

Ergebnisse des Forschungsprojekts *Ganztag digital*
Digitale Medien und Medienbildung in der sozialen Welt
der Ganztagschule



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dezember 2025, Köln

Inhaltsverzeichnis

Informationen zum Forschungsprojekt <i>Ganztag digital</i>	3
1. Medienbildungsrelevante Kompetenzen bei Lehrkräften und Eltern: Wie Schüler:innen digitale Medienbildung und Kompetenzverhältnisse in der Schule erleben	5
Kai-Uwe Hugger, Lilli Riettiens, Angela Tillmann	
2. Lernorte des Digitalen – Orte und Modalitäten der Medienbildung von Kindern und Jugendlichen.....	20
Ivo Züchner, Hannah Rahel Jäkel	
3. Medienbildung im Regionalen Bildungsnetzwerk – eine multiperspektivische Analyse	45
Monika Elias, Harald Gapski, Michael Schnell, Thomas Tekster	
Autor:innenverzeichnis	61

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung und ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 Deutschland“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>.

Zitiervorschlag:

Elias, M., Gapski, H., Hugger, K.-U., Jäkel, H.R., Riettiens, L., Schnell, M., Tekster, T., Tillmann, A. & Züchner, I. (2025). Digitale Medien und Medienbildung in der sozialen Welt der Ganztagschule. TH Köln. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.57683/EPUB-3150>

Informationen zum Forschungsprojekt *Ganztag digital*

Das vom BMBF-geförderte Forschungsprojekt „Ganztag-digital“ wurde von 2019 bis 2022 in Kooperation von fünf Arbeitsgruppen an der Technischen Hochschule Köln (Verbundleitung), an der Universität zu Köln, an der Philipps-Universität Marburg sowie am Grimme-Institut mit mehreren Teilstudien durchgeführt. Praxispartner war das Regionale Bildungsnetzwerk im Kreis Recklinghausen (NRW). Im Forschungsprojekt wurde sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie verschiedene Bildungsorte, -settings und -prozesse im Bildungskontext der Ganztagschule (Sek. I) zusammenspielen, um Medienbildung zu ermöglichen. Berücksichtigt wurden dabei sowohl die subjektbezogene Perspektive der Kinder und Jugendlichen als auch die organisatorischen und medienpädagogischen Rahmenbedingungen der Bildungsakteur:innen im schulischen und non-formalen Bereich.

Das Projekt fiel in die Zeit der Corona-Pandemie. Die Schulschließungen und der folgende eingeschränkte Schulbetrieb machte daher einige Anpassungen im Ablaufplan des Verbundprojekts notwendig. Die Erhebungen wurden mit Einschränkungen und teilweise online durchgeführt. Das Ganztagsangebot der Schulen war in dieser Zeit stark eingeschränkt. Hiermit sei noch mal allen Teilnehmenden und Mitwirkenden an den Schulen und Standorten herzlich für die Beteiligung gedankt.

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt finden sich unter www.ganztag-digital.de.

Medienbildungsrelevante Kompetenzen bei Lehrkräften und Eltern: Wie Schüler:innen digitale Medienbildung und Kompetenzverhältnisse in der Schule erleben

Kai-Uwe Hugger, Lilli Riettiens, Angela Tillmann



Forschungsergebnisse aus dem Projekt

Ganztage-digital: Digitale Medien und Medienbildung in der sozialen Welt der Ganztageesschule

Dezember 2025, Köln

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter der Lizenz: Creative Commons - CC BY - Namensnennung 4.0 International

Zitiervorschlag: Hugger, K.-U., Riettiens, L. & Tillmann, A. (2025). Medienbildungsrelevante Kompetenzen bei Lehrkräften und Eltern: Wie Schüler:innen digitale Medienbildung und Kompetenzverhältnisse in der Schule erleben. TH Köln. Abrufbar unter: <https://doi.org/xxxx>

Kai-Uwe Hugger, Lilli Riettiens & Angela Tillmann

Medienbildungsrelevante Kompetenzen bei Lehrkräften und Eltern: Wie Schüler:innen digitale Medienbildung und Kompetenzverhältnisse in der Schule erleben

Abstract

Die Implementierung von digitalen Medien und Medienbildung in Schule und Unterricht in Deutschland gilt seit Jahren als schleppend und lückenhaft (Eickelmann et al., 2024; Eickelmann et al., 2019; Heldt et al., 2021; Lorenz & Eickelmann, 2022, S. 164). Der vorliegende Beitrag fragt, wie 10–15-jährige Schüler:innen der Sekundarstufe I dies erleben. Auf Grundlage einer qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie des BMBF-Verbundes *Ganztag-digital: Digitale Medien und Medienbildung in der sozialen Welt der Ganztagschule* zeigen wir: die Wahrnehmung der digitalen Schulentwicklung seitens der Schüler:innen ist eng mit den als begrenzt wahrgenommenen medienbildungsrelevanten Kompetenzen ihrer Lehrkräfte verschränkt. Vor dem Hintergrund von gegenwärtigen Mediatisierungs- und Entgrenzungsprozessen deutet sich ein Verschwimmen der Zuständigkeiten zwischen formalen und informellen Bildungskontexten an, während der institutionelle Lernzusammenhang (in) der Schule seitens der Schüler:innen immer noch als zentral für Orientierung angesehen wird. So kritisieren Schüler:innen inkonsistente Regelungen und fehlende Unterstützung, stellen die medienbildungsrelevanten Kompetenzen von Lehrkräften und Eltern teils infrage und justieren Kompetenzverhältnisse bspw. über Peers neu.

Unsere Befunde zeigen damit eine doppelte Bewegung: Eine Selbstorganisation jenseits des Unterrichts bei gleichzeitiger Erwartung an Schule und Lehrkräfte, medienbildungsrelevante Kompetenzen (instrumentell, kritisch-ethisch, didaktisch) systematisch aufzubauen. Damit deuten die Aussagen der befragten Schüler:innen darauf hin, dass sowohl die generationale als auch die pädagogisch-institutionelle Ordnung trotz Kritik nicht oder kaum in Frage gestellt werden.

Keywords

Entgrenzung von Schule; schulische Medienbildung; Schüler:innenperspektiven; Medienbildungsrelevante Kompetenz, Medienpädagogische Kompetenz; Mediatisierung; Rekonstruktive qualitative Forschung; Generationale Grenzbearbeitung; Digitale Medien im Unterricht; Lehrer:innenrolle im digitalen Wandel; Grounded Theory

1. Mediatisierung, Entgrenzung von Schule und Bearbeitung von Kompetenzgrenzen

Das Lernen von Kindern und Jugendlichen lässt sich nicht (mehr) als auf Schule begrenzt begreifen, sondern als zeitlich und räumlich entgrenzt sowie als weder reduziert „auf einzelne Lebensphasen noch auf institutionalisierte oder organisierte Settings“ (Harring et al., 2018, S. 12; Fegter & Andresen, 2020). So hebt bereits der Nationale Bildungsbericht 2004 hervor, dass unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen komplexer (werdender) Gesellschaften zunehmend eine „Entgrenzung der Bildungsorte und -modalitäten“ stattfindet (Rauschenbach et al., 2004, S. 33). Der Digitalisierung wird dabei im Rahmen eines historischen Mediatisierungsprozesses, in dem es zu einer zeitlichen, räumlichen und sozialen Neukonturierung von Kommunikation kommt (Krotz, 2001, 2017), ein wesentlicher Anteil an jener Beförderung von Entgrenzungsprozessen zugeschrieben. Der Prozess der Mediatisierung wird dabei als *tiefgreifend* beschrieben (Hepp, 2016), da er alle gesellschaftlichen Subsysteme – und somit auch Schule – erfasst. Beobachten lässt sich im Zuge dessen eine Differenzierung der Medienformen, -formate und -typen, eine zunehmende Konnektivität bzw. Vernetzung der Medien bzw. durch Medien, welche Raum und Zeit überbrücken, sowie eine Omnipräsenz der Medien, hohe Innovationsgeschwindigkeit und intensivere Datafizierung (ebd.).

Bezogen auf die Schule, ermöglichen diese Entwicklungen einen flexibleren Einsatz von Zeit, differenziertere Formen von Präsenz sowie neue Zugänge zu Informationen und Wissen. Entsprechend stellen sich Lernorte teils dezentralisiert und dereguliert dar, wobei aus der Entgrenzung von Lernen im Kontext digitaler Medien ebenso eine neue Dynamik in der Interdependenz von Formalem und Informellem auf den Ebenen der Bildungsorte und -settings sowie der Lernprozesse resultiert. Im Zuge von Entgrenzungsprozessen verwischen dabei sowohl eindeutige Zuständigkeiten für Lernformen zwischen formaler und informeller Bildung als auch für den Erwerb, die Vermittlung und Anwendung *medienbezogener Kompetenzen*. Die Nutzung von Medien und Medienangeboten im formalen und informellen Kontext erscheint dabei ebenfalls dynamischer, uneindeutiger konturiert und weniger voneinander abgegrenzt (z. B. Dehmel et al., 2023; Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018; Herzig & Aßmann, 2014; Labede & Idel, 2020; Obermeier et al., 2023; Zierer, 2022).

Wir ordnen unsere empirischen Ergebnisse konzeptionell in diese Diskurse über Mediatisierung und Digitalisierung, Entgrenzung von Schule und veränderte Kompetenzverhältnisse ein (z. B. Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018; Hepp, 2016; Fegter & Andresen 2020; Kramer & Müller, 2022; Thiersch & Wolf, 2023). Allerdings: Während die medialen Bedingungen des Lernens für Kinder und Jugendliche einerseits entgrenzt erscheinen, so präsentiert sich der institutionelle Lernzusammenhang von Heranwachsenden andererseits weiterhin als *begrenzt*. Entgrenzung – auch jenseits institutioneller Rahmenbedingungen – meint dabei entsprechend keineswegs einen Wegfall von Grenzen. Der Begriff Entgrenzung adressiert immer auch Prozesse der „Verschiebung und Neuordnung von Grenzen“ (Fegter & Andresen, 2020, S. 1641), die durch neue Grenzbeziehungen und Grenzen begleitet werden können. In den Fokus der Forschung gerät somit, wie die Akteur:innen (im vorliegenden Beitrag die Schüler:innen) selbst Grenzen wahrnehmen, interpretieren und bearbeiten (müssen) (Kramer & Müller, 2022). Auf diese Weise wird auch deutlich, wie Heranwachsende als „Grenzbearbeiter:innen“

(Mangold, 2016) „Praktiken der Bearbeitung unterschiedlicher Grenzen“ (Klein-Zimmer et al., 2014, S. 562) für die Bewältigung ihrer Lebenssituation anwenden.

Von jener ‚Grenzarbeit‘ betroffen sind ebenso die Kompetenzen von Lehrkräften, die durch Schüler:innen zunehmend infrage gestellt werden¹. So beobachtete Marotzki bereits 2001, dass sich der Stellenwert von Lehrer:innen, Eltern und Peers hinsichtlich der Wissensvermittlung über das Internet verändert habe. Mittlerweile hätten Lehrer:innen und Eltern ihr Interpretationsmonopol hinsichtlich der Selbst- und Weltbilder der Schüler:innen eingebüßt, während Medien und Peers die wesentlichen Informationsquellen seien. Darin liege ein zentrales Legitimationsproblem der Schule, weil sich wesentliche Lernprozesse außerhalb von Schule abspielten (Marotzki, 2001). Diese Einschätzung wird auch durch neuere Überlegungen im Kontext von Stalders Theorie einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2021) gestützt. So kommen Kramer und Müller (2022) in ihrer konzeptionellen Analyse zu dem Schluss, dass „Lehrer:innen, aber auch die Schule als Organisation insgesamt (...) als Autoritäten der Wissensbereitstellung an Bedeutung“ (Kramer & Müller, 2022, S. 414) verlieren. Auch für Lehrpersonen sei die Masse an Informationen nicht mehr zu überblicken „– eine Ausgangssituation, die neben Referentialität zusätzlich durch Algorithmizität“ (ebd.) gekennzeichnet sei. Fraglich ist freilich, ob bzw. inwiefern diese Entwicklung mit einer veränderten schüler:innenseitigen Wahrnehmung des traditionellen Rollenverständnisses von Lehrkräften als Wissensautoritäten einhergeht (Scheiter et al., 2025). Zusätzliche Dynamik erhalten diese Fragen indes durch das Aufkommen generativer KI-Systeme wie ChatGPT, die von Schüler:innen zunehmend im Kontext der Schule und für Hausaufgaben genutzt werden (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2024, S. 61).

Gleichzeitig kommt in empirischen Ergebnissen der letzten Jahre der Anspruch von Schüler:innen zum Ausdruck, dass Schule eine elementare Rolle bei der Kompetenzvermittlung im Bereich der digitalen Medien spielen müsse (etwa Thiersch & Wolf, 2021, 2023). So dürfe „die Schule ihren Status als Lernort nicht verlieren und zum digitalen Spielplatz werden“ (Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018, S. 118), wie Elftklässler:innen der gymnasialen Oberstufe im Rahmen qualitativ-explorativer Gruppendiskussionen betonen. Und auch die ICILS-2023-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass „mit mehr als 90 Prozent ein Großteil der Achtklässler*innen in Deutschland die Schule in der Verantwortung sieht, ihnen das Lernen mit digitalen Medien zu ermöglichen“ (Eickelmann et al., 2024, S. 292–293).

Während sich also Stimmen mehren, die die zentrale Rolle von Schule angesichts einer zunehmenden „Durchdrungenheit der Gegenwart durch das Digitale“ (Hofhues & Riettiens, 2024, S. 320) bei der Informations- und Wissensvermittlung teilweise in Frage stellen, zeigt sich gleichzeitig der Wunsch von Schüler:innen, Schule möge diesen Status nicht aufgeben. Unserer Ansicht nach kommt demnach der Sicht von Schüler:innen als

¹ Gleichwohl gilt dies auch umgekehrt: Mit der verstärkten gesellschaftlichen Nutzung des Internets ab Mitte der 1990er Jahre und dem Beginn der Implementierung digitaler Medien in Schule und Unterricht werden von pädagogischer Seite auch die digitalen Kompetenzen der Schüler:innen diskutiert und infrage gestellt. Empirische Evidenz erhält diese Infragestellung etwa durch die ICILS 2023-Studie, die für die Achtklässler:innen in Deutschland zu dem Ergebnis kommt, „dass ein erheblicher und gestiegener Anteil an Schüler*innen hierzulande nicht über die notwendigen ‚digitalen‘ Kompetenzen verfügt, die für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft, am Leben und später in der Arbeitswelt erforderlich sind“ (Eickelmann et al., 2024, S. 69). Die wechselseitigen Deutungsverhältnisse der digitalen Kompetenzen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften verdienen eine ausführliche Darstellung und Analyse, die einer zukünftigen Publikation vorbehalten ist.

zentralen Akteur:innen in diesem Gefüge besondere Bedeutung zu, deren Perspektive in der Forschung zum Medieneinsatz in Schule und Unterricht, insbesondere in qualitativ-rekonstruktiver Hinsicht, bisher kaum Berücksichtigung fand (Proske et al., 2023). Entsprechend gehen wir im Folgenden der Fragestellung nach, wie Schüler:innen im Kontext der Implementierung von digitalen Medien und Medienbildung in Schule und Unterricht Kompetenzgrenzen von Lehrkräften und Kompetenzverhältnisse gegenüber Lehrkräften wahrnehmen und deuten.

