierungen der mitarbeitenden Medienzentren lassen sich auf den gesetzlichen Auftrag zurückführen. Dabei entsteht in der Interaktion zwischen Einzelschulen und Medienzentren ein beiderseitiger Mehrwert, insofern immaterielle Ressourcen wie Wissen und Expertise von den Einzelschulen zurück in die Medienzentren getragen werden.

Staatliche Studienseminare und Pädagogische Hochschulen

Die erste Phase der Lehrerbildung weist in Baden-Württemberg eine Besonderheit auf: Das wissenschaftliche Studium erfolgt neben den Universitäten, die für den gymnasialen Bereich zuständig sind, auch an Pädagogischen Hochschulen (PH) für künftige Lehrer:innen an Grund-, Werkreal-, Haupt-, Real- und Sonderschulen (KM BW 2019b). Da die Fallauswahl in dieser Untersuchung sich auf diese Schularten beschränkt, liegt der Fokus auf den Pädagogischen Hochschulen, von denen es sechs im Bundesland gibt. Zusammenfassend ist Medienbildung in Baden-Württemberg nicht konsequent in die grundständige Ausbildung der Lehrer:innen an den Hochschulen integriert. Dies wurde wiederholt in Experteninterviews thematisiert und als hinderlich für die schulische Medienintegration benannt (WRS1_SL_I: 133, 135; GMS2_EX_3: 30; GMS2_EX_2: 11, 27). Die Interviewten formulierten die Notwendigkeit einer „medientechnischen Grundbildung“ für alle Studierenden, die über das „Beamer anschließen und PowerPoint abspielen“ hinausgehe (GMS2_EX_3: 18, 460). Unterstrichen wird der Bedarf einer umfassenden und systematischen Integration der Inhalte in das Studium:

Es ist alles halt nicht verbindlich. Beziehungsweise das sind dann so Zusatzqualifikationen oder Zusatzmodule, die man sich dann als Leistungsnachweis noch holen kann. Aber es ist nicht wirklich verbindlich geregelt. Und das ist das schwierige, oder wo ich merke, da fehlt es einfach und das ist noch nicht angekommen in der Lehrerausbildung. (WRS1_SL_I: 135)

Medienbildung ist zum Untersuchungszeitpunkt in den Lehramtsstudiengängen nicht verbindlich verankert. Es kann in allen Hochschulen im Sinne einer individuellen Profilbildung als Erweiterungsfach bzw. -studiengang oder Zusatzqualifikation gewählt werden, womit Kompetenzen und Zusatzzertifikate für bspw. Medienpädagogik, Medienbildung, Informations- und Medienkompetenz erworben werden (GMS2_EX_3: 30, 82; PH Karlsruhe 2018a; PH Ludwigsburg 2017/2018; PH Schwäbisch Gmünd 2013a, Trüby

2017, PH Freiburg 2021). An zwei PHs sind diese Angebote erst nach dem Forschungszeitraum eingerichtet worden (PH Heidelberg 2017a; PH Weingarten 2020).⁶³ Im Rahmen der Lehramtsstudiengänge (BA und/ oder MA) bieten fünf der sechs Hochschulen das Fach Informatik an (PH Ludwigsburg 2020/2021; PH Schwäbisch Gmünd 2013b; PH Heidelberg 2017b; PH Karlsruhe 2018b; PH Weingarten 2020). Darüber hinaus werden allgemeine medienspezifische BA- und MA-Studiengänge, wie bspw. Kultur- und Medienbildung, Medien- und Bildungsmanagement oder E- Learning und Medienbildung außerhalb der Lehramtsstudiengänge an drei dieser Hochschulen angeboten. Diese und eine weitere Hochschule verfügen über medienspezifische Abteilungen bzw. Institute mit eigenem Mitarbeiter:innenstab (PH Ludwigsburg 2018/2019; PH Schwäbisch Gmünd 2013a; PH Heidelberg 2021; PH Weingarten 2016). Der Experte einer Hochschule ohne medienspezifische Abteilung hebt hervor, dass die spezifischen Kooperationen hinsichtlich Medienbildung zwischen Lehramtsstudiengängen der Hochschule und Einzelschulen ohne eigene Abteilung unsystematisch und eher sporadisch laufen (GMS2_EX_3: 362).

[Es ist von] Nachteil, dass wir keine Abteilung Medienpädagogik haben, dass wir keine Abteilung Mediendidaktik haben und keinen [Professor für] Mediendidaktik zum Beispiel. Dadurch auch nicht den Mittelbau, den man dafür braucht, und auch nicht die Verwaltung, die man dafür braucht. Das heißt, es läuft, mal ganz salopp gesagt, alles eher so nebenbei, weil es einige Leute gibt, die das gerne haben und das gerne so hätten und das so machen wollen. (GMS2_EX_3: 214)

Insgesamt besteht die Tendenz, dass die PHs im empirischen Material nur dann auftreten, wenn eine Hochschule im näheren Umkreis der untersuchten Schule liegt (WRS1_S_K1; WRS1_S_C7_8_9_10; WRS1_S_C5_6; RS1_SL_I: 102; GMS2_SL_I: 38; RS3_Medienprofil). Dabei kristallisierten sich zwei Bereiche heraus: Erstens sind Studierende der PHs im Rahmen von Zusatzqualifikation oder Erweiterungsstudiengang für medienspezifische Praktika an den Einzelschulen (WRS1_SL_I: 159; GMS2_SL_I: 38; GMS2_EX_3: 78). Solche Praktika können einwöchig sein, bspw. kurze Medienprojekte von Studierenden (WRS1_SL_I: 77; GMS2_EX_3: 298), oder über ein ganzes Semester gehen, in dem Studierende bspw. eine medienspezifische AG oder Computerkurse für Schüler:innen betreuen (GMS2_SL_I: 38, 89; RS1_SL: 102). Zweitens existieren zwischen Hochschulen und Einzelschulen größere medienspezifische Forschungsprojekte mit weiteren beteiligten Akteuren, wie bspw. Stiftungen und weiteren Universitäten (WRS1_SL_I: 165, 175; RS3_Medienprofil). Die konkreten Kooperationen zwischen Einzelschulen und Hochschule sind über schriftliche und mündliche Kooperationsvereinbarungen geregelt (GMS2_EX_3: 78, 268; GMS2_SL_I: 152; WRS1_SL_I: 165, 171). Sie entstanden u.a. über den Bedarf,

⁶³ Stand 2021.

geeignete Referenten für Medienprojekte und AGs an den Schulen zu bekommen, wie zwei Schulleiter berichten (WRS1_SL_I: 175; GMS2_SL_I: 38).

Das ist in Kooperation mit der pädagogischen Hochschule entstanden. Die können dann einen Schein machen in Medienbildung oder Medienpädagogik, oder ein Zusatzzertifikat, brauchen ein Praktikum, zweiwöchiges, die konnten das bisher immer sonst in Firmen oder im Landes-Medienzentrum machen können. Und ich habe dann eben die Kooperationsvereinbarung geschlossen, und gesagt, warum man das Praktikum nicht bei uns an der Schule macht. Ich meine, was Besseres gibt es nicht, das ist eine Win-win-Situation. Da kommen Studierende hierher, die können ihr Praktikum machen, die arbeiten in ihrem späteren Berufsfeld [...]. Wir profitierten von Studierenden, die medienaffin sind. (GMS2_SL_I: 38)

Dass beide Seiten von der Kooperation profitieren, wird ebenso unterstrichen wie die Voraussetzung für die Hochschulen sind, dass die Schulen den Studierenden ein medienaffines schulisches Umfeld bieten, in dem sie praktische Arbeitserfahrungen sammeln können (GMS2_EX_3: 279, 286). Die Schule wiederum kann von dem didaktischen und inhaltlichen Input der Studierenden profitieren, die mit dem aktuellen Forschungsstand vertraut sind (GMS2_EX_3: 324, 384), aber auch von den zusätzlichen Arbeitskräften (GMS2_SL_I: 93). An den Einzelschulen tauchen Studierende insbesondere im Bereich der Mediengestaltung auf, im Rahmen von medienspezifischen Projekten oder der Betreuung von medienspezifischen AGs (WRS1_SL_I: 77; GMS2_SL_I: 38, 89; RS1_SL: 102). Die Kompetenzbereiche Mediengestaltung und Mediendidaktik wird von Seiten der Hochschulen als wichtiger Bereich gesehen. Den Studierenden sollten diese vermittelt werden, ebenso wie medienkritisches Denken (GMS2_EX_3: 460).

Dann zu dieser reinen Bedienkompetenz noch der didaktische Aufbau, was kann ich damit eigentlich im Unterricht anfangen? Was bringt mir das für die Schule? Und darüber nochmal der reflektierte oder ethische Aufbau, warum könnte das sinnvoll sein im gesamtgesellschaftlichen Kontext? (GMS2_EX_3: 14)

Insgesamt verdeutlichte das empirische Material, dass die pädagogischen Hochschulen als organisierte Akteure auf der Mikroebene im Rahmen der ersten Phase der Lehrer:innenausbildung auf die einzelschulische Medienbildung in der pädagogisch-organisatorischen Dimension einwirkt, insofern eine räumliche Nähe zwischen Schulen und Hochschulen besteht. Motivationale Aspekte seitens der Mitarbeiter:innen der Hochschulen für die Kooperation mit der Einzelschule im Bereich der Medienbildung sind v. a. der Zugang zu einem medienspezifischen schulischen Lernumfeld für die Studierenden und die Möglichkeit zur praxisorientierten Forschung. Für die Einzelschule spielen die Aspekte neuer Input für die Lehr- und Lern-Situation sowie zusätzliche, idealerweise sehr motivierte Arbeitskräfte eine Rolle. Dabei nehmen die Studierenden mit Verfügungsfähigkeiten bspw. über Praktika mit ihren materiellen und immateriellen Ressourcen Einfluss auf der Lehr- und Lern-Ebene. Auch über Forschungsprojekte sind die Hochschulen in der pädagogisch-

organisatorischen Dimension an der Einzelschule präsent. Die Interaktion zwischen Hochschule und Einzelschule sind meist dauerhafte Kooperationen auf Grundlage mündlicher oder schriftlicher Vereinbarungen und bewegen sich damit in der Handlungskoordination der Verhandlung. Deutlich wurde auch, dass eine bestehende medienspezifische Abteilung in der Hochschule förderlich für die Kooperation zwischen Hochschule und Einzelschule ist.

Die zweite Phase der Lehrerbildung, der sogenannte Vorbereitungsdienst für angehende Lehrkräfte, erfolgt in Baden-Württemberg an den staatlichen Studienseminaren bzw. an den Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte. Die insgesamt 35 Standorte in Baden-Württemberg sind schulartspezifisch aufgeteilt und sollen die schulartbezogenen pädagogischen und fachdidaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die zur Berufsausübung notwendig sind. Zudem sind sie an der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte und Themen wie Bildungspläne und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beteiligt (BW KM 2019; Seminare BW 2019). Für die Werkreal-, Haupt-, und Realschulen sind es acht Standorte. Der Akteur tauchte im Bereich der schulischen Medienbildung am untersuchten Material nicht auf.

Akteure der Mikroebene

Auch in Baden-Württemberg interagieren Akteure auf der Mikroebene grundsätzlich auf Grundlage der Bildungspläne und medienspezifischer Steuerungsinstrumente im Rahmen von verstetigten Regelsystemen der Handlungskoordination und besitzen Verfügungsrechte (siehe Kapitel 4.3.1 und 4.3.2).

Schulleitung

Das Schulgesetz regelt in Baden-Württemberg Zuständigkeit der Schulleitung, die sich aus Schulleiter:in und Stellvertreter:in zusammensetzt, die von der Schulaufsichtsbehörde eingesetzt werden (§ 39 und § 42 SchG). Der Schulleitung obliegen die Leitung und Verwaltung der Schule; sie ist verantwortlich für die Besorgung aller Angelegenheiten der Schule und eine geordnete sowie sachgemäße Schularbeit. Das beinhaltet den laufenden Schulbetrieb inkl. Verteilung von Lehraufträgen, Aufstellung der Stunden- und Aufsichtspläne, Vertretung nach außen, Aufsicht über die Schulanlage und Schulgebäude sowie die Einhaltung der Bildungs- und Lehrpläne. Auch für die Kooperation mit außerschulischen Akteuren bspw. mit Einrichtungen der Jugendhilfe oder auch Akteure aus der Wirtschaft trägt die Schulleitung die Aufsicht und Verantwortung (§ 41 SchG).

Dass viele der genannten Aufgaben den Bereich der schulischen Medienbildung berühren, zeigt sich im empirischen Material. An zentraler Stelle steht, so die Aussagen der

interviewten Expert:innen, dass die Schulleitung die Verantwortung für die Integration der Medienbildung in die schulinterne Lehr- und Lern-Planung trägt (RS1_SL_I: 19, 100; GMS2_SL_I: 50; RS2_SL_I: 46, 56; WRS1_SL_I: 29, 63). Darüber hinaus tritt die Schulleitung mitunter als innerschulischer Impulsgeber auf, bspw. für ein Medienprofil, medienspezifische Fortbildungen oder Projekte (RS2_SL_I: 46, 68; WRS1_SL_I: 29; GMS2_SL_I: 50; RS4_Medienkonzept; SV1_ITG). Allerdings wird deutlich, dass für die Umsetzung der Medienbildung die Schulleitung abhängig vom Kollegium ist (GMS2_SL_I: 177, 50; RS1_SL_I: 19; RS2_SL_I: 56).

Was das Profil betrifft: grundsätzlich von der Idee personengebunden, aber klar, haben wir das auf Schultern verteilt. Also ich kann das nicht alleine machen, wir müssen das teilen. Also hauptsächlich sind das drei bis vier Lehrkräfte, die da wirklich die treibenden [sind]. (GMS2_SL_I: 50)

Damit die Medienbildung nicht nur die einzelnen Lehrer:innen getragen werden muss, leisten Schulleitung und andere Engagierte „Überzeugungsarbeit“ und machen „Unterstützungsangebote“ (GMS2_SL_I: 58). Dabei kooperieren die Schulleitungen bspw. bei Fortbildungen im Bereich der Medienbildung für das Kollegium mit Medienzentren oder Regierungspräsidium oder initiieren medienspezifische Projekte mit weiteren Kooperationspartnern (WRS1_SL_I: 51, 227; GMS2_SL_I: 58; WRS_EX_I: 11; RS1_SL_I: 86). Die Schulleitungen sind hinsichtlich der medientechnischen Ausstattung auch eng mit den Schulträgern im Austausch (RS2_SL_I: 16).

Darüber hinaus werden in den Interviews mit allen Schulleitungen allgemeine Herausforderungen sowie Schwierigkeiten bei der Umsetzung des „Bildungsplans 2016“ sehr deutlich (RS1_SL_I: 117; RS2_SL_I: 68; WRS1_SL_I: 243; GMS1_SL_I: 31).

Schwierigkeit ist natürlich, das Personal auch dazu zu haben, die können und wollen. Letztlich ist das im Schulbereich in diesen Dingen, wenn Sie was Neues entwickeln wollen, was Neues denken wollen, darauf angewiesen, dass Leute das zusätzlich auf sich nehmen. Sie können das nicht honorieren im [...] Ausmaß, wie es notwendig ist. Das beruht auf einer gewissen Freiwilligkeit, und das beruht auch auf einer Zusatzaufgabe, die eben Leute übernehmen [...] und bereit sind, das zu tun und der natürlich auch in der Lage, das zu tun. (RS1_SL_I: 56)

Der Mangel an mediendidaktisch gebildeten Lehrpersonal an der Schule – und eine verbreitete Unsicherheit bei den Lehrer:innen hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz und der Vermittlung von Medienkompetenz – wird als zentrales Problem formuliert (RS1_SL_I: 56; GMS1_SL_I: 164; GMS2_SL_I: 58; WRS1_SL_I: 29). Der gewachsene Aufgabenbereich der Schulleitung wird als weiteres Belastungsmoment gesehen (WRS1_SL_I: 305; GMS1_SL_I: 5).

Und dann ist es halt das Problem mit der Schulleitung, da können die Schulleitungen aber auch nichts dafür, weil das inzwischen so – das Aufgabengebiet ist so gewachsen durch diesen Ganztagschulbereich. (WRS1_SL_I: 305)

Als weiterer Problembereich wird wiederholt die medientechnische Ausstattung genannt, insbesondere aufgrund der Schnelllebigkeit der Technik und im Gegenzug dazu, die Schwerfälligkeit bei Prozessen bei der medientechnischen Ausstattung (WRS1_SL_I: 347; GMS2_SL_I: 58).

Zusammenfassend zeigt sich die Schulleitung als wichtiger innerschulischer Unterstützer und Impulsgeber für die schulische Medienbildung. Über die schulrechtlich geregelte Verantwortung über den Schulbetrieb nimmt die Schulleitung eine zentrale Position bei der schulischen Medienintegration und der Umsetzung des Ziels Medienbildung in die schulinterne Lehr- und Lern-Planung ein. Zudem bietet sie unterschiedliche Formen der Unterstützung für Lehrende hinsichtlich medienspezifischer Themen an. Sie handelt sowohl in der pädagogisch-organisatorischen Dimension, bspw. über die Lehr- und Lern-Planung, als auch in der technisch-organisatorischen Dimension, u.a., wenn es um die medientechnische Ausstattung der Schule geht.

Lehrende und Steuerungsgruppen

Lehrer:innen sind sowohl als individuelle und als auch als organisierte kollektive Akteure in Form von Steuerungsgruppen im Bereich Medienbildung auf der Mikroebene anzutreffen. Als Auftragshandelnde stehen sie „im Dienst des Landes“ (SchG § 38). Mit der Bildungsplanreform 2016 wurde damit Medienbildung auch im Sinne einer gesetzlichen Verpflichtung für Lehrer:innen gestärkt. Bis dahin bezog sich der Auftrag zur fächerintegrativen Vermittlung von Medienbildung auf die schulartspezifische ITG (siehe Kapitel 4.3.1 und 4.3.2). Im empirischen Material finden sich die individuellen Akteure mit verschiedenen Aktivitäten, die diesen Rahmen spiegeln. Neben medienspezifischen Fächern wie Informatik, ITG, PC-Grundkenntnisse oder Medienbildung führen Lehrer:innen zusätzlich medienspezifische Projekte durch und bieten AGs an. Sie stellen die Multimediaberater:innen und kooperieren mit zahlreichen externen Akteuren (WRS1_SL_I: 305; RS2_SL_I: 30, 92; RS1_SL_I: 86, 136; WRS1_SA_I: 60; GMS2_SL_I: 99, 163). Ein weiteres Feld, in dem Lehrende einen wichtigen Beitrag zur schulischen Medienbildung leisten, ist der Support der schuleigenen medientechnischen Ausstattung. Dieser erfolgt als Netzwerkadministrator:in oder Multimediaberater:in und ist verbunden mit Deputatsstunden. Diese reichen bei Weitem nicht aus, den an zeitlichem Umfang zunehmenden Support zu leisten, wie mehrere interviewte Schulleiter:innen kritisieren (RS_SL_I: 18, 62; GMS2_SL_I: 167; WRS1_SL_I: 308–311).

Wir haben eine Netzwerkadministratorin. Die bekommt zwei oder drei Stunden Deputat-Reduktion, was ein Witz ist, weil wir ja wirklich irre viele Rechner. (GMS2_SL_I: 167)

Im Prinzip zwei Kollegen, die das einfach so mitmachen. Die nehmen die Dinger in Empfang, die schauen die sich an, die gucken die durch, die stellen die auf, die richten die ein, die setzen die auf und sparen damit dem Schulträger, glaube ich, unterm Strich einige zigtausend Euro, die da sonst notwendig wären. Das ist ein Ausnutzen von willigen Personen und keine professionelle Arbeit. (RS_SL_I: 18)

Darüber hinaus organisieren sich einzelne Lehrer:innen zum Teil gemeinsam mit der Schulleitung in Steuerungsgruppen, um die schulische Medienbildung auf der Mikroebene voranzubringen.

Als Motive des Engagements traten in den Interviews insbesondere die pädagogische Notwendigkeit, Kenntnisse im Umgang mit Medien zu vermitteln (GMS2_SL_I: 26, 77; RS2_SL_I: 38; RS1_SL_I: 44) und die eigene Affinität zu Medien zutage (GMS1_SL_I: 51, 85; RS1_SL_I: 42; RS2_SL_I: 46; WRS1_SL_I: 29, 305). Des Weiteren genannt wurde der „Spaß an Neuem“ und der Erfolg, selbst als „Experte“ und „Multiplikator“ in dem Themenfeld zu agieren (GMS2_SL_I: 185–189; WRS1_SL_I: 191, 223; GMS2_EX_3: 134, 140, 142). Beim Abwägen von Lernerfolgen und zeitlichem Aufwand für den didaktischen Einsatz der Medien, wird v.a. hinsichtlich des individualisierten Lernens in der Gemeinschaftsschule eine positive Bilanz des Medieneinsatzes gezogen (GMS2_SL_I: 28, 58; GMS1_SL_I: 43).

[B]ei diesem individualisierten Lernen können die digitalen Medien aufgrund ihrer Multimedialität Schüler unterstützen, [das] ist ein tolles Mittel für Differenzierung [...]. Also dieses ubiquitäre Lernen, das Lernen räumlich, örtlich unbegrenzt zu jeder Zeit, wann man das möchte, das sind eben Dinge, die auch in Schule kommen. Da muss man sich auch lösen von starren Klassenzimmerräumen – da muss wirklich Lernen an verschiedenen Orten möglich sein und nach verschiedenen Schwierigkeitsgraden, Niveaustufen und Geschwindigkeiten. Und da können digitale Medien wirklich toll unterstützen. (GMS2_SL_I: 28)

Neben den allgemeinen Unterstützungsangeboten wie Fortbildungen und Materialien, die von den Akteuren der Mesoebene zur Verfügung gestellt werden, wurden an den Einzelschulen folgende Elemente als förderlich für die Medienintegration beschrieben: Impulse und Unterstützung von Schulleitung und Kollegium (RS2_SL_I: 126; GMS1_SL_I: 5; GMS2_SL_I: 50, 51; WRS1_SL_I: 248), die Zusammenstellung fachspezifischer Angebote und Materialtipps durch Multimediaberater:innen bzw. Steuerungsgruppe (WRS1_SL_I: 39; GMS3_Mediencurriculum), schulinterne Fortbildungen (WRS1_SL_I: 50; RS2_SL_I: 48; GMS2_SL_I: 42, 85) und leichter Zugriff auf die medientechnische Ausstattung wie Tablets und Laptops (GMS2_SL_I: 177).

Als Problemfelder kristallisierten sich heraus: Mangel an ausgebildeten Lehrer:innen an den Einzelschulen (RS1_SL_I: 100, 114, 124; RS2_SL_I: 56; WRS1_SL_I: 65–73, 133, 307; GMS1_SL_I: 51, 91, 133, 164; GMS2_SL_I: 58), sowie an medientechnischer Ausstattung und Support (GMS2_SL_I: 56, 58; WRS1_SL_I: 307–311, 313; GMS1_SL_I: 19) und zu

wenig zur Verfügung stehende Lehrerstunden zur Umsetzung von Medienbildung, bspw. bei der Betreuung der Ausstattung oder auf der Unterrichtsebene (RS2_SL_I: 62, 68; RS1_SL_I: 98; GMS1_SL_I: 51, 85).

Lehrer:innen sind somit als individuelle und organisierte kollektive Akteure für die schulische Medienbildung in der Einzelschule von zentraler Bedeutung. Sie agieren als individuelle Akteure in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension als Auftragshandelnde mit ihren Handlungsprämissen auf der Unterrichtsebene und wirken als Medienbeauftragte in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Als kollektive Akteure treten sie ebenfalls in der pädagogisch-organisatorischen und technisch-organisatorischen Handlungsdimension auf: in Form von Steuerungsgruppen, die mit ihren Verfügungsfähigkeiten im Handlungsmodus der Beeinflussung auf die einzelschulische Medienbildung Einfluss nehmen. Dabei können als motivationale Aspekte die Affinität zu Medien und die (medien)pädagogische Notwendigkeit genannt werden, die die Handlungsprämisse der Lehrer:innen neben dem Professionswissen speisen.

Schulfördervereine

In Baden-Württemberg existieren an 80-90% aller Schulen Fördervereine, die die jeweilige Schule finanziell sowie durch Ideen, Wissen und Engagement unterstützen (LSFV BW 2019). Sie erweitern das Bildungsangebot an der Schule bspw. um eine Schulbibliothek, Nachmittags- und Ferienangebote, die Förderung finanziell schwächerer Schüler:innen oder Öffentlichkeitsarbeit. Insbesondere Eltern und Lehrende sind Mitglieder der Vereine, darüber hinaus Ehemalige und andere Unterstützer:innen. Auch in Baden-Württemberg werden Vereinsziele und Aufgaben in einer jeweiligen Vereinssatzung definiert (LSFV BW 2019). Die Schulfördervereine können sich seit 2003 im Dachverband der Schulfördervereine Baden-Württemberg organisieren.

In allen untersuchten Schulen traten Schulförderverein im empirischen Material in Erscheinung (RS1_SV_A; RS2_SV_A2; RS3_Satzung-FV; RS4_Förderverein; RS5_Informationen; SV1_Förderkreis; SV2_Profil; GMS4_Freundeskreis; GMS3_Förderverein; GMS2_S_F; GMS1_S_SP; WRS1_Förderverein), bei sieben im direkten Zusammenhang mit schulischer Medienbildung (GMS2_S_F; GMS3_Förderverein; RS1_SV_A; RS2_SV_A2; RS3_Satzung-FV; RS4_Förderverein; SV1_Förderkreis). Erwähnung finden die Fördervereine hinsichtlich der Förderung und Abwicklung von medienbezogenen Maßnahmen sowie der Generierung und Verwaltung von Geldern und Spenden. Insbesondere jedoch für die medientechnische Ausstattung der Schule, bspw. durch Laptops, Beamer, Digitalkameras sowie Computer, und durch die Schulbibliothek übernimmt

der Förderverein eine wichtige Funktion, indem er über Mitgliedsbeiträge, Spenden oder andere Gelder zur Anschaffung beiträgt oder mitunter Sachspenden organisiert (RS1_SV_A; RS2_SL_I: 86; RS3_Satzung-FV; RS4_Förderverein; GMS3_Förderverein; GMS2_S_F; SV1_Förderkreis). Im Bereich der Förderung von Maßnahmen unterstützen Fördervereine einerseits finanziell und organisatorisch die Durchführung von Medien-AGs, Kursen und Projekten. Dabei finden sich verschiedene Medienarten im empirischen Material, wie bspw. Projekte zu den Themen Bücher und Bibliothek, Soziale Medien/ Netzwerke und Cybermobbing, aber auch einfache Computer- und Tastaturkurse (RS2_SV_A2; GMS3_Förderverein; GMS2_S_F; RS1_SV_A; RS1_SL_I: 102; SV1_Förderkreis). Weiterhin treten Schulfördervereine auch als Maßnahmenträger in Erscheinung. Hier übernehmen sie auch Personalverantwortung und die Abwicklung von Honoraren (GMS4_Freundeskreis; RS1_SV_A; RS1_SL_I: 101–106; WRS1_SL_I: 159). Für beide Bereiche sind die unkomplizierte Beschaffung von Mitteln und deren Verwaltung über die Fördervereine für die Schulen von großer Bedeutung.

Der Förderverein, erstmal ist er natürlich ein toller Unterstützer. Möglichkeit, Dinge zu ermöglichen, die wir nicht alleine nicht stemmen können. Schule hat ja kein Konto. Wenn wir Preisgelder gewinnen oder andere Dinge, dann geht es auf den Förderverein. Und von dort aus dann wieder weiter. Das ist eine ganz tolle Möglichkeit, diese Gelder vor allem schnell verfügbar zu machen. Denn wenn man im öffentlichen Dienst einen Antrag stellt, um 20 Tablets zu bekommen, das wird dann öffentlich ausgeschrieben und dauert ewig. (GMS2_SL_I: 144)

Deutlich wird, dass der organisierte kollektive Akteur Schulförderverein für den Bereich der schulischen Medienbildung ein wichtiger Akteur an den untersuchten Schulen ist, der Ressourcen bündeln und für die Einzelschule verfügbar machen kann, und damit die Medienintegration an den Schulen unterstützt. Seine Verfügungsfähigkeiten finden sich vor allem in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension, indem die Fördervereine die medientechnische Ausstattung der Einzelschule und damit den erweiterten Medieneinsatz insbesondere tertiärer und quartärer Medien in den Schulen finanziell und organisatorisch unterstützen. Über die Ermöglichung von AGs, Projekten und Kursen, die Medienkompetenz vermitteln, nehmen Fördervereine auch in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss. Handlungsleitend und somit zentrales Motiv ist dabei das Ziel, die jeweilige Schule und ihren Bildungsauftrag auf finanzieller, organisatorischer und inhaltlicher Ebene zu unterstützen. Insgesamt bewegt sich der Akteur in der Interaktion mit der Schule im Modus der Beeinflussung, indem er mit dem Einsatz von Ressourcen den Einfluss aufrechterhält und dazu beiträgt, schulische Medienbildung zu verbessern.

Eltern

Innerschulisch agieren Eltern sowohl als individuelle Akteure als auch als organisierte Akteure auf der Mikroebene. Das baden-württembergische Schulgesetz regelt Rechte und Pflichten der Eltern, wie das Recht auf Information und Beratung sowie Recht und Pflicht zur Mitwirkung an der schulischen Erziehung (SchG § 55–61). Dabei unterscheidet das Schulgesetz bei der Zusammenarbeit von Schule und Eltern zwischen Klassenpflegschaft und Elternbeiratsarbeit.

Im empirischen Material traten Eltern im Bereich der schulischen Medienbildung nur vereinzelt als organisierte Akteure und vor allem als individuelle Akteure auf, hierbei insbesondere als Zielgruppe medienbezogener Informations- und Beratungsangebote wie Elternabenden, Workshops, Vorträgen, Beratungsgesprächen, aber auch größeren Veranstaltungen wie Medienkompetenztagen. Dabei gehören insbesondere Themen des Jugendmedienschutzes – wie Cybermobbing, sicherer Umgang im Internet, speziell in sozialen Netzwerken – sowie Smartphone-Nutzung und Computerspiele zum schulischen Angebot (GMS1_S_B; GMS1_SL_I: 111; GMS2_SL_I: 142; GMS2_S_F; GMS4_Medienprofil; RS1_SL_I: 77, 153; RS2_SL_I: 30, 76; WRS1_EX_I: 65; WRS1_S_MF). Oft finden die Angebote in Kooperation mit externen Akteuren wie bspw. Schulsozialarbeit, Polizei, LMZ, KMZ oder SMZ statt (GMS1_SA_B; GMS1_SA_I: 37; WRS1_SA_I: 82; RS1_SL_I: 155; RS2_SL_I: 30; GMS1_SA_I: 41). Die Motivation von schulischer Seite, solche Angebote für Eltern durchzuführen, kann auf den Auftrag der Schule zurückgeführt werden, die Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern zu stärken. Zudem wird seitens der Schule der Bedarf gesehen, die oft unsicheren Eltern hinsichtlich des Umgangs mit Neuen Medien und der Präventionsarbeit zu unterstützen (RS1_SL_I: 44, 76; RS2_SL_I: 80, 82; WRS1_EX_I: 65; GMS1_SA_I: 41).

[U]m die Geschichte auch in den Fokus der Eltern zu bringen. Um auch die Eltern nochmal mit reinzuholen und zu sagen: „Es ist nicht nur Aufgabe der Schule, sich damit auseinanderzusetzen, was Ihre Kinder nachts um drei über WhatsApp oder Facebook oder sonstwas in die Welt setzen. Sondern das ist gefälligst auch Eure Aufgabe“ [...]. Das ist eine Aufgabe, die jede Schule hat im Rahmen ihres Erziehungsauftrags und im Rahmen ihrer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern – und dass man da den jeweiligen Erziehungspartner mal darauf aufmerksam macht, wo es hakt und wie es aussieht. [...] Weil halt für die Eltern ist das auch Neuland. Für viele Eltern ist es Neuland und die können sich viele Dinge gar nicht vorstellen, was die Kinder da so machen. Die sind da oft sehr perplex, wenn wir zeigen, was es da alles gibt. (RS2_SL_I: 76–80)

Die Resonanz der Eltern auf die Angebote der Schule wird in den Interviews mit Schulleitung und Schulsozialarbeit insgesamt als eher gering, teilweise als schwierig und nicht berechenbar beschrieben. Wobei die Elternbeteiligung am schulischen Leben durchgängig als eher gering

dargestellt wird (RS1_SA_I: 87; RS1_SL_I: 150, 153; WRS1_SL_I: 21, 215; WRS1_S_MF; GMS1_SL_I: 115, 117; GMS2_SL_I: 140).

Ein weiterer Bereich, bei dem Eltern als individuelle Akteure erwähnt werden, ist ihre Einflussnahme über materielle Ressourcen in Form von Spenden oder die Finanzierung von medientechnischer Ausstattung zum Einsatz im Unterricht (GMS2_EX_2: 19; RS3_Medienprofil; RS5_Informationen: 18).