2. Methodischer Zugang

Zur Beantwortung der Fragestellung untersuchten wir die Schüler:innenperspektive mithilfe eines qualitativ-rekonstruktiven Verfahrens. Dabei griffen wir auf 29 leitfadengestützte Interviews zurück, die wir im Rahmen des BMBF-Verbundvorhabens *Ganztag-digital: Digitale Medien und Medienbildung in der sozialen Welt der Ganztagschule* im Sommer 2021 an neun weiterführenden Schulen verschiedener Schulformen mit Ganztagelementen im Kreis Recklinghausen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt haben. Alle interviewten Schüler:innen nahmen zum Zeitpunkt der Befragung wieder am regulären Präsenzunterricht teil, nachdem der Unterricht für sie bis zum Frühjahr 2021 durch die Phase des pandemiebedingten Distanz- bzw. Wechselunterrichts geprägt war. Insofern sind die Antworten bzw. Erzählungen der Schüler:innen teils auch mit Blick auf die Erfahrungen zu betrachten, wie Lehrkräfte und Schule aus ihrer Sicht mit digitalen Medien im Verlauf der Covid-19-Pandemie umgegangen sind.

Im Fokus der Interviews, die zwischen 35 und 100 Minuten dauerten, standen u. a. Fragen, wie die Schüler:innen digitale Medien in den Kontexten Unterricht, Familie und Peergruppe nutzen, welche Bedeutung sie ihrem digitalen Medienhandeln in verschiedenen Bildungssettings insbesondere bezogen auf das schulische Lernen zuschreiben und wie sie ihre Erfahrungen mit dem Lernen mit und über digitale Medien Bildungssettings-übergreifend einschätzen. Begleitend zum Interview erstellten die Befragten egozentrierte Netzwerkkarten (Hepp et al., 2014). Diese dienten zur Strukturierung der Interviews und als Gesprächsanlässe zur Erzählung darüber, wo sich die Schüler:innen Wissen über digitale Medien aneignen und mit wem und wann sie dies tun. Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurde neben der ursprünglich Face-to-Face konzipierten Erhebungssituation eine Online-Befragung über ein Videokonferenztool konzipiert. Die im Interview vorgesehene Skizze von Netzwerkkarten erfolgte dann wahlweise über ein browserbasiertes Whiteboard-Tool oder eine Zeichnung auf Papier. Die Interviews wurden in Anlehnung an das Verfahren des *theoretischen Kodierens* im Sinne der Grounded Theory ausgewertet (Glaser & Strauss, 1967/1998; Strauss & Corbin, 1996), sodass ein theoriegenerierendes Erkenntnisinteresse verfolgt wurde (Strübing, 2014). Im Laufe eines iterativ angelegten Auswertungsprozesses (Strauss & Corbin, 1996) wurden in einem dreischrittigen, aufeinander aufbauenden Kodierverfahren Kategorien aus dem empirischen Datenmaterial herausgearbeitet. Zwei der für den Gegenstand dieses Beitrags zentralen und in engem Zusammenhang stehenden Kategorien stellen wir im folgenden Abschnitt vor.

3. Ergebnisse

Ein zentrales Ergebnis unserer Untersuchung weist darauf hin, dass die interviewten Schüler:innen Veränderungen sowohl von *medienbildungsrelevanten Kompetenzgrenzen*

als auch eines *medienbildungsrelevanten Kompetenzverhältnisses* u. a. zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen wahrnehmen. Auch vor dem Hintergrund einer teils mangelnden Implementierung digitaler Medien in der Schule positionieren sie sich demgegenüber kritisch. Der Begriff der *medienbildungsrelevanten Kompetenz* (vgl. ähnlich Tulodziecki et al., 2021), erlaubt es nach unserem Verständnis zwei medienpädagogische Konzepte (und gleichsam Aufgabenbereiche) zusammenzufassen, die jeweils für medienpädagogisches Handeln im Bildungskontext Schule relevant sind – Medienkompetenz (z. B. Baacke, 1996) und medienpädagogische Kompetenz (Tulodziecki, 2017). Medienkompetenz beschreibt die Fähigkeit, grundsätzlich alle Arten von Medien sowohl kommunikativ handelnd, kritisch-reflektiert als auch sozialverantwortlich nutzen und damit gesellschaftlich partizipieren zu können (Baacke, 1996). Sie lässt sich in vier Dimensionen und Unterdimensionen ausdifferenzieren, die gleichzeitig Aufgabenfelder für die (Schul)-Pädagogik markieren: Medienkritik (analytisch-reflexiv und ethisch), Medienkunde (informativ und instrumentell-qualifikatorisch), Mediennutzung (rezeptiv und interaktiv) und Mediengestaltung (kreativ und innovativ) (Baacke, 1996). Mit medienpädagogischer Kompetenz beziehen wir uns auf ein Konzept, das sich v. a. in der Lehrer:innenbildung etabliert hat und verdeutlicht, dass „Lehrpersonen über die eigene Medienkompetenz hinaus in der Lage sein müssen, Lernbedingungen zu schaffen, die Schüler:innen die (Weiter-)Entwicklung ihrer Medienkompetenz ermöglichen“ (Herzig, 1997, S. 39). Diese umfasst die „Fähigkeiten [von Pädagog:innen; Anm. Autor:innen], (a) die Bedeutung von Digitalisierung und Mediatisierung für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene im gesellschaftlichen Kontext zu erfassen und beim medienpädagogischen Handeln zu berücksichtigen, (b) Medienangebote für das Lernen und Lehren mit Medien beziehungsweise in digitalen Lernumgebungen zu analysieren und zu bewerten oder selbst zu gestalten und in lernförderlicher Weise zu verwenden, (c) Erziehungs- und Beratungsaufgaben im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung wahrzunehmen, (d) Projekte oder Unterrichtseinheiten zum Lernen über Medien zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, (e) an der Weiterentwicklung institutioneller Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln mitzuwirken“ (Knaus et al., 2017, S. 29). Medienkompetenz stellt somit ein schulisches Vermittlungsziel dar; gleichzeitig setzt die dazu notwendige medienpädagogische Kompetenz eigene Medienkompetenz seitens der Lehrkräfte voraus.

3.1 Wahrnehmung und Infragestellung medienbildungsrelevanter Kompetenzen und Kompetenzverhältnisse (Empirisch herausgearbeitete Kategorie I)

In den Interviews werden jene medienbildungsrelevanten Kompetenzen bei Lehrer:innen und Schulleitung seitens der Schüler:innen nicht nur thematisiert, sondern auch in hohem Maße infrage gestellt. Die Schüler:innen sehen es als Problem an, dass es (in) Schule nur unzureichend gelinge, digitale Medien in den Unterricht zu integrieren, womit verbunden ist, dass sie sich auch in der Entfaltung ihrer individuellen Lernmöglichkeiten beeinträchtigt sehen. Zum Ausdruck kommt dies etwa am Beispiel eines Schülers, der sein iPad zum Teil für die Schule (als Heftersatz, für digitale Schulbücher, für eine Präsentation) nutzt. Die Möglichkeit, im Unterricht mit dem iPad zu arbeiten und dieses schließlich auch bei der Bearbeitung von Hausaufgaben zu nutzen, wird nach seiner Wahrnehmung jedoch von der jeweiligen Lehrkraft begrenzt:

„Also im Unterricht ist das von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich. Bei manchen Lehrern mache ich eigentlich alles auf dem iPad. Also da habe ich das Buch auf dem iPad. Da schreibe ich auf dem iPad, aber bei anderen ist das auch so, die sagen ganz

strikt: ‚Nein. Wir machen alles noch mit Blättern, mit Kopien und wir wollen auch noch das Buch so mitnehmen.‘ Zuhause arbeite ich auch sehr viel auf dem iPad. Also da mache ich viele Hausaufgaben drauf, halt bei den Lehrern, bei denen ich auch in der Schule darauf schreibe.“ (Interview 7, Klasse 7, Gymnasium)

Der Schüler kritisiert somit erstens diejenigen Lehrkräfte, die dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht eine kategorisch formulierte und für ihn unbegründet anmutende Absage erteilen. Diese Haltung erscheint ihm veraltet, unplausibel und zeuge von mangelndem Innovationswillen, weil „die sagen ganz strikt: ‚Nein. Wir machen alles noch mit Blättern, mit Kopien und wir wollen auch noch das Buch so mitnehmen.‘“ Dem Schüler erscheint es zudem im Hinblick auf seine persönliche Lernorganisation nicht nachvollziehbar, dass sich ein Teil seiner Lehrkräfte der Einbindung digitaler Medien verschließt, sei er es doch ohnehin gewohnt, „zuhause (...) sehr viel auf dem iPad“ zu arbeiten – aber eben nur „bei den Lehrern, bei denen ich auch in der Schule darauf schreibe“. Insofern kritisiert der Schüler zweitens ebenso, dass die Lehrkräfte eine uneinheitliche, widersprüchliche und unabgestimmte Antwort auf die Frage geben würden, ob und in welchem Umfang Schüler:innen digitale Medien im Unterricht und für Hausaufgaben nutzen dürften. Implizit verweist diese Äußerung des Schülers drittens auf eine Kritik an der Schulleitung, da es dieser organisatorisch und strategisch offenbar bisher nicht gelungen sei, eine schulübergreifend abgestimmte Haltung der Lehrkräfte zur Implementierung digitaler Medien in den Unterricht zu erreichen. Denn während der Schüler bei dem einen Teil von Lehrer:innen „eigentlich alles auf dem iPad“ machen könne, seien die Anderen „ganz strikt“ dagegen.

Wenngleich dieser Schüler seine Kritik nicht ausdrücklich als solche formuliert, werden von einem anderen Siebtklässler mangelndes Innovieren von Unterricht durch Lehrkräfte und Schulleitung mit digitalen Medien konkreter ausgedrückt:

„Wie gesagt unsere Schule hat es nicht so mit Technik und deshalb haben wir auch nie so richtig gelernt, wie man damit umgeht. Es gab mal eine Computerwerkstatt oder so. Da wird einem aber nicht erklärt, wie man mit Sozialen Medien umgeht, sondern wie man einen blöden Computer bedient. Nicht, dass es schon jeder wusste. Ein Kumpel von mir hat gesagt: ‚Boah! Ich war total aufgeregt. Die zeigen uns da bestimmt richtig tolle Sachen.‘ Dann hat der gezeigt, wie man eine Datei kopiert. Das war natürlich schon etwas enttäuschend.“ (Interview 14, Klasse 7, Gymnasium)

Dem Schüler folgend hat es seine Schule bisher weitgehend versäumt, digitale Medien sowohl mit Blick auf die Geräteausstattung als auch auf die Vermittlung von Medienkompetenz zu integrieren. Selbst dem bescheidenen Versuch der Schule, „mal eine Computerwerkstatt oder so“ einzurichten, stellt der Schüler ein schlechtes Zeugnis aus, weil diese nicht am aus seiner Sicht sinnvollen Bedarf der Schüler:innen im Hinblick auf den kompetenten Umgang „mit Sozialen Medien“ orientiert war („Nicht, dass es schon jeder wusste.“). Aus diesen Gründen bringt der Schüler seine Enttäuschung über die Fähigkeiten der Schule bzw. Schulleitung zum Ausdruck – insbesondere auch deshalb, weil er mit der möglichen Implementierung der digitalen Medien an der Schule offenbar die persönliche Erwartungshaltung verbunden hatte, dass im Unterricht an seine persönlichen medialen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten angeknüpft wird. Der Schüler kritisiert, dass er hinsichtlich der Förderung seiner *eigenen* Medienkompetenz *keine* medienpädagogische Problemlösung vonseiten der Lehrkräfte erhalten habe:

„Wir haben letztens in Erdkunde da haben mein Kumpel und ich einen Kurzfilm gemacht. Da konnte man auswählen, ob man jetzt was macht. Eine Präsentation, ein Plakat, einen Vortrag, Referat, einen Film oder einen Podcast konnte man auch

machen, aber niemand hat einen Podcast gemacht, weil niemand wusste, wie das funktioniert.“ (Interview 14, Klasse 7, Gymnasium)

„Und uns wird dann halt sowas nicht erklärt.“ (Interview 14, Klasse 7, Gymnasium)

Auch der Schüler aus Interview 14 (Klasse 7, Gymnasium) äußert sich dazu, dass ihm bei der Bearbeitung seiner Defizite im Bereich der instrumentell-qualifikatorischen Dimensionen von Medienkompetenz, d. h. Bedienfähigkeiten, nicht von der Lehrkraft geholfen wurde. Wenn es um die vertiefte Nutzung von Anwendungssoftware in der Schule („bei Word oder bei PowerPoint oder bei Excel“) oder um die Gestaltung eines Podcasts für eine Gruppenarbeit gegangen sei, habe er das „halt alles immer so ein bisschen selber ausprobiert, wie was geht“. Damit sei er keineswegs allein gewesen, denn „niemand wusste wie das funktioniert“.

In den Interviewäußerungen der Schüler:innen wird zudem deutlich, dass sie die medienbildungsrelevanten Kompetenzen ihrer Lehrkräfte hinterfragen: Sowohl die eigene Medienkompetenz der Lehrer:innen als auch deren Fähigkeiten, digitale Medien und Medienbildung in Schule und Unterricht zu implementieren, stehen im Zentrum zahlreicher Äußerungen, die auf das gewandelte *Kompetenzverhältnis* zu den Lehrkräften verweisen. Mit Blick auf die Medienkompetenz der eigenen Lehrer:innen wird dies etwa an der Äußerung eines weiteren Schülers deutlich:

„Also ich würde mir wünschen, (...) dass die Lehrer besser mit den Medien umgehen können, weil viele Kinder können halt auch besser mit dem Computer umgehen als die Lehrer.“ (Interview 26, Klasse 7, Gymnasium)

Im Bereich der digitalen Medien erlebt er eine *Umkehrung* des traditionellen schulischen Kompetenzverhältnisses, infolgedessen die „Kinder“ nun über einen klaren Wissensvorsprung vor den Lehrpersonen verfügten. Das nun als umgekehrt erlebte Kompetenzverhältnis stellt für den Schüler einen Zustand dar, der für ihn mit der Notwendigkeit verbunden ist, Weiterbildungen für Lehrkräfte anzubieten.

Das Infragestellen medienbildungsrelevanter Kompetenzen seitens der Lehrkräfte ist für viele der befragten Schüler:innen allerdings nicht nur mit einem umgekehrten Kompetenzverhältnis im Sinne geringerer instrumentell-qualifikatorischer Medienkompetenz bei den Lehrkräften verbunden. Es spiegelt sich ebenso in ihrer Einschätzung wider, dass es Schulen bzw. Lehrkräften an Kompetenz mangle, Medienwirkungen zu beurteilen. Dies habe zur Konsequenz, dass beispielsweise ausschließlich die möglichen Gefahren von digitalen Medien für Kinder und Jugendliche herausgestellt würden, wie dieser Schüler zum Ausdruck bringt:

„Eigentlich wird uns nur immer gesagt: ‚Medien sind gefährlich. Macht das nicht.‘ Das ist eigentlich immer die einzige Botschaft, die uns vermittelt wird. (...) Und ich finde, die Schulen sollten sich mal überlegen, die Kinder so ein bisschen/ die sagen ja immer so: ‚Ja. Ja. Die Kinder/ das [Internet] ist ganz schlecht für die Kinder.‘ Aber ich finde, es wäre nicht SCHLECHT für Kinder, wenn die [Schulen; Anm. Autor:innen] den Kindern mal auch erklären würden, wie das alles funktioniert, aber es ist halt [lachend] unsere Schule zumindest macht das nicht. (...) Weil die sagen uns nur das, was wir sowieso schon längst wissen. Und das hat auch die ganze Klasse gesagt: ‚Oh! Nein. Nicht schon wieder so was. Wir wissen das doch alles schon.‘ Und sonst wird uns ja auch nichts GESAGT außer: ‚Cybermobbing und das Internet ist ganz, ganz böse. Das dürft ihr nicht benutzen. Solltet ihr nicht.‘ Und diese Botschaft wird uns halt übermittelt, aber niemand achtet auf diese Botschaft, weil auch alle genau wissen: Das Internet ist eigentlich was Gutes und nichts Schlechtes.“ (Interview 14, Klasse 7, Gymnasium)

Mit der Verwendung der Personalpronomen ‚wir‘ und ‚uns‘, die auch in zahlreichen anderen Interviewäußerungen unserer Untersuchung zu finden ist (vgl. auch die Ergebnisse von Thiersch und Wolf 2023), markiert der Schüler eine grundsätzliche Differenz zwischen Schüler:innen auf der einen und Lehrkräften bzw. ‚den Schulen‘ auf der anderen Seite (Riettiens, 2024). Konstruiert wird ein *generationaler Unterschied*, aufgrund dessen sich die jungen, dem Digitalen emotional und intellektuell aufgeschlossener begegnenden Schüler:innen gegenüber den Aussagen erwachsener Lehrkräfte positionieren, die mit dem Digitalen weniger intuitiv vertraut und ihm gegenüber skeptisch seien. Indem der Schüler die ‚naiven‘ Botschaften seitens der Lehrkräfte „Medien sind gefährlich. Macht das nicht.“ oder „Cybermobbing und das Internet ist ganz, ganz böse. Das dürft ihr nicht benutzen. Solltet ihr nicht.“ als realitätsfern und einseitig darstellt und später kritisiert, dass die Schulen und Lehrkräfte die falschen Schlussfolgerungen aus dem Digitalisierungsprozess ziehen würden („aber es ist halt [lachend] unsere Schule zumindest macht das nicht.“), drückt er seine empfundene Überlegenheit in diesem Kontext gegenüber Lehrkräften bzw. der Schule aus. Die aus seiner Sicht Realitätsferne von Schule und Lehrer:innen unterstreicht er einerseits durch seine Aussage, dass sich die „ganze Klasse“ der ‚naiven‘ Botschaft vonseiten der Lehrkräfte bewusst sei und sich dadurch nicht beeinflussen lasse („niemand achtet auf diese Botschaft“). Überlegenheit bringt er andererseits durch seine Äußerung zum Ausdruck, dass es „alle“ Schüler:innen (der Klasse) besser wüssten, „weil auch alle genau wissen: Das Internet ist eigentlich was Gutes und nichts Schlechtes“. Hingegen wäre es nach seiner Ansicht besser, wenn „die Schulen“ bzw. Lehrkräfte auf ihre Botschaften verzichteten und stattdessen, Medienkompetenz vermitteln würden: „es wäre nicht SCHLECHT für Kinder, wenn die [Schulen; Anm. Autor:innen] den Kindern mal auch erklären würden, wie das alles funktioniert“.

Auch weitere Schüler:innen weisen auf die Notwendigkeit hin, dass sich die Lehrkräfte in stärkerem Maße medienbildungsrelevante Kompetenzen aneignen sowie im Unterricht medienpädagogisch verantwortlich handeln sollten, wie sich an der folgenden Aussage eines Schülers zeigt:

„Und da fände ich es halt schön, wenn die Lehrer mal sagen würden: ‚Guckt mal! Wir gucken uns das mal an zusammen. So kann man das machen.‘“ (Interview 7, Klasse 7, Gymnasium)

Der Wunsch, dass Lehrkräfte im Unterricht (verstärkt) medienpädagogisch handeln sollten, betrifft neben jenen instrumentell-qualifikatorischen Aspekten ebenso die Thematisierung ethischer Fragen von Medienkritik, wie bei folgender Schülerin zum Thema Cybermobbing deutlich wird:

„Also ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass wir mehr darüber reden. Wenn jetzt einer etwas macht, was man nicht machen soll, dass die Lehrer das dann auch so sagen, dass man das nicht machen sollte, so, dass die ganze Klasse auch weiß, was man nicht machen sollte und nicht die Person, die es dann erlebt hat.“ (Interview 16, Klasse 5, Gymnasium)

Für die Schülerin ist das Thema Cybermobbing, das starke Bezüge zum ihrem Alltags-handeln aufweist, im Unterricht bisher zu kurz gekommen. Mit der Äußerung, dass Cybermobbing „die ganze Klasse“ angehe und nicht nur „die Person, die es dann erlebt hat“, thematisiert sie zudem die sozialverantwortliche Dimension medienethischer Fragestellungen. Dass sie die Lehrkräfte hier ausdrücklich in der Pflicht sieht, auch stärker *medienerzieherisch* zu agieren, indem sie „dann auch so sagen, dass man das nicht machen sollte“, verweist auf ihren Wunsch nach einer stärkeren medienethischen

Orientierung im mediatisierten und digitalisierten Alltag. Insofern möchte sie, dass die Lehrkraft ihren angenommenen medienethischen Wissensvorsprung im Unterricht vermittelt.

Eine weitere Schülerin artikuliert diesbezüglich eine sehr genaue Vorstellung davon, wie – die bisher vermisste – Medienbildung vonseiten ihrer Schule organisiert werden sollte:

„Also (...) wir haben ja auch über Datenschutz und über Cybermobbing generell gesprochen, dass man da vielleicht auch noch mal so was Festes macht. Also, dass man es nicht vom Lehrer abhängig macht, ob der jetzt dafür Zeit oder Interesse hat uns so ein bisschen darüber zu informieren, sondern, dass man eben für alle Stufen vielleicht noch mal so einen Kurs macht oder so, wie man gut mit Sozialen Medien und so was umgeht. Das fände ich eigentlich ganz cool.“ (Interview 28, Klasse 9, Gymnasium)

Da sie das Engagement der Lehrer:innen im Bereich der Medienbildung generell als zu gering und unverbindlich einschätzt, werde erstens „was Festes“ benötigt, also ein verbindlicher organisatorischer Rahmen, zweitens ein übergreifender, für alle Schüler:innen geltender Charakter („eben für alle Stufen“) und drittens ein thematischer Bezug zu Sozialen Medien.

3.2 Zwischen Neujustierung und Bestätigung medienbildungsrelevanter Kompetenzverhältnisse (Empirisch herausgearbeitete Kategorie II)

Während die Ergebnisse insgesamt zeigen, dass die pädagogische Implementierung digitaler Medien in den Unterricht von den Schüler:innen in hohem Maße mit der Infragestellung der medienbildungsrelevanten Kompetenzen der Lehrkräfte sowie mit der Wahrnehmung eines sich verändernden Kompetenzverhältnisses verbunden ist, positionieren sich die Schüler:innen demgegenüber auf unterschiedliche Weise. Sie bewegen sich zwischen *Neujustierung* und *Selbstorganisation* auf der einen und *Bestätigung* auf der anderen Seite.

Erstens zeigt sich in unseren Daten, dass die Schüler:innen die Grenzen des medienbildungsrelevanten Kompetenzverhältnisses zu Lehrkräften teils *neu justieren*, indem sie sich die für sie relevanten Wissensbestände und Fähigkeiten mit und/oder über Medien in relativer Unabhängigkeit von den Lehrkräften und jenseits des Unterrichts *selbstorganisiert* aneignen. Dies geschieht zum einen über Peers, Geschwister oder Eltern. Zum anderen probieren sie digitale Tools aus, recherchieren im Internet oder nutzen Tutorials, wie dieser Schüler verdeutlicht:

„Du kannst neue Sachen ENTDECKEN und dir Tutorials angucken, wenn du nicht weiterkommst bei irgendwas. Und zum Beispiel Lehrerschmidt ist das perfekte Beispiel. Wenn du in der Schule nicht weiterweißt und der Lehrer es dir nicht, äh/ du Hausaufgaben machen musst. Du hast ja den LEHRER jetzt nicht parat und deine Eltern können dir das nicht erklären, dann gehst du auf Lehrerschmidt und der erklärt dir das.“ (Interview 14, Klasse 7, Gymnasium)

Zwar bringen die befragten Schüler:innen zum Ausdruck, dass sie die Eltern bei bestimmten Problemen und Fragen zu digitalen Medien und deren Nutzung zu Rate ziehen bzw. sich bestimmte Aspekte von ihren Eltern erklären lassen. Nicht immer sehen sich Eltern jedoch in der Lage oder sind gewillt, ihre Kinder im Umgang aktiv zu begleiten, wie der bereits zuvor zitierte Schüler zum Ausdruck bringt: Auf die Frage der Interviewerin „Und mit wem tauschst du dich denn so über die Dinge aus, die du jetzt mit deinen Medien machst?“ antwortet er:

„Also mit meinen Eltern eigentlich nicht, weil die haben keine Ahnung [lachend] davon. Die wissen so: [BEFRAGTER], das interessiert uns eigentlich gar nicht. Wir wissen doch gar nicht, worüber du redest.“ Irgendwann habe ich mir dann gedacht: „Ja, gut. Dann rede ich halt nur mit meinen Freunden darüber.“ Also ich rede eigentlich hauptsächlich mit meinen Freunden (...) darüber. Ja.“ (Interview 14, Klasse 7, Gymnasium)

Beispielhaft zeigt sich bei diesem Schüler, dass er die Eltern – hier infolge einer Zurückweisung – nicht als Ansprechpartner:innen für digitale Medien wahrnimmt und diese Funktion in Richtung seiner Clique neujustiert. Seine Äußerungen wie auch solche anderer Schüler:innen verweisen somit auch im Hinblick auf das medienbildungsrelevante Kompetenzverhältnis zu den Eltern auf einen Wandel. Im Fall von Fragen und Problemen, die sich im digital geprägten Alltag auftun, ermöglicht es dagegen zumindest teilweise der Freund:innenkreis, sich von der Kompetenz und Hilfe Erwachsener unabhängig zu machen.

Zweitens zeigt sich in den Ergebnissen, dass Schüler:innen angesichts jenes Wandels medienbildungsrelevanter Kompetenzverhältnisse, etablierte Kompetenzgrenzen zu den Lehrkräften jedoch auch *bestätigen (möchten)*, wie am Beispiel dieser Schülerin einer 9. Klasse hinsichtlich ihres Wunsches nach der Thematisierung von Cybermobbing auf WhatsApp deutlich wird:

„Auch in den Freundesgruppen teilweise, äh, wird glaube ich gerade auf WhatsApp unterschätzt, ähm, (...) wo jetzt die Grenze ist oder ab wann es Mobbing ist und ab wann es eben nur Spaß ist. Und ich glaube, da sollte man noch mal mit den Lehrern genau gucken, wenn da jetzt die und die Nachricht geschickt wird, dass man da so ein bisschen sensibilisiert wird vielleicht, dass man nicht einfach alles schreibt, was einem in die/in den Sinn kommt.“ (Interview 28, Klasse 9, Gymnasium)

Bestätigen (möchten) bedeutet in diesem Zusammenhang, dass einige Schüler:innen auf das traditionelle, auf Vermittlungsleistung der Lehrkräfte fokussierte Kompetenzverhältnis setzen (wollen). Entsprechend wünschen sie also *keine* Verschiebung bzw. Neujustierung desselben, was uns zu abschließenden und gleichsam ausblickenden Überlegungen.

4. Diskussion und Fazit

Im Zuge digitalisierungsbedingter Entgrenzungsprozesse verwischen eindeutige institutionelle Zuständigkeiten für Lernformen zwischen formalen und informellen Bildungskontexten und damit auch für den Erwerb, die Vermittlung und Anwendung medienbildungsrelevanter Kompetenzen. Vor dem Hintergrund dieses Wandels wird daher zunehmend infrage gestellt, ob Schule ihre traditionelle Aufgabe und Funktion als Ort des Lehrens und Lernens (mit digitalen Medien) und der Vermittlung medienbildungsrelevanter Kompetenzen erfüllt bzw. noch erfüllen kann. Der wissenschaftliche Diskurs kritisiert, dass die Analyse dieses Wandels bisher zu kurz greife und „blinde Flecken“ (Schiefner-Rohs, 2017) erzeuge, weil sie sich zurzeit vor allem auf die professionellen Bildungsakteur:innen konzentriere. Dagegen werde die Perspektive der Schüler:innen in der Schulforschung, insbesondere in qualitativ-rekonstruktiver Hinsicht, vernachlässigt. Hierdurch würde meist einseitig die Frage der Steigerung von Lerneffekten durch digitale Medien bzw. der Kritik daran fokussiert, wie beispielsweise Forschungen im Anschluss an die Covid-19-Pandemie zeigen. Darin wurden zuvorderst die

Folgen des Distance-Learning mit digitalen Medien bezogen auf den Lernrückstand thematisiert (z. B. Fickermann & Edelstein, 2021; Zierer, 2021).

Zusammenfassend liefern die Ergebnisse unserer Studie einen vertiefenden Einblick, wie Schüler:innen den Prozess der gegenwärtigen Implementierung von digitalen Medien und Medienbildung in Schule und Unterricht erleben. Im Kern konnten wir herausarbeiten, dass dieser Prozess von den Schüler:innen in hohem Maße mit der Infragestellung der medienbildungsrelevanten Kompetenzen der Lehrkräfte und der Wahrnehmung eines sich verändernden Kompetenzverhältnisses zu den Lehrkräften verbunden wird, gegenüber dem sie sich auf unterschiedliche Weise positionieren. Einerseits knüpfen unsere Ergebnisse somit an jüngere empirische Befunde an, in denen Schüler:innen den Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht als „unsicherheitsstiftend“ und skeptisch deuten, z. B. im Hinblick auf den fehlenden Mehrwert einer digitalen Vermittlung von Wissensbeständen oder auf das traditionelle, durch ‚Allwissenheit‘ geprägte Rollenverständnis von Lehrpersonen (Wolf & Herrle, 2022, S. 175). Gleichsam gehen unsere Ergebnisse über diesen Stand hinaus, da sie insbesondere auf die veränderten medienbildungsrelevanten *Kompetenzen* der Lehrkräfte und die Kompetenzverhältnisse fokussieren. Dabei zeigt sich insgesamt, dass sich die Schüler:innen zwar teils sehr deutlich von den medienbildungsrelevanten Kompetenzen ihrer Lehrkräfte distanzieren und diese kritisieren, sie die Schule als Institution der Vermittlung von Kompetenzen, mitsamt der Rolle der Lehrkräfte, die in ihr agieren, allerdings nicht grundsätzlich ablehnen. Ihre Positionierung gegenüber dem offenbar wahrgenommenen Wandel ist gemäß unseren Ergebnissen deutlich komplexer und bewegt sich zwischen Neujustierung und Selbstorientierung auf der einen und Bestätigung medienbildungsrelevanter Kompetenzverhältnisse auf der anderen Seite.