Als organisierte Akteure sind Eltern in Form gewählter Elternvertretungen bzw. Elternbeiräte (SchG § 57–61) in Hinblick auf schulische Medienbildung im empirischen Material nur wenig aufgetreten. Nur an einer Schule kann deren Bedeutung für die schulische Medienbildung nachgezeichnet werden. Hier wurden die Elternvertreter:innen als Multiplikatoren für die Thematisierung von Jugendmedienschutz bzw. Cybermobbing in den Elternabenden einbezogen (RS2_SL_I: 75). Im Rahmen der Schulfördervereine traten Eltern ebenfalls in Erscheinung (GMS3_Förderverein; GMS4_Freundeskreis; RS2_P_IT; RS2_SV_A; RS2_SL_I: 86; RS4_Förderverein).

Damit nehmen Eltern als individuelle Akteure insbesondere mit ihren Verfügungsfähigkeiten in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss auf die schulische Medienbildung. In der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension interagieren Eltern und Schule; im Rahmen der Verfügungsrechte treten insbesondere Eltern als Teilnehmende bzw. Zielgruppe von Informationsveranstaltungen auf. Eltern können aber auch als kollektive Akteure, bspw. als Elternbeiräte mit immateriellen Ressourcen Einfluss nehmen. Insgesamt ist die Interaktion geprägt von der Handlungskoordination Beeinflussung.

Schüler:innen

Das Recht auf Mitwirkung am Schulleben ist neben der Schulpflicht bzw. dem Recht auf Bildung eines jeden Heranwachsenden im baden-württembergischen Schulgesetz geregelt (§ 1, § 62–70, § 72 SchG). Damit treten Schüler:innen innerschulisch als individuelle Akteure, aber auch als organisierte kollektive Akteure im Rahmen der Schülermitverantwortung bspw. als Klassen- oder Schülersprecher:in auf der Mikroebene auf (§ 62–70 SchG).

Bezüglich der Medienbildung traten im empirischen Material Schüler:innen sowohl als individuelle Akteure als auch als organisierte Akteure auf. Als individuelle Akteure sind sie Experten und Mitwirkende auf schulischen Informationsveranstaltungen für Lehrende, andere Schüler:innen und Eltern zu den Themen Handynutzung und soziale Netzwerke (GMS1_S_B; GMS1_S_K4). Als Mitwirkende der schuleigenen Mediathek oder Schulbücherei übernehmen sie bspw. die Medienausleihe, sind Lesescouts und veröffentlichen Berichte über Medienformate über die CD, DVD oder das Buch des Monats (GMS1_S_M; GMS1_SL_I:

71; RS2_AG_A). Sie gestalten medienspezifische AGs und betreuen bspw. das Format des „offenen Computerraums“ (RS4_Medienkonzept; RS2_AG_A; RS3_Arbeitsgemeinschaften; WRS1_S_AG; GMS2_EX_1_BST). Im Zusammenhang mit dem Akteur trat mehrfach das Programm Schüler-Medienmentoren (SMEP) des Landesmedienzentrum an den untersuchten Einzelschulen auf, welches eine Wirkung auf die Einflussnahme seitens der Schüler:innen hat (WRS1_S_P: 23; WRS1_S_KP; GMS1_SL_I: 19, GMS2_SMEP; GMS2_S_K; GMS3_Kooppartner; RS3_Arbeitsgemeinschaften; RS3_Medienprofil). Das Programm soll Schüler:innen dahingehend ausbilden, ihr Medienwissen und -können im Sinne eines Peer-to-Peer-Ansatzes in der Schule weiterzugeben. Die Schüler:innen durchlaufen eine zertifizierte Ausbildung, die das LMZ durchführt, und in der sie in den Feldern Medienproduktion, Jugendmedienschutz und Medienanalyse ausgebildet werden (GMS2_SL_I: 42, 46; GMS3_Kooppartner; RS3_Arbeitsgemeinschaften; GMS2_SMEP). Verschiedene Facetten des Programms finden sich an den Einzelschulen wieder: Schüler:innen betreuen einmalige Medienprojekte oder leiten AGs bzw. Ergänzende Bildungsangebote (EBA) für Mitschüler:innen in den Bereichen (Trick-)film, Radio, Foto, Schülerzeitung oder Computer und soziale Netzwerke (GMS1_SL_I: 19; GMS2_SL_I: 36–38; GMS2_SCH: 2–5, 91–98; GMS3_Kooppartner; RS3_Medienprofil; WRS1_SL_I: 119).

Das sind Erklärvideos, Schulradio, wir haben TV, Schülerzeitung. [...] Diese treffen sich einmal hier mittags in der Woche. Wird geleitet von Schülern. Wir haben da Medienmentoren, die dafür ausgebildet sind. (GMS1_SL_I: 36–38)

Dabei stehen die Erstellung von eigenen Medienprodukten, insofern die Handhabung von Medientechnik und Software, aber auch journalistische Skills im Mittelpunkt der Angebote (GMS2_SCH: 10–14, 27–39, 345, 350). Darüber hinaus übernehmen Schüler:innen die Betreuung des offenen Computerraums oder des Lernzentrums und sind Ansprechpartner für Themen rund um den Jugendmedienschutz (GMS3_Kooppartner; RS3_Medienprofil) oder übernehmen die mediengestützte Dokumentation von Schulveranstaltungen (WRS1_EX_I: 59; RS3_Medienprofil; GMS2_SCH: 291–296). Über den Peer-to-Peer-Ansatz hinaus unterstützen sie allgemein hinsichtlich der schulischen Medienausstattung (GMS2_SL_I: 167) und speziell Lehrkräfte beim alltäglichen Medieneinsatz (RS3_Medienprofil; GMS2_SL_I: 42, 48; GMS2_SCH: 48–66, 71, 310). Hierfür werden die Schüler:innen vom Unterricht freigestellt und bekommen Technik und Räume zur Verfügung gestellt (GMS2_SL_I: 44, 48, 136; GMS2_SCH: 311, 318). An einer untersuchten Schule helfen sie aus, weil das Deputat der Netzwerkadministratorin für die anfallenden Aufgaben nicht ausreicht.

Und da nehmen wir unsere Schüler. Da gehts ja um die Reinigung der Filterlampen der Beamer. Das klingt banal, aber wir haben jetzt halt durch die Whiteboards 20 Beamer hier

hängen und da müssen die Filter alle halbe Jahr gereinigt werden, und da ist die Frage: Wer macht das? Das machen die Medienmentoren. Also diesen TechniksUPPORT versuchen wir möglichst durch Schüler abzudecken. Das sind meistens [...] so kleine Fragen: Jetzt geht halt heute das nicht, oder ich komm nicht ins Internet. (GMS2_SL_I: 167)

Die Lehrer haben quasi einen Backup. Also wenn die Lehrer heute sagen wir möchten ein Erklärvideo machen und wir wissen aber nicht wie es geht, dann können die Medienmentoren von Lehrkräften gebucht werden und die kommen dann in den Unterricht und die führen das dann mit den Schülern und dem Lehrer durch. (GMS2_SL_I: 42)

Dabei reicht der Organisationsgrad der Medienmentoren von einzelnen individuell agierenden Schüler:innen bis zu organisierten Mentoren mit regelmäßigem Austausch und Unterstützung eines Lehrenden und der Schulleitung (GMS2_SL_I: 169–173; GMS2_SCH: 253–266). An einer Schule erhalten die Schüler:innen für die Durchführung der AGs eine vertraglich geregelte Aufwandsentschädigung über städtische Mittel (GMS2_SCH: 220–235).

Solcher Einsatz im Bereich schulischer Medienbildung wird seitens einzelner Schulleitungen als bisher zu wenig ausgeschöpftes Unterstützungssystem gesehen (GMS2_SL_I: 161; GMS2_S_K). Dabei berichtet ein interviewter Schulleiter, dass einige Lehrende auch Verunsicherung hinsichtlich des Medienwissens von Schüler:innen äußern (GMS1_SL_I: 16).

Die Schüler sind im Ganzen [...], eine Größe, die nicht berücksichtigt wird. [...]. Es gibt Schülermedienmentoren an Schulen, die dürfen auch mal vielleicht eine Fortbildung, die dürfen auch mal einen Beamer einschalten, wenn der Lehrer kommt. Ich übertreibe es, aber das ist Fakt. Diese Ressource, die Schüler haben, die sie einbringen können. Auch die Schüler mal als Referenten für Lehrkräfte, also Schüler, die Lehrer fortbilden, das ist viel zu wenig in den Köpfen drin. Es sind Ängste da, auch von Lehrkräften: „Oh Gott jetzt weiß der Schüler mehr als ich.“ Das ist doch auch gut so, dann nutze ich doch die Chance, ja, wenn ich jemand habe, der fit ist. Dieser Gedanke ist einfach nicht so im Blick bei ganz, ganz vielen. Und wir nehmen dies wirklich in den Fokus, dass wir sagen: „Die Schüler sind unser Unterstützungssystem.“ Die Schüler profitieren natürlich auch davon. (GMS2_SL_I: 159–161)

Die motivationalen Aspekte seitens der Schüler:innen, als Mentoren in der Schule tätig zu sein, speisen sich aus verschiedenen Quellen. Als Medienmentoren könnten, so die Aussagen anderer Akteure, Schüler:innen ihre „Talente“ und Fähigkeiten in einem anderen Setting als dem Unterricht zeigen (GMS2_SL_I: 46; GMS1_SL_I: 164). Schüler:innen selbst verweisen darauf, dass ihnen die Expertenrolle „leichtfalle“, da sie Vorkenntnisse mitbringen und Interesse am Thema haben (GMS2_SCH: 78, 80, 89).

Gerade auch die, wo schon von vornherein ein bisschen mehr wussten, fanden das halt interessant. (GMS2_SCH: 89)

Weil wir halt unsere Punkte haben, wo wir wirklich gut sind. Und wo wir dann auch die Leistung bringen, die die dann erwarten. Wo manche Lehrer dann halt wirklich nichts machen können. (GMS2_SCH: 134–135)

Als wichtig wird die eigene Vorbildfunktion für Mitschüler:innen von den Medienmentoren beschrieben und die Vorbereitung auf das Berufsleben (GMS2_SCH: 7–11, 410–414). Aber auch der Anreiz der Zertifizierung der Ausbildung zum Medienmentoren und der Vermerk im

Zeugnis werden als Aspekte genannt (GMS2_SCH: 301–308). Ein Anreiz, als Medienmentor:in eine eigene AG anzubieten, ist die verbindliche Ganztagesstruktur, die voraussetzt, an Angeboten teilzunehmen oder auch selbst welche anzubieten. Dabei spielt auch die Aufwandschädigung eine Rolle.

Statt an einer anderen, an einer fremdbestimmten EBA teilzunehmen, können wir, weil wir ja Schüler-Medienmentoren sind, halt eine geben. Und da wir auch dafür Geld, also wir kriegen ja auch Geld dafür. Und ja, dachten wir uns halt, geben wir eine eigene. (GMS2_SCH: 217–220)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schüler:innen der untersuchten Schulen als individuelle und organisierte kollektive Akteure in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension mit immateriellen Ressourcen wie Expertenwissen und allgemeines Computer-Knowhow Einfluss auf die schulische Medienbildung nehmen. Dabei sind unterschiedliche Medienarten (sekundäre, tertiäre, quartäre) und Medienkompetenzdimensionen wie Mediengestaltung, Medienkritik sowie Medienkunde Inhalte der Angebote. In der technisch-organisatorischen Handlungsdimension sind Schüler:innen als kollektive Akteure anzutreffen, insofern sie den Support der medientechnischen Ausstattung ihrer Schule mitverantworten. Insgesamt nehmen die an der Untersuchung beteiligten Schüler:innen im Bereich der schulischen Medienbildung nicht im Rahmen der gesetzlich verankerten Schülermitverantwortung Einfluss, sondern als individuelle Akteure und organisierte Akteure im Interaktionsmodus Beeinflussung über ihre Verfügungsfähigkeit Einfluss auf die schulische Medienbildung. Dabei spielt bei der Implementierung der Schüler:innen als einflussnehmender Akteur das Programm der Schüler-Medienmentoren (SMEP) des Landesmedienzentrum eine bedeutende Rolle.

4.3.3.2 Inter-organisatorische (außerschulische) Akteure

Als einflussnehmende Akteure der inter-organisatorischen Dimension d.h. der aus der Umwelt der Schule kommenden Akteure konnten im empirischen Material auf der Mesoebene öffentlich-rechtliche und private Medienanstalten sowie die Industrie- und Handelskammer (IHK) und für die Mikroebene Freie Radios, Schulsozialarbeit, Jugendbegleiter:innen und privatwirtschaftliche Unternehmen identifiziert werden. Insgesamt kann der Auftrag zur Kooperation mit außerschulischen Partnern nur mittelbar aus dem gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag des Schulgesetzes abgeleitet werden (SchG § 1 Abs. 3, § 41 Abs. 1, § 90 Abs. 8, § 84 Abs. 3.). Die akteurspezifischen gesetzlichen Rahmenbedingungen und relevanten Richtlinien werden jeweils bei der Beschreibung der Akteure aufgeführt.

Akteure der Mesoebene und Mikroebene

Rundfunk: Landesmedienanstalt, öffentlich-rechtlicher Rundfunk und nichtkommerzieller Lokalfunk

Der Rundfunk und seine Organisationen wie die Landesanstalt für Kommunikation (LFK), Freie Radios und öffentlich-rechtlicher Rundfunk tauchen insbesondere im Hörfunkbereich als außerschulischer Akteur auf Meso- und Mikroebene auf (WRS1_SL_I: 141; GMS2_SMEP; GMS4_Medienprofil). Die LFK ist eine Anstalt des öffentlichen Rechts, deren Organisation und Aufgaben auf dem Landesmediengesetz (LMedienG), dem Rundfunkstaatsvertrag und dem Jugendmedienschutz-Staatsvertrag basieren.⁶⁴ Sie ist Mitglied bei der Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten „die medienanstalten“. Finanziert wird die LFK hauptsächlich über Rundfunkgebühren (§ 40, § 10, § 11 RStV) und über Einnahmen (LFK 2016). Zu ihren Aufgaben zählt die Zulassung der privaten Fernseh- und Hörfunkveranstalter; sie plant Verbreitungsgebiete von Hörfunk und Fernsehen, weist Übertragungskapazitäten zu, lizenziert und fördert nichtkommerziellen Lokal- bzw. Rundfunk (NKL) und Lernradios, beaufsichtigt die Werbung, Anbieterkennzeichnung und Jugendschutz. Zudem engagiert die LFK sich in der Medienpädagogik und unterstützt Weiterbildungsprogramme (LFK 2016; die medienanstalten 2017: 232).

Die Förderung von Medienkompetenz ist im Landesmediengesetz festgeschrieben, das umfasst bspw. die Zuweisung von Übertragungskapazitäten für Rundfunk und Telemedien, welche die Medienkompetenz fördern wie Lernradios oder nichtkommerzieller Hörfunk (§ 20 Abs. 1 Satz 2 Nr. 4, § 21 Abs. 5 LMedienG). Ebenso steht laut Landesmediengesetz ein bestimmter Anteil des Rundfunkbeitrags zur Förderung von Medienkompetenz zur Verfügung (§ 47 Abs.1 LMedienG). Somit stellt die Vermittlung von Medienkompetenz eine zentrale Aufgabe der LFK dar mit dem Ziel, „einen verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit Medien zu fördern“ (LFK 2016: 28).

Hierfür unterstützt die LFK mit den Medienanstalten der anderen Bundesländer verschiedene Angebote auf bundesweiter Ebene wie bspw. FLIMMO oder das Internet ABC (LFK 2016: 28). Des Weiteren fördert die LFK zahlreiche landesspezifische Medienprojekte, wie bspw. „Ohrenspitzer“, das Hören und Zuhören fördern soll, oder Trickfilm- und Radioprojekte oder auch „von Standby auf Aktiv“, wo Bewerbungstraining und der Erwerb von Sprach-, Sozial- und Medienkompetenz miteinander verbunden werden. Dabei arbeitet die LFK mit Akteuren wie den Kreismedienzentren und der Landesvereinigung „Kulturelle Jugendbildung“ zusammen. Als Teil verschiedener Netzwerke wie bspw. der Stiftung „MedienKompetenz

⁶⁴ Für elektronische Angebote, die nicht unter die oben genannten Regelungen fallen, gilt das Telemediengesetz (TMG).

Forum Südwest“, dem „Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest“ und „Kindermedienland Baden-Württemberg“ wirkt die LFK an zahlreichen Angeboten, Projekten und Wettbewerben mit (LFK 2016).

Wie oben erwähnt, tritt ebenfalls nichtkommerzieller Lokal- bzw. Rundfunk (NKL) im Zusammenhang mit der Förderung von Medienkompetenz auf. Grundsätzlich werden solchen Anbietern Kapazitäten zugewiesen und sie werden finanziell gefördert, wenn sie einen Beitrag zur Meinungsvielfalt sowie „einen Zugang gesellschaftlicher Kräfte zu Rundfunk“ gewährleisten (§ 21 Abs. 5 LMedienG; § 47 Abs.1 LMedienG). Die in Baden-Württemberg an neun Standorten existierenden NKLs zeichnen sich durch ein werbefreies und lokales Radioprogramm aus, das von ehrenamtlichen Radiomacher:innen, die meist in einem Verein organisiert sind, getragen wird. Sie sind zugangsoffen für alle Interessierten und Gruppen (LFK 2016).

Im empirischen Material trat die LFK auf der Mesoebene an verschiedenen Schulen in Erscheinung. Auf der Mikroebene findet die LFK in zwei Schulen Erwähnung; die NKL in drei Schulen (WRS1_EX_I: 31, 35, 139; GMS4_Medienprofil; GMS2_SMEP). Auf der Mesoebene wird die konkrete Zusammenarbeit zwischen LFK und dem LMZ/SMZ an einigen Stellen sichtbar. So tritt die LFK als Unterstützer für das Schüler-Medienmentoren-Programm zu Tage (GMS2_SMEP). Zudem fanden sich im empirischen Material immer einzelne Hinweise auf gemeinsame Projekte von LFK, LMZ und SMZ, wie das Schülerradio, das das Thema Radio in die Schule bringen soll (WRS1_EX_I: 31, 35; WRS1_EX_SMZS; WRS1_EX_SMZ_VA_15_16), die „Computerspielschule“, die die Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit Computerspielwelten fördern und ihnen einen bewussten Umgang mit diesen näherbringen soll (WRS1_EX_I: 104) sowie Workshops zum Thema Trickfilm (WRS1_EX_SMZ_VA_15_16).

Auf der Mikroebene trat die LFK über ein Schülerradioprojekt an der Einzelschule auf (WRS1_SL_I: 139, 149; WRS1_S_MV; WRS1_EX_I: 31, 35). Als maßgeblicher Akteur unterstützt die LFK eine Schule im Rahmen eines Pilotprojekts, mit dem Ziel, unterschiedliche Medien im Schulcurriculum zu etablieren und ein schuleigenes Medienprofil zu entwickeln (GMS4_Medienprofil). Auch das Projekt „Internet-ABC-Schule“ für Grundschulen und der damit verbundene Internet-ABC-Siegel tauchte im empirischen Material auf (GMS4_Medienprofile). Wie oben bereits erwähnt, tritt auf der Mikroebene an Einzelschulen nichtkommerzielles Radio in Erscheinung. So sind die NKLs ebenfalls bei „Schülerradio“, einem gemeinsamen Projekt von LFK und SMZ/ KMZ, eine Möglichkeit, Radiobeiträge, Sendungen, Hörspiele etc. live zu präsentieren (WRS1_EX_SMZ_VA_15_16;

WRS1_EX_SMZS). Zudem existieren im Rahmen von Projekten an einer Schule punktuelle mehrmalige Kooperationen mit einem NKL. Dabei werden gemeinsam Radiobeiträge und Radiosendungen erstellt und gesendet (WRS1_SL_I: 141–145). Hierfür stellt der NKL Technik und Studios zur Verfügung. Die Angebote werden in Zusammenarbeit mit Honorarkräften des NKLs und Lehrkräften oder Schulleitung durchgeführt, wobei die Finanzierung der Honorarkräfte entweder über das Schulbudget oder den Radiosender getragen wird (WRS1_SL_I: 146–155). Der öffentlich-rechtliche Rundfunk trat nur an einer Stelle – im Rahmen eines einzelnen Radioprojektes an einer Schule mit seinem Jugendsender „DasDing“ – im gesamten empirischen Material in Erscheinung (WRS1_SL_I: 141).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die LFK als organisierter korporativer Akteur auf der Mesoebene Einfluss auf die schulische Medienbildung nimmt, was über die gesetzliche Verankerung der Förderung von Medienkompetenz im Landesmediengesetz und die damit verbundenen finanziellen Mittel festgeschrieben ist. Insbesondere über die Verfügungsrechte, wie dem gesetzlichen Auftrag und die finanziellen Mittel, schlägt sich dies nieder in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension über materielle und immaterielle Ressourcen in Form von Netzwerkarbeit und langfristige Kooperationen mit relevanten Akteuren und die Förderung von zahlreichen Projekten, Programmen und Materialien, die sich an die Zielgruppe der Schüler:innen richtet. Auf der Mikroebene tritt die LFK als Akteur nur an wenigen Schulen direkt in Erscheinung. Das betrifft die pädagogisch-organisatorische Handlungsdimension in Form von Verfügungsfähigkeiten mit materiellen und immateriellen Ressourcen in Form von kostenfreien Projektangeboten, aber auch Kenntnissen im Bereich der Medienbildung. Insgesamt ist im Landesmediengesetz kein Verständnis von Medienbildung bzw. Medienkompetenz festgehalten.

Die nichtkommerziellen Anbieter, meist als kollektive Akteure organisiert, werden über die LFK mit finanziellen Mittel unterstützt und zugelassen, sofern sie ihrem gesetzlichen Auftrag zu Meinungsvielfalt sowie einem offenen Zugang für unterschiedliche Kräfte nachkommen. Auf der Mikroebene traten sie an den untersuchten Schulen nur vereinzelt auf. Im Rahmen von Projekten an Schulen fördern NKLs Medienkompetenz, indem sie im Sinne einer aktiven Medienarbeit prozess- und produktorientiert vorgehen. Dabei kombinieren sie oft Medienproduktion und die Möglichkeit zur Veröffentlichung. Sie bewegen sich damit in der Medienkompetenzdimensionen Mediengestaltung, inwieweit die anderen Dimensionen Beachtung finden, kann auf Grundlage des empirischen Materials nicht ermittelt werden. Die Mitarbeitenden der NKLs stellen dabei sowohl ihre Kenntnisse als auch eine medientechnische Infrastruktur zur Verfügung, wodurch sie punktuell mit ihren

Verfügungsfähigkeiten in Form von immateriellen und materiellen Ressourcen Einfluss auf die Medienbildung der untersuchten Einzelschulen nehmen. Das betrifft die pädagogisch-organisatorische wie die technisch-organisatorische Handlungsdimension. Die Zusammenarbeit basierte in den untersuchten Fällen auf mündlichen Absprachen, dabei flossen finanzielle Mittel für Honorare. Insgesamt bewegt sich damit die Interaktion im Handlungsmodus der Verhandlung.

Schulsozialarbeit

Die Jugendsozialarbeit an Schulen, kurz Schulsozialarbeit, ist ein Angebot der lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe. Beginnend in den 1990er Jahren wurde sie vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern an Schulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe angeboten. Daran anknüpfend förderte das Land von 2000 bis 2005 die „brennpunktorientierte Jugendsozialarbeit an Schulen“, was insbesondere Haupt- und Förderschulen sowie das Berufsvorbereitungsjahr an beruflichen Schulen betraf. Mit dem Auslaufen dieser Förderung bauten Kommunen und Städte die Schulsozialarbeit mit eigenen Mitteln weiter aus. Der Amoklauf in Winnenden 2009 intensivte den Ruf nach einem Wiedereinstieg des Landes in die Förderung der Schulsozialarbeit mit der Folge, dass 2012 die neue Landesregierung die Finanzierung wieder aufnahm und die Förderung auf alle Schularten ausweitete. Verfolgt wurde ein präventiver Ansatz, der unabhängig von besonderen Bedarfslagen und vom Bildungsstatus allen Schüler:innen als Regelangebot zugutekommt (KVJS 2018a, b; WRS1_SA_I: 19). Über den Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) wird die Landesförderung finanziell abgewickelt und die Schulsozialarbeit fachlich begleitet (KVJS 2018a, 2018b). Darüber hinaus fördern Landkreise weiterhin mit eigenen Mitteln die Schulsozialarbeit in den kreisangehörigen Städten und Gemeinden. Rechtlicher Rahmen ist das Sozialgesetzbuch § 13 und 79, Abs. 1 SGB VIII in Verbindung mit § 1 Abs. 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes für Baden-Württemberg, in dem die Schulsozialarbeit als eine Maßnahme der Jugendhilfe und eine freiwillige Aufgabe der örtlichen Träger beschrieben wird. Schulsozialarbeit ist ein Beitrag der Jugendhilfe zur Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule im Sinne des § 1 SchG. Ihre Kernaufgaben sind Einzelhilfe und Beratung in individuellen Problemlagen, sozialpädagogische Gruppenarbeit, inner- und außerschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit sowie offene Angebote für alle Schüler:innen (KVJS 2018a: 19 ff.; GMS1_SA_B; GMS1_SA_I: 7; RS1_SA_K). Das Angebot der Schulsozialarbeit richtet sich allgemein an Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern der jeweiligen Schule. Träger der

jeweiligen Schulsozialarbeit sind meist freie und öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Gemeinden und Städte. Der jeweiligen Schulsozialarbeit in den Einzelschulen soll ein eigenes Büro mit entsprechender Ausstattung zur Verfügung stehen und seitens der Schule eine verlässliche Möglichkeit zur Nutzung schulischer Räume. Auf der Mesoebene sollen die Träger der Schulsozialarbeit in die kommunale Schulentwicklung und die Jugendhilfe- und Bildungsplanung eingebunden sein. Darüber hinaus sollen auf der Mikroebene schulbezogen Konzepte entwickelt werden und langfristige Kooperationsvereinbarungen bestehen (LAG 2016).

An allen untersuchten Schulen existiert Schulsozialarbeit. Sechs davon sind bei freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe – wie Caritas, Diakonie, Internationaler Bund (WRS1_EX_SA_K; GMS1_SA_B; RS4_Schulsozialarbeit; RS5_Informationen; GMS3_Schulsozialarbeit; SV2_Schulsozialarbeit) – und fünf bei öffentlichen Trägern von Städten und Kommunen angesiedelt – wie die Sozial- und Jugendbehörde in Karlsruhe (RS1_SA_K; RS2; RS3_Schulsozialarbeit; GMS2; SV1_Schulsozialarbeit). An einer Schule ist der Schulförderverein Träger der Schulsozialarbeit (GMS4_SchuSozArb). Dabei zeigen sich Unterschiede in der konkreten Umsetzung der Schulsozialarbeit in den Städten und Gemeinden bzw. Landkreisen. So folgt die Schulsozialarbeit in der Landeshauptstadt dem „Stuttgarter Modell“ (Landeshauptstadt Stuttgart 2016; WRS1_SA_I: 33, 37, 42), das einen sozialräumlichen wie lebensweltorientierten und keinen schulzentrierten Ansatz verfolgt. Die Schulsozialarbeit ist hier an Jugendhilfeeinrichtungen im Umfeld der jeweiligen Einzelschule gekoppelt. Im Kreis Karlsruhe besteht das „Karlsruher Konzept“, das die Hilfen in den Mittelpunkt und freizeitpädagogische Angebote in den Hintergrund stellt. Dabei wird die Schulsozialarbeit unter der Trägerschaft der Sozial- und Jugendbehörde durchgeführt (Stadt Karlsruhe 2018). Die unterschiedlichen Konzepte der Städte und Gemeinden spiegeln sich im empirischen Material wider. So ist die Schulsozialarbeit an der Schule im Stuttgarter Raum nicht mit eigenen Räumen an der Schule präsent, sondern stellt den Kontakt zu Schüler:innen in der Pause her. Sie agiert projektbezogen in den Klassen und ist für die Einzelfallberatung oft in den Räumen der im Stadtteil verankerten Jugendhilfeeinrichtung (WRS1_SA_I: 37, 39).

Der Vorteil eben an dem Stuttgarter Modell ist, dass die Schulsozialarbeit eingebettet ist in ein ganzes Team. Das heißt, das, was vormittags in der Schule passiert, kann auch mit übertragen werden auf die Arbeit, die in den Einrichtungen nachmittags und am Wochenende stattfindet. (WRS1_SA_I: 33)

Die weitere Schulsozialarbeit, soweit dies am Material deutlich wurde, verfügt jeweils über von den Schulen zur Verfügung gestellte eigene Büros (RS1_SL_I: 73; GMS1_SA_B; RS4_Schulsozialarbeit; GMS3_Schulsozialarbeit; SV1_Schulsozialarbeit).

Der Bezug der Schulsozialarbeit zur schulischen Medienbildung findet sich bei sechs Schulen. Dabei werden medienspezifische Themen in den vorhandenen Konzeptionen und den Tätigkeitsberichten genannt sowie im Rahmen der Experteninterviews Thema (RS1_SA_K; RS2_SL_I: 84, 124; WRS1_EX_SA; GMS1_SA_I: 7; GMS2_SL_I: 130; SV2_Schulsozialarbeit). Insbesondere trat in Experteninterviews und in den Dokumenten der Bereich rund um den Jugendmedienschutz, Prävention und die Neuen (quartären) Medien in Erscheinung, mit Themen wie Umgang mit sozialen Netzwerken, Cybermobbing, Handynutzung, Datenschutz und sicheres Verhalten im Internet (RS1_SA_K; RS1_SL_I: 73, 148; RS2_SL_I: 80–84; GMS1_SA_I: 41, 53, 59; GMS1_S_B; GMS2_SL_I: 130; WRS1_SA_I: 80, 81; WRS1_SL_I: 207).

Die Schulsozialarbeit [...] da ist auch ein Bereich der Jugendmedienschutz und sicheres Verhalten im Internet, Cybermobbing also diese ganzen Themen die wirklich! präsent sind an Schulen wo wir wirklich merken, da ist viel los. Da spielt sich auch viel außerhalb der Schule ab, aber es wirkt sich dann auf das Schulleben aus, also betrifft es uns dann doch. Und da organisiert natürlich die Schulsozialarbeit Projekte oder lädt Leute ein, die eben da auch fit sind [...] und das kostet Geld und das wird dann auch eben aus dem Topf finanziert. (GMS2_SL_I: 130)

So taucht das Thema im Zusammenhang mit dem Tätigkeitsbereich Einzelhilfe und Beratung auf, indem Schüler:innen, aber auch Eltern das Gespräch mit der Schulsozialarbeit suchen (WRS1_SA_I: 80, 81; GMS1_SA_I: 41, 53, 59). Auch im Rahmen von Gruppen- und Projektarbeit zum Thema Jugendmedienschutz ist die Schulsozialarbeit tätig. So organisiert sie in Kooperation mit Lehrer:innen und Schulleitung Projekte, bspw. Projekttag und Nachmittagsbetreuung, für einzelne Klassen sowie für Eltern Informationsveranstaltungen und Elternabende. Dabei arbeitet die Schulsozialarbeit oft mit anderen außerschulischen Experten wie Polizei, LMZ, Caritas und Medienschaffenden zusammen (RS1_SA_K; RS1_SL_I: 73; RS2_SL_I: 84; WRS1_S_MF; WRS1_SL_I: 125; WRS1_SA_I: 100, 103; GMS1_SA_I: 25, 29, 33, 37; GMS2_SL_I: 130; SV2_Schulsozialarbeit).

Im Rahmen der Projektarbeit der Schulsozialarbeit finden auch medienbezogene Projekte statt, in denen Medienprodukte entstehen. Diese werden in Kooperation von Schulsozialarbeit, Lehrer:innen und Schulleitung organisiert und meist im Rahmen von Projektwochen oder Nachmittagsangeboten durchgeführt (RS1_SL: 86; WRS1_SA_C; WRS1_SA_I: 42, 68; SV2_Schulsozialarbeit).