Dass dieses Ergebnis eine Sichtweise von Schüler:innen auf medienbildungsrelevante *Kompetenzen* der Lehrkräfte und Kompetenzverhältnisse in der digitalen Gegenwart widerspiegelt, die nicht bzw. nicht alleine mit den unmittelbaren pandemiebedingten Erfahrungen der Schüler:innen zusammenhängt, wird dadurch nahegelegt, dass unsere Ergebnisse sehr gut an die neuen Befunde der ICILS-2023-Studie anknüpfen: Auch diese zeigen *keine* grundlegende Ablehnung seitens der Schüler:innen gegenüber medienbildungsrelevanten Kompetenzen von Lehrkräften und der Schule als digitalem Lernort. Vielmehr sehen die Schüler:innen Schule und Lehrkräfte in der Verantwortung, ihnen einen Möglichkeitsraum für das Lernen mit und über digitale Medien zu schaffen. Entsprechend verbinden sie Schule und das dortige Aneignen medienbildungsrelevanter Kompetenzen „in reflektierter Weise [mit] Perspektiven für ihre eigene Zukunft in der Gesellschaft“ (Eickelmann, 2024, S. 293).

Ergänzend dazu bringen unsere Ergebnisse zum Ausdruck, dass sich die Schüler:innen verändernden medienbildungsrelevanten Kompetenzverhältnissen nicht nur hinsichtlich der Lehrkräfte in der Schule gegenübersehen, sondern auch solchen mit Blick auf die Eltern². So finden sich in unserer Studie vielfältige Hinweise darauf, dass ein großer

² Dass sich elterliche Erziehung für Heranwachsende gegenwärtig bildungsbezogen-beratend konturiert, wie die Familienforschung herausstellt, d. h. Kinder als Subjekte anerkannt werden, ihre Kompetenzen rechtzeitig erkannt und gefördert sowie Eltern als Beratende und vertrauensvolle Instanzen seitens der Kinder anerkannt werden (Ecarius et al., 2019), spiegelt sich zwar auch in unseren Ergebnissen wider. Zukünftig gilt es hier aber freilich noch genauer hinzuschauen, da die Covid-19-Pandemie gezeigt hat, dass Kinder aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern in der Regel über eine schlechtere digitale Infrastruktur und geeignete Räume verfügen (Huber et al., 2020). Zudem haben Kinder die Anforderungen des Distanzunterrichts je nach Unterstützungskompetenz sehr unterschiedlich erlebt,

Teil der von uns befragten Kinder und Jugendlichen ihre Eltern bei bestimmten Problemen und Fragen zu digitalen Medien und deren Nutzung zu Rate ziehen bzw. sich bestimmte Aspekte von ihren Eltern erklären lassen (wollen). Gleichwohl wird in den Äußerungen der Befragten deutlich, dass sie im Hinblick auf Medienkompetenz die generationale Grenze gegenüber ihren Eltern bzw. einem Elternteil im Sinne eines Wissensvorsprungs ebenso infrage stellen und hier neue Grenzziehungen vornehmen.

Insgesamt verweisen unsere Befunde somit darauf, dass es die Schüler:innen in ihrer zunehmend digitalisierten Lebenswelt mit einem *interdependenten Wechselspiel unterschiedlicher medienbildungsrelevanter Kompetenzverhältnisse an verschiedenen Bildungsorten zu tun haben, gegenüber denen sie sich positionieren (müssen)*. Angesichts eines damit verbundenen Verlustes ihrer „unangefochtene[n] Bedeutung“ (Weiß, 2013, S. 128) findet sich Schule demnach durchaus in einer kritischen, wenn nicht gar krisenhaften Situation wieder. Gleichwohl deuten die Aussagen der befragten Schüler:innen darauf hin, dass sowohl die generationale als auch die pädagogisch-institutionelle Ordnung nicht oder kaum in Frage gestellt werden. Entlang organisationaler Zuschreibungen sind es (immer noch) die Erwachsenen in ihrer Funktion als Lehrkräfte, die als diejenigen adressiert und angefragt werden, die *vermitteln* und *erklären*. Interessant erscheint daher künftig neben einer stärkeren Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Status der Schüler:innen erstens die Frage, welche Relevanz im Zusammenspiel unterschiedlicher medienbildungsrelevanter Kompetenzverhältnisse den Peers zugeschrieben wird. Darüber hinaus bezieht sich in institutioneller Hinsicht eine weitere sich anschließende und noch nicht beantwortete Forschungsfrage zweitens darauf, ob und unter welchen Bedingungen es Schule und Lehrkräften gelingt bzw. gelingen kann, die in unseren Ergebnissen beschriebene kritische Positionierung der Schüler:innen angemessen zu berücksichtigen und organisatorisch abzustimmen. *Drittens* ließe sich hier an aktuelle (medien-)bildungstheoretische Überlegungen anschließen, die die Frage nach Orientierung in der digitalen Gegenwart adressieren. Denn um Orientierungen „im Zusammenspiel mit den Medien sowie Technologien“ aufzubauen (Verständig, 2023: 387), erweisen sich aus Sicht der hier interviewten Schüler:innen ganz offenbar die Lehrkräfte als durchaus relevant – insbesondere wenn es um ethische Grundlagen unseres Zusammenlebens geht.

Literatur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dehmel, L., Meister, D. M., & Gerhardt, L. (2023). Die Entgrenzung von Kommunikationskulturen in Lehrpersonenkollegien: Reflexion einer unbeabsichtigten Begleiterscheinung der Arbeit mit Tablets. *MedienPädagogik*, 53, 55–75.
- Ecarius, J., Berg, A. & Oliveras, R. (2019). Gibt es eine neue Erziehung in der Familie? Konturen einer Erziehung des Beratens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65, 95–119.
- Eickelmann, B. (2024). ICILS 2023: Gesamtdiskussion der Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven für Deutschland. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkblei & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 289–299). Waxmann.

waren Elternteile mit geringerem Bildungshintergrund z. B. seltener in der Lage, ihr Kind beim Online-Lernen zu unterstützen (Lampert & Thiel, 2020).

- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., & Fröhlich, N. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im dritten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkblei & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 47–72). Waxmann.
- Fegter, S., & Andresen, S. (2008). Entgrenzung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 1641–1656). Springer VS.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2021). *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Waxmann.
- Friedrichs-Liesenkötter, H., & Karsch, P. (2018). Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik*, 31, 107–124.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967/1998). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Harring, M., Witte, M.D., & Burger, T. (2018). Informelles Lernen – Eine Einführung. In M. Harring, M.D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2., überarbeitete Auflage, S. 12–25). Beltz Juventa.
- Heldt, M., Lorenz, R., & Eickelmann, B. (2022). Förderung der digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In R. Lorenz, S. Yotyodying, B. Eickelmann & M. Endberg (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017* (S. 117–143), Waxmann.
- Hepp, A. (2016). Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. *Publizistik*, 61, 225–246.
- Herzig, B. (1997). Ergebnisse der Arbeitsgruppen: Arbeitsgruppe „Erziehungswissenschaft“. In G. Tulodziecki & S. Blömeke (Hrsg.), *Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung: Initiative: BIG – Bildungswege in der Informationsgesellschaft. Tagungsdokumentation* (S. 39–54). Bertelsmann.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- Hugger, K., Tillmann, A., Witte, E., & Bühner, A. (2022). Relevanz von schulischen Medienbeauftragten und Schulleitungen für die digitalisierungsbezogene Lehrpersonenkooperation. *MedienPädagogik*, 49, 401–419.
- Herzig, B., & Aßmann, S. (2014). Schule, Identität und Medien. Vom Umgang mit Ambivalenzen. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 647–666). Springer VS.
- Klein-Zimmer, K., Mangold, K., & Wrulich, A. (2014). Jugend als Grenzbearbeiterin – Zur Produktivität einer Metapher im Kontext der Forschung und Diskurse um Transnationalität. *neue praxis*, 44, 547–565.
- Kramer, M., & Müller, J. (2022). Peergroup und Schule in einer Kultur der Digitalität – Digitale (Bild-) Praxis als Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 409–423.
- Knaus, T., Meister, D. M. & Tulodziecki, G. (2017). Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.10.24.X>

- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 21–40). Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. KMK.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. KMK.
- Labede, J., & Idel, T.-S. (2020). Schülerin- und Schüler-Sein in Zeiten pandemiebedingten Schulausfalls: Bildungspolitische Adressierungen von Jugendlichen und Eltern und deren (Selbst-)Positionierungen. *datum & diskurs*, 3, 1–20.
- Lampert, C., & Thiel, K. (2021). *Mediennutzung und Schule zur Zeit des ersten Lockdowns während der Covid-19-Pandemie 2020. Ergebnisse einer Online-Befragung von 10- bis 18-Jährigen in Deutschland*. Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Lorenz, R., & Eickelmann, B. (2022). Veränderungen durch die Corona-Pandemie mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich – technische Ausstattung, Unterrichtsorganisation und Leistungsbewertung. In R. Lorenz, S. Yotyodying, B. Eickelmann & M. Endberg (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017* (S. 161–186). Waxmann.
- Marotzki, W. (2001). Jugendliche Kompetenz und erwachsene Inkompetenz? Verkehrt sich das Wissensgefälle zwischen Jugendlichen und Erwachsenen? In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen* (S. 293–304). Springer VS.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2024). *JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Landesanstalt für Kommunikation (LfK). https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barriere-arm.pdf [02.11.2025].
- Obermeier, C., Müller, D., Profft, J., Hartung, J., & Viereg, N. (2023). Identifikation von begrenzenden Faktoren in Schule: Wie die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung zu der Auflösung von Hemmfaktoren in Schule beitragen kann. *MedienPädagogik*, 53, 96–114.
- Proske, M., Rabenstein, K., Moldenhauer, A., Thiersch, S., Bock, A., Herrle, M., Hoffmann, M., Langer, A., Macgilchrist, F., Wagener-Böck, N., & Wolf, E. (2023). *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Proske, M., Rabenstein, K., & Thiersch, S. (2023). Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.), *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung* (S. 11–32). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rauschenbach, T., Mack, W., Leu, H. R., Lingenauber S., Schilling, M., Schneider, K., & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. BMBF.
- Riettiens, L. (2024). „Weil wir das halt schon können und die Lehrer nicht so“. Anerkennungs- und bildungstheoretische Potenziale im Kontext schülerischer Subjektivation unter Bedingungen von Digitalität. In M. Pieper & T. Neuhaus (Hrsg.), *Bildung und Digitalität. Verhältnisbestimmungen und (Re)Perspektivierungen* (S. 193–208). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44228-6_10
- Scheiter, K., Bauer, E., Omarchevska, Y., Schumacher, C., & Sailer, M. (2025). *Künstliche Intelligenz in der Schule. Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis*. https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/img/KI_Review.pdf
- Schiefner-Rohs, M. (2017). Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität. *MedienPädagogik*, 27, 153–172.

- Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität* (5. Auflage). Suhrkamp.
- Stevenson, H. J. (2004). Teachers' informal collaboration regarding technology. *Journal of Research on Technology in Education* 37, 129–144.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Thiersch, S., & Wolf, E. (2021). Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. *Zeitschrift für Bildung und Erziehung*, 74, 67–83.
- Thiersch, S., & Wolf, E. (2023). Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & E. Wolf (Hrsg.), *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung* (S. 90–111). Verlag Julius Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2017). Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik *medien + erziehung*, 3, 59–65.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (3. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Weiß, E. (2013). Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In D. Salomon & E. Weiß (Hrsg.), *Krisendiskurse* (S. 125–141). Lang.
- Wolf, E., & Herrle, M. (2022). Digitalisierung. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 173–182). Waxmann.
- Zierer, K. (2021). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences*, 11, 252.
- Zierer, K. (2022). Entgrenzung des Menschen durch Digitalisierung!? Am Beispiel Smartphones *Zeitschrift für Pädagogik*, 68, 50–56.

Lernorte des Digitalen – Orte und Modalitäten der Medienbildung von Kindern und Jugendlichen

Ivo Züchner & Rahel Jäkel



Forschungsergebnisse aus dem Projekt:

Ganzttag-digital: Digitale Medien und Medienbildung in der sozialen Welt der Ganzttagsschule

Dezember 2025, Köln

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter der Lizenz: Creative Commons - CC BY - Namensnennung 4.0 International

Zitiervorschlag: Züchner, I., & Jäkel, H.R. (2025). Lernorte des Digitalen – Orte und Modalitäten der Medienbildung von Kindern und Jugendlichen. TH Köln. Abrufbar unter: <https://doi.org/xxxx>

Ivo Züchner, Rahel Jäkel

Lernorte des Digitalen – Orte und Modalitäten der Medienbildung von Kindern und Jugendlichen

Abstract

Der Beitrag rückt die Frage, wo welche Medienbildung erfolgt und erfolgen soll in den Mittelpunkt. Damit sind die Bedeutung und die Aufgaben der Schule im Bereich von Medienbildung angesprochen, gleichzeitig geht ein umfassenderer Bildungsbegriff von einem subjektiven Lernprozess und damit auch von anderen Lernorten und modalitäten *für den Erwerb von Wissen und Fähigkeit* bezüglich digitaler Medien aus. Die Frage nach der „Medienbildung entlang der Bildungskette“ (Deutsche Telekom Stiftung, 2014) aufnehmend, wird anhand der ersten Welle der quantitativen Surveystudie im Projekt ‚Ganztag-digital‘ im Winter 2021/22 insbesondere der Blick darauf gerichtet, welches medienbezogene Wissen und welche medienbezogenen Kenntnisse die befragten Schüler:innen mitbringen zu haben und inwieweit sie Schule bzw. anderen Lernorten dafür Bedeutung zumessen. Abschließend wird analysiert, inwieweit sich die selbst wahrgenommenen medialen Fähigkeiten auch multivariat über strukturelle bzw. individuelle Voraussetzungen erklären lassen.

Im Ergebnis zeigen sich vor allem mit dem Alter zunehmende Fähigkeiten und ein nur begrenzter Einfluss von konkreten geplanten Vermittlungsformen. Dabei schreiben die Schüler:innen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vor allem dem Austausch und dem Lernen von Freunden und Familie zu. Gleichzeitig ist die Freizeit auch der Ort, an dem die meisten Gelegenheiten zur Nutzung von digitalen Geräten und Medien vorhanden sind. Dies wirft die Frage nach einem gelungenen Zusammenspiel verschiedener Bildungsorte für die Medienbildung auf.

Keywords

Schule; non-formale und informelle Bildung; Medienbildung; Lernen mit digitalen Medien; Medienkompetenz; Familie Freizeit; Schüler:innenperspektive; Ganztagsschule; IRT-Skalierung

1. Medienkompetenzerwerb und Bildungsorte

1.1 Medienkompetenzerwerb und Schule

Dass digitale Medien in unserer mediatisierten Gesellschaft (Hepp, 2020; Krotz, 2001) zu einer der wichtigsten Informationsquellen zählen, über die Individuen sich Wissen aneignen und in der Welt orientieren, steht heute nicht mehr in Frage. Dass eine solche tief- und weitreichende digitale Durchdringung, wie sie von Krotz (2001) postuliert wurde, nicht nur den Alltag, sondern auch Bildungsvorgänge untrennbar von digitalen Medien macht, ist nicht erst seit Nutzbarkeit des Internets für breite Bevölkerungsschichten bekannt. Unter anderem Schorb (2010, S. 259) führt aus, dass Kommunikationsinhalte jeder Art, die über Schrift und Bild auch über Formeln und Steuerungsbeefehle für Maschinen transportiert werden, in unserer Informationsgesellschaft die Grundlage für alles Handeln bilden, weswegen Medienkompetenz alle Bereiche des menschlichen Verhaltens betrifft. Auch die Kultusministerien stellen die Ausmaße der Digitalisierung und damit verbundenen Mediatisierung fest und vergleichen die gesellschaftlichen Veränderungen der „digitalen Revolution“ mit jenen der „industriellen Revolution“ im 19. Jahrhundert (KMK, 2017, S. 8). Vor dem Hintergrund des schulischen Bildungsauftrags zur Vorbereitung und Befähigung eines selbstbestimmten und mündigen Lebens in der Gesellschaft ist eine solche Erkenntnis/Diagnose folgenreich für den schulischen Sektor. Die Einstufung von Medienkompetenz als literale Kulturkompetenz, die mit Tulodziecki et al. (2010, S. 174) gleichsam als „voraussetzendes Vermögen“ für gesellschaftliche Teilhabe als auch als (aus)bildbare Fähigkeit des Menschen verstanden wird, macht deren (Aus)Bildung (auch) zu einer Aufgabe für Schulen. Diese Erkenntnis griff auch die Kultusministerkonferenz (2012) auf: „Medienbildung ergänzt zeitgemäß die traditionellen Kulturtechniken und gilt in nahezu allen Bereichen allgemeiner und beruflicher Bildung als unverzichtbare Schlüsselqualifikation.“ (KMK 2012, S. 4).³

Diese Einordnung der Relevanz von Medienkompetenz bzw. Medienbildung für die Bildungslandschaft und die Schule im Besonderen existiert nun mehr als ein Jahrzehnt, weniger eindeutig stellt sich indes die konkrete Ausdeutung bzw. Operationalisierung des daraus resultierenden schulischen Bildungsauftrages dar. Dass Medienkompetenz heute einen Teil des Bildungsauftrags darstellt, ist unstrittig, auch wenn noch keine Einigkeit besteht, wie der Erwerb von Medienkompetenz in Schulen eingebunden ist bzw. wie er von diesen umgesetzt werden soll.

1.2 Modelle der Medienkompetenz

Für ein Grundverständnis, was denn Medienkompetenz ist, finden sich in der Fachdiskussion diverse Modelle von Medienkompetenz die, aufbauend auf dem „Klassiker/Ursprung“ von Baackes (2001) vier Dimensionen Modells – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung – verschiedene Umfangs- und Abstraktheitsgrade aufweisen (Gapski, 2001).

³ Dabei ist darauf hinzuweisen, dass bei aller vielfältiger Begriffsverwendung *Medienkompetenz* und *Medienbildung* begriffssystematisch nicht ein und dasselbe sind, sondern im Diskurs eher für zwei Perspektiven stehen (Pietrass, 2011): So wird der Begriff Medienkompetenz zumeist in Richtung von (notwendigen) Fähigkeiten im Umgang mit Medien verwendet, während Medienbildung heute in der Regel auf einen Bildungsbegriff Bezug nimmt, der über den Erwerb von Fähigkeiten hinausgeht und auch umfassendere subjektive Aneignungs- und Veränderungsprozesse in den Blick nimmt.

Laut Röcker (2007, S. 198) umfasst Medienkompetenz in einem medienpädagogischen Verständnis beispielsweise neben der Fertigkeit technische Geräte zu bedienen und mit technischen Gegebenheiten umgehen zu können auch Fähigkeiten wie Selektions-, Differenzierungs- und Strukturierungsfähigkeit sowie das Erkennen eigener Bedürfnisse. Tulodziecki et al. (2010, S. 181 f.) beschreiben schulische Medienbildung als Vermittlung medienbezogener Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen die Medienkompetenz in drei inhaltlichen Bereichen fördern soll: Den Bedingungen von Medienproduktion und -vorbereitung, Medieneinflüsse – einschließlich individueller Einflüsse & Wertorientierungen –, und der Medienverwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Auch Schorb (2010, S. 259) beschreibt Medienkompetenz in drei Dimensionen: Medienwissen, welches Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen umfasst, Medienbewertung, die sowohl ethische als auch genussbegründete Beurteilungen und Selbstreflexionen einschließt und Medienhandeln, worin die anderen beiden Dimensionen zusammenlaufen sollten um selbstständiges und kritisch reflektiertes Medienhandeln zu ermöglichen. Deutlich detailliertere Modelle finden sich u.a. bei Aufenanger (2001), der Medienkompetenz über sechs Dimensionen (die kognitive D., moralische D., soziale D., affektive D., kommunikationsästhetische D. & die Handlungsdimension) konzipiert. Dieser Ansatz speist sich stärker aus der Theorie kommunikativen Handelns nach Habermas (1981) und beschreibt eher allgemeine Dimensionen von Kompetenzen als konkrete Fähigkeiten, eröffnet jedoch eine andere Perspektive bspw. auf die Umsetzung moralischer und kognitiver Kompetenzen im Raum sozialen und politischen Handelns und rückt mit der kommunikationsästhetischen Dimension auch neue, ästhetische Überlegungen in den Fokus. Auch Groeben (2002), der auf den Arbeiten von Baacke (2001) und Tulodziecki (1998) aufbaut und Medienkompetenz in sieben konkretere Fähigkeitsbereiche aufschlüsselt, differenzierte und erweiterte den Betrachtungsrahmen des multiplen Kompetenzclusters um die Selektion/Kombination von Mediennutzung, welche eine Orientierungskompetenz zur Auswahl und Kombination von, für das Individuum sinnvoller Medienangebote beschreibt. Die Dimension „(produktive) Partizipationsmuster“ betrifft vor allem digitale, vernetzte Medien im Kontext von Social Media und setzt einen Schwerpunkt nicht nur auf den kreativen Gestaltungsaspekt, den bspw. Baackes Modell beschreibt, sondern die Fähigkeit und Verhaltensmuster zum Ausdruck eigener Ideen und Meinungen in bestehenden Medienformaten/-kontexten. Ebenfalls neu ist die Dimension „Anschlusskommunikation“, welche die Fähigkeit zur Kommunikation über die Nutzung von Medien bezeichnet, die auch zu Aspekten der Medienkritik beitragen kann und direkte Umsetzungsmöglichkeiten für den schulischen Kontext bietet.

Der Fachdiskurs eröffnet, wie bereits erwähnt, eine Vielzahl an Orientierungsmöglichkeiten zur Operationalisierung der Zielsetzung „Medienkompetenz“ und während die Kultusministerkonferenz im Jahr 2012 noch recht vage Bildungsbereiche bzw. -dimensionen adressierte, wie „Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ oder „Ausprägung moralischer Haltungen, ethischer Werte und ästhetischer Urteile“, zeigte sich der Bedarf für konkretere „Handhabungen/Fahrpläne/Richtungsweisungen“. So wiesen u.a. Nitsche und Aust (2015, S. 71) auf die Notwendigkeit angemessener, curriculare Einbettung von Schwerpunkten der Medienbildung in die Lehramtsausbildung hin. Mit der mangelnden Ausbildung/Expertise der Lehrkräfte im Kontext von Medienkompetenz war dabei eine der zentralen und anhaltenden Problematiken (KMK, 2016, S. 11) angesprochen, die eine systematische und umfassende, fächerübergreifende

curriculare Verankerung – auch unter dem pädagogischen Primat – erschwert. Hier stellt sich aber wiederum die Frage nach dem, was die Lehrkräfte vermitteln sollen. So verfolgte die Kultusministerkonferenz Ende 2016 in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ die Idee „konkrete Anforderungen für eine schulische „Bildung in der digitalen Welt“ zu präzisieren [...] verbindliche Anforderungen zu formulieren, über welche Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit verfügen sollen [...]“ (KMK, 2017, S. 11). Um dies zu erreichen wurde ein Kompetenzrahmen formuliert, der auf bekannten Modellen beruht: dem Kompetenzmodell „Digi-Comp“ (Ferrari, 2013), dem „Kompetenzorientierten Konzept für die schulische Medienbildung“ der Länderkonferenz MedienBildung (2015) sowie dem Modell der „computer- und informationsbezogenen Kompetenzen“, welches den ICILS-Studien (u.a. Eickelmann et al., 2019, 2024) zugrunde liegt. Aus diesen Inspirationen wurden Kompetenzen aggregiert, die sich in das Konzept individuellen, selbstgesteuerten Lernens mit dem Ziel der Mündigkeit, Identitätsbildung, Selbstbewusstseinsstärkung, sowie der selbstbestimmten Teilhabe an der digitalen Gesellschaft einfügen sollten (KMK, 2017, S. 15ff.). Das Resultat bildeten sechs Kompetenzbereiche (Tabelle 1).

Tabelle 1 Medienkompetenzmodell der KMK (2017)

Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren	Suchen und Filtern, Auswerten und Bewerten, Speichern und Abrufen
Kommunizieren und Kooperieren	Interagieren Teilen Zusammenarbeiten Umgangsregeln kennen und einhalten An der Gesellschaft aktiv teilhaben
Produzieren und Präsentieren	Entwickeln und Produzieren Weiterverarbeiten und integrieren Rechtliche Vorgaben beachten
Schützen und sicher Agieren	Sicher in digitalen Umgebungen agieren Persönliche Daten und Privatsphäre schützen Gesundheit schützen Natur und Umwelt schützen
Problemlösen und Handeln	Technische Probleme lösen Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen Eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeit und Problemlösen nutzen Algorithmen erkennen und formulieren
Analysieren und Reflektieren	Medien analysieren und bewerten Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren

Diese sollen von den Ländern in die Bildungspläne und Curricular aller Fächer eingebunden werden, um „vielfältige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten“ zu gewährleisten (KMK, 2017, S. 12). Der damit gesetzte Rahmen sollte dabei nicht als statisch begriffen werden, sondern sich mit dem digitalen Fortschritt weiterentwickeln.

Das in diesen Kontexten vielfältige Herausforderungen diskutiert werden und zu bewältigen sind, ist evident (z.B. Aufenanger, 2020; Hähn & Ratermann-Busse, 2020; Busch, 2020). Kammerl (2019, S. 427) stellte 2019 fest, dass auch drei Jahre nach der Verpflichtung der Länder zum neuen Kompetenzrahmen die Bereiche der informatischen und Medienbildung nur schwach in den Lehrplänen verankert waren. Die COVID 19-Pandemie und ihre Folgen haben zudem deutlich gemacht, wie schwerwiegend und nachhaltige viele dieser Problematiken und Aufholbedarfe wiegen. 2021 problematisierte die Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) Ungleichheit der Ausstattung von Schulen, die fehlende Nachhaltigkeit der Bemühungen und deren fehlende länderübergreifende Koordination, eine noch nicht hinreichende Qualifizierung der Lehrkräfte, sowie die mangelhafte Integration ins Curriculum in Lehrplänen und Prüfungen (SWK, 2021). Die KMK hat entsprechend in ihrer Erweiterung der eigenen Empfehlungen die Verbesserung der technischen Ausstattung und Infrastruktur, Qualifizierung der Lehrkräfte, eine verbindliche Integration digitaler Kompetenzen in Lehrpläne und Prüfungen, sowie die Nachhaltige organisatorische Verankerung von Medienbildung aufgenommen (KMK, 2021). Braun et al. (2021) wiesen als Reaktion auf die Erweiterung der Empfehlungen darauf hin, dass der kritisch-reflexive Umgang mit Medien als Thema entsprechender Medienbildung nicht übersehen werden dürfe.

I.3 „Entlang der Bildungskette“? – Potenziale kontextübergreifender Medienbildung in Ganztagsschulsettings

Vor dem Hintergrund des in dieser Weise formulierten Anspruch an/von Schule Medienkompetenz zu fördern, stellt sich die Frage wie dies umzusetzen ist. Bildungspolitisch wird Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe betrachtet, die (sofern pädagogisch sinnvoll) in allen Fächern angesiedelt sein sollte. Aus medienpädagogischer Perspektive greift allein dies an vielen Stellen jedoch zu kurz. So merkt bspw. Dallmann (2017, S. 369) an, dass eine Engführung auf eine mediendidaktische Perspektive unzureichend sei und stattdessen „alltagsweltlich verankerte Medienerfahrungen“ notwendig sein, um Medienaneignungsprozesse mitzugestalten. Denn jenseits curricularer Verankerungen finden medienpädagogische Themen und Inhalte, die aus der Entgrenzung schulischer und außerschulischer Medienwelten der Schüler:innen erwachsen, Eingang in den schulischen Kontext. Dort manifestieren sie sich beispielsweise als Diskussionen um Handy-Verbote, problematische Inhalte in Klassenchats, Cybermobbing usw.; sowie als Fragestellungen, die medienpädagogische Haltungen und Medienerziehung betreffen (Dallmann, 2019, S. 945). Das in schulpädagogischer Ausrichtung häufig verankerte transitive „Handwerksmodell“, in welchem Bildung eher im formalen Kontext, mit räumlichen und zeitlichen Abgrenzungen zur Umwelt gedacht wird, scheint für das Konzept einer digitalen *Medienbildung* (s.o.), die über das Prinzip einer Befähigung hinausgeht, unzureichend. So merkt Herzig (2021, S. 5) an, dass der entwickelte Kompetenzrahmen der KMK zwar eine Orientierungshilfe darstellt, jedoch zu stark auf Digitalisierung, also die technischen Aspekte, und nicht genug auf die damit verbundene Mediatisierung (inkl. sozialer Folgen) fokussiert ist.

U.a. Tulodziecki et al. (2019) betonen stattdessen als Medienbildung die Ermöglichung eines „Sich-selbst-bilden“ in unterschiedlichen Kontexten durch aktive und reflektierende Auseinandersetzung mit Medien. Für eine solche Auseinandersetzung fehlen jedoch auch heute noch im Unterrichtsgeschehen teilweise die Ressourcen und auf institutioneller Ebene auch die Strukturen (SVK, 2021). Denn neben dem häufig beklagten Mangel an technischer Ausstattung und Expertise, merkt u.a. Kammerl (2019, S. 428) an, dass Schüler:innen in den meisten Schulen nach wie vor in Klassen getrennt, Unterricht fachsepariert, zumeist vormittags, im 45 Minuten Takt durchgeführt und Schulwissen in erster Linie durch Schulbücher präsentiert wird. Eine so gelebte/gelehrte Bildungspraxis und Wissensvermittlung unterscheidet sich stark von den, zumeist digitalen, Informationspraktiken der Schüler:innen (außerhalb der Schule) und bleibt hinter den Potentialen „digitaler Bildung“ zurück. Denn die Möglichkeiten onlinegestützter Lehr- & Lernprozesse stellen sowohl zeitliche als auch örtliche Begrenzungen in Frage. Wenn die Grenzen zwischen Bildungsorten und -modalitäten zunehmend obsolet werden und eine umfängliche Medienbildung kontextübergreifende Möglichkeiten zur aktiven, reflektiven Medienaneignung erfordert, liegt die Annahme nahe, dass das Format Ganztagsschule diesbezüglich neue Potentiale eröffnet (Hugger et al., 2020). Denn auch wenn in Bezug auf Ganztagsschulen eine hohe Heterogenität von Formaten, Definitionen und Zielsetzungen vorliegt (Berkermeier, 2016; Züchner, 2015; Eickelmann & Rollett, 2012) und entsprechend nicht von *der* Ganztagsschule gesprochen werden kann, lassen sich doch einige übergreifende Merkmale des Konzepts Ganztagsschule identifizieren, die in der Diskussion um Medienbildung relevant werden. Neben dem erhöhten Zeitbudget, dass in Ganztagsschulen für Bildungszwecke zur Verfügung steht, betrifft das auch (das Potential für) unterschiedliche Settings und die Inklusion non-

formaler Bildungsformate und -partner (z.B. AGs, Clubs oder Vereine) und informeller Bildungsgelegenheiten (beispielsweise durch die Peer-Group).