Ein weiterer Bereich, in dem die Schulsozialarbeit für Medienbildung eine wichtige Rolle spielt, ist die Berufsorientierung. Dabei begleitet die Schulsozialarbeit Schüler:innen einzeln oder sie bietet für den Klassenverband Bewerbungsprojekte an. Die Sozialarbeiter:innen unterstützen und vermitteln Kompetenzen für Online-Bewerbungsverfahren, Kenntnisse zu Textverarbeitungs- und E-Mailprogrammen für Bewerbungsschreiben und sie informieren

über relevante Internet-Plattformen zur Stellensuche (WRS1_EX_SA_K; WRS1_SA_I: 44, 117–121, 135). Eine:r der Schulsozialarbeiter:innen beschreibt,

dass man mit denen zusammen die Bewerbungen schreibt. Und im Prinzip ist es da auch ein Stück weit Medienpädagogik – finde ich – nebenbei, weil es ja nicht bewusst gemacht ist. [...] Wenn ich sehe, dass der braucht eine E-Mail-Adresse, dann fängt man mit denen an: „Also du bewirbst dich, wir brauchen eine E-Mail-Adresse, wo nicht drin steht „king 5000“ oder so, sondern eine ordentliche.“ [...] Dann auch beim Bewerbung schreiben selber [...], dann müssen die zum Beispiel noch die Adresse ändern, Datum ändern. (WRS1_SA_I: 124)

Hinsichtlich der schulischen Medienbildung wird die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule von beiden Akteuren als „gewinnbringend“ und konsolidiert beschrieben (RS1_SL_I: 73, 94; GMS1_SA_I: 45; GMS1_SL_I: 89; GMS2_SL_I: 130; WRS1_SL_I: 205). Dabei heben die Schulleitungen für den Bereich der Medienbildung die sozialarbeiterischen Kompetenzen sowie pädagogisches Wissen rund um das Thema Jugendmedienschutz, den Zugang zu Netzwerken und die finanziellen Ressourcen der Schulsozialarbeit hervor (RS1_SL_I: 94, 86, 148; RS2_SL_I: 124; GMS1_SL_I: 89; GMS2_SL_I: 130; WRS2_SL_I: 207). Die interviewten Schulsozialarbeiter:innen beschreiben als leitende pädagogische Prämisse ihrer Arbeit auch in Bezug auf Medienbildung die schülerbezogene Beziehungsarbeit, Lebensweltorientierung, den Aspekt der Einzelfallhilfe, die Freiwilligkeit und der geschützte Raum, den die Schulsozialarbeit bietet, sowie die verbindende Funktion zwischen Schüler:innen, Lehrenden und Eltern (GMS1_SA_I: 19, 57, 59; WRS1_SA_I: 33, 39, 50, 117, 156, 162). Als kritisch wird seitens der Akteure der Schulsozialarbeit fehlende Zeit für die Einarbeitung in das Thema Medienbildung angesehen. Diese sei nötig, da nicht alle mit diesem Bereich vertraut sind und/oder einen persönlichen Zugang dazu haben (GMS1_SA_I: 33, 45, 89).

Zusammenfassend zeigt sich der Akteur Schulsozialarbeit in Bezug auf die schulische Medienbildung als relevanter und aktiver Akteur. Sie ist gesetzlich und durch Kooperationsvereinbarungen langfristig institutionell auf der Mikroebene platziert. Ihre Umsetzung an den untersuchten Einzelschulen liegt in der Verantwortung von freien oder von öffentlichen Trägern, die als korporative oder kollektive Akteure organisiert sind. Auf der Mikroebene werden für die Zusammenarbeit zwischen Einzelschule und Schulsozialarbeit Vereinbarungen getroffen, welche die Rahmenbedingungen und Aufgaben der Schulsozialarbeit festlegen. Damit findet die Interaktion zwischen Einzelschule und Schulsozialarbeit allgemein sowie im Bereich der Medienbildung auf Grundlage der Handlungskoordination Verhandlung statt. Insgesamt ergänzt die Schulsozialarbeit mit ihren Verfügungsrechten den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Mit pädagogischem Wissen und sozialarbeiterischen Fähigkeiten nimmt sie mit ihren immateriellen, aber auch mit

ihren materiellen Ressourcen Einfluss, im Sinne von Verfügungsfähigkeiten, auf die schulische Medienbildung. Dabei agiert die Schulsozialarbeit in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension in Form von Einzelberatungen, Elternabenden und Projekten zu medienspezifischen Themen. Zudem eröffnet sie Zugang zu Netzwerken und setzt darüber hinaus finanzielle Mittel ein. In der technisch-organisatorischen Handlungsdimension ist die Schulsozialarbeit an den untersuchten Schulen nicht zugegen.

Allgemein speisen sich Handlungsgrundlage und -orientierung aus Vereinbarungen, gesetzlichen Bestimmungen und pädagogischen Prämissen wie Lebensweltorientierung, dem Prinzip der Beziehungsarbeit und Freiwilligkeit. Thematisch nimmt die Schulsozialarbeit insbesondere hinsichtlich der quartären Medien und über Prävention sowie Intervention im Bereich des Jugendmedienschutzes Einfluss. Zudem werden im Sinne einer aktiven Medienarbeit über Projekte auch tertiäre Medien wie Film und Fernsehen Gegenstand und es entstehen Medienprodukte. Ein weiteres Feld, in dem die Schulsozialarbeit agiert, ist der Bereich Berufsorientierung und Bewerbungen, hier vermittelt sie Kompetenzen z.B. in der Anwendung von Textprogrammen. Damit bewegt sich die Schulsozialarbeit in der Vermittlung von Medienbildung in den Medienkompetenzdimensionen der Mediengestaltung, der reflexiven Medienkritik, der Mediennutzung (interaktiv anbietend und rezeptiv anwendend) sowie der Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch und informativ).

Jugendbegleiter:innen

Wie bereits im Kapitel 4.3.2.1 beschrieben, taucht im Zusammenhang mit schulischer Medienbildung das Jugendbegleiter-Programm, das außerschulische Akteure zur Gestaltung des Nachmittagsangebotes im Rahmen des Ganztagesangebot gewinnen soll, im empirischen Material auf (GMS1_S_GMS; GMS2_SL_I: 209; GMS4_Medienprofil). Grundsätzlich nehmen seit Start dieses Programms die teilnehmenden Schulen zu (2006 waren es 6 % und 2015/2016 waren es 52 %). Dabei sollen hiermit keine einzelnen und kurzfristigen Projekte an die Schulen geholt werden, sondern regelmäßige wöchentliche Bildungs- und Betreuungsangebote am Nachmittag geschaffen werden. Die Jugendbegleiter setzen sich aus organisationsunabhängigen Einzelpersonen verschiedenen Alters und Personen von Vereinen, Organisationen sowie Verbände zusammen. Als Ehrenamtliche erhalten sie eine Aufwandsentschädigung (GMS1_SL_I: 25) und die Schulen, abhängig von der Anzahl der Wochenstunden, Fördermittel, mit denen sie eigenverantwortlich Angebote realisieren können (Jugendstiftung 2016, 2019). Dabei muss das Jugendbegleiterprogramm verlässlich jede Woche über mindestens ein Schulhalbjahr stattfinden.

Mit Bezug zur Medienbildung finden die Jugendbegleiter an zwei der untersuchten Schulen Erwähnung (GMS1_SL_I: 23, 99; GMS4_Medienprofil). Hier bieten, wie das Jugendbegleiter-Programm es vorsieht, außerschulische Akteure im Rahmen der Nachmittagsbetreuung Medienangebote an. Diese Angebote, bspw. ein PC-Kurs oder Informatikprojekt (GMS1_SL_I: 25), werden als Teil des schulischen Medienkonzepts und als „Ergänzung oder Komplettierung“ gesehen (GMS1_JB_I: 4, 6; GMS4_Medienprofil). Dabei sollen über einen „externen Fachmann“, in diesem Fall eine organisationsunabhängige Einzelperson, für die 5., 6. und 7. Klasse am Nachmittag Kenntnisse in Programmen wie Word und Powerpoint vermittelt werden (GMS1_JB_I: 2, 3; GMS1_SL_I: 25). Leitend sei dabei das Ziel,

bei den Schüler:innen die Fähigkeit zu entwickeln, Medien und ihre Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend sachkundig zu nutzen. Als Microsoft Certified Trainer weiß ich, dass Word, Excel, PowerPoint in der Praxis nicht wegzudenken und unerlässlich sind. (GMS_JB_I: 2)

Der Jugendbegleiter hat bei der Gestaltung seines Angebotes „alle Freiheiten“ und legt, neben der Vermittlung der Nutzung von Office-Programmen, auch einen Fokus auf die Selbstpräsentation und den Selbstaufdruck durch die Erstellung von Medienprodukten (GMS_JB_I: 4, 5, 3). Seine Motivation gründet auf dem Wunsch, Wissen an die Schüler:innen weiterzugeben (GMS1_SL_I: 111). Dabei greift der Jugendbegleiter auf seine berufliche Expertise und seine fachliche Kompetenz zurück, worin er seine Stärke sieht. Hier habe er einen Vorteil gegenüber den Lehrer:innen und könne aus „vollem Wissen“ schöpfen (GMS1_SL_I: 25; GMS1_JB_I: 3, 6).

Nach über 30jähriger Tätigkeit als EDV-Referent möchte ich der nächsten Generation etwas mit auf den Weg geben, was in die Zukunft wirkt. So erscheint es mir wichtig, dass Schüler:innen sich selbst Dinge und Sachverhalte, so gut es möglich ist, erklären können. (GMS_JB_I: 6)

Die Kooperation entstand in diesem Fall über persönliche Kontakte des Jugendbegleiters zur Einzelschule. Die Zusammenarbeit wird von beiden Akteuren als problemlos beschrieben (GMS1_JB_I: 6; GMS1_SL_I: 25, 152).

Zusammenfassend treten Jugendbegleiter:innen als organisierte und individuelle Akteure an der Einzelschule auch im Bereich der schulischen Medienbildung in Erscheinung. Über das Jugendbegleiter-Programm sind die Rahmenbedingungen festgelegt, wobei die Eckpunkte die vertraglich geregelte Honorierung über eine Aufwandentschädigung, der Umfang und die Laufzeit der außerunterrichtlichen Angebote sind. Damit ist der Akteur Jugendbegleiter langfristig bzw. längerfristig institutionell auf der Mikroebene verankert. Die Interaktion zwischen Schule und Jugendbegleiter:innen findet im Modus der Handlungskoordination Verhandlung statt. Mit Ressourcen wie Expertenwissen und -fähigkeiten, im Sinne von

Verfügungsfähigkeiten, können Jugendbegleiter:innen das Angebot schulischer Medienbildung in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension im Nachmittagsangebot ergänzen und beeinflussen. Die technisch-organisatorische Handlungsdimension trat in den untersuchten Fällen nicht in Erscheinung, wobei das auch an der geringen Fallzahl von zwei Schulen liegen kann. Im empirischen Material wird deutlich, dass Expertenwissen und der Wunsch, Schüler:innen Wissen zu vermitteln, grundlegende Motivation des Akteurs ist. Dabei stehen in diesem Fall insbesondere quartäre Medien und die Medienkompetenzdimensionen Medienkunde instrumentell-qualifikatorisch, Mediennutzung interaktiv anbietend und rezeptiv anwendend, aber auch die Mediengestaltung kreativ in Form von Erstellung eigener Medienprodukte im Fokus.

Unternehmen

Die Kooperation von Schule und Wirtschaft begründet sich auf der im § 38 SchG beschriebenen pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft und der Verwaltungsvorschrift „Werbung, Wettbewerbe und Erhebungen in Schulen“ (VwV 2002). Auf dieser rechtlichen Grundlage muss Sponsoring an der Schule dahingehend beurteilt werden, ob es mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag zu vereinbaren ist (KM BW 2007). Darüber hinaus existiert in Baden-Württemberg seit 2015 ein „Code of Conduct“ als Handlungshilfe zur Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft, der vom Kultusministerium und Vertreter:innen der Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Wohlfahrtspflege, Sozialpartnern und Kammern unterzeichnet wurde. Dies geschah mit Blick auf die Bildungsplanreform 2016 und die damit verbundene Einführung des neuen Fachs Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung (WBS) und der Leitperspektive „berufliche Orientierung“, die eine Berufs- und Studienorientierung in allen Stufen und Fächern verankern soll (SchuleWirtschaft 2015, 2021). Insbesondere in den Bereichen der beruflichen Orientierung, damit beim Übergang der Schüler:innen in den Beruf, sowie in der ökonomischen Bildung und der MINT-Förderung kooperieren Wirtschaft und Schule. Dabei spielt das Baden-Württemberg-weite Netzwerk „SchuleWirtschaft Baden-Württemberg“ eine bedeutende Rolle, das von Arbeitgebern in Kooperation mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg getragen wird und sich vor Ort in Form regionaler Arbeitskreise mit Vertreter:innen aus Schulen und Unternehmen engagiert. Darüber hinaus bietet das Netzwerk Fortbildungen für Lehrer:innen sowie Pädagog:innen an und unterstützt Schulen bei der Qualitätsentwicklung (SchuleWirtschaft 2021).

Auf der Mikroebene Schule weisen alle untersuchten Schulen Kooperationsbeziehungen mit ortsansässigen Unternehmen, teilweise auch mit Dachorganisationen/-verbänden wie der IHK

auf (RS1_S_K; RS2_SL_I: 100, 104; RS3_Medienprofil; RS4_Kooperationen; RS5_Informationen; GMS1_S_SP; GMS2_S_K; GMS2_SL_I: 152; GMS3_Kooperationspartner; GMS4_Kooperationen; WRS1_S_KP; SV2_Profil; SV1_ITG). Der Schwerpunkt bei den Kooperationen liegt auf dem Thema Berufsorientierung, konkret Berufspraktika, Berufsberatung und Informationen zu Bewerbungsverfahren bzw. Bewerbungstraining (RS1_S_K; RS2_SL_I: 100; RS4_Kooperationen; RS4_Flyer; RS5_Informationen; GMS2_SL_I: 103–110; GMS3_Kooperationspartner; GMS4_Kooperationen; SV2_Profil; WRS1_SA_I: 135). Weitere Arbeitsbereiche der Bildungspartnerschaften sind MINT-Förderung und ökonomische Bildung, die über die Leitperspektive berufliche Orientierung und mit dem neuen Fach Wirtschaft an Bedeutung gewinnen werden (RS5_Informationen; RS4_Kooperationen; GMS2_EX_1a: 11, 27). Die Kooperationen zwischen einzelnen Firmen und Schulen entstehen über persönliche Kontakte oder werden über die IHK vermittelt (RS2_SL_I: 104; GMS2_EX_1a: 19, 59). Dabei werden mündliche oder schriftliche Kooperationsvereinbarungen und Partnerschaftsverträge geschlossen, die die Zusammenarbeit bei dem Thema Berufsorientierung festlegen, um im Sinne einer Qualitätskontrolle die Kooperationsbeziehung zu gewährleisten. Hierbei spielen auch Berufe im Feld der Medien(-bildung) oder IKT eine Rolle (GMS2_EX_1a: 21, 27, 79; RS4_Kooperationen; GMS2_SL_I: 151–153).

Im Bereich der schulischen Medienbildung traten Wirtschaftsakteure explizit an sechs Schulen auf (GMS2_SL_I: 112, 126; GMS1_S_SP; GMS4_Freundeskreis; RS2_SL_I: 16, 90; RS3_Medienprofil; RS5_ITG). Dabei spielen zwei Aspekte eine wichtige Rolle: Zum einen die materielle und finanzielle Unterstützung seitens (lokaler) Unternehmen hinsichtlich der schulischen medientechnischen Ausstattung, bspw. durch Spenden wie PCs und Notebooks (GMS1_S_SP; GMS2_SL_I: 60; GMS4_Freundeskreis; RS2_SL_I: 16, 104; RS5_Informationen; RS3_Medienprofil). Der zweite Aspekt betrifft die Medienbildung. Dies umfasst die Unterstützung von Firmen bei der Durchführung des Europäischen Computerführerscheins (International Certification of Digital Literacy - ICDL) durch Abnahme der Prüfung (RS2_SL_I: 90, 92), die Beteiligung von Unternehmen an Projekten, die zum Beispiel die Integration von IT in den Unterricht fördern (RS5_ITG), sowie einzelnen Kursen wie Computerkurse (GMS1_SL_I: 25; RS2_GS_K; RS2_SL_I: 84). Auch werden Schülerpraktika im IT-Bereich angeboten (RS4_Kooperationen; GMS2_SL_I: 108) und didaktisches Material seitens Verlagen bereitgestellt die für ihre Produkte Feedback aus der Praxis benötigen (WRS1_SL_I: 192, 197).

Unter den Kooperationen der untersuchten Schulen mit der Wirtschaft, bzw. in diesem Fall mit einem Dachverband der Wirtschaftsunternehmen, ist eine besonders intensiv. Hier wird von den interviewten Akteuren die Reziprozität von Beratung und Unterstützung beschrieben (GMS2_SL_I: 102; RS2_SL_I: 104). Dabei übernimmt die Schule bei Fragen der Digitalisierung der Bildung im Themenbereich Wirtschaft und Berufsorientierung eine Vorbild- und Multiplikatorfunktion (GMS2_SL_I: 34, 55, 126; GMS2_EX_1a: 81–91).

Wir sind natürlich interessiert an Schulen, die eine herausragende Stellung haben in einzelnen Themenbereichen, wie das jetzt in dem Fall mit Medienkompetenz ist. Das [...] Vorbild rauszustellen und für uns auch als Multiplikator zu nehmen. Auch für unsere Betriebe bekannt zu machen, dass es eben dort eine Schule gibt, die da sehr stark sich schon engagiert. [...] Und [...] auch digitale Lehrmaterialien, Lernmaterialien gemeinsam zu entwickeln, um das Thema berufliche Orientierung [voranzubringen]. (GMS2_EX_1a: 81)

Ausgangspunkt und Interesse seitens der Wirtschaft am Thema der schulischen Medienbildung ist die fortschreitende Digitalisierung in den Betrieben und damit die notwendige Medienkompetenz von Bewerber:innen (GMS2_EX_1a: 63, 65, 67, 103; GMS2_EX_1b: 8; GMS2_SL_I: 112).

Medienkompetenz ist heute etwas, was in allen Bereichen sowohl im Betrieb, aber auch für Ausbildung, Weiterbildung immer mehr in den Fokus gerückt wird, weil das heute Gang und Gebe ist, dass wir mit allen Medien eben umgehen müssen. [...] Auch in den späteren Ausbildungen [...] [wird] immer mehr auf neue Medien, Industrie 4.0, neues Lernen Wert gelegt. Von daher ist es sehr gut, wenn in der Schule eben da jetzt auch verstärkt der Fokus draufgelegt wird. (GMS2_EX_1a: 63)

Dabei werden als wichtige Aspekte der Medienkompetenz der Umgang mit Computer und Neuen Medien allgemein, die Anwendungsprogramme und die Suchsysteme für die Informationsbeschaffung und -verarbeitung genannt (GMS2_EX_1a: 65, 67, 103). Wobei die interviewten Akteure aus der Wirtschaft die Schule als Ort sehen, wo die Voraussetzungen für Medienkompetenz geschaffen werden, was die Wirtschaftspartner unterstützen können (GMS2_EX_1a: 105, 107).

Insgesamt zeigt sich, dass die an der Untersuchung beteiligten Wirtschaftsakteure auf der Mikroebene in den Bereichen Berufsorientierung und Medienbildung relevante organisierte korporative Akteure sind. Ein Großteil der Kooperationen zwischen untersuchten Einzelschulen und Unternehmen sind langfristig angelegt. Verträge und Vereinbarungen werden dabei schriftlich und/oder mündlich getroffen. Neben der langfristigen regelmäßigen Kooperation zwischen den Akteuren Schule und Wirtschaft existieren einzelne medienbezogene Projekte von Firmen, auch fließen punktuell Sach- und Geldspenden. Damit bewegt sich die Interaktion zwischen Schule und Unternehmen in den Modi Verhandlung und Beeinflussung. Letzteres ist der Fall, wenn Firmen bspw. über Sponsoring oder Spenden für Medientechnik Einfluss auf die medientechnische Ausstattung einer Schule nehmen. Auch die

Dachverbände der Wirtschaft bewegen sich über Vernetzungsarbeit, Materialien und Vermittlung von Kooperationen zwischen Einzelschule und Unternehmen auf der Mikroebene im Modus der Beeinflussung. Einzelunternehmen und Dachorganisationen nehmen mit ihren Verfügungsfähigkeiten, d.h. immateriellen sowie materiellen Ressourcen, besonders in der technisch-organisatorischen, sowie teilweise in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss auf die schulische Medienbildung. Gesetzlicher (institutioneller) Rahmen der Kooperation zwischen Wirtschaft und Schule geben Schulgesetz und Verwaltungsvorschriften sowie gemeinsam vereinbarte Regeln („Code of Conduct“). Dabei hat der Akteur Wirtschaft im Sinne von Verfügungsrechten keinen Einfluss auf die Einzelschule. Motivationale Aspekte der Firmen für Kooperationen mit Schulen im Feld der Medienbildung sind der Erfahrungsaustausch sowie konkretes Feedback zu ihren Produktentwicklungen, aber auch, medienkompetente Schüler:innen für die Unternehmen zu gewinnen. Für die Einzelschule wiederum ist die Unterstützung bspw. ihrer medientechnischen Ausstattung von Interesse. Damit nimmt der Akteur Wirtschaft Einfluss auf den Medieneinsatz der Einzelschule, insbesondere bei der medientechnischen Ausstattung hinsichtlich quartärer Medien. Auf die Medieninhalte nehmen Wirtschaftsakteure im Bereich der quartären Medien Einfluss, wobei insbesondere die Medienkompetenzdimension instrumentell-qualifikatorisch Medienkunde, bspw. über Computerführerschein und Bewerbungstraining, zum Tragen kommt. Dennoch wird ein medienkompetenter Umgang mit Informationen und damit die Dimension der Medienkritik als wichtig beschrieben.

Sonstige Akteure

Die bisher genannten außerschulischen Akteure traten im empirischen Material alle mehrfach auf. Darüber hinaus konnten vereinzelt noch weitere externe Akteure identifiziert werden, die im Rahmen von Projekten oder von Wettbewerben an den Schulen in Erscheinung traten.

Bei den Projekten handelt es sich um zeitlich begrenzte Einzelprojekte oder Projektwochen. Beide können punktuelle mehrmalige Kooperationen oder einmalige Kooperationen mit außerschulischen Partnern sein. Sie werden von Schulleitung, Lehrer:innen oder Schulsozialarbeiter:innen organisiert (RS1_SL_I: 82, 83–86; RS5_Informationen; GMS1_SL_I: 115; GMS1_S_AB; WRS1_SL_I: 120–125; GMS2_SL_I: 130). Insbesondere zum Themenbereich Jugendmedienschutz (Cybermobbing, sicheres Verhalten im Internet, Umgang mit Neuen Medien) werden außerschulische Experten wie bspw. Polizei oder freie Theatergruppen von den Schulen hinzugezogen (GMS1_SL: 111, 114–115; GMS1_SA_I: 11; GMS2_SL_I: 132; RS1_SL_I: 73, 79, 155; RS5_Informationen; WRS1_SA_I: 81, 82). Auch rund um den Themenbereich Bücher und Bibliothek finden punktuelle Kooperationen statt

(GMS1_S_M; GMS1_S_AB; WRS1_SL_I: 231; WRS1_SA_I: 180, 182). Zur Erstellung von Medienprodukten wie einer Schülerzeitung werden einzelne Medienschaffende eingeladen (GMS2_S_Z2). Solche Einladungen von Experten erfolgt oft auf Honorarbasis, finanziert über Schulbudget, Spenden, Fördermittel und Projektgelder von Stiftungen. Mitunter erfolgt das Angebot über finanzielle oder zeitliche Ressourcen der Akteure und ist damit für Schulen umsonst (WRS1_SL_I: 159; RS1_SL_I: 83–86; WRS1_SL_I: 221).

Die punktuellen Kooperationen mit externen Honorarkräften werden seitens der Einzelschule als Bereicherung gesehen. Hervorgehoben wird wiederholt dass die Experten Wissen und Professionalität auch bei sensiblen Themen mitbringen, und Impulse für Lehrer:innen wie Unterricht geben (RS1_SL_I: 82, 92; GMS1_SL_I: 107; GMS1_S_M).

Ich glaube gerade in sensiblen Bereichen sind externe Profis, also nicht Laien oder Eltern, sondern Professionelle, die sind besser geeignet dahingehend, dass eine gewisse Offenheit bei den Schülern in der Diskussion, in ihrer Mitteilung usw. gewährleistet ist. Auch unter dem Aspekt, [dass] wir Lehrer ja auch Beurteiler sind, müssen [wir] nicht alles Private wissen. (RS1_SL_I: 92)

Oft können die Experten materielle Ressourcen mitbringen und einsetzen, was positiv rezipiert wird. Als problematisch wird der zeitliche und personelle Aufwand seitens der Schule gesehen; er wird als Grund genannt, warum Medienprojekte scheitern bzw. nicht zustande kommen (GMS1_SL_I: 19).

Über die Teilnahme von Einzelschulen an medienbezogenen Wettbewerben, die oft von Stiftungen ausgeschrieben werden, traten weitere außerschulische Akteure punktuell auf der Mikroebene in Erscheinung (RS4_Medienkonzept; GMS2_S_K; GMS2_S_Z). Über die Teilnahme an Wettbewerben können Schulen Preisgelder erhalten, aber auch Aufmerksamkeit, die wiederum neue Möglichkeiten für Kooperationen eröffnen kann.

Zurzeit ist es so dass wir auch ganz viele Preise gewinnen und wir sahen da gerade alles irgendwie ab, und es läuft sehr sehr gut (lacht). Das gibt Preisgelder zum einen, aber es öffnet eben auch Türen. (GMS2_SL_I: 32)

Zusammenfassend bringen punktuelle Projekte und die Teilnahme an Wettbewerben Expertenwissen, Impulse, Geld und Medientechnik an die Einzelschule. Über diese immateriellen und materiellen Ressourcen nehmen Expert:innen mit ihrer Verfügungsfähigkeit punktuell Einfluss auf die schulische Medienbildung auf der Mikroebene. Die Kooperationen mit den einzelnen Akteuren bewegen sich dabei meist in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension. Insbesondere der Themenbereich rund um den Jugendmedienschutz sowie quartäre Medien und damit die Medienkompetenzdimension Medienkritik trat im empirischen Material auf, vereinzelt auch die sekundären Medien. In der technisch-organisatorischen Ebene ging es vereinzelt um Projektmittel oder Preisgelder für medientechnische Ausstattung, wobei dies nicht explizit im

empirischen Material auftrat. Die organisatorische und finanzielle Abwicklung der Kooperationen, auch die Teilnahme an kostenfreien Projekten, die für Schulen angeboten werden, basieren auf Verhandlung als Modus der Handlungskoordination.

4.3.3.3 Zusammenfassung: Akteure schulischer Medienbildung

Auch im Fall Baden-Württemberg wurden die Akteure schulischer Medienbildung auf der Meso- und Mikroebene mit ihren Ressourcen, Fähigkeiten und Inhalten erfasst. Dabei wurden die anhand des empirischen Materials an den Einzelschulen identifizierten Akteure in intra- und inter-organisatorische Akteure differenziert und beschrieben (siehe Abb. 10). Auf der Mesoebene sind dies für die intra-organisatorische Dimension die schulischen Akteure Regierungspräsidium, Schulämter, Schulträger, Medienzentren, Landesinstitut für Schulentwicklung/ Lehrer:innenfortbildung und die Pädagogischen Hochschulen. Beim Akteur Hochschule ist die Besonderheit, dass dieser Akteur nur dann an der Einzelschule auftaucht, wenn räumliche Nähe besteht. Auf der Mikroebene interagieren die schulischen Akteure Schulleitung, Lehrere, Eltern, Schüler:innen und Schulfördervereine in unterschiedlich organisierter Form.

Für die inter-organisatorische Dimension konnten auf der Mesoebene die Landemedienanstalt Baden-Württemberg und Dachverbände aus der Wirtschaft und für die Mikroebene nichtkommerzielle Lokal- bzw. Rundfunkveranstalter (NKL), Schulsozialarbeit, Jugendbegleiter:innen und Unternehmen als relevante außerschulische Akteure identifiziert werden. Alle genannten Akteure sind mit Bezug zur schulischen Medienbildung an den Einzelschulen in Erscheinung getreten.

Alle schulischen Akteure der intra-organisatorischen Dimension auf der Mesoebene handeln im Rahmen eines festgelegten gesetzlichen Auftrags, besitzen Verfügungsrechte und nehmen mit finanziellen Mitteln, Programmen und Projekten top-down Einfluss auf die einzelschulische Medienbildung. Die Interaktion zwischen den Akteuren der Mesoebene mit der Einzelschule und den einzelnen Lehrer:innen auf der Mikroebene ist durch die Handlungskoordination Verhandlung geprägt und eine Konstellation hierarchischer-Steuerung. Der Akteur Medienzentren weist eine Besonderheit auf, indem die Interaktion im Modus der Beeinflussung stattfindet und es nicht zur Verhandlung in Form von Verträgen und Vereinbarungen kommt. Dabei spielen in der Interaktion sowohl auf der Mesoebene als auch auf der Mikroebene insbesondere Verfügungsfähigkeiten eine Rolle, die bspw. durch Beratung, Bereitstellung von Informations- und Unterrichtsmaterialien und Mediendistribution entstehen. Insbesondere der Akteur Schulträger, mit seiner Zuständigkeit

für Schulanlagen und sächliche Anschaffungen, damit auch für die medientechnische Ausstattung und deren Support bewegt sich in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Aber auch die Akteure Regierungspräsidium, Schulämter und Medienzentren agieren in dieser Dimension in Form von Beratung und Betreuung von Medientechnik, aber auch über Modellprojekte, die die Ausstattung betreffen. Damit nehmen sie auf der Organisationsebene der Einzelschule Einfluss auf die Integration schulischer Medienbildung.

In der pädagogisch-organisatorischen Dimension nehmen die Akteure Regierungspräsidium, Schulämter, Medienzentren, Landesinstitut für Schulentwicklung/ Lehrer:innenfortbildung und die Pädagogischen Hochschulen Einfluss auf die schulische Medienbildung der Einzelschule. Beispielsweise sind mehrere Akteure als Multimediaberater:innen für Beratung, Koordination und Weiterbildung involviert, und in den Bereichen medienspezifische Fort- und Weiterbildung, Lehrerausbildung und Beratung nehmen die Akteure Medienzentren, das Landesinstitut für Schulentwicklung/ Lehrer:innenfortbildung und die Hochschulen, aber auch das Regierungspräsidium und die Schulämter Einfluss auf der Subjektebene. Mit Informations- und Unterrichtsmaterialien beeinflussen Medienzentren und das Landesinstitut die Gegenstandsebene schulischer Medienbildung. Für den ab der Bildungsplanreform eingeführten Basiskurs und die Leitperspektive Medienbildung bieten die Akteure Medienzentren und Landesinstitut ebenfalls Unterstützungsangebote wie Informations- und Unterrichtsmaterialien sowie Fortbildungen u.a. für Lehrer:innen. Die Medienzentren engagieren sich außerdem stark im Bereich des Jugendmedienschutzes und verfolgen bei ihren Angeboten das Prinzip der aktiven Medienarbeit.

Für die Integration schulischer Medienbildung auf der Mikroebene der intra-organisatorischen Dimension sind die Akteure Schulleitung, Lehrere, Eltern, Schüler:innen und Schulfördervereine relevant. Dabei treten die Lehrere, Eltern und Schüler:innen sowohl als individuelle als auch als organisierte Akteure in Form von Steuerungsgruppen, Elternvertretungen und Schüler-AGs in Erscheinung.

Schulleitung und Lehrer:innen als individuelle Akteure interagieren auf Grundlage von gesetzlich festgelegten Aufgaben und Vorgaben und damit auf Basis von Verfügungsrechten. Neben den allgemeinen Aufgaben der Schulleitung auf der Schulorganisationsebene – wie Aufsicht über und Verantwortung für Schulbetrieb und Schulentwicklung, aber auch die einzelnen Lehrer:innen, – ist die Schulleitung bei der Integration schulischer Medienbildung eine unterstützende, vermittelnde und impulsgebende Instanz. Sie initiiert und/oder unterstützt medienbezogene Steuerungsgruppen, schulische Medienkonzepte und -projekte. Sie trägt im

Rahmen ihrer Zuständigkeit für die schulinterne Lehr-Lern-Planung und medienspezifische Wahlpflichtfächer die Verantwortung für die Umsetzung der Bildungsplanreform, bspw. den Kurs Medienbildung und Etablierung die Leitperspektive. Lehrer:innen als individuelle Akteure sind als Auftragshandelnde für die Umsetzung (medienbezogener) Lernaktivitäten zuständig. Zudem stellen sie Multimediaberater:innen an den Einzelschulen. Damit handeln Schulleitung und Lehrer:innen in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension – auf Basis von gesetzlichen Vorgaben und Bildungsplänen sowie im Rahmen innerschulischer Lehrpläne und einzelschulspezifischer Medienkonzepte – im Modus der Handlungskoordination Verhandlung. Darüber hinaus bewegen sich Lehrer:innen, auch in ihrer Funktion als Multimediaberater:innen, sowie Schulleitungen in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension, wenn es um medientechnische Anschaffungen und Support der Ausstattung geht. Eine innerschulische Einflussnahme auf die pädagogisch-organisatorische Handlungsdimension der schulischen Medienbildung findet ebenfalls durch die individuellen Akteure Eltern und Schüler:innen, aber auch durch die kollektiven Akteure Steuerungsgruppen, Elternvertreter:innen, Schulfördervereine und Schüler:innen-AGs über materielle Ressourcen und immaterielle Ressourcen wie Wissen statt. Dabei bewegen sie sich mit ihren Verfügungsfähigkeiten in der Interaktion im Modus der Beeinflussung. Steuerungsgruppen hinsichtlich der Medienbildung, insofern sie an einer Schule existieren, spielen aufgrund ihrer Impulse und ihrem medienspezifischen Wissen eine wichtige Rolle hinsichtlich der Organisation und Durchführung von Weiterbildungen des Kollegiums sowie der Entwicklung und Umsetzung innerschulischer Medienkonzepte. Schulfördervereine und Elternvertreter:innen bewegen sich insofern in der pädagogisch-organisatorischen Dimension, als sie die Rahmenbedingungen zur Verbreitung von Informationen zu Medienthemen und medienpädagogischen Maßnahmen finanziell und organisatorisch unterstützen, dies zum Teil auch überhaupt ermöglichen.