Dass eine Medienbildung, gedacht als kontextübergreifender, umfassender Prozess, der zu einem kompetenten medialen Habitus führen soll, vom Format Ganztagsschule profitieren könnte, lässt sich theoretisch in Aßmanns Modell zu „Doing Connectivity“ als kontextverbindendes Medienhandeln fassen (Aßmann, 2014, S. 104). Medienhandeln wird hierin mit Rückgriff auf Reckwitz (2004, S. 289), verstanden als soziale Praktiken, die fähigkeits- und verstehensabhängige Formen routinierten Verhaltens sind, die sich auf Medien beziehen. Relevant wird, in dieser Betrachtungsweise, die Möglichkeit, Medienhandeln in den verschiedenen Lebenswelten und Kontexten ausleben/einüben und miteinander verknüpfen zu können. Entsprechend beschreibt Reckwitz (2004, S. 316) das neue Bezugsproblem mit der Frage, inwiefern es gelingen kann, über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg ein routinisiertes und gleichförmiges Handeln auszubilden. So gefasst wird Medienbildung zu mehr als „nur“ eine Querschnittsaufgabe über Fächer hinweg (KMK, 2016; KMK, 2012), da auch die Medieneinbindung in non-formale und informelle Kontexte und die Anschlussfähigkeit an bestehendes Medienhandeln im formalen Kontext Beachtung finden muss. Entsprechend bietet der Rahmen von Ganztagsschulen besondere Chancen für umfassende Bildungsprozesse mit und über digitalen Medien. Gerade weil mehr Zeit und Raum für Medieneinsatz z.B. in Arbeitsgemeinschaften und Entspannungsphasen besteht. Auch die stärkere Öffnung der Schulen nach außen über transparente Mediengestaltung über Mails, Websites usw. fällt in diesen Bereich. Die Einschränkungen des Unterrichts können mit dem Ganztag und anderen Freiräumen neue Möglichkeiten bieten „um konsequente Medienbildung zu betreiben“ (Pöttner, 2008, S. 10). Gerade ein weniger regulierter Bereich in der Schule hat Möglichkeiten freier und handlungsorientiert zu agieren, Informelles und Formelles zu verknüpfen und auch neue Partner in die Schule hineinzuholen, und dies im Sinne von „Doing Connectivity“, durch Handlungsräume bzw. -optionen in verschiedenen Kontexten (Aßmann, 2014, S. 144f.): „Eine Trennung von schulischer und außerschulischer Lebenswelt wird heute in Bezug auf Medien dadurch zunehmend obsolet, dass Medien für Kinder und Jugendliche insbesondere in informellen Kontexten einen enorm hohen Stellenwert erlangt haben.“ (Herzig, 2021, S. 3).

Folglich stellt sich die Frage, ob und in welcher Form das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Bildungsorte und -prozesse in Ganztagsschulen nutzbar gemacht werden kann, um Medienbildung in besonderem Maße zu fördern. Um diese Frage zu beantworten, müssen also Informationen über das Medienhandeln in unterschiedlichen Kontexten, über die medialen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und die Rolle, die Schule im Erwerb dieser Fähigkeiten einnimmt, betrachtet werden.

2. Forschungsstand

2.1 Erwerb medialer Fähigkeiten

Zur Erfassung medialer Fähigkeiten können dem Fachdiskurs unterschiedliche Operationalisierungen, entsprechend den vielfältigen vorhandenen Medienkompetenzmodellen, entnommen werden. Nachdem der theoretische Diskurs eine Vielzahl von Ansätzen hervorgebracht hat, sind gerade in den letzten Jahren einige empirische Studien entstanden, die Medienkompetenz/mediale Fähigkeiten von Schüler:innen bzw. Lehrkräften systematisch untersuchen (Süss et al., 2018, S. 124; Sowka et al., 2015; Becker

& Meyer, 2024; Vejvoda et al., 2024; Schofield et al., 2023; Treumann et al., 2007). U.a. Treumann et al. (2007) haben aus dem Medienhandeln Jugendlicher sieben Medienhandlungstypen aggregiert. Einen ähnlichen Ansatz verfolgen auch die SINUS-Milieu-Studien, die in den Analysen zu Grundorientierungen jugendlicher Lebenswelten ebenfalls Medienhandeln mit einbeziehen (Calmbach et al., 2014; 2024). Anhand dieser Typusstudien kann nachvollzogen werden, dass auch Faktoren wie die subjektive Relevanz eines Mediums für den Alltag und auch die Selbsteinschätzung Einfluss auf das Medienhandeln nehmen (Süss et al., 2018, S. 124). Letztere bietet eine weitere Option zur Erfassung medialer Fähigkeiten, so erhoben bspw. Behrens et al. (2014) medienbezogene Fähigkeiten und mediales Wissen über die Selbsteinschätzung Jugendlicher und berichteten davon, dass ein Großteil sich als kompetent im Umgang mit Smartphones und dem Internet empfinden. Als einflussreich für die Selbsteinschätzung erwiesen sich Alter, Geschlecht und Bildungsgrad der Befragten: Jungen und Ältere gaben beispielsweise häufiger als Mädchen und Jüngere an, bei technischen Problemen um Rat gefragt zu werden und jene mit niedrigerem Bildungsgrad nahmen sich als weniger medienkompetent wahr (Behrens et al., 2014, S. 196). Diese Ansätze und Arbeiten haben wichtige Erkenntnisse über Medienhandeln und Einschätzungen medialer Fähigkeiten Jugendlicher hervorgebracht, fokussieren jedoch jeweils spezifische Aspekte die gewissen Einschränkungen unterliegen. So hängt beispielsweise, wie unter 2. ausgeführt, routiniertes Medienhandeln, also der mediale Habitus und der Einsatz digitaler Medien im alltäglichen Kontext, definitiv mit Medienkompetenz zusammen, sollte jedoch, wie Herzig (2021, S. 5) betont, nicht automatisch damit gleichgesetzt werden. Die Tatsache, dass die „sogenannten digital natives [...] in eine digitale Welt hineinwachsen“ und daher gewisse Bedien- und Handhabungsfertigkeiten entwickeln dürfe nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Fertigkeiten in der Regel nicht dem wünschenswerten oder als notwendig erachteten Niveau von Medienkompetenz entsprechen. Eine ähnliche Problematik kann in Bezug auf die selbsteingeschätzte Kompetenz vorliegen, da sich diese nicht zwingend an den bildungspolitisch oder schulisch gesetzten Definitionen und Zielvorstellungen orientiert und hochgradig subjektiv ist.

Die ICILS-Studie umgeht diese Problematiken, da sie als international vergleichende Schulleistungsstudie mithilfe eines, anhand eines konkreten Stufenmodells von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (CIL) entwickelten, Instrumentariums computerbasierte Testungen durchführte (Eickelmann et al. 2019, S. 34). Die Ergebnisse der Studie, die zum ersten Mal 2013 und dann 2018 und 2023 erneut durchgeführt wurde, wie auch das dahinterstehende theoretische Rahmenmodell (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Duckworth 2019) verweisen auf ein Konzept von Medienbildung mit Blick auf „individuelle Fähigkeiten einer Person [...], die es ihr erlauben, digitale Medien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten“ (Eickelmann et al., 2019, S. 9), sowie die Fähigkeit Probleme zu identifizieren/analysieren und informatische/algorithmische Lösungen zu entwickeln und zu bewerten. Das Modell umfasst insgesamt fünf Stufen, von sehr einfachen (Stufe I) zu komplexen Anwendungskompetenzen (Stufe V).

Die ICILS Studie von 2023 zeigt dabei (nach der Corona-Pandemie) einen deutlichen Rückgang der digitalen Kompetenzen von Achtklässler:innen im Vergleich zu 2013 und 2018 auf: Rund 40 % der Jugendlichen erreichten 2023 nur „rudimentäre digitale Fähigkeiten, ein Anteil, der unter dem der ersten beiden Studien lag. Weitere 39% der Schüler:innen wurden über ihre Testergebnisse der Kompetenzstufe III zugeordnet, kann also „unter Anleitung Informationen recherchieren und mit Unterstützung

Dokumente erstellen und bearbeiten“. Der Anteil der Schüler:innen mit hohen Kompetenzen – also in den Kompetenzstufen IV & V, die dem ausgeschriebenen Bildungsziel der KMK (2016) entsprechen – umfasste nur weniger als 25% (Casamassima et al, 2024, S. 80).

Diese Ergebnisse können in die Richtung gedeutet werden, dass die coronabedingten Veränderungen das Medienbildungsgefüge bzgl. der erforschten Kompetenzen eher noch erschüttert haben. Dieses Gefüge lässt sich allerdings nur sehr schwer in Gänze (auf Veränderungen) untersuchen, da es zahlreiche Einflussfaktoren auf Medienkompetenz, ICT-Kompetenz & Kontrollüberzeugungen sowie Computer Self-efficacy bzw. computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen gibt. Dazu zählen neben sozialdemographischen Faktoren (wie der sozialen Herkunft, dem kulturellen Kapital, Migrationshintergrund, Geschlecht und Persönlichkeitsaspekte), persönliche Einstellungen gegenüber digitalen Medien (z.B. Computer-Angst oder Computer-Mögen), die faktischen Computeraktivitäten bzw. -erfahrungen (wobei die Nutzungsqualität relevanter als die Häufigkeit zu sein scheint) und die sozialen Einflüsse der Lebenswelten und -kontexte, z.B. Schulformen und auch häusliche Nutzungspraktiken (Eickelmann, Masek & Labusch, 2019; Lorenz et al., 2014; Treumann et al., 2007; Whipp & Chiarelli, 2004; Potosky, 2002; Thatcher & Perrewé, 2002; Wirth & Klieme, 2002; Henry & Stone, 1999; Compeau & Higgins, 1995; Igaría & Igarí, 1995; Gist et al., 1989; Hill et al., 1987).

Dies zeigte sich auch verstärkt in Zeiten des COVID-19 bedingten Homeschoolings, so berichten bspw. Gerhardt et al. (2020, S. 144), dass zu den Herausforderungen auch eine mangelnde Bedienkompetenz der Schüler:innen für Computer zählte, die z.B. die Navigation mit Maus, den Umgang mit einer physischen Tastatur und auch das Verarbeiten von Emails inkludierte. Als Ursache hierfür wird die nahezu ausschließliche Nutzung von Smartgeräten im Alltag der Schüler:innen vermutet. Dies würde den Ergebnissen von Behrens et al. (2014) entsprechen und deutet auf eine Divergenz zwischen alltäglicher Medienpraxis Jugendlicher und schulischen Anforderungen/Zielsetzungen und Nutzungsvorgaben hin. Da Computer für den Alltag (von Schüler:innen) zunehmend an Relevanz zu verlieren scheinen und ihr Platz von mobilen Geräten wie Smartphones und Tablets eingenommen wird könnte eine künftige Herausforderung der Medienkompetenzmessung und -bildung in Einbezug dieser Medien liegen, um die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen/Bedarfe im Umgang mit digitalen Medien aufzugreifen.

Die in Teilen widersprüchlichen Ergebnisse, die sich aus der Bestandsaufnahme medialer Fähigkeiten deutscher Schüler:innen ablesen lassen, illustrieren die Relevanz der den Studien zugrunde liegenden Annahmen und Modelle und darüber hinaus die Spaltung zwischen dem alltäglichen Medienhandeln Jugendlicher und der schulischen Einbindung digitaler Medien und Lebenswelten. Dies wirft die Frage auf, welche Rolle Schule in der Ausbildung medialer Fähigkeiten einnimmt. Dazu etwa Eickelmann et al. (2024): „Auch an diesem Ergebnis spiegelt sich wider, dass es in Deutschland bislang nicht in der Breite gelingt, alle Schüler*innen dabei zu unterstützen, digitale Kompetenzen zu erwerben, und mittlerweile nun zwei Fünftel der Schüler*innen nicht über als notwendig erachtete Kompetenzen verfügen, um selbstbestimmt am privaten und gesellschaftlichen Leben sowie möglicherweise dann auch in der späteren Arbeitswelt in einer digitalen Welt erfolgreich teilhaben zu können“ (S. 63).

2.2 Rolle der Schule für die Ausbildung medialer Fähigkeiten

Dass die Ausbildung medialer Fähigkeiten durch Medienbildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe auch in die Zuständigkeit von Schule fällt ist wissenschaftlicher wie auch bildungspolitischer Konsens.⁴ Damit die Institution Schule ihre vier gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen Enkulturation (Befähigung zu kultureller Teilhabe), Qualifikation (Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten), Allokation (Positionierung in schulischer Leistungshierarchie) und Integration (Ausbildung sozialer Identität und politischer Teilhabe) in der mediatisierten Gesellschaft adäquat erfüllen kann sollten, so Knaus (2018, S. 6), digitale Medien in jedem Schritt zumindest implizit einbezogen werden. Wenn gleich digitale Medien omnipräsent sind und Jugendliche sie, ohne die Vergleichsgröße eines „Davors“, selbstverständlich als lebens- und alltagsstrukturierendes Element wahrnehmen, kann nicht davon ausgegangen werden das sich Medienkompetenz automatisch einstellt. Stattdessen bedarf es neben der Vermittlung durch das Elternhaus einer expliziten schulischen Förderung (Herzig, 2021, S. 5). Entsprechend geht die Aufgabe digitaler Medienbildung für Schulen mit großen Herausforderungen einher. Laut Kammerl (2019, S. 426) liegt dies u.a. an der in den letzten Jahren immer größer gewordenen „Differenz zwischen der schulischen Buchkultur und dem Medienalltag“, welcher in der Selektions- und Qualifikationsfunktion der Schulbildung noch zu wenig Berücksichtigung findet und damit die gesellschaftlichen Bedarfe verfehlt. Dieses Thema haben die Schulen – auch im internationalen Vergleich – lange vernachlässigt. Allerdings, so zeigen bspw. die ICILS-Studien, hat sich gerade zwischen 2018 und 2023 sowohl mit Blick auf die digitale Ausstattung der Schulen als auch dem Medieneinsatz in Schulen deutliche Veränderungen ergeben.