In der technisch-organisatorischen Handlungsdimension kommt den Schulfördervereinen, aber auch Eltern als individuellen Akteuren große Bedeutung zu, wenn es um die medientechnische Ausstattung der Schule geht, beispielweise über BYOD oder durch die Generierung von Spendengelder. Auch die Steuerungsgruppen nehmen in dieser Dimension Einfluss; das erfolgt in Form von konzeptioneller Planung der medientechnischen Ausstattung und von Support.

Die Schüler:innen als organisierte und individuelle Akteure können, falls das von der Schule zugelassen und unterstützt wird, unter Inanspruchnahme eines Unterstützungsprogramms der Medienzentren und über den Peer-to-Peer-Ansatz Einfluss nehmen. Dabei unterstützen sie an

den entsprechenden Schulen der Untersuchung Lehrer:innen und ihre Schule insgesamt mit ihrem Wissen und Knowhow mit der technischen Ausstattung und bei der schulischen Medienbildung. Sie bewegen sich damit sowohl in der pädagogisch-organisatorischen als auch der technisch-organisatorischen Handlungsdimension, wenn sie bspw. die Betreuung einer medientechnischen Ausstattung übernehmen.

Für die inter-organisatorische Dimension konnten auf der Meso- und Mikroebene an den Einzelschulen die Akteure Landesanstalt für Kommunikation/ öffentlichrechtlicher Rundfunk, der nichtkommerzielle Lokal- bzw. Rundfunk (NKL), Schulsozialarbeit, Jugendbegleiter:innen und Unternehmen als relevant für die schulische Medienbildung identifiziert werden.

Aus dem Medienbereich agiert auf der Mesoebene insbesondere die Landesmedienanstalt und vermittelt auf der Grundlage ihres Auftrags, Medienkompetenz. Sie unterstützt Programme und Projekte mit materiellen und immateriellen Ressourcen, betreibt Netzwerkarbeit und arbeitet mit Akteuren zusammen, welche die Programme auf der Mikroebene durchführen. Auf der Mikroebene sind die Landesmedienanstalt und auch der öffentlichrechtlicher Rundfunk vereinzelt mit (Pilot-)Projekten an den untersuchten Einzelschulen vertreten. Damit nehmen die Akteure auf der Mesoebene mit ihren Verfügungsrechten und auf der Mikroebene über ihre Verfügungsfähigkeiten im Modus der Verhandlung Einfluss auf die schulische Medienbildung. Der NKL, mit seinem gesetzlich festgelegten Aufgabenbereich, kann an den Einzelschulen ebenfalls medienpädagogische Angebote unterbreiten und ist in einigen untersuchten Einzelschulen auch nachweislich mit Radioprojekten – im Sinne einer aktiver Medienarbeit in der Medienkompetenzdimension Mediengestaltung – anzutreffen. Auf Grundlage von mündlichen Absprachen nehmen die NKL-Anbieter im Modus der Verhandlung mit ihren Verfügungsfähigkeiten Einfluss.

Der außerschulische Akteur Schulsozialarbeit ist ebenfalls auf gesetzlicher Grundlage ein mittlerweile etablierter Akteur an der Einzelschule. Über feste Landesprogramme und Rahmenkonzepte zwischen Trägern der Jugendhilfe und Schulämtern besteht eine langfristige Kooperation im Modus der Verhandlung auf der Mesoebene. Auf der Mikroebene befindet sich die Schulsozialarbeit mit der Einzelschule hinsichtlich der Handlungskoordination ebenfalls im Modus der Verhandlung; sie agiert basierend auf Kooperationsvereinbarungen und Konzeptionen zwischen den beiden Akteuren und besitzt Verfügungsrechte. Für den Bereich der schulischen Medienbildung, der keinen Primärbereich für sie darstellt, tritt die Schulsozialarbeit insbesondere im Bereich des Jugendmedienschutzes rund um quartäre Medien in Erscheinung, aber auch durch andere medienbezogene Projekte. Damit bewegt sich

die Schulsozialarbeit in den Medienkompetenzdimensionen der Mediengestaltung, der reflexiven Medienkritik, der Mediennutzung und der Medienkunde.

Ein weiterer und für Baden-Württemberg spezifischer Akteur, der an verschiedenen Einzelschulen im Zusammenhang mit Medienbildung auftrat, sind die Jugendbegleiter:innen. Sie sind an zwei der untersuchten Einzelschulen auf Grundlage eines landesweiten Programms längerfristig und vertraglich, somit im Modus der Verhandlung, mit Bildungs- und Betreuungsangeboten aktiv. Mit Medienbildungsangeboten können Jugendbegleiter:innen wie im empirischen Fall, mit PC-Kursen und Informatikprojekten mit Verfügungsfähigkeiten wie bspw. immaterielle Ressourcen Einfluss nehmen. Sie vermitteln die Medienkompetenzdimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung.

Gemeinsam haben die genannten Akteure Landesanstalt für Kommunikation/ Öffentlicher Rundfunk, NKL, Schulsozialarbeit und Jugendbegleiter:innen, dass sie sich mit ihrem Angebot insbesondere in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension bewegen und über die medienpädagogische Prämisse der aktiven Medienarbeit v.a. mit der Erweiterung der Medienkompetenzdimensionen Medienkritik, Mediengestaltung und Mediennutzung befasst sind.

Die Akteure aus der Wirtschaft nehmen mit ihren Verfügungsfähigkeiten sowohl in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension, über Spenden und Sponsoring für medientechnische Ausstattung, als auch in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss. Letzteres geschieht über Projektbeteiligung und Fortbildungen für Lehrer:innen, Bildungsangebote für Schüler:innen, aber auch über Netzwerke und Dachverbände über die Mesoebene an der Einzelschule. Mit einem Spektrum von langfristigen Kooperationen bis zu punktuellen Spenden bewegt sich die Interaktion zwischen den Modi Verhandlung und Beeinflussung.

Die außerschulischen Akteure, die vereinzelt und punktuell in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension an den Einzelschulen im empirischen Material auftraten, wurden als „Sonstige Akteure“ zusammengefasst. Dies sind erstens Akteure, die im Feld der schulischen Medienbildung zeitlich begrenzt im Rahmen von Projekten auftreten und dabei ihr Expertenwissen an der Einzelschule einbringen, insbesondere im Bereich des Jugendmedienschutz und der quartären Medien. Zweitens sind es Akteure, die im Rahmen von medienbezogenen Wettbewerben mit Preisgeldern für medientechnische Ausstattung oder Projekte in der Einzelschule präsent sind. Letztere bewegen sich damit auch in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Dabei nehmen die Akteure mit ihren

Verfügungsfähigkeiten Einfluss auf die einzelschulische Medienbildung und bewegen sich in der Interaktion im Modus der Verhandlung.

Auch in Fall Baden-Württemberg sind an den untersuchten Einzelschulen mehr Akteure als die Trias Lehrer-Schüler-Eltern bei der Umsetzung schulischer Medienbildung beteiligt. Dabei stellen gerade die außerschulischen Akteure eine Bereicherung in der pädagogisch-organisatorischen Ebene dar, indem sie Medieninhalte vermitteln und bei der Erweiterung verschiedener Dimensionen der Medienkompetenz unterstützen können.

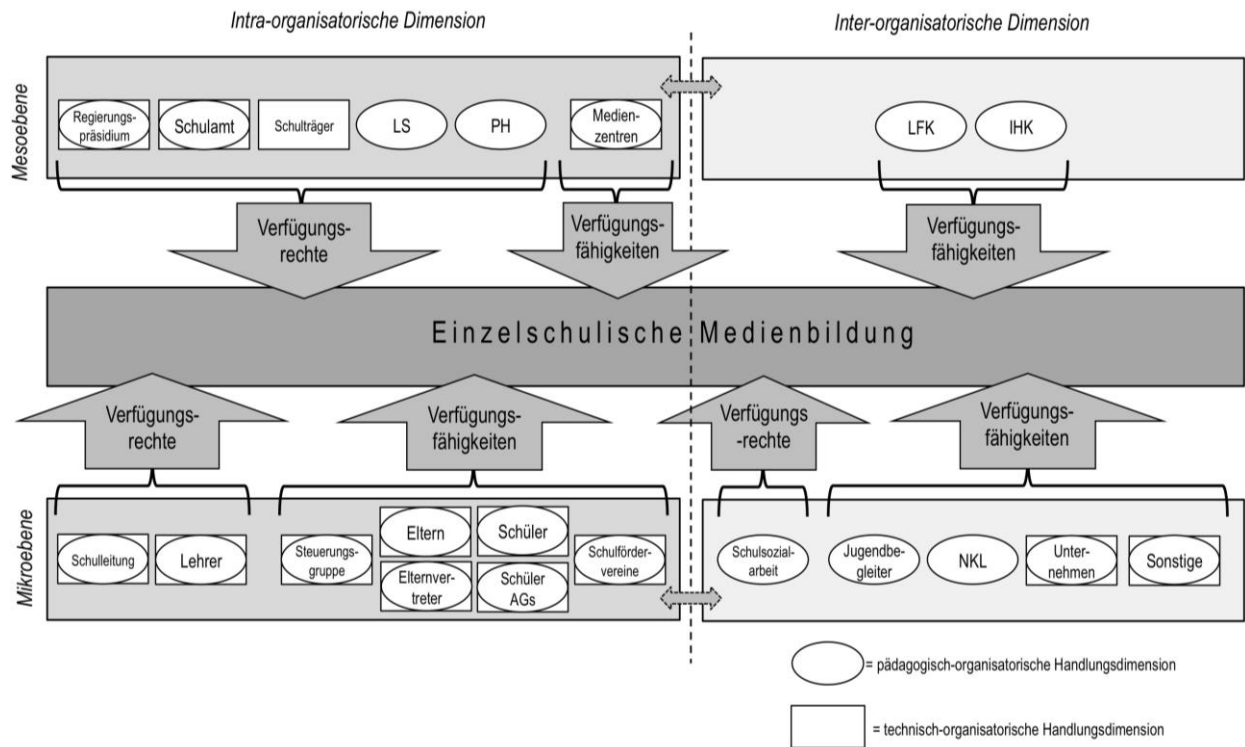


Abb. 10: Akteurskonstellation einzelschulischer Medienbildung in Baden-Württemberg (eigene Darstellung)

5 Vergleich: Länderspezifische schulische Medienbildung und ihre Umsetzung auf der Mikroebene

Mit den beiden vorherigen Kapiteln 4.2 und 4.3 wurden die jeweiligen länderspezifischen strukturellen Verankerungen schulischer Medienbildung und ihre Auswirkungen auf der Mikroebene zum Gegenstand. Anhand der Fallstudien Thüringen und Baden-Württemberg, die identisch strukturiert waren, wurden die Steuerungsinstrumente im Feld der schulischen Medienbildung und die beteiligten Akteure mit Blick auf das Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration rekonstruiert. Das folgende Kapitel 5 geht über die Besonderheiten des Einzelfalls hinaus und lässt generalisierende Aussagen zu. Die dargestellten Ergebnisse der

Fälle werden verglichen, dieser Vergleich analysiert und die Ergebnisse mit Blick auf die Forschungsfragen diskutiert. Der Vergleich folgt dabei der Logik der Fallbeschreibungen, wobei über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle, auch unter Bezugnahme auf das theoretische Analysekonzept, die Spezifika herausgearbeitet und erklärt werden.

5.1 Bestimmung der Dimensionen: Strukturen, Akteure, Interaktion und Inhalte

Anhand der Struktur der Fallbeschreibung werden in diesem Kapitel mit Blick auf die Forschungsfragen die empirischen Ergebnisse verglichen. Basis ist die Forschungsfrage mit ihren Unterfragen. Die folgende Tabelle stellt diese nach Dimensionen strukturiert dar (siehe auch Kapitel 1.3 und 2.3):

Wie gestalten sich Akteurskonstellationen hinsichtlich der Medienbildung an der Einzelschule unter länderspezifischen bildungspolitischen Inputs und Anforderungen?	
Dimension	Fragestellung
Strukturen	Welche länderspezifischen Steuerungsinstrumente existieren im Feld der schulischen Medienbildung und wie werden diese Instrumente von den verschiedenen Akteuren der untersuchten Schulen jeweils wahrgenommen?
Akteure	Wer sind die jeweiligen außerschulischen und schulischen Akteure?
Interaktion	Welche Interaktionsformen treten zwischen den beteiligten Akteuren auf?
Inhalte	Welche Interessen verfolgen die verschiedenen Akteure, besonders die außerschulischen? Welche Inhalte lancieren sie? Über welche Ressourcen verfügen sie?

Tab. 6: Verortung der Forschungsfragen anhand der Vergleichsdimensionen

In Bezug auf das theoretische Modell dieser Arbeit (Kapitel 2.3) wirken die Dimensionen Akteure, Interaktion, Inhalte und Strukturen, d.h. der institutionelle Kontext mit seinen Rahmenbedingungen, auf die schulische Medienbildung der Mikroebene. Dabei werden anhand der vier Dimensionen die Ausgangsfragen abstrahierend erfasst. Auch wird mit ihrer Hilfe der Vergleich organisiert und die Annahmen diskutiert.

5.2 Vergleich der Dimension Strukturen

Die Dimension Strukturen umfasst die institutionellen Rahmenbedingungen der schulischen Medienbildung mit ihrer bildungspolitischen Verankerung und den daraus resultierenden spezifischen Steuerungsinstrumenten, die insbesondere als einflussnehmende Faktoren für den Prozess der Implementierung schulischer Medienbildung herausgearbeitet wurden. Ebenso beinhaltet sie den jeweiligen akteurspezifischen Handlungsrahmen, welcher den beteiligten schulischen und außerschulischen Akteur:innen der empirisch untersuchten Fälle

zur Verfügung steht. Damit kann die Forschungsfrage nach den existierenden länderspezifischen Steuerungsinstrumenten im Feld der schulischen Medienbildung sowie die Frage nach ihrer Wahrnehmung von den schulischen Akteuren der Einzelschule beantwortet werden. Dabei wurde angenommen, dass die bildungspolitischen Strukturen unterschiedliche Steuerungsinstrumente hervorbringen und die schulische Medienbildung an der Einzelschule mitsamt den beteiligten Akteuren sowie ihre Interaktion indirekt oder direkt beeinflussen.

Für die in den Blick genommenen institutionellen Rahmenbedingungen des Forschungsfelds können explizite und implizite externe Steuerungsinstrumente unterschieden werden, die auf der Ebene der Einzelschule (Mikroebene) Einfluss auf die schulische Medienbildung nehmen. Diese führen in beiden Fällen, Thüringen und Baden-Württemberg, zu innerschulischen, also internen Steuerungsinstrumenten, die für den Prozess der Implementierung schulischer Medienbildung von Bedeutung sind.

Der institutionelle Kontext, in dem die einzelschulische Medienbildung umgesetzt wird, ist in beiden Fällen grundsätzlich von einem fächerintegrativen Ansatz geprägt. Es existieren jeweils explizite und implizite Steuerungsinstrumente, die auf der Ebene der Einzelschule von den Schulleitungen und Lehrer:innen als relevante Instrumente für die Implementierung der Medienbildung wahrgenommen werden und in innerschulische Steuerungsinstrumente resultieren. Im Untersuchungszeitraum existierten zwei unterschiedliche bildungspolitische Modelle der Verankerung schulischer Medienbildung, anhand derer unterschiedliche Steuerungsprozesse nachgezeichnet werden können.

Vergleicht man beide Fälle, zeigt sich im Fall Thüringen ein ausgeprägter Top-down-Prozess. Das Bundesland hat mit dem Steuerungsinstrument *Kursplan Medienkunde* Medienbildung für alle Schulen und Kursstufen verbindlich im Lehrplan verankert. Dem muss die Einzelschule auf der Mikroebene in Form einer curricularen Umsetzung gerecht werden. Darüber hinaus existieren weitere externe Steuerungsinstrumente, die zur Implementierung der Medienbildung beitragen sollen: Ebenfalls für alle Schulen relevant sind die Steuerungsinstrumente *medienspezifische Wahlpflichtfächer*, die eine curriculare Verankerung benötigen, die *Fachberater:innen* als Unterstützungssystem und für einzelne Schulen das *Projekt Thüringer Medienschule*, das über die Verknüpfung mit finanziellen Mitteln als Anreizsystem gesehen werden kann. Als implizites Steuerungsinstrument, das für die Medienintegration an der Einzelschule Wirkung zeigt, traten die Regelungen um die *Schuljugendarbeit* hervor. Diese ist ebenfalls an allen Schulen verankert und fungiert im Sinne eines Bottom-up-Prozesses, jedoch weniger stark Einfluss nehmend. In Thüringen führen insbesondere die externen Steuerungsinstrumente zu innerschulischen

Steuerungsinstrumenten, so bspw. zu medienbezogenen Fachgruppen, innerschulischen Lehrpläne sowie zu einem gesamtschulischen Medienkonzept. Diese impliziten Instrumente wirken ergänzend (siehe Abb. 11).

Für Baden-Württemberg zeigt sich dagegen eine ausgeprägte Mischform von Top-down- und Bottom-up-Prozessen. Die externen Steuerungsinstrumente „Bildungsplan 2004“ für die *fächerübergreifende ITG* und die *Multimediaberater:innen* wirken top-down auf die Implementierung schulischer Medienbildung und führen zu zwei innerschulischen Steuerungsinstrumenten: innerschulische Curricula und Verankerung eines/einer Multimediaberater:in an den Einzelschulen. Ebenfalls als externes Steuerungsinstrument wirken die *Projektförderungen/Medienkompetenzinitiativen* in Form eines Bottom-up-Prozesses als Impulsgeber auf innerschulische Steuerungsinstrumente. Dies wird ergänzt durch implizite Steuerungsinstrumente wie das *Ganztagsangebot* und die Schulform der *Gemeinschaftsschule*. Über diesen Bottom-up-Prozess entsteht das innerschulische Steuerungsinstrument *Medienkonzept*. Insbesondere dieses Instrument begründet sich auch auf dem pädagogischen Interesse der Einzelschule. Die einzelschulischen Steuerungsgruppen als innerschulisches Instrument lassen sich auf das Zusammenspiel der verschiedenen Instrumente und Impulse zurückführen (siehe Abb. 11).

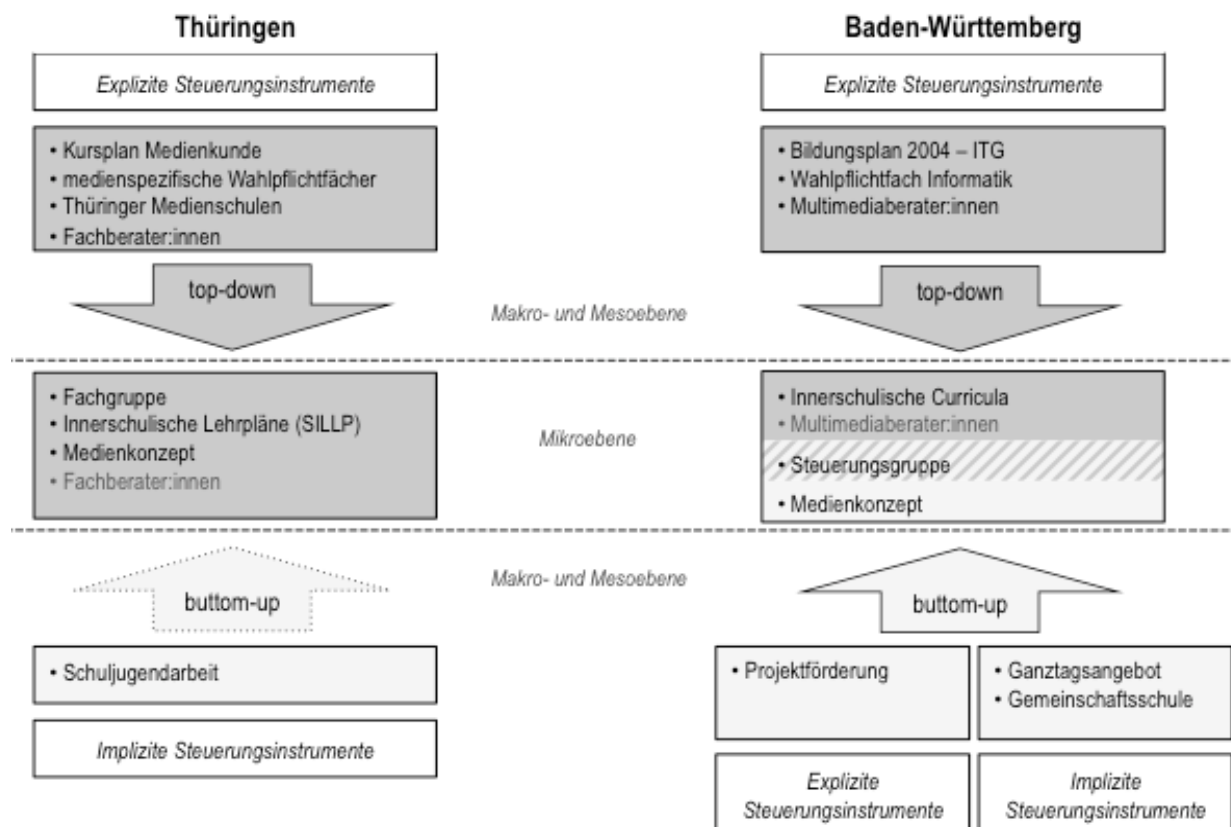


Abb. 11: Vergleich der Steuerungsinstrumente schulischer Medienbildung (eigene Darstellung)

Insgesamt kann beobachtet werden, dass die unterschiedlichen Steuerungsprozesse mit verschiedenen Steuerungsinstrumenten (top-down und bottom-up) zu ähnlichen innerschulischen Steuerungsinstrumenten führen: medienbezogene Curricula, Fachgruppen sowie Steuerungsgruppen und ein gesamtschulisches Medienkonzept bzw. Medienprofil. Zudem ist herauszustellen, dass Impulse allein über die Projektförderung und ein pädagogisches Interesse an der Medienintegration zu innerschulischen Instrumenten wie einer Steuerungsgruppe oder Medienkonzept/ Medienprofil führen kann, dies aber nicht zwingend in jeder Einzelschule die Folge ist. Jedoch wirken die verbindlichen Steuerungsinstrumente wie medienbezogene Wahlpflichtfächer, in Thüringen der Kursplan Medienkunde sowie das Projekt Medienschule oder in Baden-Württemberg die Multimediaberater:innen auf alle teilnehmenden Schulen. Sie haben dadurch eine verbindliche Umsetzung in innerschulische Steuerungsinstrumente zur Folge.

Gemeinsam ist beiden Fällen neben den ähnlichen innerschulischen Steuerungsinstrumenten auch die Bedeutung der in den Bundesländern jeweils eingerichteten Unterstützungssysteme der Fachberater:innen (TH) bzw. der Multimediaberater:innen (BW). Diese wurden an den untersuchten Einzelschulen umgesetzt, jedoch in beiden Fällen auf der Mikroebene als wenig bedeutendes und wirksames Steuerungsinstrument wahrgenommen. Von Bedeutung für die Einzelschulen ist außerdem in beiden Fällen die Stärkung des Schulstandorts über die Profilbildung und Schulentwicklung, die mit der Erarbeitung eines schuleigenen Medienkonzeptes und eines medienspezifischen Curriculums einhergehen.

5.3 Vergleich der Dimension Akteure

Die Rahmenstruktur mit ihren externen und innerschulischen Steuerungsinstrumenten bestimmt auch das Hervortreten bestimmter Akteure und sie steht den Akteuren als Handlungsrahmen zur Verfügung. Die Dimension Akteure umfasst die Akteure im Feld schulischer Medienbildung und im jeweiligen institutionellen Kontext, ihrem spezifischen Handlungskontext. Dabei wird der Forschungsfrage nach den jeweiligen außerschulischen und schulischen Akteuren schulischer Medienbildung nachgegangen. Ausgegangen wird dabei von Schule als „multiakteuriellem Verbund- und Mehrebenensystem“ (Kussau 2007a, siehe auch Kapitel 2.2.3.4), das durch das Zusammenspiel der relevanten Akteure aus verschiedenen Ebenen auf das Handlungsziel schulische Medienbildung wirkt. Dabei existieren über mehrere Ebenen und auch zwischen den intra-organisatorischen und inter-organisatorischen Dimensionen Verflechtungen unter den Akteuren.

Bestätigt hat sich die Annahme, dass die einzelschulische Umsetzung des bildungspolitischen Auftrags, Medienbildung auf der Mikroebene nachhaltig zu verankern, geprägt ist von der Interaktion schulischer und außerschulischer Akteure, die mit ihren Ressourcen und Inhalten auf diese Umsetzung einwirken. Die Befunde aus der Empirie und im Vergleich der Fälle zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Zusammenspiels der individuellen und organisierten Akteure, die im Mehrebenensystem Schule für die schulische Medienbildung tätig sind (siehe Abb. 12).

In der intra-organisatorischen Dimension der Mesoebene sind die organisierten Akteure in beiden Fällen Schulämter, Schulträger, Medienzentren, Studienseminare, Landesinstitute für Schulangelegenheiten und Hochschulen. Insgesamt zeichnet sich für beide Fälle der institutionelle Kontext für die organisierten schulischen Akteure über die staatliche Schulhoheit, den gesetzlichen Auftrag und die Aufteilung in innere und äußere Schulangelegenheiten aus. Damit nehmen die Akteure der Mesoebene über Verfügungsrechte Einfluss auf die Mikroebene. Ein Unterschied liegt im Schulverwaltungsaufbau, der in Thüringen zweistufig und in Baden-Württemberg dreistufig organisiert ist. Damit ist neben den jeweiligen Bildungsministerien und den Schulämtern in Baden-Württemberg das Regierungspräsidium auf der Mesoebene existent. Ein weiterer Unterschied, der für den Fall Thüringen bedeutend ist, ist der für alle Schulen und Kursstufen verankerte Kursplan Medienkunde, der eine wichtige Grundlage für die in der Medienbildung engagierten Akteure ist.

Weitere Unterschiede liegen in der Relevanz schulischer Akteure für die Medienbildung in der Einzelschule. In Thüringen sind Hochschulen in der ersten Phase der Lehrer:innenausbildung an den Einzelschulen der Mikroebene nicht in Erscheinung getreten; in Baden-Württemberg dann, wenn eine räumliche Nähe zur Einzelschule bestand. Die für die zweite Phase der Ausbildung von Lehrer:innen zuständigen staatlichen Studienseminare wiederum tauchten an der Einzelschule in Baden-Württemberg in Bezug auf Medienbildung nicht auf und in Thüringen im Einzelfall. Ein markanter Unterschied liegt in der Bedeutung der Medienzentren, die in beiden Bundesländern eine wichtige Rolle bei der schulischen Medienintegration spielen, deren Schwerpunkte sich jedoch unterscheiden. In Thüringen unterstützen Medienzentren insbesondere hinsichtlich medientechnischer Ausstattung und leisten Support; in Baden-Württemberg bieten die Medienzentren ein vielfältiges Unterstützungsangebot in unterschiedlichen Bereichen von medientechnischen bis zu pädagogischen Fragestellungen. Die Rezeption der jeweiligen Landesinstitute für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung ähnelt sich: Sie sind ebenso wie ihre Angebote

bekannt, werden laut Experteninterviews an den Einzelschulen eher wenig in Anspruch genommen.

Die in der intra-organisatorischen Dimension der Mikroebene identifizierten Akteure schulischer Medienbildung sind Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen als individuelle und organisierte Akteure, Schulfördervereine und Schulleitungen. Für beide Fälle gilt, dass Schulleitung und Lehrer:innen auf gesetzlichen Grundlagen und Vorgaben agieren und damit über Verfügungsrechte Einfluss auf die Medienintegration nehmen. Ein wesentlicher kontextbezogener Unterschied ist der in Thüringen existierende Kursplan Medienkunde, der Grundlage und Handlungsorientierung von Schulleitung und Lehrer:innen ist. Dieser und medienspezifische Wahlpflichtfächer sind in Thüringen auch die Grundlage medienspezifischer Fachgruppen, also von Lehrer:innen als organisierte Akteure. In Baden-Württemberg existieren an den Einzelschulen ebenfalls Lehrer:innen als organisierte Akteure in Form von medienbezogenen Steuerungsgruppen. Im Unterschied zum Fall Thüringen entstehen diese nur aus der pädagogischen Prämisse und bei ausreichend interessierten Lehrer:innen. In beiden Fällen nehmen die Fach- bzw. Steuerungsgruppen über Medienexpertise im Sinne von Verfügungsfähigkeiten Einfluss auf die schulische Medienbildung. Darüber hinaus sind in Baden-Württemberg Lehrer:innen als Auftragshandelnde dazu angehalten, Multimediaberater:innen – wiederum als individuelle Akteure – an der jeweiligen Schule zu stellen, womit sie auf die Medienintegration an ihren Schulen einwirken.

Sowohl in Baden-Württemberg als auch in Thüringen läuft die innerschulische Einflussnahme der individuellen Akteure Eltern und Schüler:innen sowie des organisierten Akteurs Schulförderverein über materielle und immaterielle Ressourcen, d.h. über Verfügungsfähigkeiten. Dabei basiert das Handeln auf Interesse an dem Bildungsziel Medienkompetenz. Für die Schulfördervereine sind außerdem das in den Vereinssatzungen formulierte Ziel, die Schule und ihren Bildungsauftrag zu unterstützen, Handlungsorientierung. Eltern als organisierte Akteure, deren Aufgabenbereiche, Rechte und Pflichten ebenfalls gesetzlich festgelegt sind, traten nur in Baden-Württemberg in Bezug auf Medienbildung in Erscheinung, in Form von Multiplikatoren zur Verbreitung von medienbezogenen Informationen zum Thema Jugendmedienschutz. Damit werden Elternvertreter:innen mit ihren Verfügungsrechten genutzt. Schüler:innen als organisierte Akteure fanden sich ebenfalls nur in Baden-Württemberg: in Form von AGs, die über das Programm „Schüler-Medienmentoren“ Impulse setzen und gestützt werden. Sie können damit

insbesondere mit immateriellen Ressourcen über ihre Verfügungsfähigkeit Einfluss auf die innerschulische Medienbildung nehmen.

Für die inter-organisatorische Dimension konnten auf der Mikroebene in beiden Fällen die organisierten Akteure Landesmedienanstalten, Bürgermedien bzw. NKL, Schulsozialarbeit und Unternehmen identifiziert werden. Allerdings tauchten Bürgerradios und NKLs nur dann an der Einzelschule auf, wenn eine räumliche Nähe bestand. Die außerschulischen Akteure Landesmedienanstalten und die Bürgermedien bzw. NKL agieren dabei im Rahmen von gesetzlich festgelegten Aufgabenbereichen, wobei in Thüringen der Kurs Medienkunde ebenfalls eine bedeutende Handlungsgrundlage ist und Handlungsorientierung gibt. Die Einflussnahme bewegt sich damit zwischen Verfügungsrechten und Verfügungsfähigkeiten. Eine Besonderheit zeigt sich im Fall Thüringen. Dort ist der Auftrag, Medienkompetenz zu vermitteln, im Landesmediengesetz differenziert beschrieben und die Landesmedienanstalt (TLM) betreibt auf dieser Grundlage ein Medienbildungszentrum, das an den Einzelschulen als Akteur im Bereich der Medienbildung insbesondere den Kurs Medienkunde durchführt. Ein weiterer Unterschied in Thüringen liegt in der Kooperation des TLM mit dem Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) im Bereich der Medienbildung für Lehrende, was ein umfangreiches Fortbildungsangebot im Kontext des Kurs Medienkunde seitens des TLM beinhaltet. Im Vergleich dazu agiert die Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg eher auf der Mesoebene und tritt nur vereinzelt an der Einzelschule als Akteur mit seinen Verfügungsfähigkeiten in Erscheinung.

Die Schulsozialarbeit als nicht medienspezifischer Akteur findet sich an den Einzelschulen dennoch oft im Bereich Medienbildung. Grundlagen sind auch hier gesetzlich festgelegte Aufgabenbereiche, darüber hinaus Kooperationsvereinbarungen auf der Mesoebene zwischen Schulträgern und Schulämtern mit Trägern der Schulsozialarbeit sowie Kooperationsvereinbarungen auf der Mikroebene zwischen Einzelschule und Schulsozialarbeit. Damit verfügt dieser Akteur an der Einzelschule über Verfügungsrechte und kann über materielle wie immaterielle Ressourcen auch Einfluss auf die schulische Medienbildung nehmen. Unternehmen als außerschulische Akteure nehmen an Einzelschulen, neben der im Großteil der untersuchten Fälle bestehenden Kooperation bezüglich der Berufsorientierung, insbesondere im Rahmen von Sponsoring, Spenden und projektorientierten Kooperationen für medientechnische Ausstattung Einfluss im Sinne von Verfügungsfähigkeiten. Eine Besonderheit für Baden-Württemberg ist das Programm „Jugendbegleiter“ im Rahmen des Ganztagesangebots, auf dessen Grundlage außerschulische

organisierte und individuelle Akteure mit meist immateriellen sowie teils materiellen Ressourcen Einfluss auch im Bereich Medienbildung auf der Mikroebene nehmen können. Im Rahmen von medienbezogenen schulischen Projekten kommen in beiden Fällen unterschiedliche außerschulische Experten oft auf Honorarbasis oder über Programme punktuell an die Einzelschule und ergänzen mit ihren Verfügungsfähigkeiten die einzelschulische Medienbildung.

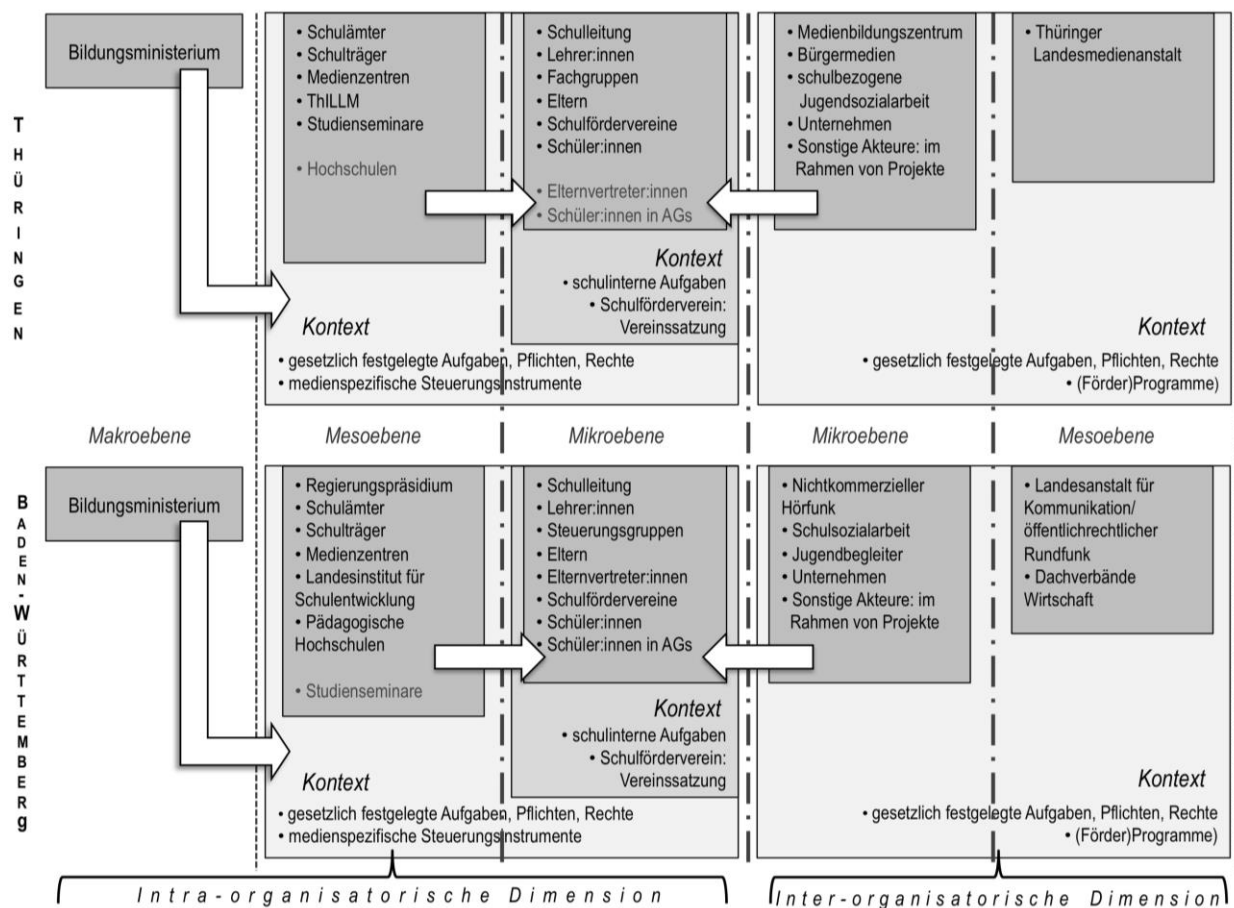


Abb. 12: Multiakteurielles Verbund- und Mehrebenensystem schulischer Medienbildung für Thüringen und Baden-Württemberg (eigene Darstellung)

5.4 Vergleich der Dimension Interaktion

Wie unter 5.1.2 deutlich wurde, existiert im Feld der schulischen Medienbildung ein komplexes Zusammenspiel der beteiligten Akteure. Dabei bestehen zwischen diesen im Mehrebenensystem schulischer Medienbildung Interdependenzen und sie müssen hohe Koordinationsleistungen vollbringen. Im Folgenden wird der Forschungsfrage nach den im Forschungsfeld auftretenden Interaktionsformen zwischen den beteiligten Akteuren ausgehend von der Mikroebene nachgegangen, dabei werden die Besonderheiten der Fälle herausgearbeitet. Das trägt auch zur Prüfung der Annahme bei, dass die Umsetzung und

nachhaltige Verankerung des bildungspolitische Ziels Medienbildung auf der Mikroebene von der Interaktion schulischer und außerschulischer Akteure geprägt sind. Die Ergebnisse der Analyse des empirischen Materials zeigen, dass die relevanten Akteure in Konstellationen mit anderen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen und in der intra- wie interorganisatorischen Dimension handeln. Dabei zeigen sich verschiedene Interaktionsformen, deren Koordinierungsmechanismen durch den Handlungskontext bestimmt sind und sich zwischen den Handlungsmodi Verhandlung und Beeinflussung bewegen (siehe Tab. 7).

Für die intra-organisatorische Dimension wird in beiden Fällen gleichermaßen die Interaktion der Akteure der Mesoebene (Regierungspräsidium, Schulämter, Schulträger, Landesinstitut für Schulentwicklung/ ThILLM) hin zur Makroebene (Bildungsministerium) und Mikroebene (Einzelschule) über gesetzlich festgeschriebene Regelungen und damit über Verfügungsrechte durch die Handlungskoordination Verhandlung geprägt.

Eine Besonderheit stellen die Medienzentren dar, die sich in Thüringen gegenüber Einzelschule und Lehrer:innen bspw. über Verträge im Bereich des technischen Supports oder Weiterbildungsangebote im Handlungsmodus der Verhandlung bewegen. Im Gegensatz dazu agieren die Medienzentren in Baden-Württemberg mit ihren Verfügungsrechten und -fähigkeiten zwischen den Handlungsmodi Beeinflussung und Verhandlung. Über mündliche und schriftliche Vereinbarungen zwischen Medienzentren und Einzelschulen, bspw. im Rahmen von Modellprojekten oder des Medienentwicklungsplans, ist der Modus Verhandlung; wenn es um die Bereitstellung von Materialien, Beratung für Schulen bzw. Lehrer:innen und Netzwerkarbeit oder Schulsozialarbeit geht, bewegt sich dies im Rahmen der Handlungskoordination Beeinflussung. Auf der Mesoebene spielt sich die Interaktion der Medienzentren mit Akteuren wie Schulträgern oder Schulämtern ebenfalls im Modus der Beeinflussung ab, wie bspw. über medientechnische Beratung und Netzwerkarbeit. Weitere Unterschiede kristallisierten sich bei den jeweiligen fallspezifisch relevanten Akteuren heraus. So interagiert der Akteur Staatliche Studienseminare in Thüringen mit der Einzelschule neben den gesetzlich festgelegten Aufgaben der Lehrerbildung auch mit seinen Verfügungsrechten. Dies geschieht über medienspezifische Projekte und Kooperationen und über Vereinbarungen und Verträge im Modus der Verhandlung. In Baden-Württemberg wiederum tritt der Akteur Pädagogische Hochschule mit seinen Verfügungsrechten und -fähigkeiten sowohl mit Studierenden an Einzelschulen als auch durch Schulkooperationen mit Einzelschulen über die Handlungskoordination Verhandlung in Interaktion.

Auf Mikroebene der intra-organisatorischen Dimension interagieren in beiden Fallstudien die Akteure Schulleitung als Weisungsberechtigte und Lehrer:innen als einzelne

Auftragshandelnde mit ihren Verfügungsrechten, wie bspw. allgemeinen gesetzlichen Vorgaben und Bildungsplänen, auch im Rahmen innerschulischer Lehrpläne und einzelschulischer Medienkonzepte im Modus der Verhandlung. Lehrer:innen als individuelle Akteure nutzen aber auch die Handlungskoordination Beeinflussung, wenn es um die Einflussnahme auf Organisations- und Gegenstandsebene über meist immaterielle Ressourcen geht. Eine Besonderheit ist in Baden-Württemberg der Akteur Multimediaberater:innen; diese können, aus der Akteursgruppe der Lehrer:innen herauskommend, über ihre Expertise Einfluss nehmen. Lehrer:innen als organisierte Akteure – in Thüringen als Fachgruppen und in Baden-Württemberg als Steuerungsgruppen – nehmen mit ihren Verfügungsfähigkeiten über den Modus der Beeinflussung mit ihren Ressourcen, speziell ihrem Wissen, Einfluss auf die schulische Medienbildung. In beiden Fällen nehmen auch der Akteur Schulfördervereine sowie Eltern und Schüler:innen als individuelle Akteure über die Handlungskoordination Beeinflussung mit Verfügungsfähigkeiten wie Wissen und Ressourcen innerschulisch Einfluss. Die Besonderheiten zeigen sich im Fall Baden-Württemberg; dort treten, neben den individuellen Akteuren Eltern und Schüler:innen, beide auch als organisierte Akteure ins Feld, die mit ihren Verfügungsfähigkeiten insbesondere mit immateriellen Ressourcen über die Handlungskoordination Beeinflussung schulische Medienbildung mitgestalten.

Die Interaktion der Akteure in der inter-organisatorischen Dimension ist ebenfalls stark durch die Handlungskoordination Verhandlung geprägt. In beiden Fällen bestehen Verträge zwischen außerschulischen Akteuren und Einzelschule. So existieren zwischen der Schulsozialarbeit, den Bürgerradios in Thüringen oder dem NKL in Baden-Württemberg oder auch mit einzelnen Experten im Rahmen punktueller Kooperationen mündliche oder schriftliche Verträge mit der Einzelschule. Die Interaktionen der Schulsozialarbeit begründen sich auf den Verfügungsrechten. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass es auf der Mesoebene zwischen öffentlichen oder freien Trägern der Schulsozialarbeit und den jeweils zuständigen Schulämtern langfristig angelegte Vereinbarungen wie bspw. Kooperationsverträge und Rahmenkonzepte gibt. Auf der Mikroebene existieren zwischen der Schulsozialarbeit und der Einzelschule ebenfalls langfristig angelegte Kooperationsvereinbarungen und Rahmenkonzepte. Damit kann die Schulsozialarbeit mit ihren materiellen und immateriellen Ressourcen die schulische Medienbildung nachhaltig beeinflussen. Die Interaktionen zwischen Bürgerradios bzw. NKLs bewegen sich zwischen langfristigen, mehrmaligen und punktuellen Kooperationen auf Grundlage meist informeller, aber verbindlicher Absprachen. Die jeweiligen Landesmedienanstalten und agieren in beiden Fällen mit den auf der Mikroebene angesiedelten Bürgerradios bzw. NKLs in der Handlungskoordination

Verhandlung. Unterschiede zwischen TLM und LFK zeichnen sich in der Interaktion zwischen der jeweiligen Landesmedienanstalt und verschiedenen schulischen Akteuren ab. Auf Basis der gesetzlich festgeschriebenen Aufgabenbereiche und damit über die Verfügungsrechte kooperiert die TLM erstens mit dem Bildungsministerium und dem ThILLM hinsichtlich des Bildungsziels Medienkompetenz, im Rahmen dessen die TLM medienbezogene Lehrerfortbildungsprogramme anbietet. Sie agiert zweitens mittels ihres auf der Mikroebene angesiedelten Medienbildungszentrums samt dessen materiellen und immateriellen Ressourcen über einmalige oder mehrmalige punktuelle Kooperationen mit Einzelschulen. Und drittens bestehen Interaktionen im Modus der Verhandlung zwischen individuellen Lehrer:innen über das Fortbildungsprogramm und im Modus der Beeinflussung über die Bereitstellung spezifischer Materialien für die schulische Medienbildung.

Die LFK in Baden-Württemberg kooperiert ebenso auf der Mesoebene mit schulischen Akteuren wie den Medienzentren und nimmt mit ihren Verfügungsrechten über Netzwerkarbeit, Unterstützung oder Durchführung medienbezogener Programme und Projekte Einfluss im Modus der Verhandlung. Mit Einzelschulen interagiert die LFK nur mit ihren Verfügungsfähigkeiten, vereinzelt auch über Projekte, die über formale und informelle Absprachen geregelt sind.

Der für Baden-Württemberg spezifische Akteur Jugendbegleiter:innen tritt im Bereich der schulischen Medienbildung vor allem mit seinen immateriellen Ressourcen in Erscheinung. Die Interaktion mit Einzelschulen ist vertraglich geregelt, damit nimmt der Akteur mit seinen Verfügungsfähigkeiten über den Modus Verhandlung Einfluss auf die jeweilige einzelschulische Medienbildung.

Die Interaktion zwischen den Akteuren Unternehmen und Einzelschule auf der Mikroebene bewegt sich in beiden Bundesländern zwischen langfristigen Kooperationen – mit schriftlichen oder mündlichen Vereinbarungen – und punktuellen Sach- und Geldspenden für Medien(-technik) und damit zwischen den Handlungskoordinationen Verhandlung und Beeinflussung. Über die Verfügungsfähigkeiten kann der Akteur Unternehmen mit seinen materiellen und immateriellen Ressourcen Einfluss auf die Einzelschule nehmen. Für Baden-Württemberg konnte noch Interaktion zwischen den Akteuren Unternehmen und Einzelschulen in Form von punktuellen medienbezogenen Projekten und Kursen nachgezeichnet werden, zwischen dem Akteur Unternehmen und schulischen Akteuren auf der Mesoebene in Form von Netzwerkarbeit, die dem Modus Beeinflussung zu geordnet werden kann.

TH			Interaktions- formen	Verfüguns- fähigkeiten	Verfüguns- rechte	Beeinflussung	Verhandlung
	Akteure						
Intra-organisatorische Dimension	Mesoebene	Schulämter			X		X
		Schulträger			X		X
		Medienzentren			X		X
		ThILLM			X		X
		Studienseminare			X		X
		Hochschule			X		
	Mikroebene	Schulleitung			X		X
		Lehrer:innen			X	X	X
		Fachgruppen	X			X	
		Eltern	X			X	
		Elternvertreter:innen			X		
		Schulfördervereine	X			X	
		Schüler:innen	X			X	
Schülervertreter:innen			X				
Inter-organisatorische Dimension	Meso- ebene	Thüringer Landesmedienanstalt			X	X	X
		Medienbildungszentrum	X			X	X
	Mikroebene	Bürgermedien	X				X
		Schulsozialarbeit			X		X
		Unternehmen	X			X	X
		Sonstige: Experten auf Honorarbasis	X				X

BW			Interaktions- formen	Verfüguns- fähigkeiten	Verfüguns- rechte	Beeinflussung	Verhandlung
	Akteure						
Intra-organisatorische Dimension	Mesoebene	Regierungspräsidium			X		X
		Schulämter			X		X
		Schulträger			X		X
		Medienzentren	X		X	X	X
		Landesinstitut			X		X
		Studienseminare			X		
	Mikroebene	PH Hochschule	X		X		X
		Schulleitung			X		X
		Lehrer:innen			X	X	X
		Steuerungsgruppen	X			X	
		Eltern	X			X	
		Elternvertreter:innen			X	X	
		Schulfördervereine	X			X	
Schüler:innen	X			X			
Schüler-AGs	X			X			
Inter-organisatorische Dimension	Mesoebene	Dachverband Wirtschaftsunternehmen	X			X	
		Landesanstalt für Kommunikation	X			X	X
	Mikroebene	Nichtkommerzieller Lokal- bzw. Rundfunk	X				X
		Schulsozialarbeit			X		X
		Jugendbegleiter:innen	X				X
		Unternehmen	X			X	X
Sonstige: Experten auf Honorarbasis	X				X		

Tab. 7: Interaktion relevanter Akteure einzelschulischer Medienbildung in TH und BW

Zusammengefasst zeigt sich, dass in beiden Ländern gleichermaßen alle Akteure – bis auf Schulleitung und individuelle Lehrer:innen – der intra-organisatorischen Dimension auf der Mikroebene auf Grundlage von Verfügungsfähigkeiten im Handlungsmodus der Beeinflussung agieren und dabei Einfluss auf die einzelschulische Medienbildung nehmen. Die außerschulischen Akteure der inter-organisatorischen Dimension üben auf der Mikroebene auf Grundlage von Verfügungsfähigkeiten im Handlungsmodus der Verhandlung Einfluss aus.

5.5 Vergleich der Dimension Inhalte

Mit der Beschreibung der Dimension Inhalte als vierter Vergleichsdimension werden die inhaltlichen Interessen und Ziele betrachtet, mit denen die Akteure auf dem Feld der schulischen Medienbildung Einfluss nehmen, wobei Gemeinsamkeiten und länderspezifische Besonderheiten sichtbar werden. Insbesondere die Inhalte, die die außerschulischen Akteure in die Einzelschule tragen, werden an dieser Stelle verdeutlicht. Damit wird ein weiterer Aspekt der Forschungsfrage, welche Inhalte und Interessen die beteiligten Akteure verfolgen, beantwortet, und die Annahme bestätigt, dass außerschulische Akteure mit ihren Ressourcen und Inhalten Einfluss auf die innerschulische Umsetzung der schulischen Medienbildung an der jeweiligen Einzelschule nehmen. Wie zuvor wird zwischen technisch-organisatorischer und pädagogisch-organisatorischer Handlungsdimension unterschieden sowie die Inhalte unter Bezug auf den Medienbegriff und aufs Baackes Konzept der Medienkompetenz mit den Dimensionen Mediennutzung, Medienkunde, Mediengestaltung und Medienkritik (Baacke 1997) sowie ergänzend mit dem Aspekt des Medienjugendschutz dargestellt (siehe Tab. 8, 9 und 10).

Grundsätzlich ergeben sich in Thüringen und Baden-Württemberg die Inhalte der schulischen Akteure über Bildungspläne und medienspezifische Steuerungsinstrumente. Gemeinsam ist beiden Fällen in der intra-organisatorischen Dimension, dass der Akteur Schulträger sich auf der Mesoebene mit der Zuständigkeit für die medientechnische Ausstattung und dem diesbezüglichen Support der Einzelschulen in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension bewegt. Ebenfalls sind die Akteure der Mesoebene ThILLM (TH) und LS (BW) mit ihren Aufgaben und Zielen wie bspw. Fort- und Weiterbildung, Personal- und Qualitätsentwicklung nur in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension zu finden. Der länderspezifische Unterschied besteht durch das Angebot in der Lehrerfortbildung für den Kurs Medienkunde in Thüringen; allerdings tritt in Baden-Württemberg ab der Bildungsplanreform 2016 als Äquivalent der Basiskurs Medienbildung ins Feld, jedoch in

einem weit geringeren Umfang als in Thüringen. Die Schulaufsichtsbehörden der beiden Länder (in Thüringen die Schulämter und in Baden-Württemberg die Schulämter und die Regierungspräsidien) bewegen sich sowohl in der pädagogisch-organisatorischen als auch in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension; allerdings bezüglich schulischer Medienbildung mit unterschiedlichen Inhalten, die durch die länderspezifischen Steuerungsinstrumente schulischer Medienbildung geprägt sind. In Thüringen sind die Schulämter für das Projekt Medienschulen verantwortlich und fördern in dem Zusammenhang und darüber hinaus die medientechnische Ausstattung der Einzelschulen. In Baden-Württemberg sind Regierungspräsidium und Schulämter im Bereich der schulischen Medienbildung über Beratung, Lehrerfortbildung und Unterstützung der Multimediaberater:innen und Netzwerkberater:innen tätig. Auch der Akteur Medienzentrum bedient beide Dimensionen: In beiden Ländern gibt es Angebote wie Beratung und Weiterbildung in der pädagogisch-organisatorischen Dimension sowie medientechnische Beratung, Support und Mediendistribution in der technisch-organisatorischen Dimension. In Baden-Württemberg nimmt das LMZ, SMZ und die KMZ mit einem inhaltlich breit aufgestellten Angebot eine besondere Stellung ein. Hier existiert ein ausdifferenziertes Angebot hinsichtlich der Zielgruppen Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern mit Beratung, Begleitung, Bereitstellung von Materialien, Projektangebote sowie Netzwerkarbeit mit Akteuren der Mikro-, Meso- und Makroebene. Insgesamt folgen die Medienzentren in Baden-Württemberg der pädagogischen Prämisse einer aktiven Medienarbeit. Ergänzt wird dies durch das Thema Jugendmedienschutz, dem viele Aktivitäten und Angebote zugeordnet werden können.

Ein weiterer Unterschied ergibt sich in den identifizierten Akteuren Staatliches Studienseminar und Hochschulen. Wobei in Thüringen die Studienseminare und in Baden-Württemberg die Pädagogischen Hochschulen mit der Lehrerbildung in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension an der Einzelschule ins Feld der einzelschulischen Medienbildung treten.

Die Mikroebene der intra-organisatorischen Dimension stellt sich in beiden Fällen zunächst ähnlich dar. Die Akteure Schulleitung, Lehrer:innen, Fach-/Steuerungsgruppe, Schulförderverein und Eltern als individuelle Akteure bewegen sich jeweils in der technisch-organisatorischen und der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension. Die Schulleitungen übernehmen auf der Mikroebene in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension die Verantwortung für schulinterne Lehr-Lern-Planung und Schulentwicklung. Sie sind auch Initiatoren, Unterstützer sowie Vermittler

medienspezifischer Projekte und Medienkonzepte. Zudem obliegt ihnen die Verantwortung über medientechnische Anschaffungen und deren Support, damit agieren sie auch in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Lehrer:innen als individuelle Akteure sind mit der Umsetzung medienbezogener Lernaktivitäten, mit Projekten und AGs in der pädagogisch-organisatorischen und mit ihrem Support der medientechnischen Ausstattung in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension aktiv. Lehrer:innen als organisierte Akteure sind in Fachgruppen bzw. Steuerungsgruppen organisiert. Sie führen teils auch selbst innerschulische medienbezogene Weiterbildungen im Kollegium durch und wirken damit bei der Entwicklung schuleigener Medienkonzepte und -curricula in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension mit. In der technisch-organisatorischen Handlungsdimension beeinflussen sie mit Überlegungen rund um medientechnische Anschaffungen und mit Support dieser Ausstattung die einzelschulische Medienbildung. Eltern traten als individuelle Akteure insbesondere als Zielgruppe von Informations- und Beratungsangeboten rund um Jugendmedienschutz und Medienkompetenz in Erscheinung. Sie nehmen jedoch über ihre Anregungen zu medienspezifischen Themen und ihr Wissen auch Einfluss in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension; über Spenden für medientechnische Ausstattung oder die Finanzierung privater schülereigener mobiler Endgeräte Einfluss in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Die Schulfördervereine sind als Maßnahmenträger und mit ihrer finanziellen und organisatorischen Unterstützung von medienbezogenen Projekten und Angeboten in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension präsent. Insbesondere treten sie jedoch bei der Förderung der medientechnischen Ausstattung und der Generierung von Spendengeldern und Sponsoring als einflussnehmender Akteur in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension in Erscheinung.

Schüler:innen als individuelle Akteure sind an den Einzelschulen mit ihrem medienspezifischen Wissen und Können und als Multiplikatoren in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension präsent. In Baden-Württemberg nehmen sie als individuelle wie als organisierte Akteure in Form von AGs mit ihrem Medienwissen im Sinne eines Peer-to-Peer-Ansatzes Einfluss in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension, mit Support und Betreuung schuleigener medientechnischer Ausstattung in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension.

Außerdem traten in Baden-Württemberg weitere Spezifika hinsichtlich der Akteure Lehrer:innen und Eltern auf. Eltern traten ebenfalls als organisierte Akteure in Form von Elternvertretern ins Feld der schulischen Medienbildung. Dabei nehmen sie als

Multiplikatoren bei der Verbreitung von Informationen zum Thema Jugendmedienschutz innerhalb der Elternschaft in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss. Ausgehend vom Steuerungsinstrument Multimediaberater stellen Lehrer:innen in Baden-Württemberg Multimediaberater:innen/Netzwerkberater:innen, die sowohl in der pädagogisch-organisatorischen als auch der technisch-organisatorischen Handlungsdimension tätig sind. Damit tragen die innerschulischen Akteure auf der Grundlage von Bildungsplänen und medienspezifischen Steuerungsinstrumente mit Fach- bzw. Steuerungsgruppen, AGs, Schulfördervereinen, aber auch mit individuellem Engagement zur einzelschulischen Medienbildung in der pädagogisch-organisatorischen wie der technisch-organisatorischen Dimension bei.

In der inter-organisatorischen Dimension zeigen sich für beide Fälle ebenfalls viele Gemeinsamkeiten, teilweise jedoch größere Unterschiede. Auf der Mesoebene sind die jeweiligen Landesmedienanstalten mit der Unterstützung von landes- und bundesweiten Angeboten, Projekten und Materialien zur Medienkompetenz von Schüler:innen im Bereich der schulischen Medienbildung in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension tätig. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich in der Interaktion der Medienanstalten mit den Einzelschulen und den damit verbundenen Inhalten, die in die Einzelschule getragen werden. So zeigt sich in Thüringen ein umfangreiches medienpädagogisches Angebot, das die TLM und das ihr angegliederte Medienbildungszentrum in die Einzelschulen trägt. Mit Projekten und Workshops für Schüler:innen, ein zertifiziertes Fortbildungsprogramm für Lehrer:innen, buchbare Elternabende, Informationsmaterialien und Wettbewerben nimmt das TLM Einfluss auf die schulische Medienbildung. Dabei ist die pädagogische Prämisse gesetzlich definiert: Sie basiert auf der handlungsorientierten Medienpädagogik bzw. aktiven Medienarbeit und verfolgt eine prozess- und produktorientierte Vorgehensweise. Dabei stehen die Arbeit mit tertiären und quartären Medien im Vordergrund, bei der Auseinandersetzung mit Medieninhalten insbesondere die Medienkompetenzdimensionen kreative Mediengestaltung, Medienkritik und Mediennutzung. Damit bewegt sich die TLM mit ihrem Medienbildungszentrum vor allem in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension, und teilweise im Rahmen von Projekten an Schulen, wenn Technik zum Einsatz kommt, in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension. Im Gegensatz dazu agiert die Medienanstalt in Baden-Württemberg nur vereinzelt im Rahmen von Pilotprojekten direkt auf der Mikroebene in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension. Dabei spielen insbesondere tertiäre, aber auch quartäre Medien eine

Rolle. Medienkompetenz als Ziel ist ebenfalls gesetzlich vorgegeben, jedoch konnten die Medienkompetenzdimensionen anhand des Materials nicht identifiziert werden.

Bei den außerschulischen Akteuren der Mikroebene weisen die Akteure Bürgermedien/NKL, Schulsozialarbeit und Honorarkräfte hinsichtlich der untersuchten Kategorien keine Unterschiede auf. Gemeinsam ist beiden Fällen, dass sich die Rolle und die Inhalte von Bürgermedien bzw. des NKL ähneln. Allgemein treten diese mit Radioprojekten, Schülerpraktika, kontinuierlichen Schülerredaktionen und der Möglichkeit zur Veröffentlichung von Beiträgen an der Einzelschule oder durch Sendeplätze auf. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den tertiären, insbesondere auf Audio-Medien. Insgesamt interagieren sie an den Einzelschulen auf Grundlage einer handlungsorientierten Medienpädagogik bzw. aktiver Medienarbeit, die durch eine prozess- und produktorientierte Vorgehensweise geprägt ist. Dabei werden Aspekte der Kompetenzbereiche kreative Mediengestaltung, Medienkritik, Mediennutzung und ästhetische Bildung in die schulische Medienbildung getragen. Somit spielt sich die Interaktion vor allem in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension ab; wenn es um den Technikeinsatz im Rahmen der Angebote geht, in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension mit tertiären Medien. Für den Akteur Schulsozialarbeit in Thüringen und Baden-Württemberg sind die inhaltlichen Bestandteile Beratungsarbeit und Einzelfallhilfe mit Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen, Gruppen- und Projektarbeit mit Schülergruppen bzw. Klassen sowie Elternabende, in denen medienspezifische Fragestellungen bearbeitet werden. Dabei spielt das Thema Jugendmedienschutz rund um quartäre Medien im Sinne von Prävention und Intervention eine große Rolle. Die Medienprojekte umfassen vor allem die Erstellung von Medienprodukten. Dies reicht von der Erstellung von Trickfilmen über die Gestaltung von Homepages bis hin zur Produktion von Hörspielen und Radiobeiträgen. Auch in den Themenfeldern Berufsorientierung und Bewerbung, wo die Schulsozialarbeit oft mitwirkt, spielen medienspezifische Anwendungen eine große Rolle. Für ihre Aktivitäten greift die Schulsozialarbeit auf bestehende Netzwerke zurück. Insgesamt zeichnet sich beim Akteur Schulsozialarbeit in beiden Fällen ab, dass der Fokus auf der aktiven Medienarbeit liegt, wobei er mit der Förderung der Medienkompetenzdimensionen kreative Mediengestaltung, Medienkritik, Mediennutzung und Medienkunde Einfluss auf die schulische Medienbildung nimmt. Der Akteur bewegt sich ausschließlich in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension.

Die sonstigen Akteure, meist Expert:innen auf Honorarbasis, nehmen im Rahmen von Projekten vor allem im Bereich Jugendmedienschutz rund um quartäre Medien, aber auch,

wenn es um sekundäre Medien wie Bücher und Schülerzeitungen geht, mit Expertenwissen und professioneller Technik Einfluss. Experten geben Impulse für die einzelschulische Medienbildung, agieren damit vor allem in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension, und durch den Einsatz ihrer medientechnischen Ausstattung auch punktuell in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension.

Neben den Gemeinsamkeiten zeigt der Akteur Unternehmen auch fallspezifische Unterschiede. Beiden Bundesländern gemeinsam ist, dass Firmen in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension über medienbezogene Schülerpraktika und fachlichen Austausch Impulse für die schulische Medienbildung geben. Der weit bedeutendere Teil spielt sich jedoch in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension in Form von materieller und finanzieller Unterstützung hinsichtlich der medientechnischen Ausstattung insbesondere mit quartären Medien statt. Für Thüringen ist dieser Aspekt der Geld- oder Sachspenden wie Computer, Tablets, Drucker etc. der weitaus größere Bereich. In Baden-Württemberg spielt der Akteur Wirtschaft/ Unternehmen mit Inhalten wie Europäischer Computerführerschein, Computerkurse, medienspezifische Materialien rund um Berufsorientierung und Bewerbung in den Medienkompetenzbereichen Medienkunde und Medienkritik in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension eine Rolle. Er nimmt aber neben der materiellen und finanziellen Unterstützung der schulischen Medientechnik über Projektbeteiligungen mit dem Ziel der Integration von IT und damit insbesondere im Bereich der quartären Medien in der technisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss auf die schulische Medienbildung. Der Baden-Württemberg-spezifische Akteur Jugendbegleiter:innen ist mit seinen wöchentlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten am Nachmittag in der Schule mit Inhalten wie PC-Kursen und Informatikprojekten präsent. Teilweise ist er auch fester Bestandteil des schulischen Medienkonzepts und nimmt damit besonders im Bereich der quartären Medien hinsichtlich der Medienkompetenz – in Form von kreativer Mediengestaltung, Mediennutzung und Medienkunde – in der pädagogisch-organisatorischen Handlungsdimension Einfluss auf die einzelschulische Medienbildung.