So fiel die technische Ausstattung von Schulen im internationalen Vergleich der ICILS Studie 2023 mit einem Verhältnis von 4,5:1 Schüler:innen pro ein digitales Gerät deutlich besser als 2018, im Vergleich zu den EU-Staaten durchschnittlich aus. Insgesamt zeigt sich ein enormer Ausbau der Infrastruktur in Deutschland: Deutlich Fortschritte wurden bzgl. der Verfügbarkeit oder des Zugangs zu schulischem WLAN (für Deutschland 65%, internationaler MW 67%), der Verfügbarkeit von Lernmanagement-Systemen (für Deutschland 45%, internationaler MW: 65%) oder internetbasierten Anwendungen für kooperatives Arbeiten (für Deutschland 78%, internationaler MW 71%) gemacht (Niemann et al., 2024, S. 224f.). Auch zeigte sich ein deutlicher Anstieg der Nutzung digitaler Medien im Unterricht sowie in anderen schulischen Bereichen (bspw. Anstieg der Nutzung im Unterricht *mindestens einmal am Tag* bei den Lehrkräften von 23 auf 70 Prozent, was auch über dem ICILS Mittelwert liegt) und auch vermehrte Wertschätzung digitaler Medien für den Unterricht unter den Lehrkräften (Drossel et al., 2024, S. 156). Bei entsprechenden Fortbildungen und Weiterqualifikationen von Lehrkräften hinkt Deutschland allerdings jedoch bis heute im Vergleich mit den anderen teilnehmenden Ländern hinterher

Allerdings ist die vermehrte Nutzung digitaler Medien allein kein klarer Prädiktor für Erfolge in der Medienbildung. Internationale Metastudien, z.B. Tamim et al. (2011) oder Hattie (2009) zu älteren Untersuchungen verzeichnen nur leicht positive Effekte digital gestützten Unterrichts. Tamim et al. (2011, S. 17) schlussfolgerten, dass Schüler:innen,

⁴ Entsprechende Positionen und Richtlinien wurden wiederholt durch die Kultusministerkonferenz (2012, 2016, 2021, 2022) veröffentlicht.

die im Unterricht mit Computertechnologie arbeiten, besser performten (um 12 Prozentpunkte) als jene die in „traditionellen Settings“ ohne den Einsatz der Technologie unterrichtet wurden. Auch in Hatties (2009) Metaanalyse befinden sich die Befunde im ähnlichen Bereich, es zeigt sich darüber hinaus, dass der Einsatz von Medien zur „Unterstützung der Kognition“/zum „support for cognition“ signifikant stärkere Effekte entfaltete als die Nutzung digitale Medien, die sich lediglich auf die Präsentation von Inhalten beschränkte. Die gleichen Resultate erzielten auch Schmid et al. (2009), sodass Tamim et al. (2011, S. 17) in der Zusammenschau dieser Ergebnisse resümierten: „there is the suggestion that one of technology’s main strength may lie in supporting students’ efforts to achieve rather than acting as a tool for delivering content.“

Stärkere Effekte finden sich in der Arbeit von Sung, Chang und Liu (2016), die 110 Studien zum Einsatz mobiler Endgeräte auswerteten. Mögliche Ursachen für die besseren Effekte liegen, laut den Autor:innen, im Zusammenspiel geeigneter Software, durchdachten pädagogischen Settings und professionellen Fortbildungsprogrammen (Sung, Chang & Liu 2016, S. 267). Dies steht sowohl im Einklang mit den Annahmen von Tamim et al. (2011) als auch Eickelmann et al. (2014) und könnte überdies auch als weiterer Anhaltspunkt dafür gedeutet werden, dass Schüler:innen im Umgang mit mobilen, smarten Endgeräten kompetenter sind/werden als mit Computern, da diese im alltäglichen Kontext häufiger genutzt werden und mehr Relevanz entfalten.

Aus der bisherigen Forschung geht hervor, dass digitale Medien den Unterricht nicht automatisch verbessern, sondern dass Wechselwirkungen mit anderen Faktoren – wie die Soziodemografie der Schüler:innen, die bereits vorhandene Einstellung zu Medien, Medienwissen, technische Ausstattung, didaktische Einbindung, Expertise der Lehrkraft u.v.m. – zu berücksichtigen sind. Das pädagogische Primat ist daher überaus wichtig (Kammerl, 2019, S. 430). Gleichzeitig tragen Schulen in der Ausbildung medialer Fähigkeiten eine große Verantwortung (Wilson et al., 2011; Vanderlinde, van Braak, & Hermans, 2009), da sie, sofern Medienbildung richtig verankert ist, eine große Rolle in diesem Prozess spielen können. Dies illustrieren die Ergebnisse der ICILS-Studien (Bos et al., 2014; Eickelmann et al., 2024), die aufzeigen, dass Niveauunterschiede in computer- und informationsbezogenen Kompetenzen zwischen Jugendlichen aus niedrigen sozialen Lagen und mit Migrationshintergrund im Vergleich zu sozial privilegierten Jugendlichen in Deutschland signifikant höher sind als in jenen Ländern, in denen die Ausbildung dieser Kompetenzen in den Schulen verankert ist (Kammerl, 2019, S. 425). Dass Schule in diesem Prozess Wirkmacht haben kann ist demnach evident, es bedarf jedoch offensichtlich der richtigen Bedingungen.

Um dies genauer zu untersuchen und Aussagen über die (Un)Durchlässigkeit von Kontexten treffen zu können, müssten zunächst Informationen darüber betrachtet werden, wo und wie Praktiken angewandt und erworben wurden (Aßmann, 2010, S. 106). Dies stellt allerdings einen blinden Fleck in der Forschungslandschaft dar. Während unterschiedliche Informationsquellen über die Einbindung digitaler Medien in den Kontext Unterricht zu finden sind, und auch das Medienhandeln Jugendlicher im informellen Kontext gut beforscht ist finden sich deutlich weniger Daten über den Medieneinsatz in non-formalen Bildungsangeboten im Speziellen und Ganztagschulen im Allgemeinen (Hugger et al., 2020, S. 409).

2.3 „Entlang der Bildungskette“: Bedeutung anderer Lernorte für mediale Fähigkeiten

Mediale Fähigkeiten werden, wie bis hier dargelegt wurde, durch ein komplexes Gefüge von Faktoren beeinflusst und in verschiedenen Kontexten durch unterschiedliche Handlungspraktiken erworben. Sowohl die bildungspolitisch als auch -wissenschaftlich besteht Einigkeit darüber, dass es eines Zusammenspiels der wichtigsten Sozialisationsinstanzen benötigt, um Medienkompetenz zu erwerben (z.B. KMK, 2012, S. 4; Hermida, 2014, S. 609). Neben dem schulischen Kompetenzerwerb, der zumeist im formellen Kontext betrachtet/untersucht wurde und sich meist auf schulfachliche Ziele beschränkt (Düx & Rauschenbach 2010) werden auch informelle Lernkontexte in Familien und Peergroups als wichtige individuelle und auch gesellschaftliche Ressourcen beschrieben, die Heranwachsende im Aufbau medialer Fähigkeiten unterstützen (Hermida, 2014, S. 609). Empirisch bestätigt sich die große Bedeutung von Freund:innen für Medienhandeln (mpfs, 2025, S. 229) und die computer- und informationsbezogene Kompetenz (Bos et al., 2014; Eickelmann et al., 2024). Auch in der Art des Medienhandelns und der Einbindung bzw. Relevanz von Medienpraktiken zeigten sich große Differenzen zwischen dem schulischen Alltag und den dort erwarteten Bildungspraktiken und den mediendurchzogenen Alltagswelten von Jugendlichen außerhalb schulischer Kontexte. Während erstere primär im Kontext „schulischer Buchkultur“ (Kammerl, 2019, S. 426) liegen, entwickelten sich digitale Suchmaschinen und Social-Media-Plattformen außerhalb des schulischen Raums zu den wichtigsten Informations- und Nachrichtenquellen, sodass Seitz (2007, S. 85) konkludiert, die Schule habe ihr Informations- und Bildungsmonopol verloren.

Inwiefern informelle Lernprozesse und schulische Arbeiten allerdings Teil des Medienhandelns und der Internetnutzung Heranwachsender sind und in welchem Ausmaß dies medienerzieherisch beeinflusst wird, ist stark abhängig von der sozialen Herkunft. Jenseits der Schule liegen für Medienhandeln und – nutzungsformen Jugendlicher in Deutschland u.a. durch die JIM-Studienreihe und die Shell-Jugendstudie vergleichsweise ausführliche Informationen vor. Hier zeigt sich, dass vor allem Konsumieren (von Unterhaltungsformaten/-inhalten) und Kommunizieren (mit Freunden) die häufigsten Nutzungsanlässe/-praktiken darstellen (mpfs, 2024, S. 37, Wolfert & Quenzel, 2024, S. 161). Deutlich geringer ist hingegen der Anteil produzierender bzw. kreierender Aktivitäten, die im Erstellen und Teilen/Uploaden eigener Medienprodukte münden (Albert et al., 2019, S. 227f.). Als wichtigstes Medium hat sich auch für Jugendliche – und zunehmend für Kinder – das Smartphone etabliert, das seit 2015 in den JIM-Studien die Spitzenposition unter den genutzten Medien einnimmt (mpfs, 2021, S. 15; mpfs, 2025, S. 15), worin ein möglicher Erklärungsansatz für die höheren selbstgeschätzten Kompetenzen Jugendlicher (Behrens et al., 2014) bzgl. der Handhabung/Nutzung von Smartphones im Vergleich zu den Messungen computerbasierter Kompetenzen liegen könnte. Und auch wenn die Forschung mit Blick auf Nutzung und Kompetenzen herkunfts- und schichtspezifische Differenzen zeigt, ist bislang unklar, wie das Zusammenspiel unterschiedlicher Lernanlässe und Eigenaktivitäten mit Blick auf Wissens- und Kompetenzerwerb funktioniert. Und auch für den Ganzttag, als einen Ort integrierter informeller, non-formaler und formaler Bildungsgelegenheiten liegen bislang noch keine Analysen zu Art oder Ergebnisse von Medienbildung vor.

2.4 Bedeutung pandemiebedingter Schulschließungen

Wie elementar diese sind, wurde eindrücklich durch die COVID-19 bedingten Schulschließungen deutlich, aufgrund derer Schule sehr plötzlich auf digitale mediale Praktiken angewiesen war (Anger et al., 2020, mpfs, 2020). Laut der Studie „Schule auf Distanz“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2020, S. 2) war die große Mehrheit der befragten Lehrkräfte nicht auf die Herausforderungen digitalen Unterrichts vorbereitet. Auch hier wurden Mangel an technischer Ausstattung und fehlendes Know-how, sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden, als Problem identifiziert (Vodafone Stiftung Deutschland, 2020, S. 15; Huber & Helm, 2020, S. 250ff.; OECD, 2020, S. 115ff.). Dementsprechend wurden, gerade zu Beginn, von den meisten Schulen hauptsächlich entsprechend basale Formen digitaler Lehr-Lern- und Kommunikationsmittel genutzt (mpfs, 2020, S. 5; Wößmann et al., 2020, S. 32f.). Schulen, in denen bereits ein fortgeschrittener Digitalisierungsprozess stattgefunden hatte, konnten dagegen auf bereits verankerte Medien und Praktiken zurückgreifen und vermeldeten deutlich weniger Probleme damit, Schüler:innen mit Lernangeboten zu versorgen (Vodafone Stiftung Deutschland, 2020, S. 23). Insgesamt bescheinigt auch die ICILS Studie 2023 einen Entwicklungsschub der Infrastruktur an Schulen durch die Pandemie, inwieweit sich das, auch vermittelt über Unterricht und anderen schulischen Praktiken, in den Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen niederschlägt (Eickelmann et al., 2024) steht noch zu Erforschen aus.

Als Perspektive für den folgenden empirischen Teil des Beitrags ergibt sich damit die Frage nach der digitalen Bildung an den verschiedenen (Bildungs)Orten und den verschiedenen Bildungsmodalitäten (formal, non-formal und informell). Dabei ist mit Blick auf den Befragungszeitpunkt bei der Interpretation insoweit Vorsicht geboten, da in diesem Zeitraum die Schulen mit den mehr oder weniger gelingenden Versuchen digitalen Unterrichts teilweise geschlossen waren, aber insbesondere viele non-formale Lernorte wegfielen.

3. Methoden und Operationalisierungen

3.1 Stichprobe

Der Beitrag greift auf die erste Welle der Surveystudie von „Ganztag digital“ zurück, eine quantitative Befragung der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 in sieben teilnehmenden Schulen eines Kreises in NRW (6 Gymnasium, 1 Realschule). Die erste Befragungswelle wurde in einem Zeitraum von Dez. 2020 bis März 2021 durchgeführt, aufgrund der erneuten pandemiebedingten Schließungen musste hier auf einen langen Befragungszeitraum als auch unterschiedliche Erhebungsformate zurückgegriffen werden. An drei Schulen erfolgte die Teilnahme über Online-Fragebogen, an 3 Schulen wurde eine Pen- & Paperbefragung durchgeführt – an einer Schule wurden beide Befragungen durchgeführt. Erreicht wurde eine Stichprobe von n=781 Schüler:innen in insgesamt 59 Klassen. Diese Stichprobe entstammt den 6 Schulen, wobei sich die Zusammensetzung auch leicht zwischen den Schulen unterscheidet.

Tabelle 2 Stichprobe der ersten Surveyerhebung (2020/2021)

	abs.	in %
Schule 1	93	11,9
Schule 2	117	15,0

Schule 3	154	19,7
Schule 4	121	15,5
Schule 5	130	16,6
Schule 6	22	2,8
Schule 7	144	18,4
Jahrgangsstufe		
5. Jahrgangsstufe	280	37,4
7. Jahrgangsstufe	281	37,6
9. Jahrgangsstufe	187	25,0
Geschlecht		
Männlich	343	44,1
Weiblich & Divers	432	55,6
Migrationsh.		
Migrationsh. mind. ein Elternteil	246	31,7
Akademisches Elternhaus	268	34,4
Eltern(teil) akadem. Abschl.	268	34,4

Dass im Folgenden Signifikanzangaben nur sparsam verwendet werden, ist vor allem dem geschuldet, dass diese Daten, wenn überhaupt, dann nur auf eine Grundgesamtheit der Schüler:innen dieser Schulen zu generalisieren sind; für größere Einheiten (wie bspw. NRW) kann die Stichprobe keine Repräsentativität behaupten.

3.2 Operationalisierungen

Für die Analysen wurde Medienkompetenz bzw. genauer *mediale Fähigkeiten* operationalisiert primär durch die Analyse vor allem durch die Angaben der Schüler:innen zum Erwerb von ausgewählten digitalen Fähigkeiten und Wissensbereichen (orientiert an dem Medienkompetenzrahmen NRW) und den dafür als bedeutsam eingeschätzten Orten. Die Schüler:innen wurden gebeten zu insgesamt 13 Items Angaben zu machen, inwieweit und wo sie bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse schon gelernt und wo sie diese gelernt hatten. Dabei wurde bewusst die Möglichkeit einer Mehrfachauswahl gegeben, um die Pluralität der bedeutenden Lernorte für Schüler:innen zu erfassen (Tabelle 2). Aus den Angaben, ob bestimmte Bereiche/Fähigkeit lernt wurden (ja/nein) wurde über eine IRT-Skalierung ein Score gebildet, der als abhängige Variable für die Analyse der Bedeutung von Schule auf Medienkompetenzen dient (Abschnitt 3.3).

Als unabhängige Variablen kamen soziodemographischen Angaben zum Einsatz. Auch wurden hier die Skalen zur *Intensität der Mediennutzung* jeweils in a) Unterricht b) außerunterrichtlicher Schule c) außer-schulische Freizeit (angelehnt an Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2013) als unabhängige Variablen genutzt, um den Einfluss der Lernorte zu untersuchen. Verwendet wurden zudem die Angaben zu den Fragen, inwieweit die Schüler:innen digitale Geräte an den verschiedenen Orten nutzen sowie Angaben zur digitalen Infrastruktur und medialen Angeboten der Schulen.

3.3 Auswertungsmethoden

Aufgrund der Intention, einen individuellen Score zu (selbsteingeschätzten) medialen Fähigkeiten zur Grundlage weiterer Analysen zu machen, wurde die auf mehreren Items basierende Selbsteinschätzung der Schüler:innen, bestimmte Bereiche des Medienkompetenzrahmens gelernt oder nicht gelernt zu haben, als zentrale abhängige Variable verwendet. Die Items wurden 0/1 codiert (schon gelernt/nicht gelernt) und IRT-skaliert. Der daraus entstehende Score wurde dann zur Grundlage multivariater

Regressionen, die als Erklärungsmodelle für die medialen Fähigkeiten der einzelnen Schüler:innen geschätzt wurden. Testweise wurde zur Kontrolle möglicher Einflüsse des Klassenkontexts ein Mehrebenenmodell geschätzt. Da sich kein bedeutsamer Varianzanteil auf Klassenebene nachweisen lies, wurden alle weiteren Modelle auf Individualebene unter Kontrolle möglicher Schuleffekt geschätzt.