TH	Handlungsdimensionen (Inhalte)		Pädagogisch-organisatorische Dimension	Technisch-organisatorische Dimension
	Akteure			
Intra-organisatorische Dimension	Mesoebene	Schulämter	X	X
		Schulträger		X
		Medienzentren	X	X
		ThILLM	X	
		Studienseminare	X	
		Hochschule		
	Mikroebene	Schulleitung	X	X
		Lehrer:innen	X	X
		Fachgruppen	X	X
		Eltern	X	X
		Elternvertreter:innen		
		Schulfördervereine	X	X
		Schüler:innen	X	
	Schülervertreter:innen			
Inter-organisatorische Dimension	Mesoebene	Thüringer Landesmedienanstalt	X	
		Medienbildungszentrum	X	(X)
	Mikroebene	Bürgermedien	X	(X)
		Schulsozialarbeit	X	
		Unternehmen	(X)	X
		Sonstige: Experten auf Honorarbasis	X	(X)

BW	Handlungsdimensionen (Inhalte)		Pädagogisch-organisatorische Dimension	Technisch-organisatorische Dimension
	Akteure			
Intra-organisatorische Dimension	Mesoebene	Regierungspräsidium	X	X
		Schulämter	X	X
		Schulträger		X
		Medienzentren	X	X
		Landesinstitut	X	
		Studienseminare		
		PH Hochschule	X	
	Mikroebene	Schulleitung	X	X
		Lehrer:innen	X	X
		Steuerungsgruppen	X	X
		Eltern	X	X
		Elternvertreter:innen	X	
		Schulfördervereine	X	X
		Schüler:innen	X	
Schüler-AGs	X	X		
Inter-organisatorische Dimension	Mesoebene	Landesanstalt für Kommunikation	X	
		Nichtkommerzieller Lokal- bzw. Rundfunk	X	(X)
	Mikroebene	Schulsozialarbeit	X	
		Jugendbegleiter:innen	X	
		Unternehmen	X	X
		Sonstige: Experten auf Honorarbasis	X	X

Tab. 8: Inhalte – Handlungsdimensionen der relevanten Akteure einzelschulischer Medienbildung in TH und BW

Deutlich wird, dass die außerschulischen Akteure vor allem in der pädagogisch-organisatorischen Dimension mittels ihrer Inhalte und ihrem Medieneinsatz ein umfangreiches Angebot in die Einzelschulen tragen, womit sie deren Medienbildung unterstützen, ergänzen und stärken können. Insbesondere die Akteure aus der Wirtschaft ergänzen in der technisch-organisatorischen Dimension mit ihren materiellen und finanziellen Spenden die medientechnische schulische Ausstattung. Bezüglich Medieninhalten und Medieneinsatz wird ebenfalls deutlich, dass außerschulische Akteure einen wichtigen ergänzenden Beitrag leisten können, wenn es um quartäre Medien geht. Auch im Bereich der tertiären Medien erweitern außerschulische Akteure die Möglichkeiten der schulischen Medienbildung (siehe Tab. 9). Dabei tragen die Akteure besonders in den Kompetenzdimensionen Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik zur Vermittlung von Medieninhalten bei (siehe Tab. 10), weiterhin wird der Jugendmedienschutz als explizites Thema eingebracht.

TH	Inhalte		Medieninhalte		
			Sekundäre Medien	Tertiäre Medien	Quartäre Medien
Inter-organisatorische Dimension	Mesoebene	Thüringer Landesmedienanstalt		X	X
		Medienbildungszentrum		X	X
	Mikroebene	Bürgermedien		X	X
		Schulsozialarbeit		X	X
		Firmen			X
		Sonstige: Experten auf Honorarbasis		X	X

BW	Inhalte		Medieninhalte		
			Sekundäre Medien	Tertiäre Medien	Quartäre Medien
Inter-organisatorische Dimension	Mesoebene	Landesanstalt für Kommunikation		X	X
		Nichtkommerzieller Lokal- bzw. Rundfunk		X	X
	Mikroebene	Schulsozialarbeit		X	X
		Jugendbegleiter:innen			X
		Unternehmen			X
		Sonstige: Experten auf Honorarbasis		X	X

Tab. 9: Inhalte – Medieninhalte der relevanten Akteure einzelschulischer Medienbildung in TH und BW

BW		Inhalte Akteure		Medienkompetenzdimensionen			
				Medienkunde	Mediennutzung	Medienkritik	Mediengestaltung
Inter-organisatorische Dimension	Mesoebene	Landesanstalt für Kommunikation			X	X	X
		Nichtkommerzieller Lokal- bzw. Rundfunk			X	X	X
	Mikroebene	Schulsozialarbeit		X	X	X	X
		Jugendbegleiter:innen		X	X		X
		Unternehmen		X		X	
		Sonstige: Experten auf Honorarbasis			X	X	X

TH		Inhalte Akteure		Medienkompetenzdimensionen			
				Medienkunde	Mediennutzung	Medienkritik	Mediengestaltung
Inter-organisatorische Dimension	Mesoebene	Thüringer Landesmedienanstalt			X	X	X
		Medienbildungszentrum			X	X	X
	Mikroebene	Bürgermedien			X	X	X
		Schulsozialarbeit		X	X	X	X
		Unternehmen					
		Sonstige: Experten auf Honorarbasis			X	X	X

Tab. 10: Inhalte – Medienkompetenzdimensionen der relevanten Akteure einzelschulischer Medienbildung in TH und BW

Teil E Schlussbetrachtung

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die breit geführte Diskussion über die Schwierigkeiten bei der schulischen Medienintegration, konkret die Fragen danach, warum sich deutsche Schulen bei der nachhaltigen Integration digitaler Medien schwer tun und warum gerade in der Implementierung von diesbezüglicher Medienbildung und Medienkompetenz in Schule und Unterricht starke Defizite bestehen. Der Fokus richtete sich dabei auf die Akteure und Akteurskonstellationen, die am Lernort Schule Medienbildung umsetzen und gestalten, sowie darauf, wie die jeweiligen bildungspolitisch vorgegebenen strukturellen Verankerungen schulischer Medienbildung an der Einzelschule das Handeln von Akteuren und Akteurskonstellationen beeinflussen. Dies wurde anhand der beiden Fälle Thüringen und Baden-Württemberg untersucht. Erkenntnisziel war es, auf Basis der jeweils existierenden länderspezifischen bildungspolitischen Verankerung aufzuzeigen, welche Steuerungsinstrumente an den Einzelschule rezipiert werden. Rekonstruiert werden sollten auch die Beiträge der schulischen und außerschulischen Akteure samt ihren Ressourcen, Interessen und lancierten Inhalte, die den Auftrag einer umfassenden schulischen Medienbildung umsetzen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein theoretisches Analysekonzept beruhend auf den Ansätzen der Educational Governance und der medienpädagogischen Forschung entwickelt, das sich insbesondere auf Arbeiten von Altrichter und Heinrich, Brüsemeister und Kussau, Breitner und Welling, Tulodziecki sowie Baacke stützt. Es wurde dabei eine theoriebasierte deduktive Forschungsstrategie verfolgt, die schrittweise am empirischen Material durch induktives Vorgehen ergänzt und präzisiert wurde. Mit dem theoretischen Analysekonzept und den daran anknüpfenden qualitativen Methoden der vergleichenden Fallstudie konnten die Fälle tiefgehend anhand der gebildeten Kategorien und Dimensionen untersucht und die Akteure sowie deren Konstellationen in der einzelschulischen Medienintegration detailliert beschrieben werden.

Der Ansatz der Educational Governance lässt Schule als „multiakteurIELles Verbund- und Mehrebenensystem“ (Kussau 2007a: 125) sichtbar werden. Er geht der Frage nach, „wie Steuerungsimpulse innerschulisch aufgenommen werden“ (Kussau/ Brüsemeister 2007b: 36). Dieser Ansatz ermöglichte die Erfassung des komplexen Zusammenwirkens der Akteure mit ihren Ressourcen und Inhalten auf den verschiedenen Ebenen. Hierfür wurden die AnalysekatEgorien der Educational Governance-Forschung – Akteurstypus, Handlungssituation und Handlungskoordination – in das Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration nach Breitner und Welling (2010) eingebettet.

Um den Fragen nach den akteursspezifischen Inhalten und Ressourcen hinsichtlich der Medienbildung nachgehen zu können, wurden weitere Konzepte der medienpädagogischen Forschung einbezogen. So wurde für die Bestimmung von Medieninhalten und -einsatz der Medienbegriff nach Pross, Faulstich sowie Ludes und für die Inhalte das Medienkompetenzmodell nach Baacke herangezogen. Für die Unterscheidung zwischen technisch-organisatorischer und pädagogisch-organisatorischer Handlungsdimension kam das Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration zum Tragen, wenn es um die Verortung der Handlungsbeiträge und -inhalte der Akteure ging. Dabei wurde das Modell um zwei Aspekte modifiziert: einerseits, indem auch der horizontal verlaufende mehrstufige Prozess schulischer Medienintegration berücksichtigt wurde, andererseits durch die Unterscheidung in intra- und inter-organisatorische Dimension. Dies ermöglichte die Berücksichtigung und Analyse nicht nur der Handlungsbeiträge der Akteure innerhalb des Schulsystems, sondern auch von außerhalb der Schule liegenden Beiträgen außerschulischer Akteure.

Resümierend können bezüglich der verwendeten theoretischen Ansätze hinsichtlich ihrer Erklärungskraft für die Beantwortung der einleitend gestellten Forschungsfragen folgende Aspekte festgehalten werden: Die Educational Governance-Forschung liefert kein universelles Erklärungsmodell, unterstützt aber die empirische Erforschung komplexer Konstellationen und bietet einen begrifflichen Apparat, der die Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Analyse auf bestimmte Aspekte der Realität von Steuerung im Bildungsbereich lenkt. Sie richtet den Blick auf Steuerungsprozesse, die nicht allein linear und hierarchisch verlaufen, sondern geprägt sind von einer Vielzahl von Handlungsbeiträgen gesellschaftlicher Akteure in einem aus mehreren Ebenen bestehenden System. Um komplexe soziale Phänomene zu beschreiben und Ergebnisse verständlich zu machen, sieht Scharpf (2000: 65) die Notwendigkeit, theoretische Module miteinander zu verbinden. Dem wird hier zugestimmt: Erst die Kombination der Educational Governance-Forschung mit Theoremen der medienpädagogischen Forschung ermöglicht die Identifizierung und Erklärung der Akteure und Akteurskonstellationen und ihrer Interaktionsformen, Problemlösungsfähigkeiten, Handlungsmotivationen und -beiträgen im schulischen Mehrebenensystem der Medienintegration.

Damit liefert diese Untersuchung ein Modell zur theoretischen Verknüpfung von medienpädagogischer Forschung mit Ansätzen der Educational Governance-Perspektive. Die weitere Verarbeitung und Verdichtung zu theoriebasierten Schlussfolgerungen bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Arbeiten im Bereich der medienpädagogischen Bildung.

Zusammenfassend sollen im Folgenden die Parallelen und Differenzen der beiden Fälle dargestellt werden, die in dieser Studie hinsichtlich der auf schulische Medienbildung Einfluss nehmenden Dimensionen Akteure, Interaktion, Inhalte und Strukturen herausgearbeitet wurde.

In der analytischen Bearbeitung der Dimension Strukturen konnte gezeigt werden, dass ein ausgeprägter Top-down-Prozess mit expliziten Steuerungsinstrumenten zu einer in großen Teilen erfolgreichen Implementierung schulischer Medienbildung führen kann. Auch führt eine Mischform aus Top-down- und Bottom-up-Prozessen zu innerschulischen Steuerungsinstrumenten, die tragend für die Implementierung einzelschulischer Medienbildung sind. Einzelschulische Medienbildung wird im Besonderen geprägt und getragen durch die innerschulischen Instrumente eines medienspezifischen Curriculums, medienspezifische Fach- und Steuerungsgruppen sowie ein gesamtschulisches Medienkonzept. Dabei können implizite Steuerungsinstrumente unterstützend auf die innerschulischen Instrumente wirken. Einschränkend ist jedoch herauszustellen, dass ein Bottom-up-Prozess schulischer Medienintegration, bspw. in Form von Projektförderung, zu den genannten innerschulischen Instrumenten führen kann, jedoch nicht zwingend die Folge sein muss. Hier wirken weitere Faktoren wie pädagogisches Interesse, Ressourcen wie ausreichend Lehrkräfte, oder auch priorisierte Themen. Zur Konkretisierung der Faktoren könnte eine weiterführende Bearbeitung beitragen.

Betrachtet man die Dimensionen Akteure und Inhalte zusammen, wird deutlich, dass an der Umsetzung einzelschulischer Medienbildung mehr Akteure als die Trias Lehrende-Schüler:innen-Eltern beteiligt sind; vielmehr wurde im Rahmen dieser Untersuchung im Mehrebenensystem Schule für den Bereich Medienintegration ein komplexes Zusammenspiel angetroffen. Dabei wurde anhand der beiden Fälle deutlich, welche Akteure ergänzend und unterstützend an der Umsetzung der einzelschulischen Medienbildung wirken. Bei den schulischen Akteuren wird die besondere Bedeutung der Schulfördervereine erkennbar, die für die Einzelschule materielle und immaterielle Ressourcen bündeln und mobilisieren können. Das betrifft insbesondere den technisch-organisatorischen Bereich. In diesem Bereich können auch Eltern als individuelle Akteure eine wichtige Rolle spielen, indem sie mit materiellen Ressourcen in Form von BYOD bspw. Einfluss auf die medientechnische Ausstattung nehmen. Unter den außerschulischen Akteuren tritt im Besonderen die Schulsozialarbeit hervor, die an fast allen Schulen anzutreffen ist und mit ihren Ressourcen rund um den Jugendmedienschutz und den Themenblock der Berufsorientierung im Sinne der

Mediennutzungskompetenz im pädagogisch-organisatorischen Bereich einen wichtigen Beitrag für die schulische Medienbildung auf der Mikroebene leisten kann.

Mit Blick auf die Besonderheiten der Fälle rücken die Akteursgruppe Schüler:innen in organisierter Form sowie die Landesmedienanstalten mit den ihnen nachgeordneten Einrichtungen als außerschulische Akteure in den Fokus. So können Landesmedienanstalten mit ihrem Knowhow und ihren Ressourcen einzelschulische Medienbildung entscheidend voranbringen. Schüler:innen können mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten beim Support der schulischen medientechnischen Ausstattung in der technisch-organisatorischen Dimension unterstützend wirken, aber ebenfalls im Sinne eines Peer-to-Peer-Ansatzes in der pädagogisch-organisatorischen Dimension. Deutlich wurde auch anhand des Jugendmedienschutz, dass inhaltliche Impulse und Themen durch gezielte Programme, Projekte und Förderungen ebenso top-down wie bottom-up in die Einzelschule gelangen. Dieser Weg zeigte sich auch bei der Aktivierung der Akteursgruppe der Schüler:innen in dieser Untersuchung. Anknüpfend daran könnte im Sinne der Outputorientierung evidenzbasiert der Outcome in Bezug auf die Inhalte, die die außerschulischen Akteure Schüler:innen vermitteln, geprüft werden.

Die Dimension Interaktion verdeutlichte zwei Aspekte. In der intra-organisatorischen Dimension der Mikroebene sind die Akteurskonstellationen von Fachgruppen, Eltern, Schulförderverein und Schüler:innen durch den Handlungsmodus Beeinflussung geprägt. Mit ihren jeweiligen Verfügungsfähigkeiten können alle diese Akteure Einfluss auf die Ausgestaltung einzelschulischer Medienbildung nehmen. In der inter-organisatorischen Dimension entstehen die Akteurskonstellationen auf Grundlage von Verhandlung. Durch Verträge und mündlich bindende Absprachen zwischen Einzelschule und außerschulischen Akteuren können die außerschulischen Akteure mit ihren Verfügungsfähigkeiten die schulische Medienbildung planbar und zuverlässig unterstützen. Diese Planbarkeit ist dabei für beide Seiten relevant. An dieser Stelle könnten weitere Untersuchungen ansetzen, um Anreiz- und Unterstützungssysteme herauszuarbeiten, die in gewinnbringende Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Akteuren im Bereich der Medienbildung resultieren.

Das Forschungsdesign und die Fallauswahl, die im dritten Kapitel begründet wurden, hatten den Vorteil, Medienbildung als bildungspolitisches Ziel anhand des Mehrebenenmodells nachzuzeichnen und ausgehend von der Mikroebene durch die gewählten Erhebungsmethoden, Dokumente und Experteninterviews die beteiligten Akteure zu identifizieren. Insbesondere konnten durch die Experteninterviews die Handlungssituation, Handlungskoordination und Inhalte vertiefend ermittelt werden. Als Einschränkung für die

ermittelten Ergebnisse ist festzuhalten, dass nicht alle angefragten Expert:innen bereit zu einem Interview waren, so dass an einigen Stellen allein die Dokumente die Basis zur Untersuchung und Darstellung der Akteure diente. In der Fallauswahl unterschieden sich Thüringen und Baden-Württemberg in den Strukturmerkmalen hinsichtlich der bildungspolitischen Verankerung der schulischen Medienbildung. Eine große Variation in den Akteurskonstellationen konnte zwischen den untersuchten Bundesländern nicht festgestellt werden. Vielmehr zeigten sich diesbezügliche Unterschiede als eher graduell und hinsichtlich einzelner Akteure. Deutlich wurde jedoch der Zusammenhang zwischen externen Steuerungsinstrumenten schulischer Medienbildung und innerschulischen Instrumenten, die zur Medienintegration an der Einzelschule beitragen. Diesbezüglich gilt es zu beachten, dass die Erhebung der Daten (2012–2016) zeitlich zurückliegt, was in der Darstellung der Fälle berücksichtigt wurde, wie die Entwicklungen der Bildungsplanreform 2016 in Baden-Württemberg.

Auch wenn die empirischen Befunde der vorliegenden Untersuchung zeitlich zurückliegen, hat die Relevanz des Themas schulische Medienintegration eher zu- als abgenommen. Die Pandemie erfordert, vor allem digitale Medien in einem ganz neuen Ausmaß auf der Organisationsebene, der Gegenstandsebene und der Lehr-Lern-Ebene einzusetzen – damit ist schulische Medienbildung als Mehrebenenproblem aktueller denn je. Ihre Umsetzung benötigt auf der Mikroebene der Einzelschule bisher ein hohes Maß an pädagogischem Willen und an Einsatzbereitschaft. Ausgehend auch von den Befunden der vorliegenden Untersuchung ist zu erwarten, dass der Prozess der nachhaltigen Implementierung von Medienbildung für viele Schulen noch ein weiter Weg sein wird. Dieser ist nicht mit einzelnen Programmen zu bewerkstelligen. Vielmehr gilt es, eine Vielzahl an Akteuren einzubeziehen, die mit unterschiedlichen Ressourcen dieses breite Themenfeld abdecken, damit Schulen der zunehmenden Komplexität und der fortlaufenden wie schnellen Weiterentwicklung der Medien gerecht werden können.

Diese Untersuchung konnte den Blick ausgehend von der Mikroebene auf vorhandene Akteure mit ihren Ressourcen im Mehrebenenmodell schulischer Medienbildung schärfen. Sie konnte nachzeichnen, welche Akteure bereits strukturell an den Einzelschulen gekoppelt sind, welche außerschulischen Akteure im schulischen Umfeld existieren und über welche Ressourcen beide Akteursgruppen jeweils verfügen. Zudem wurde deutlich, dass das Ziel, schulische Medienbildung in der Einzelschule erfolgreich umzusetzen und nachhaltig an Schulen zu verankern, nur im Zusammenwirken verschiedener Akteure gelingen kann. Dafür sind bildungspolitischer Wille und der Einsatz von Mitteln nötig.

Literaturverzeichnis

- Adick, C. 2008: Vergleichende Erziehungswissenschaft: eine Einführung. Stuttgart.
- Allemann-Ghionda, C. 2004: Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.
- Altrichter, H. 2015: Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Hermann, J./ Brüsemeister, T./ Schemmann, M./ Wissinger, J. (Hrsg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden. S. 21-63.
- Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hrsg.) 2007: Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Altrichter, H./ Heinrich, M. 2007: Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden. S. 55-103.
- Altrichter, H./ Heinrich, M./ Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) 2011: Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden.
- Altrichter, H./ Helm, C. 2011: Schulentwicklung und Systemreform. In: Altrichter, H./ Helm, C. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler. S. 13-35.
- Altrichter, H./ Posch, P. 2007: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Amos, K./ Radtke, F-O. 2007: Die Formation internationaler Bildungsregime: Zur Durchsetzung von neuen Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. In: Brumlik, M./ Merckens, H. (Hrsg.): Bildung, Macht, Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a. S. 293-304.
- Anger, C./ Orth, A. K./ Plünnecke, A. 2016: Bildungsmonitor 2016. Ein Blick auf die Bildungsintegration von Flüchtlingen. Köln.
- Arnott, M.A./ Raab, Ch. D. (Hrsg.) 2000: The Governance of Schooling. Comparative studies of devolved management. London u.a.
- Aufenanger, S. 1999: Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann-Briefe (142). S. 16-18.
- Aufenanger, S. 2001: Multimedia und Medienkompetenz - Forderungen an das Bildungssystem. In: Jahrbuch Medienpädagogik (1). S 109-122.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Baacke, D. 1973: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München.
- Baacke, D. 1992: Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, W./ Tulodziecki, G./ Wagner, W.-R. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen. S. 33-58.
- Baacke, D. 1996a: Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn. S. 112-124.
- Baacke, D. 1996b: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch 20. Jg., H. 2. S. 4-10.
- Baacke, D. 1998: Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. Bielefeld.
- Baacke, D. 1999b: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn. S. 31-35.
- Baacke, D.(Hrsg.) 1999a: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn.

- Baacke, D. 1997: Medienpädagogik. Tübingen.
- Bastian, J./ Aufenanger, S. (Hrsg.) 2017: Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien. Wiesbaden.
- Beck, K. 2015: Kommunikationswissenschaft. Konstanz u.a.
- Bennewitz, H. 2013: Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim. S. 43-59.
- Benz, A. (Hrsg.) 2004b: Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Benz, A. 2004a: Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden. S. 11-28.
- Benz, A. 2004c: Multilevel Governance - Governance in Mehrebenensystemen. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden. S. 115-146.
- Benz, A. 2006: Eigendynamik von Governance in der Verwaltung. In: Bogumil, J./ Jann, W./ Nullmeier, F. (Hrsg.): Politik und Verwaltung. Auf dem Weg zu einer postmanagerialen Verwaltungsforschung. Wiesbaden. S. 29-76.
- Benz, A. 2007: Multilevel Governance. Benz, A./ Lütz, S./ Schimank, U./ Simonis; G. (Hrsg.) 2007: Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden. S. 297-310.
- Benz, A. 2009: Politik in Mehrebenensystemen. Wiesbaden.
- Benz, A./ Lütz, S./ Schimank, U./ Simonis; G. (Hrsg.) 2007: Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden.
- Berkemeyer, N. 2010: Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden.
- Biermann, R. 2009: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden.
- Billes-Gerhart, E. 2009: Medienkompetent von Lehramtsstudierenden. Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften. Göttingen.
- BITKOM 2015: Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. Berlin.
- Blatter, J./ Janning, F./ Wagemann, C. 2007: Qualitative Politikanalyse: eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden. Wiesbaden.
- BLK, Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1984: Rahmenkonzept für die informationstechnische Bildung in Schule und Ausbildung. Bonn.
- BLK, Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1987: Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Bonn.
- BLK, Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1995: Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016: Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: DigitalPakt Schule von Bund und Ländern Gemeinsame Erklärung. Online verfügbar unter https://www.dstgb.de/aktuelles/archiv/archiv-2017/DStGB_zu_den_Eckpunkten_der_Bund-Laender_Vereinbarung_DigitalPaktSchule_/Ergebnis_Eckpunkte_St-AG_230517.pdf?cid=7p2. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019: Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024. Online verfügbar unter

- https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013a: Dialog Internet. Auf dem Weg zu einer Kinder- und Jugendpolitik. Berlin, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013b: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. 2014: Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.
- Bogner, A./ Menz, W. 2009: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden. S. 61-98.
- Bohl, T./ Helsper, W./ Holtappels, H. G./ Schelle, C. 2010: Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn.
- Bois, H. d. 2005: Der Computer in Schule und Unterricht Eine Befragung baden-württembergischer Lehrer. Tübingen.
- Börzel, T. A. 2005: European Governance – nicht neu, aber anders. In: Schuppert, G. F. (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden. S. 72-94.
- Bos, W./ Eickelmann, B./ Gerick, J./ Goldhammer, F./ Schaumburg, H./ Schwippert, K./ Senkbeil, M./ Schulz-Zander, R./ Wendt, H. 2014: ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster .
- Bos, W./ Eickelmann, B./ Gerick, J./ Goldhammer, F./ Schaumburg, H./ Schwippert, K./ Senkbeil, M./ Vahrenhold, J. 2019: ICILS 2018. Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster u.a.
- Bos, W./ Lorenz, R./ Endberg, M./ Eickelmann, B./ Kammerl, R./ Welling, S. (Hrsg.) 2016: Schule digital - der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster u.a.
- Bos, W./ Lorenz, R./ Endberg, M./ Schaumburg, H./ Schulz-Zander, R./ Senkbeil, M. (Hrsg.) 2015: Schule digital - der Länderindikator 2015. Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich. Münster u.a.
- Böttcher, W. 2002: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim.
- Böttcher, W. 2007: Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden. S. 185-206.
- bpd, Bundeszentrale für politische Bildung 2018: Land (Freistaat) Thüringen. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202065/land-freistaat-thueringen?p=all>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Breiter, A./ Welling, S. 2010: Integration digitaler Medien in den Schulalltag als Mehrebenenproblem. In: Eickelmann, B. (Hrsg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Münster u.a. S. 14-25.
- Breiter, A./ Welling, S./ Stolpmann, B. E. 2010: Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin.
- Breiter, A./ Aufenanger, S./ Averbeck, I./ Welling, S./ Wedjelek, M. 2013: Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin.

- Brinkmann, B./ Müller, U./ Scholz, C./ Siekmann, D. (Hrsg.) 2018: Lehramtsstudium in der digitalen Welt: professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Gütersloh.
- Brüggemann, M. 2013: Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften. München.
- Brüsemeister, T. 2004: Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster.
- Brüsemeister, T. 2007a: Disziplinäre Sichtweisen zur Governance. In: Kussau, J./ Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden. S. 23-61.
- Brüsemeister, T. 2007b: Analysemittel der Governanceforschung. In: Kussau, J./ Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden. S. 97-120.
- Brüsemeister, T. 2007c: Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: Kussau, J./ Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden. S. 63-95.
- Busemeyer, M. R./ Haastert, S. 2015: Kontrovers aber erfolgreich!? Eine Zwischenbilanz grün-roter Bildungsreformen in Baden-Württemberg. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Erkenntnissen aus Expert_innen- Interviews und Fokusgruppen. Stuttgart.
- D21, Initiative D21 e.V. (Hrsg.) 2016: Sonderstudie Schule Digital 2016. Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen-Eltern-Lehrkräfte. Berlin.
- Dalín, P./ Rolff, H-G./ Buchen, H. 1996: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Ein Handbuch. 3. Aufl. Bönen.
- Deutsche UNESCO-Kommission 2013: Was sind Open Educational Resources? Und andere häufig gestellte Fragen zu OER. Bonn.
- Deutscher Bundestag 2013a: Sechster Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Bildung und Forschung. Berlin.
- Deutscher Bundestag 2013b: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Berlin.
- Dewe, B./ Sander, U. 1996: Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein, A. v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn. S. 125-142.
- die medienanstalten 2016a: Medienkompetenz. Berlin.
- die medienanstalten 2016b: Jahrbuch 2015/ 2016. Berlin.
- die medienanstalten 2017: Jahrbuch 2016/ 2017. Berlin.
- Dobbins, M./ Knill, C. 2015: Reformen der Hochschulsteuerung in Deutschland. Vom Humboldtismus zum "gezähmten Markt"? In: Schrader, J./ Schmid, J./ Amos, S. K./ Thiel, A. (Hrsg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden. S. 175-201.
- Döbeli Honegger, B. 2016: Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern.
- Doelker, C. 1994: Leitfaden Medienpädagogik. Zürich.
- Döring, N./ Bortz, J./ Pöschl, S. 2016: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin.
- Ehrenspeck, Y. 2004: Bildung. In: Krüger, H-H. Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. S. 64-70.
- Eickelmann, B. 2010: Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. Münster.
- Eickelmann, B./ Schulz-Zander, R. 2006: Schulentwicklung mit digitalen Medien. Nationale Entwicklungen und Perspektiven. Jahrbuch der Schulentwicklung (14). S. 277-309.
- Eickelmann, B./ Drossel, K. 2020: Lehrer*innenbildung und Digitalisierung - Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: Ackeren, I. v./ Bremer, H./ Kessl, F./ Koller, H. C./ Pfaff, N./ Rotter, C./ Klein, D./ Salaschek, U. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a. 349-362.

- Europäische Kommission 2010: A Digital Agenda for Europe. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brüssel.
- Europäische Kommission (2012). Neue Denkansätze für die Bildung: Bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel.
- Europäische Kommission 2013: Die Bildung öffnen: Innovatives Lehren und Lernen für alle mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel.
- Europäische Kommission 2014: Open Education Europa. Brüssel.
- Europäisches Parlament und Rat 2006: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Amtsblatt der EU 2006/394/10 DE. Brüssel.
- Europäisches Parlament und Rat 2010: Gemeinsamer Fortschrittsbericht 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms "Allgemeine und berufliche Bildung 2010". Luxemburg.
- Expertenkreis Amok 2009: Gemeinsam Handeln. Risiken erkennen und minimieren. Prävention, Intervention, Opferhilfe, Medien. Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen am 11. März 2009. Online Verfügbar unter <http://amoksicherung.com/downloads/BERICHTExpertenkreisAmok-Endfassung.pdf>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Fatke, R. 2013: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim u.a. S. 157-172.
- Faulstich, W. 1998: Grundwissen Medien. 3., vollst. überarb. u. stark erw. Aufl. München.
- Faulstich, W. 2004: Grundwissen Medien. 5., vollständig überarb. u. erheblich erw. Aufl. München.
- Fend, H. 1986: Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78(3). S. 275-293.
- Fend, H. 2006: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- Fend, H. 2008: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Flick, U. 2007: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek. S. 309-318.
- Flick, U. 2009: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl. Reinbek. S. 252-264.
- Flick, U. 2011a: Triangulation. Eine Einführung. 3., aktual. Aufl. Reinbek.
- Flick, U. 2011b: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Reinbeck.
- Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.) 2007: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek.
- Freistaat Thüringen 2017: Kooperationsvereinbarung zur nachhaltigen Weiterentwicklung von Medienkompetenz in Thüringen. Erfurt. Online verfügbar unter https://www.thueringen.de/mam/th1/tsk/medien/medienkompetenz/20170221unterzeichnete_kooperationsvereinbarung.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Friebs, B. 2015: Grundlagen der vergleichenden Erziehungswissenschaft: Konzepte - Skizzen - Materialien. Graz.

- Fromme, J. 2009: Mediale Bildung. In: Fuhr, T./ Gonon, P. Hof, Christiane (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Teilband 2. Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Paderborn. S. 1043-1054.
- Fromme, J./ Jörissen, B. 2010: Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: Medien + Erziehung 54(5). S. 46-54.
- Fuchs, H-W. 2008: Educational Governance und neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen. In: Langer, R. (Hrsg.): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden. S. 19-29.
- Gapski, H. 2001: Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden.
- Gapski, H. 2004: Zu den Fragen, auf die „Medienkompetenz“ die Antwort ist. Ein Aufruf zum interdiskursiven und interdisziplinären Dialog. In: Bonfadelli, H./ Paus-Hasebrink, I./ Süß, D. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich. S. 22-34.
- Gapski, H. (Hrsg.) 2006: Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexion zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf.
- Geertz, C./ Luchesi, B./ Bindemann, R. 1983: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. 1967: The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research. Chicago.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. 1998: Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a.
- Gläser, J./ Laudel, G. 2010: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- GMK, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikation 2011: Medienbildung nachhaltig in der Schule verankern. Positionspapier der GMK, erarbeitet von der Fachgruppe Schule. März 2011. Online verfügbar unter https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/positionspapier_gmk_fachgruppe_schule.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Groeben, N. 2002a: Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. S. 11-22.
- Groeben, N. 2002b: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. S. 160-197.
- Hartmann, N. 2018: Intersystemische Akteurskonstellationen - Analyse der Handlungsmotivation außerschulischer Akteur_innen. Tübingen.
- Heim, D./ Rindlisbacher, S. 2014: Der akteurzentrierte Institutionalismus als Heuristik für Educational Governance-Studien. In: Maag Merki, K./ Langer, R./ Altrichter, H. (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Educational Governance. Wiesbaden. S. 323-345.
- Heinen, R. 2010: Nachhaltige Integration digitaler Medien in Schulen aus Sicht der Educational Governance. In: Schroeder, U.: Interaktive Kulturen – Workshop-Band. Berlin. S. 231-238.
- Heinrich, M. 2007: Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden.
- Helfferich, C. 2009: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Hentig, H. v. 2004: Einführung in den Bildungsplan 2004. Stuttgart.
- Herrmann, U.G. 2009: Alte" und "neue" Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In: Lange, U./ Rahn, S./ Seitter, W./ Körzel, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden. S. 57-77.

- Herzig, B. 2008: Schule und digitale Medien. In: Sander, U./ Gross, F. v./ Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. S. 498-504.
- Herzig, B. 2012: Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. München.
- Herzig, B. 2014: Medien in der Schule. In: Tillmann, A./ Fleischer, S./ Hugger, K.-U (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden. S. 531-546.
- Hickethier, K. 2010: Einführung in die Medienwissenschaft. Stuttgart u.a.
- Hilker, F.1962: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte. Theorie und Praxis. München.
- Hill, H. 2005: Good Governance - Konzepte und Kontexte. In: Schuppert, G. F. (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden. S. 220-250.
- Hippel, A. v. 2007: Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichen Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Saarbrücken.
- Hofer, S./ Kauffmann, R. 2019: Neue Medien - neuer Unterricht? Das Praxishandbuch. Bern.
- Hofmann, A./ Franz, E./ Schneider-Pungs, C. 2016: Tablets im Unterricht - ein praktischer Leitfaden. iPads® & Co. produktiv einsetzen und Apps didaktisch sinnvoll einbinden. Hamburg.
- Hopf, C. 2007: Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek. S. 349-360.
- Hotz-Hart, B. (Hrsg.) 2007: ICT und Bildung: Hype oder Umbruch? Beurteilung der Initiative Public Private Partnership - Schule im Netz. Schule im Netz. Bern.
- Hug, T. 2007: Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn. Eine explorative Skizze in programmatischer Absicht. In: Sesink, W./ Aufenanger, S. (Hrsg.): Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden. S.10-32.
- Hugger, K.-U. 2008: Medienkompetenz. In: Sander, U./ Gross, F. v./ Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. S. 93-98.
- Hunziker, P.1996: Medien, Kommunikation und Gesellschaft: Einführung in die Soziologie der Massenkommunikation. Darmstadt.
- Hüther, J. 2005: Neue Medien. In: Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. 4., vol. neu konzip. Aufl. S. 345-351.
- Hüther, J. 2005: Mediendidaktik. In: Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. 4., vol. neu konzip. Aufl. S. 234-240.
- Hüther, J. 2009: Medienpädagogik. In: Schorb, B./ Anfang, G./ Demmler, K. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München. S. 212- 216.
- Hüther, J./ Podehl, B. 2005: Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, J./ Schorb, B.(Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vol. neu konzip. Aufl. München. S. 116-127.
- Hüther, J./ Schorb, B. 2005: Medienpädagogik. In: Hüther, J./ Schorb, B.(Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vol. neu konzip. Aufl. München. S. 265-276.
- Imort, P./ Niesyto, H. (Hrsg.) 2014: Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Medienpädagogik interdisziplinär. München.
- Ioannidou, A. 2010: Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld.
- Iske, S. 2015: Medienbildung. In: Gross, F. v./ Meister, D. M./ Sander, U. (Hrsg.): Medienpädagogik - ein Überblick. Weinheim u.a. S. 247-272.
- IZBB, 2010: Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) 2003-2009 Thüringen. Länderspezifische Darstellung. Köln.
- Jann, W. 2005: Governance als Reformstrategie - Vom Wandel und der Bedeutung verwaltungspolitischer Leitbilder. Schuppert, G. F. (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden. S. 21-43.
- Jugendstiftung Baden-Württemberg 2016: Jugendbegleiterprogramm in Baden-Württemberg. Jubiläumsschrift. Sersheim.

- Jugendstiftung Baden-Württemberg 2019: Daten. Entwicklungen. Zusammenhänge. Dreizehnte Evaluation im Jugendbegleiter-Programm 2018/2019. Sersheim.
- Jürgens, U. 2005: Corporate Governance – Anwendungsfelder und Entwicklungslinien. In: Schuppert, G. F. (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden. S. 47-71.
- Kammerl, R./ Ostermann, S. 2010: Medienbildung - (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg.
- Karrasch, H./ Kühn, T. O./ Lemke, J./ Olsen, C./ Ramm, G./ Riecke-Baulecke, T. 2015: Digitale Schule. Trends, Fakten, Praxistipps. München u.a.
- Karpa, D./ Eickelmann, B./ Grafe, S. 2013: Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung. Immenhausen.
- Kaspar, K./ Becker-Mrotzek, M./ Hofhues, S./ König, J./ Schmeinck, D. (Hrsg.) 2020: Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster u.a.
- Keine Bildung ohne Medien 2009: Medienpädagogisches Manifest. Online verfügbar unter <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest/>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Kelle, U./ Erzberger, C. 2007: Qualitative und quantitative Methoden - kein Gegensatz. In: In: Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek. S. 299-309.
- Kelle, U./ Kluge, S. 2010: Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kenis, P./ Schneider, V. 1996: Verteilte Kontrolle. Institutionelle Steuerung in modernen Gesellschaften. In: Kenis, P./ Schneider, V. (Hrsg.): Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik. Frankfurt u.a. S. 9-43.
- Kerres, M. 2001: Multimediale und telemediale Lernumgebung. Konzeption und Entwicklung. München u.a.
- Kiper, H. 2002: Schultheorien. In: Kiper, H./ Meyer, H./ Topsch, W. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin. S. 24-35.
- Kiper, H. 2007: Bildungspolitik nach PISA. Chancen und Risiken der neuen Steuerungsinstrumente. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 35 (1).S. 43-50.
- Klenk, J. 2013: Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland. Bielefeld.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1984: Neue Medien und moderne Technologien in der Schule. Bericht über – Stand, Ziele und Maßnahmen. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2002: Multimedia-Empfehlungen. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004a: Bildungsplan 2004 Realschule. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004b: Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004c: Informationstechnische Grundbildung. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2007: Informationen über Werbung und Sponsoring an Schulen. Online verfügbar unter http://www.smv-bw.de/rechte/Anhang/Schulsponsoring_Rechtsslage.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012: Bildungsplan 2012 Werkrealschule. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: Bildungsplan 2016. Basiskurs Medienbildung. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: Land baut Informatikunterricht an weiterführenden Schulen aus. Online verfügbar unter <https://www.baden->

- wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/land-baut-informatikunterricht-an-weiterfuehrenden-schulen-aus/. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018a: Bildungsplan 2016 Informatik, Mathematik, Physik (IMP) Profilfach. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018b: Bildungsplan 2016 Aufbaukurs Informatik, Sekundarstufe I. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018c: Bildungsplan 2016 Informatik, Mathematik, Physik (IMP) Profilfach an der Gemeinschaftsschule. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018d: Bildungsplan 2016 Aufbaukurs Informatik, Gymnasium. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018e: Bildungsplan 2016 Wahlfach Informatik an der Hauptschule, Werkrealschule und Realschule. Stuttgart.
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019a: Förderprogramme. Schulausbau in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <https://km-bw.de/Kultusministerium,Lde/Startseite/Schule/Schulhausbau>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019b: Berufsziel Lehrerin/Lehrer. Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1200696563/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Beruf%20Lehrkraft/190220%20Merkblatt%20Berufsziel%20L%2BL-Lehrkräfteausbildung.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- KM BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2021: Ganztagschule in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter http://www.ganztagschule-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-988932115/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Publikationen/Ganztagschule%20in%20BW%202016.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- KMK, Kultusministerkonferenz 1995: Medienpädagogik in der Schule. Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995. Bonn.
- KMK, Kultusministerkonferenz 1998: Neue Medien und Telekommunikation im Bildungssystem. Beschluß der KMK vom 28.2.1997. Bonn.
- KMK, Kultusministerkonferenz 2001: 296 Plenarsitzung der KMK am 5./6.12.2001. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- KMK, Kultusministerkonferenz 2004a: Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Berlin.
- KMK, Kultusministerkonferenz 2004b: Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung. Berlin.
- KMK, Kultusministerkonferenz 2012: Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Berlin.
- KMK, Kultusministerkonferenz/ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- KMK, Kultusministerkonferenz 2016: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin.
- Knauber, K./ Ioannidou 2017: Grundbildungspolitik im Wohlfahrtsstaat: Akteure, Inhalte und Umsetzungsstrategien im internationalen Vergleich. In: Schrader, J./ Schmid, J./ Amos, S. K./ Thiel, A. (Hrsg.): Governance und Interdependenz von Bildung. Internationale Studien und Vergleiche. Baden-Baden. S. 87-110.
- Knüsel Schäfer, D. 2020: Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn.

- Korte, W. B./ Hüsing, T. 2006: Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Bonn.
- Kommer, S. 2006: Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist. In: Treibel, A./ Maier, M. S./ Kommer, S./ Welzel, M.: Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden. S. 165-177.
- Kommer, S. 2010: Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Luxemburg.
- Köck, W. 2005: Governance in der Umweltpolitik. In: Schuppert, G. F. (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden. S. 322-345.
- König, K./ Adam, M./ Speer, B./ Theobald, C. 2002: Governance als entwicklungs- und transformationspolitisches Konzept. Berlin.
- Kromrey, H. 2009: Empirische Sozialforschung. 12., überarb. u. erg. Aufl. Stuttgart.
- Krotz, F. 1995: Elektronische mediatisierte Kommunikation. Überlegungen zur Konzeption einiger zukünftiger Forschungsfelder der Kommunikationswissenschaft. Rundfunk und Fernsehen 43. S. 445-462.
- Kruse, J. 2014: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim u.a.
- Kübler, H-D. 2000: Mediale Kommunikation. Tübingen.
- Kuckartz, U. 2010: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Kuckartz, U. 2012: Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u.a.
- Kühn, S. M. 2010: Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen. Wiesbaden.
- Kussau, J. 2007a: Schulpolitik und Schule: Facetten aus Sicht der Governanceanalyse. In: Kussau, J./ Brüsemeister, T. (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Educational Governance. Wiesbaden. S. 123-153.
- Kussau, J. 2007b: Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Kussau, J./ Brüsemeister, T. (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Educational Governance. Wiesbaden. S. 155-220.
- Kussau, J./ Brüsemeister, T. (Hrsg.) 2007a: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Educational Governance. Wiesbaden.
- Kussau, J./ Brüsemeister, T. 2007b: Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden. S. 15-54.
- KVJS, Kommunalverband für Jugend und Soziales 2018a: Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Stuttgart. Online verfügbar unter <https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/spezial/KVJS-Spezial-Schulsozialarbeit-R-05-Barrierrefrei-X.pdf>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- KVJS, Kommunalverband für Jugend und Soziales 2018b: Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung. Kurzfassung des Abschlussberichts. Stuttgart. Online verfügbar unter <https://www.kvjs.de/der-kvjs/service/publikationen-videos/detailansicht/21696>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- LAG, Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Baden-Württemberg 2016: Standards von Schulsozialarbeit. Online verfügbar unter https://www.lag-jugendsozialarbeit-bw.de/files/2016-11-30-Standards_Schulsozialarbeit_LAG-JSA-BW.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Lamnek, S. 2005: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim u.a.

- Landesjugendhilfeausschuss des Freistaates Thüringen 2013: Fachliche Empfehlungen offene Kinder und Jugendarbeit. Erfurt.
- Landeshauptstadt Stuttgart 2016: Schulsozialarbeit in Stuttgart. Rahmenkonzeption für allgemeinbildende Schulen. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.stuttgart.de/medien/ibs/Broschu-776-re_Schulsozialarbeit_Jugendamt.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Landtag von Baden-Württemberg 2010: Bericht und Empfehlungen des Sonderausschusses. Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen: Jugendgefährdung und Jugendgewalt. Stuttgart.
- Lange, S./ Schimank, U. 2004: Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./ Schimank, U. (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden. S. 9-44.
- Langer, R. 2008: Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden.
- LFK, Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg 2016: Geschäftsbericht 2015. Stuttgart.
- Lijphart, Arend 1971: Comparative Politics and the Comparative Method. In: The American political science review. 65(3). S. 682-693.
- LKM, Länderkonferenz MedienBildung 2008: Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM- Positionspapier. Stand 01.12.2008. o.O.
- LKM, Länderkonferenz MedienBildung 2015: Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM- Positionspapier. Stand 29.01.2015. o.O.
- LMZ, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2019a: paedML vernetzt Schule. Online verfügbar unter https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Handouts/paedML_Dateien/Broschuere_-_2_neu-web.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- LMZ, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2019b: Profil/ Auftrag. Der gesetzliche Auftrag des Landesmedienzentrums. Online verfügbar unter <https://www.lmz-bw.de/landesmedienzentrum/ueber-uns/profil-auftrag/>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- LMZ, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2021: Kriterien für den MEP. Grundlagen für das vorgesehene Verfahren bei der Beantragung von Mitteln aus dem Digitalpakt Schule. Online verfügbar unter <https://www.lmz-bw.de/beratung/digitalpakt-schule/digitalpakt-2019-2024/kriterien-und-freigabeempfehlung/>. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Lohmann, C. 2018: Professions- und medienbezogenes Selbstbild angehender Deutschlehrkräfte. Eine qualitative Evaluation zum Praxissemester Literaturdidaktik im Längsschnitt. Dortmund.
- Lorenz, R./ Bos, W./ Endberg, M./ Eickelmann, B./ Grafe, S./ Vahrenhold, J. (Hrsg.) 2017: 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 u.a.
- LS, Landesinstitut für Schulentwicklung 2005: Bildungsplan 2004 Realschule. Umsetzungsbeispiel für Informationstechnische Grundbildung (ITG) Klassen 5-10. Beispiel eine IT-Curriculums. Online verfügbar unter <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/4559754>.
- LS, Landesinstitut für Schulentwicklung 2009: Bildungsplan 2004. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Allgemeinbildendes Gymnasium. Niveaunkretisierung für alle Fächer/Fächerverbünde/Themenorientierten Projekte. Online verfügbar unter https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E89520626/lsw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Niveaunkretisierung/Gymnasium/NK-Gym-ITG.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- LS, Landesinstitut für Schulentwicklung 2018: Bildungsberichterstattung 2018. Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- LSFV BW, Landesverband der Schulfördervereine Baden-Württemberg e.V. 2019: Jahresbericht 2019. Stuttgart. Online verfügbar unter https://lsfv-bw.de/fileadmin/user_upload/downloads/presse/jahresbericht_2020_lsfvbw_WEB.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).

- Luca, R./ Aufenanger, S. 2007: Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin.
- Ludes, P. 1998: Einführung in die Medienwissenschaft: Entwicklungen und Theorien. Berlin.
- Ludes, P. 2003: Einführung in die Medienwissenschaft: Entwicklungen und Theorien. 2., überarb. Aufl. Berlin.
- Maag Merki, K./ Langer, R./ Altrichter, H. (Hrsg.) 2014: Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Educational Governance. Wiesbaden.
- Maag Merki, K./ Altrichter, H. 2015: Educational Governance. In: Die deutsche Schule 107(4). S. 396-410.
- Marotzki, W. 2004: Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R./ Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder. Bielefeld. S. 63-73.
- Marotzki, W./ Jörissen, B. 2008: Medienbildung. In: Sander, U./ Gross, F. v./ Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. S. 100-109.
- Marotzki, W./ Jörissen, B. 2009: Medienbildung - eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn.
- Marotzki, W./ Jörissen, B. 2010: Dimensionen struktureller Medienbildung. In: Herzig, B./ Meister, D. M./ Moser, H./ Niesyto, H./ Aufenanger, S. (Hrsg.): Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden. S. 19-39.
- Marotzki, W./ Meder, N. (Hrsg.) 2014: Perspektiven der Medienbildung. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden.
- Mayntz, R. 2004: Governance im modernen Staat. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden. S. 65-76.
- Mayntz, R. 2005: Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: Schuppert, G. F. (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden. S. 11-20.
- Mayntz, R. 2008: Von der Steuerungstheorie zu Global Governance. In: Schuppert, G. F./ Zürn, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Wiesbaden. S. 43-61.
- Mayntz, R. 2009: Über Governance: Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt am Main u.a.
- Mayntz, R./ Scharpf, F. W. (Hrsg.) 1995a: Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln. Frankfurt/ Main.
- Mayntz, R./ Scharpf, F. W. 1995b: Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, R./ Scharpf, F. W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt/ Main. S. 39-72.
- Mayntz, R./ Scharpf, F. W. 1995c: Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In: Mayntz, R./ Scharpf, F. W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt/ Main. S. 9-38.
- Mayring, P. 2005: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P./ Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u.a. S. 7-19.
- Mayring, P. 2007: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim u.a.
- Mayring, P. 2010: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9., aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim u.a.
- Mayring, P. 2016: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarb. Aufl. Weinheim u.a.
- Mayring, P./ Brunner, E. 2013: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim. S. 323-333.

- McElvany, N./ Schwabe, F./ Bos, W./ Holtappels, H. G. (Hrsg.) 2018: Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen. Münster u.a.
- Merten, R. 2012: Fachliche Empfehlung für die Tätigkeit der Fachberater und der Berater für Schulentwicklung (Unterstützungssystem). Erfurt. Online verfügbar unter https://schulamt.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/schulrecht/2012_fachliche_empfehlung_usys.pdf. (Zuletzt geprüft: 15.12.2021).
- Meuser, M./ Nagel, U. 2005: Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden. 2. Aufl. S. 71-93.
- Meuser, M./ Nagel, U. 2009: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden. S. 35-60.
- Meuser, M./ Nagel, U. 2013: Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim u.a. S. 457-471.
- Meyen, M. 2005: Massenmedien. In: Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vol. neu konz. Aufl. München. S. 228-233.
- Meyer, H. 2008: Schulentwicklung. In: Kiper, H./ Meyer, H./ Topsch, W. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Studium kompakt. Unterricht, Schule. 4. Aufl. Berlin. S. 183-192.
- Misoch, S. 2015: Qualitative Interviews. Berlin u.a.
- Moser, H. 2004: Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Bonfadelli, H./ Paus-Hasebrink, I./ Süß, D. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich. S. 53-70.
- Moser, H. 2010: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5., durchg. u. erw. Aufl. Wiesbaden.
- Moser, H./ Grell, P./ Niesyto (Hrsg.) 2011: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München.
- MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017: JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Muno, W. 2009: Fallstudien und die vergleichende Methode. In: Pickel, S./ Pickel, G./ Lauth, H-J./ Jahn, D.(Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden. S. 113-133.
- Niesyto, H. 2012: Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Schritte zu einer medienpädagogischen Grundbildung. In: Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. 9. Wiesbaden.
- Niemann, D. 2015: PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. In: Die deutsche Schule 107(2). S. 141-157.
- OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development 1991: Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht. Frankfurt.
- Olsen, C./ Ramm, G. C. 2016: Landesweite Umfrage zur IT-Ausstattung und Medienbildung der Schulen in Schleswig-Holstein 2016. Kronshagen.
- Oelkers, J./ Reusser, K. 2008: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenzen umgehen. Kurzfassung. Bonn.
- ORBIT, Organisationsberatungsinstitut Thüringen 2017: Drei Jahre Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Thüringen. Evaluationsbericht. Jena.
- O' Reilly, T. 2005: What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Online verfügbar unter <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).

- Pant, H.A. 2016: Einführung in den Bildungsplan 2016. Warum ein „neuer“ Bildungsplan? Anlässe und Absichten der Bildungsplanreform. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/%2CLde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- Parreira do Amaral, M. 2015: Der Beitrag der Educational Governance zur Analyse der internationalen Bildungspolitik. In: *Bildung und Erziehung* 68(3). S. 367-384.
- Parreira do Amaral, M./ Amos, S. K. (Hrsg.) 2015: *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder*. New frontiers in comparative education. Münster.
- Paus-Haase, I./ Lampert, C./ Süß, D. (Hrsg.) 2002: *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Wiesbaden.
- Paus-Hasebrink, I. 2007: *Medienpädagogik aus der Perspektive der Kommunikationswissenschaft. Eine Standortbestimmung mit Konsequenzen für Forschung und Praxis*. In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden. S. 315-329.
- Petko, D. (Hrsg.) 2010: *Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen*. Wiesbaden.
- Petko, D. 2012: Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In: Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik*. 9. Wiesbaden. S. 29-50.
- Petko, D. 2014: *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim.
- PH Freiburg 2021: *Modulhandbuch Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe 1*. Online verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Studium/Studienorganisation/SPOs/LA_2015/BA_Sek1/sek1_ba_spo_2015_anl4.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Heidelberg 2017a: *Modulhandbuch Zusatzqualifikation Informations- und Medienkompetenz*. Heidelberg. Online verfügbar unter https://hse-heidelberg.de/sites/default/files/documents/Modulhandbuch_HSE_Zusatzqualifikation_Medienkompetenz.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Heidelberg 2017b: *Modulhandbuch Lehramt an Werkreal-, Haupt- und Realschulen*. WHRPO 2011. Online verfügbar unter https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/studienbuero/Modulhandbuecher_und_Moduluebersichten/Lehramt_2011/Modulhandbuch_WHRS2011.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Heidelberg 2021: *Master-Studiengang. E-Learning und Medienbildung*. Online verfügbar unter https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-ba-ma/elmeb21/PHHD_Elmeb21_web.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Karlsruhe 2018a: *Zertifikat Mediengestaltung*. Online verfügbar unter <https://www.ph-karlsruhe.de/studieren/zertifikate/mediengestaltung-und-mediensupport>. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Karlsruhe 2018b: *Modulhandbuch Bachelor Lehramt Sekundarstufe I mit dem Abschluss Bachelor of Arts*. Karlsruhe. Online verfügbar unter <https://www.ph-karlsruhe.de/studieren/bachelor/lehramt-sekundarstufe-i>. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Ludwigsburg 2017/2018: *Studieren an der PH Ludwigsburg. Informationen für das Studienjahr 2017/2018*. Online verfügbar unter https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/phlb/hochschule/fakultaet1/erziehungswissenschaft/medienpaedagogik/09-Studium/Erweiterungsfach_Medienpaedagogik/Studieninfobroschuere_23_03_2018.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Ludwigsburg 2018/2019: *Medienpädagogik*. Online verfügbar unter <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-erziehungswissenschaft/medienpaedagogik>. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).

- PH Ludwigsburg 2020/2021: BA Informatik. Ludwigsburg. Online verfügbar unter https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/phlb/hochschule/fakultaet2/mathematik-informatik/uploads/Downloads/Informatik/Uebersicht_BA-Informatik_WiSe_2020-21.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Schwäbisch Gmünd 2013a: Modulhandbuch der Erweiterungsstudiengänge Beratung, Datenverarbeitung/ Informatik und Medienpädagogik für den Studiengang Lehramt an Werkreal-, Haupt-, und Realschulen. Schwäbisch Gmünd. Online verfügbar unter https://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/studium/Werkreal_Haupt_u_Realschule_PO_2011/Modulhandbuch_Erweiterungsstudiengaenge_WHR_Okt.13_neu.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Schwäbisch Gmünd 2013b: Modulhandbuch für den Studiengang an Werkreal-, Haupt- und Realschulen. Schwäbisch Gmünd. Online verfügbar unter https://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/studium/Werkreal_Haupt_u_Realschule_PO_2011/Modulhandbuch_Erweiterungsstudiengaenge_WHR_Okt.13_neu.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Weingarten 2016: Studiengangsspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Medien- und Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Weingarten vom 22. Juli 2016. http://www.md-phw.de/2013/fileadmin/templates/pdf/PO_BA_MBM.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- PH Weingarten 2020: Erweiterungsfach Informatik. Online verfügbar unter <https://informatik.ph-weingarten.de/studium/erweiterungsfach-informatik>. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- Pietraß, M. 2006: Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld.
- Pietraß, M. 2014: Medienbildung als Umgang mit Medienwirklichkeit(en) - Ein rahmentheoretischer Ansatz. In: Marotzki, W./ Meder, N. (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden. S. 171-185.
- Pisa-Konsortium Deutschland 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u.a..
- Pisa-Konsortium Deutschland 2007: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie3. Münster u.a.
- Prasse, D. 2012: Bedingungen innovativen Handelns in Schulen. Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen. Münster u.a.
- Preuß, B. 2012: Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem. Wiesbaden.
- Pross, H. 1972: Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt.
- Pürer, H./ Springer, N./ Eichhorn, W. 2015: Grundbegriffe der Kommunikationswissenschaft. Konstanz.
- Regierungspräsidium Stuttgart 2017: Regionale Lehrkräftefortbildung. Digitale Medien. Fortbildungen und Unterstützungssysteme Multimedia und schulische Netze. Stuttgart.
- Rolff H-G./ Tillmann K-J. 1980: Schulentwicklungsforschung: theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. Jahrbuch der Schulentwicklung (1). S. 237-264.
- Rolff, H-G. 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. 2. Aufl. Weinheim u.a.
- Rolff, H-G. 2007: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim.
- Rubach, C./ Lazarides, R. 2020: Digitale Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden fördern. In: Journal für LehrerInnenbildung 20(1): 88-97.
- Rürup, M. 2007: Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee "Schulautonomie" im Ländervergleich. Wiesbaden.
- Rürup, M./ Heinrich, M. 2007: Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, H./ Brüsemeister, T./

- Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden. S. 157-183.
- Sacher, W. 2000: Schulische Medienarbeit im Computerzeitalter. Grundlagen, Konzepte und Perspektiven. Bad Heilbrunn.
- Sander, U. 2005: Medienpädagogik. In: Otto, H-U. Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch. Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München. S. 1176-1185.
- Sander, U./ Gross, F. v./ Hugger, K-U. (Hrsg.) 2008: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden.
- Scharpf, F. W. 2000: Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Wiesbaden.
- Schell, F. 1999: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München.
- Schell, F. 2005: Aktive Medienarbeit. In: Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vol. neu konzip. Aufl. München. S. 9-16.
- Schemmann, M. 2014: Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In: Maag Merki, K./ Langer, R./ Altrichter, H. (Hrsg.): Educational Governance. Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Wiesbaden. S. 109-126.
- Schiefner-Rohs, M. 2012: Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung. München.
- Schimank, U. 2002: Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 2. Kor. Aufl. Weinheim u.a.
- Schimank, U. 2007: Elementare Mechanismen. In: Benz, A./ Lütz, S./ Schimank, U./ Georg, S. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden. S. 29-45.
- Schimank, U. 2010: Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 4. voll. überarb. Aufl. Weinheim u.a.
- Schneider, V./ Janning, F. 2006: Politikfeldanalyse. Akteure, Diskurse und Netzwerke in der öffentlichen Politik. Wiesbaden.
- Schöning, A./ Krämer, A. (Hrsg.) 2019): Schulpraktische Studien 4.0. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung bei der Ausgestaltung und der Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Leipzig.
- Schorb, B. 2005: Medienerziehung. In: Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. 4., vol. neu konzip. Aufl. S. 240-243.
- Schorb, B. 2008: Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U./ Gross, F. v./ Hugger, K-U. (Hrsg.) 2008: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. S. 75 - 86.
- Schorb, B. 2009: Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: Medien + Erziehung, 53(5). S. 50-56.
- Schuegraf, M. 2015: Medienkonvergenz und Celebrity. In: Gross, F. v./ Meister, D. M./ Sander, U. (Hrsg.): Medienpädagogik - ein Überblick. Weinheim u.a. S. 365-380.
- SchuleWirtschaft Baden-Württemberg 2021: Akademie SchuleWirtschaft. Online verfügbar unter https://www.schulewirtschaft-bw.de/fileadmin/schulewirtschaft-bw/redaktion/pdfs/2021/2021-09-29_KatalogAKADEMIE-SCHULEWIRTSCHAFT-Nr15.pdf. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- SchuleWirtschaft Baden-Württemberg 2021: Code of Conduct. Online verfügbar unter https://www.schulewirtschaft-bw.de/fileadmin/schulewirtschaft-bw/redaktion/Infothek/Code_of_Conduct_-SCHULEWIRTSCHAFT-2018.pdf.
- SchuleWirtschaft Thüringen 2018: Unser Selbstverständnis. Online verfügbar unter <https://www.schule-wirtschaft-thueringen.de/netzwerk/ziele-und-aufgaben>. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- Schulportal Thüringen 2021: Thüringer Medienzentren. Online verfügbar unter <https://www.schulportal-thueringen.de/media/mediacenter>. (Zuletzt geprüft: 17.12.2021).
- Schulz-Zander, R. 2001: Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. In: Jahrbuch Medienpädagogik(1). S. 263-281.

- Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. 2012: Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden.
- Schulz-Zander, R./ Theunert, H./ Spanhel, D./ Weidenmann, B. 2010: Medien. In: Jäger, R. S./ Nenniger, P./ Petillon, H./ Schwarz, B./ Wolf, B.: Empirische Pädagogik 1990 - 2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 1. Grundlegende empirische pädagogische Forschung. Landau. S. 161-209
- Schuppert, G. F. (Hrsg.) 2005: Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden.
- Schuppert, G. F. 2008: Governance — auf der Suche nach Konturen eines anerkannt uneindeutigen Begriffs. In: Schuppert, G. F./ Zürn, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Wiesbaden. S. 13-40.
- Schuppert, G. F. 2011: Alles Governance oder was? Baden-Baden.
- Schuppert, G. F./ Zürn, M. (Hrsg.) 2008: Governance in einer sich wandelnden Welt. Wiesbaden.
- Seminare BW, Land Baden-Württemberg vertreten durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2019: Seminare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte. Online verfügbar unter <http://seminare-bw.de/,Lde/Startseite>. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Senkbeil, M./ Wittwer, J. 2008: Is Students Computer Use at Home Related to Their Mathematical Performance at School? In: Computers & Education. Amsterdam. S.1558-1571.
- Sesink, W. 2008: Neue Medien. In: Sander, U./ Gross, F. v./ Hugger, K-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. S. 407-413.
- Sesink, W./ Kerres, M./ Moser, H. (Hrsg.) 2007: Jahrbuch Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden.
- SIS, Statistisches Informationssystem Bildung 2015/ 2016: Schulen nach Schulträger sowie Schulart. Online verfügbar unter [http://www.schulstatistik-thueringen.de/?DocID=0UY&dimension=\[stammschule\].\[schultr_ae_ger\]:in%20freier%20Tr_ae_gerschaft](http://www.schulstatistik-thueringen.de/?DocID=0UY&dimension=[stammschule].[schultr_ae_ger]:in%20freier%20Tr_ae_gerschaft). (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Spanhel 2010: Mediensozialisation in der Schule. In: Vollbrecht, R./ Wegener, C. (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden. S. 208-218.
- Spanhel, D. 1999: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München.
- Spanhel, D. 2002: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik: Medienkompetenz – Kritik einer populären Universalkonzeption. 1/2002. S. 48-53.
- Spanhel, D. 2006: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart.
- Spanhel, D. 2008: Schule und traditionelle Medien. In: Sander, U./ Gross, F. v. Hugger, K-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. S. 505-511.
- Spanhel, D. 2010: Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). In: Medien + Erziehung, 54(1). S. 49-54.
- Spanhel, D. 2011: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. München.
- Staatsministerium Baden-Württemberg 2015: Strategiepapier Medienbildung in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter https://www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/pressemitteilungen_pdf/Strategiepapier_Medienbildung_final_-_2015-12-15.pdf. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Staatsministerium Baden-Württemberg 2016: Strategiepapier Medienbildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/publikationen/KML_Strategiepapier_A4_online.pdf. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Stadt Karlsruhe 2018: Schulsozialarbeit an Karlsruher Schulen. Online verfügbar unter <https://www.karlsruhe.de/b3/soziales/einrichtungen/sodi/schulsozialarbeit.de>. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).

- Statistische Berichte Baden-Württemberg (2016). Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2015/16. Online verfügbar unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/BWHeft_derivate_00009282/323115001.pdf. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2020a: Gesamtwirtschaftliche Ergebnisse für Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2020b: Baden-Württemberg – ein Standort im Vergleich. Stuttgart. Online Verfügbar unter <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Querschnittsver!F6ffentlichungen/803620001.pdf;jsessionid=1v2uRk1mTb32bjtXJW13YXI2EuIWUQnOI-YyuXU.webext04>. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Süss, D./ Lampert, C./ Wijnen, C. W. 2013: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden.
- Swoboda, W. H. 1994: Medienpädagogik. Konzeption, Problemhorizonte und Aufgabenfelder. In: Hiegemann, S./ Swoboda, W. H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen. S. 11-24.
- Theunert, H. 1999: Medienkompetenz. Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, F./ Stolzenburg, E./ Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München. S. 50-59.
- ThILLM, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien 2016: Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung als Kern-Bestandteil des Thüringer Unterstützungssystems (USYS). Online verfügbar unter https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482f-af08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption_final_29_05_2017.pdf. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- ThILLM, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien 2014: Aufgaben und Strukturierung der Kommunalen Medienzentren in Thüringen – Empfehlungen des ThILLM vom 05.09.2014 zur Umsetzung des § 42 des Thüringer Schulgesetzes. Online verfügbar unter <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/c28b6c47-b295-4470-85e0-917d17fb3429/Aufgaben%20und%20Strukturierung%20der%20Kommunalen%20Medienzentren%20in%20Thüringen3.pdf>. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Thüringer Kultusministerium 2005: Konzept Bildung und Betreuung von 2 bis 16. Vom 25. Januar 2005. Online verfügbar unter <http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/aktuell/bub216/index.html>. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Thüringer Kultusministerium 2006: Handreichung für die Klassenstufen 5 bis 7 an Regelschulen, an Gesamtschulen, an Förderschulen mit dem Bildungsgang der Regelschule und an Gymnasien. Kurs Medienkunde. Erfurt. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- Thüringer Landesamt für Statistik 2016: Statistischer Jahresbericht Thüringen. Ausgabe 2016. Haupttendenzen der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in Thüringen von 2010 bis 2015. Erfurt.
- Thüringer Landesamt für Statistik 2018: Statistisches Jahrbuch Thüringen. Ausgabe 2018. Erfurt.
- Tillmann, A./ Antony, I. (Hrsg.) 2018: Tablet-Klassen. Begleituntersuchung, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt "Mobiles Lernen in Hessen - MOLE". Münster u.a.
- TLM, Thüringer Landesmedienanstalt 2014: up to date & medienkompetent. Die Rolle der Thüringer Landesmedienanstalt in der Thüringer Medienlandschaft. In: up2 date. Das Magazin der Thüringer Medienanstalt. 2014 (1). S. 17.
- TLM, Thüringer Landesmedienanstalt 2016: Kreativ, vielfältig und lokal verankert. Bürgermedien in Thüringen. In: up2 date. Das Magazin der Thüringer Medienanstalt. 2016 (1). S. 4-5.
- TLM, Thüringer Landesmedienanstalt 2017: Bundesweit einzigartig: Durchgängiges schulisches Bildungsangebot im Bereich der Medienbildung. In: up2 date. Das Magazin der Thüringer Medienanstalt. 2017 (1). S. 6-7.
- TLSFV, Thüringer Landesverband der Schulfördervereine e. V. 2011: Schulfördervereine als Teil des Unterstützungssystems für Thüringer Schulen. Studie zu Schulfördervereinen in Thüringen im Jahr 2011. Jena.

- TLSFV, Thüringer Landesverband der Schulfördervereine e. V. 2018: Verein(t). Handbuch für Fördervereine an Schulen und Kindergärten. Jena.
- TMASGFF, Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie 2018: Arbeitsmarkt in Thüringen. Einschließlich Eckdaten des Bundesgebietes. Erfurt.
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2015: Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen. Erfurt.
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016a: Eckdaten Schulstatistik 2015/16. Erfurt. Online verfügbar unter <http://www.schulstatistik-thueringen.de>. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016b: Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem. Erfurt. Online verfügbar unter https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/schulrecht/2016_fachliche_empfehlung_g_unterstuetzersystem.pdf. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016c: Landesjugendförderplan 2017 bis 2021. Erfurt.
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016d: Fachliche Empfehlungen Schulbezogene Jugendsozialarbeit. Erfurt.
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2017a: Zukunft Schule. Herausforderungen und Chancen für Thüringens Schulsystem. Bericht der Kommission „Zukunft Schule“. Erfurt.
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2017b: Kursplan Medienkunde in der Grundschule. 2. aktual. Aufl. Erfurt.
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018a: Medienschulen. Online verfügbar unter https://www.schulportal-thueringen.de/bildung_medien/medienschulen und <https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/schuleonline/bildmed/13940/>. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018b: Der Thüringenplan. Für eine gute Zukunft unserer Schulen. Erfurt. Online verfügbar unter <https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/zukunft-schule/thueringenplan-zukunft-schule.pdf>. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- TMBJS, Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018c: Zukunft Schule. Ergebnisdokumentation des Werkstattprozesses 2017. Erfurt. Online verfügbar unter https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/migration/werkstattprozess_zukunft_schule_dokumentation.pdf. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- TMSFG, Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit 2011: Landesjugendförderplan 2012 bis 2015. Erfurt. Online verfügbar unter https://bildung.thueringen.de/fileadmin/jugend/landesjugendhilfeausschuss/beschluesse/2011/anlage_zu_45-11_landesjugendfoerderplan.pdf. (Zuletzt geprüft: 20.12.2021).
- TMWAT, Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie 2013: Wirtschaftsbericht Thüringen. Alle Branchen, alle Zahlen, alle Informationen für 2013. Erfurt.
- TMWWDG, Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft 2015: Gute Entwicklung. Gute Aussichten. Thüringer Mittelstandsbericht. Erfurt.
- TMBWK, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001/2004: Medienkompetenzentwicklung an den Thüringer allgemein bildenden Schulen. Verwaltungsvorschrift des Thüringer Kultusministeriums vom 31. Mai 2001 (GABl. S. 262) in der Fassung der Dritten Änderung vom 31. Mai 2004 (GABl. S. 211). Erfurt.
- TMBWK, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2003: Gewährung von Zuwendungen für Projekte der Schuljugendarbeit. Erfurt. Online verfügbar unter www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_presse/zuwend_sja.htm. (Zuletzt geprüft: 11.12.2021).
- TMBWK, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010: Medienkunde. Erfurt.
- TMBWK, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011: Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse. Erfurt.

- TMBWK, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2012: Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses. Wahlpflichtfach Informatik. Erfurt.
- TMBWK, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2014: Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Durchführung des Kurses Medienkunde an den Thüringer allgemein bildenden weiterführenden und berufsbildenden Schulen. Erfurt.
- TMBWK/ TLM, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und Thüringer Landesmedienanstalt 2010: Rahmenvereinbarung zwischen dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK), vertreten durch Herrn Minister Christoph Matschie und der Thüringer Landesmedienanstalt (TLM), vertreten durch Herrn Direktor Jochen Fasco. Erfurt. Online verfügbar unter http://www.tlm.de/tlm/medienkompetenz/10Rahmenvereinbarung_TMBWK_TLM_03122010.pdf. (Zuletzt geprüft: 11.12.2021).
- Treumann, K. P./ Baacke, D./ Haacke, K./ Hugger, K. U./ Vollbrecht, R./ Kurz, O. 2002: Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen.
- Treumann, K. P./ Meister, D. M./ Sander, U./ Burkatzki, E./ Hagedorn, J./ Kämmerer, M./ Strotmann, M./ Wegener, C. 2007: Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden.
- Trüby, D. 2017: Grundbildung Medien an der PH Ludwigsburg. Erste Zwischenbilanz und Evaluation. In: Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik (19). S. 1–8.
- Tulodziecki, G. 1989: Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. 1995: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. 1997: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. 1998: Medienpädagogik. In: Mattusch, U./ Esser, K./ Klein, B./ Erlinger, H. D./ Hollstein, B. (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. 2., überarb. u. erw. Aufl. Konstanz. S. 535- 545.
- Tulodziecki, G. 2005: Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Medienpädagogik (11). S. 1-44.
- Tulodziecki, G. 2007: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Medienbildung-Grundlagen für die Formulierung von Bildungsstandards. In: Computer + Unterricht 17(65). S. 50-54.
- Tulodziecki, G. 2010a: Medien im Unterricht. Weinheim.
- Tulodziecki, G. 2010b: Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. In: Medien + Erziehung, 54(3). S. 48-53.
- Tulodziecki, G. 2010c: Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In: Herzig, B./ Meister, D. M./ Moser, H./ Niesyto, H./ Aufenanger, S. (Hrsg.): Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden. S. 81-101.
- Tulodziecki, G. 2015: Medienkompetenz. In: Gross, F. v./ Meister, D. M./ Sander, U. (Hrsg.): Medienpädagogik - ein Überblick. Weinheim/ Basel. S. 194-228.
- Tulodziecki, G./ Herzig, B. 2002: Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin.
- Tulodziecki, G./ Herzig, B. 2004: Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Handbuch Medienpädagogik. Bd. 2. Stuttgart.
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Grafe, S. 2010: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Blömeke, S. 2017: Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. 3., überarb. u. erw. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Grafe, S. 2019: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 2., vol. überarb. u. aktual. Auflage. Bad Heilbrunn.

- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2009: Guide to Measuring Information and Communication Technologies (ICT) in Education. Montreal.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2015: Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Online verfügbar unter <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>. (Zuletzt geprüft: 11.12.2021).
- Verstege, R. 2007: Berufliche Medienkompetenz und selbstorganisiertes Lernen. Konzeption und empirische Analyse internetbezogener Lernprojekte in der betrieblichen Ausbildung. Stuttgart.
- Vollbrecht, R. 2005: Rezeptive Medienarbeit. In: Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vol. neu konzip. Aufl. München. S. 364-367.
- Vollbrecht, R. 2009: Neue Medien. In: Schorb, B./ Anfang, G./ Demmler, K. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis. München. S. 237-241.
- Welling, S./ Breiter, A./ Schulz, A. H. 2015: Mediatisierte Organisationswelten in Schulen. Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert. Wiesbaden.
- Welling, S./ Stolpmann, B. E./ Breiter, A. 2019: Bestandteile und Umsetzung lernförderlicher IT-Infrastrukturen. Vorbereitungen zum "DigitalPakt Schule". In: Schulverwaltung. Niedersachsen 30(2). S. 36-39.
- Wermke, J. 1997: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München.
- Wetterich, F./ Burghart, M./ Rave, N. 2014: Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin.
- Wolling, J./ Berger, P. 2018: Die Vermittlung von Medienkompetenz in allgemeinbildenden Schulen - Zentrale Ergebnisse eines Evaluationsprojekts. Ilmenau.
- ZSL, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung 2016: Multimediaberater/innen weiterführende Schulen. Online verfügbar unter https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/fortbildungen/mo/m5/index.html. (Zuletzt geprüft: 11.12.2021).
- ZSL, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung 2019: Entlastung aus dem allgemeinen Entlastungskontingent der Schule. Online verfügbar unter https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/netz/it-personal/fb1/schule/. (Zuletzt geprüft: 11.12.2021).
- Zumbach, J. 2010: Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart.
- Zürn, M. 2005: Global Governance. In: Schuppert, G. F. (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden. S. 121-146.
- Zymek, B. 2009: Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In: Lange, U./ Rahn, S./ Seitter, W./ Körzel, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden. S. 81-100.

Anhang I: Einzelnachweis der interviewten Expert:innen

A: Thüringen

Datum	Akteursgruppe	Akteur	Interviewbezeichnung	Dauer
25. Mai 2016	schulisch	Lehrer an GMS	GMS1_TH_L1	0:50
25. Mai 2016	schulisch	Lehrerin an GMS	GMS1_TH_L2	1:10
25. Mai 2016	außerschulisch	Schulsozialarbeit an GMS	GMS1_TH_SA	1:00
6. Juni 2016	außerschulisch	Bürgerradio	GMS1_TH_EX	1:10
6. Juni 2016	schulisch	Schulleitung an RG	RG1_SL_I	1:00
12. August 2016	außerschulisch	Thüringer Landesmedienzentrum	RG1_EX_1	0:40
12. August 2016	außerschulisch	Thüringer Landesmedienzentrum	RG1_EX_2	0:40
7. Juni 2016	schulisch	Schulleitung an RG	RG2_SL_I	0:54

B: Baden-Württemberg

Datum	Akteursgruppe	Akteur	Interviewbezeichnung	Dauer
21. März 2016	schulisch	Schulleitung an GMS	GMS1_SL_I	1:10
21. März 2016	außerschulisch	Schulsozialarbeit an GMS	GMS1_SA_I	1:10
30. März. 2016	außerschulisch	Jugendbegleiter	GMS1_JB_I	schriftliches Interview
22. März 2016	schulisch	Schulleitung an GMS	GMS2_SL_I	1:20
3. Juni 2016	außerschulisch	Mitarbeiter Industrie- und Handelskammer	GMS2_EX_1	0:50
29. Juni 2016	schulisch	Schüler an GMS	GMS2_SCH	0:40 (Gruppeninterview)
1. Juli 2016	außerschulisch	Mitarbeiter Stadtmedienzentrum	GMS2_EX_2	1:15
19. Juli 2016	außerschulisch	Mitarbeiter Pädagogische Hochschule	GMS2_EX_3	1:30
11. März 2016	schulisch	Schulleitung an RS	RS1_SL_I	1:10
16. März 2016	schulisch	Schulleitung an RS	RS2_SL_I	1:00
1. Juli 2016	schulisch	Schulleitung an WRS	WRS1_SL_I	1:14
27. Juli 2016	außerschulisch	Mitarbeiter Stadtmedienzentrum	WRS1_EX1	1:00
1. August 2016	außerschulisch	Schulsozialarbeit an WRS	WRS1_SA	0:55

Anhang II: Einzelnachweis der Dokumente

A: Thüringen

	Akteursgruppe	Dokumenten Art	Dokumentenbezeichnung
1.	schulisch	GMS1: Leitbild	GMS1_TH_Leitbild
2.	schulisch	GMS1: Schulchronik	GMS1_TH_Schulchronik
3.	außerschulisch	GMS1: Schulsozialarbeit Konzept 2016	GMS1_TH_SchuSoKonzept
4.	schulisch	GMS1: Freizeitangebote 1	GMS1_TH_Freizeitangebote1
5.	schulisch	GMS1: Freizeitangebote 2	GMS1_TH_Freizeitangebote2
6.	schulisch	GMS1: Förderverein	GMS1_TH_Förderverein
7.	schulisch	GMS1: Hausordnung	GMS1_TH_Hausordnung
8.	außerschulisch	GMS1: Kooperationspartner Förderer Schule	GMS1_TH_Kooperationspartner
9.	schulisch	GMS1: Medienkonzept 5-10 Kl.	GMS1_TH_Medienkonzept
10.	schulisch	GMS1: Schulprofil_Leitbild 2	GMS1_TH_Schulprofi_Leitbild2
11.	außerschulisch	GMS1: Schulsozialarbeit	GMS1_TH_Schulsozialarbeit
12.	schulisch	RG1: AG_Freizeitangebote	RG1_AG_Freizeitangebote
13.	außerschulisch	RG1: Externe TLM	RG1_EX
14.	schulisch	RG1: Förderverein	RG1_Förderverein.
15.	schulisch	RG1: Hausordnung2 Umgang Handy	RG1_Hausordnung2
16.	schulisch	RG1: Kooperationspartner	RG1_Kooperationspartner
17.	schulisch	RG1: Medienprojekte	RG1_Medienprojekte
18.	schulisch	RG1: Medienschule	RG1_Medienchule
19.	außerschulisch	RG1: Externe TLM Angebote	RG1_EX_Angebot
20.	schulisch	RG1: Hausordnung 1	RG1_Hausordnung1
21.	schulisch	RG2: AG Schulreporter	RG2_AG_Schulreporter
22.	schulisch	RG2: Förderverein	RG2_Förderverein
23.	schulisch	RG2: Kooperationen	RG2_Kooperationen
24.	schulisch	RG2: Medienschule und Aktivitäten	RG2_Medienchule
25.	schulisch	RG3: Kooperationspartner	RG3_Kooperationspartner
26.	schulisch	RG3: AG Schulbezogene Jugendarbeit	RG3_Schulbezogene Jugendarbeit
27.	schulisch	RG3: Schulsozialarbeit	RG3_Schulsozialarbeit
28.	schulisch	RG3: Förderverein	RG3_Förderverein
29.	schulisch	RG3: Medienkonzept	RG3_Medienkonzept
30.	schulisch	RG3: Medienschule Chronik der Schule	RG3_Medienchule
31.	schulisch	RG4: Förderverein	RG4_Förderverein
32.	schulisch	RG4: Medienschule Chronik	RG4_Medienchule Chronik
33.	schulisch	RG4: Medienschule Medienprojekt KLASSE	RG4_Medienchule Projekt
34.	schulisch	RG4: Medienschule	RG4_Medienchule
35.	außerschulisch	RG4: Schulsozialarbeit	RG4_Schulsozialarbeit
36.	schulisch	RG4: Kooperationspartner	RG4_Kooperationspartner
37.	schulisch	RG5: Freizeitangebote	RG5_AG_Freizeitangebote
38.	schulisch	RG5: Medienschule	RG5_Medienchule
39.	außerschulisch	RG5: Schulsozialarbeit	RG5_Schulsozialarbeit
40.	schulisch	RG5: Kooperationspartner	RG5_Kooperationspartner
41.	schulisch	RG6: Leitbild	RG6_Leitbild
42.	schulisch	RG6: Kooperationspartner	RG6_Kooperationspartner
43.	schulisch	RG6: Medienpädagogisches Konzept	RG6_Medienkonzept
44.	schulisch	RG6: Freizeitangebote der Schuljugendarbeit	RG6_Freizeitangebote
45.	schulisch	RG6: Arbeitsgemeinschaften	RG6_Arbeitsgemeinschaften
46.	schulisch	RG6: Medienschule	RG6_Medienchule
47.	schulisch	RG7: Förderverein	RG7_Förderverein
48.	schulisch	RG7: Kursplan Medienkunde	RG7_KursplanMedienkunde

49.	schulisch	RG7: Medienschule.	RG7_Medienschule.docx
50.	außerschulisch	RG7: Schulbezogene Jugendsozialarbeit	RG7_Schulbezogene Jugendsozialarbeit
51.	schulisch	RG7: Kooperationspartner	RG7_Kooperationspartner
52.	schulisch	RG8: Kooperationspartner	RG8_Kooperationspartner
53.	schulisch	RG8: Medienschule	RG8_Medienschule
54.	schulisch	RG8: Informationen Medienschule	RG8_Informationen Medienschule
55.	schulisch	RG8: Schulkonzept	RG8_Schulkonzept
56.	schulisch	RG9: Arbeitsgemeinschaften	RG9_Arbeitsgemeinschaften
57.	schulisch	RG9: Leitbild	RG9_Leitbild
58.	schulisch	RG9: Projekte	RG9_Projekte
59.	schulisch	RG9: Schulförderverein	RG9_Schulförderverein
60.	schulisch	RG9: Kooperationspartner	RG9_Kooperationspartner
61.	außerschulisch	RG9: Schulsozialarbeit	RG9_Schulsozialarbeit
62.	schulisch	RG10: Förderverein 1	RG10_Förderverein1
63.	schulisch	RG10: Förderverein 2	RG10_Förderverein2
64.	außerschulisch	RG10: Schulsozialarbeiterinnen	RG10_Schulsozialarbeit
65.	schulisch	RG10: Medienschule 2	RG10_Tablets im Unterricht
66.	schulisch	RG10: Medienschule 1	RG10_Medienschule
67.	außerschulisch	RG10: Sponsoren und Unterstützer	RG10_Sponsoren und Unterstützer
68.	schulisch	RG11: Freizeitangebote	RG11_Freizeitangebote
69.	schulisch	RG11: Medienpädagogisches Gesamtkonzept	RG11_Medienkonzept
70.	schulisch	RG11: Leitbild	RG11_Leitbild
71.	schulisch	RG11: Kooperationen	RG11_Kooperationen

B: Baden Württemberg

	Akteursgruppe	Dokumenten Art	Dokumentenbezeichnung
72.	außerschulisch	RS1: Konzept Schulsozialarbeit	RS1_SA_K
73.	schulisch	RS1: Aktivitäten Schulverein	RS1_SV_A
74.	schulisch	RS1: Video-AG	RS1_AG_V
75.	schulisch	RS1: Schulkonzept	RS1_S_K
76.	schulisch	RS1: Schulvereinbarung	RS1_Schulvereinbarung
77.	schulisch	RS2: AG-Angebot 2015/2016	RS2_AG_A
78.	außerschulisch	RS2: Medien- und Bildungsk Kooperation	RS2_GS_K
79.	schulisch	RS2: Infolyer ITKlasse	RS2_P_IT
80.	schulisch	RS2: Freundeskreis	RS2_SV_A
81.	schulisch	RS2: Infolyer Schule	RS2_S_K
82.	schulisch	RS2: Infolyer Freundeskreis	RS2_SV_A2
83.	schulisch	RS2: Realschule ab 2105	RS2_15
84.	schulisch	WRS1: Projekte einzelner Klassen und Klassenstufen	WRS1_S_P
85.	schulisch	WRS1: AG's Schule	WRS1_S_AG
86.	schulisch	WRS1: Leitbild Schule	WRS1_S_L
87.	schulisch	WRS1: Medienarbeit Schule	WRS1_S_K1
88.	schulisch	WRS1: Kooperationspartner	WRS1_S_KP
89.	außerschulisch	WRS1: Medienfluten	WRS1_S_MF
90.	schulisch	WRS1: Medienprojektwoche	WRS1_S_MW
91.	außerschulisch	WRS1: Stadtmedienzentrum	WRS1_EX_SMZS
92.	außerschulisch	WRS1: Schulsozialarbeit	WRS1_EX_SA

93.	außerschulisch	WRS1: Schulsozialarbeit Allgemein	WRS1_EX_SA_K
94.	schulisch	WRS1: Mediencurriculum	WRS1_EX_SMZ_VA_15_16
95.	schulisch	WRS1: Mediencurriculum Schule	WRS1_S_C5_6
96.	schulisch	WRS1: Sozialcurriculum Schule	WRS1_S_C7_8_9_10
97.	schulisch	WRS1: Übersicht Mediencurriculum Schule	WRS1_S_Übersicht
98.	außerschulisch	WRS1: 2015_16_Veranstaltungsbroschuere	WRS1_SA_C
99.	schulisch	GMS1: Medienbildung Konzept Schule	GMS1_S_K1
100.	schulisch	GMS1: Medienbildung Konzept: Grundlagen am PC	GMS1_S_K2
101.	schulisch	GMS1: Medienbildung Konzept: Projekttag	GMS1_S_K3
102.	schulisch	GMS1: Medienkompetenztag Schule	GMS1_S_K4
103.	schulisch	GMS1: Medienkompetenztag Bericht	GMS1_S_B
104.	schulisch	GMS1: Spenden	GMS1_S_SP
105.	schulisch	GMS1: Gemeinschaftsschule Bericht	GMS1_S_GMS
106.	schulisch	GMS1: Live-Chat Bericht	GMS1_S_AB
107.	schulisch	GMS1: Mediathek Schule	GMS1_S_M
108.	schulisch	GMS1: Mediathek Schule Bericht	GMS1_S_MB
109.	außerschulisch	GMS1: Schulsozialarbeit Bericht	GMS1_SA_B
110.	schulisch	GMS2: Medienschule Konzept	GMS2_S_K
111.	schulisch	GMS2: Förderverein	GMS2_S_F
112.	schulisch	GMS2: Schülerzeitung	GMS2_S_Z
113.	schulisch	GMS2: Schülerzeitung crossmedial	GMS2_S_Z2
114.	schulisch	GMS2: Erklärvideos	GMS2_S_EV
115.	schulisch	GMS2: Gemeinschaftsschule	GMS2_S_GMS
116.	außerschulisch	GMS2: Bildungspolitische Statements	GMS2_EX_1_BST
117.	außerschulisch	GMS2: Aufgaben IHK	GMS2_EX_1_AL
118.	außerschulisch	GMS2: Aufgaben SMZ	GMS2_EX_2_AL
119.	außerschulisch	GMS2: PH Medienbildung Flyer	GMS2_EX_3_Ka
120.	außerschulisch	GMS2: PH Medienpaedagogik Flyer	GMS2_EX_3_Kb
121.	außerschulisch	GMS2: Zertifikat PH	GMS2_EX_2_Z
122.	schulisch	GMS2: SMEP_Faltblatt_2016	GMS2_EX_2_SEMP
123.	schulisch	GMS2: Schüler-Medienmentoren-Programm	GMS2_SEMP
124.	schulisch	RS3: Medienprofil Schule	RS3_Medienprofil
125.	schulisch	RS3: Kooperationspartner Medienprofil	RS3_Kooperationspartner
126.	schulisch	RS3: Satzung Förderverein	RS3_Satzung-FV
127.	außerschulisch	RS3: Schulsozialarbeit	RS3_Schulsozialarbeit
128.	schulisch	RS3: Arbeitsgemeinschaften	RS3_Arbeitsgemeinschaften
129.	außerschulisch	GMS3: Kooperationspartner	GMS3_Kooperpartner_VHS
130.	schulisch	GMS3: Mediencurriculum Schule	GMS3_Mediencurriculum
131.	schulisch	GMS3: Mediencurriculum-Fachprogramme Schule	GMS3_Mediencurriculum- _Dimension_Fachprogramme
132.	schulisch	GMS3: Mediencurriculum-Medienreflexion Schule	GMS3_Mediencurriculum- _Dimension_Medienreflexion
133.	schulisch	GMS3: Mediencurriculum-Office Anwendungen Schule	GMS3_Mediencurriculum- _Dimension_Office- _Anwendungen
134.	außerschulisch	GMS3: Kooperationspartner_Stiftung	GMS3_Kooppartner_Stiftung
135.	schulisch	GMS3: Kooperationspartner Landesmedienzentrum	GMS3_Kooppartner
136.	schulisch	GMS3: Kooperationspartner	GMS3_Kooperationspartner
137.	schulisch	GMS3: Förderverein	GMS3_Förderverein
138.	außerschulisch	GMS3: Schulsozialarbeit	GMS3_Schulsozialarbeit
139.	schulisch	GMS4: Kooperationspartner	GMS4_Kooperationen
140.	schulisch	GMS4: Freundeskreis	GMS4_Freundeskreis

141.	schulisch	GMS4: Medienprofil Schule	GMS4_Medienprofil
142.	außerschulisch	GMS4: Schulsozialarbeit	GMS4_SchuSozArb
143.	schulisch	RS4: Hausordnung Schule	RS4_Hausordnung
144.	schulisch	RS4: Kooperationen	RS4_Kooperationen
145.	schulisch	RS4: Medienkonzept Schule	RS4_Medienkonzept
146.	außerschulisch	RS4: Schulsozialarbeit	RS4_Schulsozialarbeit
147.	schulisch	RS4: Realschule Flyer	RS4_Realschule_Flyer
148.	schulisch	RS4: Förderverein	RS4_Förderverein
149.	schulisch	RS4: AGs	RS4_AGs
150.	schulisch	SV1: Schulprogramm	SV1_Schulprogramm
151.	schulisch	SV1: Förderkreis	SV1_Förderkreis
152.	schulisch	SV1: ITG Konzept	SV1_ITG
153.	außerschulisch	SV1: Schulsozialarbeit	SV1_Schulsozialarbeit
154.	schulisch	SV1: Schulverband Leitbild	SV1_Leitbild
155.	schulisch	SV1: Schulverbund Schulordnung	SV1_Schulordnung
156.	schulisch	SV2: IT Curriculum	SV2_ITCurr
157.	schulisch	SV2: Schulprofil und Leitbild	SV2_Profil
158.	schulisch	SV2: IT AG	SV2_IT AG
159.	außerschulisch	SV2: Schulsozialarbeit	SV2_Schulsozialarbeit
160.	schulisch	SV2: Schul- und Hausordnung	SV2_Schul-und Hausordnung
161.	schulisch	RS5: Informationstechnische Grundbildung	RS5_Informationstechnische Grundbildung
162.	schulisch	RS5: Informationen Schule	RS5_Informationen

Anhang III: Beispiel eines Interviewleitfadens: schulische Expert:innen

A. Themenbereich: Allgemeines
<p>1. Können Sie sich und Ihre Schule kurz vorstellen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Schulform, Anzahl der Schüler:innen, Anzahl der Lehrkräfte- Zuständigkeitsbereiche und Tätigkeiten

B. Themenbereich: Medienbezug
<p>1. Welche Schülerfähigkeiten bezüglich des Lernziels Medienkompetenz sollen an Ihrer Schule gefördert werden?</p> <ul style="list-style-type: none">- Welche würden Sie gerne stärker vermitteln? <p>2. Welche Medien werden an Ihrer Schule im Unterricht eingesetzt?</p> <ul style="list-style-type: none">- didaktisch/ als Lehrmittel- als Unterrichtsinhalte <p>3. Gibt es Medienprodukte, die im Rahmen des Unterricht erstellt und innerhalb der Schule und/oder der Öffentlichkeit präsentiert werden/wurden?</p>

C. Themenbereich: Schulentwicklung
<p>1. Ihre Schule hat ein Medienprofil/ Medienkonzept/ Medienscurriculum, wie ist dieses entstanden?</p> <ul style="list-style-type: none">- Wer war an der Entwicklung beteiligt?- Gab/gibt es externe Unterstützung?- Können Sie es kurz vorstellen?- Welche Bedeutung hat es für die Schule? <p>2. Beschreiben sie die Umsetzung des Medienprofils/ Medienkonzeptes/ Medienscurriculums in der Schule.</p> <ul style="list-style-type: none">- Wer ist daran beteiligt?- Gibt es eine schulinterne Steuerungsgruppe für die Umsetzung des Medienkonzeptes/ Medienprofils/ Medienscurriculums?- Mit welchen Themen ist die Steuerungsgruppe/ sind die Verantwortlichen befasst?- Wie beurteilen Sie die Bedeutung und Wirkung der Steuerungsgruppe/ der Verantwortlichen innerhalb Ihrer Schule?- Wie beurteilen Sie die Bedeutung und Wirkung der Steuerungsgruppe/ der Verantwortlichen für die Kooperation mit außerschulischen Medienpartnern? <p>3. Nehmen Sie externe medienpädagogische Beratung und Unterstützung in Anspruch?</p> <ul style="list-style-type: none">- Wenn ja, für welche Bereiche? <p>4. Inwieweit spielen Vorgaben des Bildungsplans, in dem Medienkompetenzförderung als fächerübergreifend ausgewiesen ist, bei der Umsetzung von Medienbildung an Ihrer Schule eine Rolle?</p> <ul style="list-style-type: none">- Gibt es eine schulinterne Evaluation?- Wie wird sich die Medienbildung an ihrer Schule durch die Bildungsplanreform verändern?- Sind darüber hinaus andere bildungspolitische Papiere bzgl. der schulischen Medienbildung bekannt? <p><u>Für Thüringen:</u></p> <p>5. Wie hat sich die Medienbildung an Ihrer Schule durch die Teilnahme am Projekt „Thüringer Mediensschulen“ verändert?</p> <p>6. Wie setzt Ihre Schule den verpflichtenden Kurs „Medienkunde“ um?</p> <p>7. Inwieweit spielt der „Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre“ als Orientierungsrahmen, bei der Umsetzung von Medienbildung an Ihrer Schule eine Rolle?</p>

D. Themenbereich: Institutioneller Rahmen

1. Was sind wichtige Rahmenbedingungen für Medienbildung an Ihrer Schule?

- Zeit, Raum
- Technische Ausstattung (Anschaffung/ Betreiben/ Wartung)
- Motivation und Interesse der Schüler
- Kompetenzen und Bereitschaft zur Medienbildung im Kollegium
- Kompetenzen und Bereitschaft zur Medienbildung der Schulleitung
- Partnerschaften/Kontakte mit außerschulischen Partnern

2. Wie beurteilen Sie die Rahmenbedingungen?

E. Themenbereich: Beteiligte außerschulische und schulische Akteure

Welche Akteure sind neben Ihnen, Kolleg:innen, und der Schulleitung bei der Umsetzung der Medienbildung an Ihrer Schule beteiligt?

Schulische Akteure

1. Zu den schulischen Akteuren gehören beispielsweise das Landesmedienzentrum oder auch die Angebote im Rahmen der Lehrkräftefortbildung. Beschreiben Sie die Zusammenarbeit mit diesen Partnern.

- Für welche Bereiche? (Technische Ausstattung, technischer Support, inhaltliche Kompetenzen, didaktische Fragen)
- Welche Rolle spielen sie bei der konkreten Umsetzung der Medienbildung an ihrer Schule?
- Vorteile, Chancen und Potentiale
- Schwierigkeiten und Probleme
- Verpflichtungen/ Leistungsanreize/ vertragliche Regelungen

2. Welche Rolle nimmt der Freundeskreis/ Schulverein bei der Umsetzung der Medienbildung an Ihrer Schule ein?

Außerschulische Akteure

1. Zu den außerschulischen Medienpartnern gehören ...

- Warum kooperieren Sie mit außerschulischen Akteuren?
- Was denken Sie, warum außerschulische Medienpartner mit Ihrer Schule kooperieren?

2. Wie kam es zu(r) Kooperation(en) ihrer Schule mit außerschulischen Medienpartnern? Beschreiben Sie.

3. Wie sieht die Zusammenarbeit mit den jeweiligen außerschulischen Medienpartnern aus?

- Welche Bedingungen müssen die außerschulischen Partner erfüllen?
- Welchen Zeitraum umfasst die Kooperation?
- Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es?
- Beschreiben Sie die Planung und den Ablauf.
- Wie sieht die Finanzierung aus?
- Ist die Zusammenarbeit vertraglich geregelt?
- Welche Erwartungen haben sie an den außerschulischen Medienpartner?

4. Welche Ressourcen bringen die außerschulischen Medienpartner ein?

- Technisches Material, Personal, inhaltliches Wissen, technisches Wissen, finanzielle Mittel
- Welche Ressourcen bringt Ihre Schule ein?

5. Wie bewerten Sie die Arbeit mit den außerschulischen Akteuren im Bereich der Medienbildung an Ihrer Schule?

- Vorteile, Chancen und Potentiale
- Schwierigkeiten und Probleme
- Wie werden Probleme gelöst?

6. Wie wirken die Angebote der außerschulischen Medienpartner auf Unterricht und Schule?

- Veränderungen der Lernkultur, Methoden im Unterricht
- Veränderungen der Schulkultur

7. Wie beurteilen Sie die Rahmenbedingungen für die Kooperation mit außerschulischen

Medienpartnern an Ihrer Schule? Was sind wichtige Bedingungen?

- Zeit, Raum
- Technische Ausstattung (Anschaffung/ Betreiben/ Wartung)
- Motivation und Interesse der Schüler
- Kompetenzen und Bereitschaft zur Medienbildung im Kollegium
- Kompetenzen und Bereitschaft zur Medienbildung der Schulleitung

8. Welche Schülerfähigkeiten bezüglich des Lernziels Medienkompetenz fördern die außerschulischen Medienpartner?

9. Gibt es Medienprodukte, die im Rahmen eines schulischen Medienprojekts erstellt und innerhalb der Schule und/oder der Öffentlichkeit präsentiert werden/ wurden?

Abschluss

1. Was würden Sie sich für die Umsetzung der Medienbildung an Ihrer Schule idealerweise wünschen?