4. Ergebnisse

4.1 Nutzung digitaler Geräte

Den Schüler:innen wurden die Frage gestellt, ob sie digitale Medien/Geräte in den unterschiedlichen Settings nutzen können, in der Annahme, dass ihre Fähigkeiten mit Blick auf Medienkenntnis zentral von der Mediennutzung abhängen. Mit Blick auf die Nutzungsmöglichkeiten von Computer, Laptops und Tablets werden zwischen den hier interessierenden Lebensbereichen deutliche Unterschiede sichtbar (Abbildung 1).

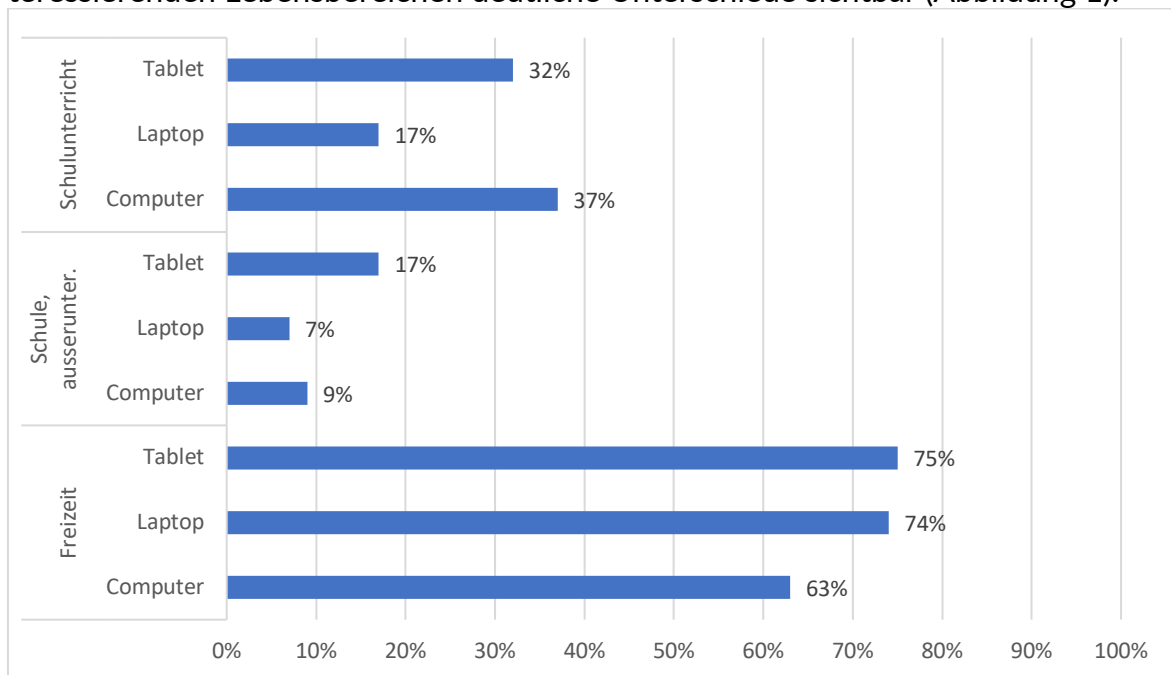


Abbildung 1 Nutzungsmöglichkeiten verschiedener digitaler Geräte nach Setting (2021, n=768)

Erkennbar ist, dass zum Befragungszeitpunkt 2021 die Nutzung digitaler Geräte vor allem in Privaten/in der Freizeit möglich war (93% konnten eines der Geräte in der Freizeit nutzen). Hingegen war in der Summe nur 58% der Schüler:innen die Nutzung mindestens eines der genannten Geräte im Unterricht und nur 24% die Nutzung eines der Geräte im außerunterrichtlichen Bereich möglich (Interessanterweise gaben die Schüler:innen, die ihre Schulen als Ganztagschüler:innen besuchten, sogar deutlich seltener als die Halbtagschüler:innen an, dass sie im außerunterrichtlichen Bereich eines oder mehrere dieser Geräte nutzen konnten. Hier war der Ganztags offensichtlich noch nicht wirklich „digital“). Wenn die Nutzung entsprechender Geräte in der Schule schon nur begrenzt möglich war, verweist dies wiederum auf die Bedeutung des Lern- und Aneignungsorts Familie/Freizeit. Gleichzeitig sei darauf verwiesen, dass mit der Pandemie und dem Digitalpakt in den Schulen gravierende Veränderungen Einzug gehalten haben.

4.2 Mediale Fähigkeiten und Lernorte

In der Frage, wo Schüler:innen den Ort ihres Kompetenzerwerbs bezogen auf Medien und Medienhandeln selber sehen, zeigt sich ein breites Spektrum an Antworten, der Erwerb medienbezogener Fähigkeiten setzt sich für die Schüler:innen selbst über verschiedene Orte und Aktivitäten zusammen (Tabelle 3). In der Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass die Schüler:innen insgesamt durchaus viel Wissen und Können angeben: Nur bei drei Items gab ein Anteil von über 20% bestimmte Themen/Bereiche als „noch nicht gelernt“ an: ‚Datenschutzeinstellungen für die Informationen, die ich online teile, verstehen und anpassen‘, ‚Rechtliche Grundlagen wie Persönlichkeits-, Urheber- und Nutzungsrechte‘ sowie ‚Herauffinden, wer Informationen im Internet geschrieben hat‘. Bei den anderen Items sagten 85 Prozent und mehr der Schüler:innen, dass sie diese Themen schon gelernt haben. Insgesamt wurde dabei – nicht überraschend – ein Unterschied zwischen den Schüler:innen der 5. Klassen und den Schüler:innen der 7. und 9. Klassen deutlich, die sich in allen Punkten als kompetenter empfanden.⁵ Mit Blick auf die Lernorte, denen die Schüler:innen Bedeutung für ihren Wissens- und kompetenzgewinn zuschrieben, wird sichtbar, dass die Schüler:innen als relevante Lernorte über alle Aktivitäten hinweg vor allem *Familienmitglieder und Freunde* angaben, dass aber auch der Schule wesentliche und durchgängig stärkere Bedeutung als der *Selbstaneignung* zugemessen wird. Non-formale Lernorte spielten aus Sicht der befragten Schüler:innen keine wesentliche Rolle.⁶

Tabelle 3 Themenbereiche und Orte des Erlernens mediale Fähigkeiten aus Schüler:innensicht

	In der Schule	Von Familienmitgliedern oder Freunden	In einer Organisation (Verein, Kirchengemeinde, Jugendzentrum, etc.)	Habe ich mir selbst beigebracht	Habe ich noch nicht gelernt
<i>Grundlegende Nutzung</i>					
Einen Computer zu nutzen	35%	61%	3%	32%	3%
Ein Smartphone zu nutzen	39%	52%	2%	32%	1%
<i>Kreieren</i>					
Digitale Dokumente erstellen (z.B. Word-Dateteilen oder Präsentationen)	36%	44%	5%	38%	10%
<i>Kommunizieren</i>					
Online zu kommunizieren (z.B. Facebook, YouTube, Instagram usw.)	39%	28%	2%	28%	15%
E-Mails zu schreiben	28%	55%	2%	30%	7%

⁵ Große Unterschiede zwischen den jüngeren und den älteren Schüler:innen zeigten sich insbesondere bzgl. der Einschätzung folgende Fähigkeiten noch nicht erworben zu haben: Digitale Dokumente erstellen, Vertrauenswürdigkeit von Infos online beurteilen, Online kommunizieren sowie E-Mails schreiben.

⁶ Wiederum muss betont werden, dass die Befragung in Zeiten der Pandemie und unter den Bedingungen eingeschränkter Öffnungen von Institutionen bzw. Vereinen stattgefunden hat. Entsprechend kann über die Verallgemeinbarkeit der geringen Werte nur spekuliert werden.

Wie ich mich verhalten sollte, wenn ich online mit andern schreibe	43%	52%	1%	30%	5%
<i>Informieren</i>					
Informationen im Internet finden	48%	37%	5%	41%	1%
Herausfinden, wer Informationen im Internet geschrieben hat	30%	24%	3%	21%	33%
Beurteilen online Informationen vertrauenswürdig sind	32%	42%	4%	27%	13%
<i>Rechtliche Grundlagen</i>					
Datenschutzeinstellungen für die Informationen, die ich online teile, verstehen und anpassen	23%	44%	2%	18%	23%
Rechtliche Grundlagen wie Persönlichkeits-, Urheber- und Nutzungsrechte	26%	43%	3%	20%	23%
<i>Nutzungsverständnis</i>					
Verstehen wie digitale Medien und Internet funktionieren	45%	48%	2%	33%	6%
Welche digitalen Medien ich am besten für welchen Zweck nutzen kann	40%	43%	2%	32%	8%

n=756, Mehrfachantworten möglich

Bei den Items, die fast alle bzw. nahezu alle Schüler:innen als schon gelernt beschrieben haben, wurde am häufigsten ‚Familie und Freunde‘ als Lernort genannt. Die *Schule* war insbesondere in den komplexeren Themen, die noch nicht von allen als gelernt verbucht wurden („schwierigere“ Items), von Bedeutung wie z.B. „Online zu kommunizieren (z.B. Facebook, YouTube, Instagram usw.)“ „Informationen im Internet finden“ „Herausfinden, wer Informationen im Internet geschrieben hat“. Allerdings fehlen in dieser Aufzählung die Items zu den „Rechtlichen Grundlagen“, hier spielt die Schule offensichtlich eine weniger große Rolle. *Selbstaneignendes Lernen* hatte für die Befragten ergänzend eine besondere Bedeutung bei ‚Digitale Dokumente erstellen‘, ‚Infos im Internet finden‘, und ‚Verstehen wie digitale Medien und Internet funktionieren‘. Die Mischung in den Häufigkeiten der Nennungen und die Kombinationen der Mehrfachnennungen zeigen aber auch, dass der Erwerb medialer Fähigkeiten an individuell verschieden Orten und eben in Kombination der verschiedenen Aktivitäten stattfindet.

IV.2 Mediale Fähigkeiten

Aufbauend auf den in Tabelle 3 dargestellten Antworten, die binär codiert wurden, ob Kenntnisse/Fähigkeiten als schon gelernt beschrieben wurden, wurden IRT-Modelle zur Erfassung der selbstberichteten Medienkompetenz geschätzt. Unter Verzicht auf die Items Smartphone-nutzung, Computernutzung sowie Internetsuche, bei denen nur 1-3% der Befragten angaben, dies nicht zu können, wurde mit den 10 dummycodierten übrigen Variablen sowohl ein Raschmodell (AIC: 4956,5; BIC: 5007,2) als auch ein Birnbaum-Modell geschätzt (AIC: 4935,7; BIC: 5028,9), die sich nur bedingt voneinander unterscheiden. Aufgrund des besseren AIC als auch des signifikantesten Likelihood-Ratio-Test wird im Weiteren das Birnbaummodell verwendet (Abbildung 2). Der Test auf Eindimensionalität nach Drasgow & Lissak ergab keine Hinweise, die Eindimensionalität abzulehnen ($p = 0.33$).

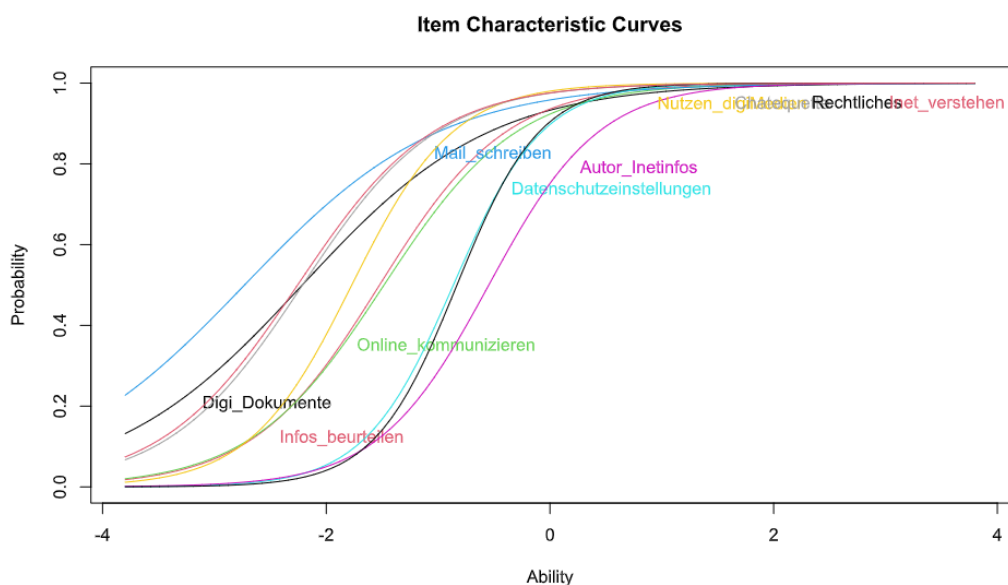


Abbildung 2 ICC zur der selbsteingeschätzte Medienkompetenz (Birnbaum-Modell) (10 Items, $n=759$)

Der hieraus gewonnene Faktor-Score kann als ein Maß für die selbsteingeschätzte Kompetenz im Sinne der erfragten Items verstanden werden.

4.3 Einflussfaktoren auf die selbsteingeschätzten Fähigkeiten

Mit mehreren multivariaten Regressionsanalysen wurde anschließend analysiert, inwieweit die selbsteingeschätzten Fähigkeiten mit bestimmten Gelegenheitsstrukturen an den verschiedenen Orten oder sogar Praktiken an den Lernorten in Zusammenhang stehen. Unter Kontrolle von soziodemographischen Merkmalen und der Jahrgangsstufen zeigten sich in den ersten Modellen, in der die oben unter IV.1 grafisch dargestellte Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien an den verschiedenen Orten zentrale Prädiktoren waren, keine systematischen Effekte für (einzelne) Schulen oder Lernorte und ihrer generellen Möglichkeiten.

Tabelle 4 Multivariate Regression zu den medialen Fähigkeiten der Schüler:innen

Prädiktor	b	SE	p
(Konstante)	-1,138	0,126	<.001
Eltern(teil) Akademiker:in	-0,002	0,053	
Geschlecht weiblich	-0,115	0,051	.024
Migrationshintergrund mind. 1 Elternteil	0,023	0,055	
Jahrgangsstufe (Referenzk.: Jahrgangsstufe 5)			
Jahrgangsstufe 7	0,650	0,06	<.001
Jahrgangsstufe 9	0,664	0,07	<.001
Medienhandeln im Unterricht			
[S] Intensität konsumorientierten Medienhandelns	0,025	0,04	
[S] Intensität kreierenden Medienhandelns	0,109	0,047	.021
[S] Intensität kommunizierenden Medienhandelns	-0,051	0,032	
[S] Intensität kooperierenden Medienhandelns	0,012	0,032	
Medienhandeln in außerunterrichtl. Zeiten in der Schule			
[S] Intensität konsumorientierten Medienhandelns	0,068	0,041	
[S] Intensität kreierenden Medienhandelns	-0,008	0,048	
[S] Intensität kommunizierenden Medienhandelns	-0,027	0,039	
[S] Intensität kooperierenden Medienhandelns	0,013	0,039	
Medienhandeln in der außerschulischen Freizeit			
[S] Intensität konsumorientierten Medienhandelns	0,013	0,038	
[S] Intensität kreierenden Medienhandelns	0,114	0,039	.004
[S] Intensität kommunizierenden Medienhandelns	0,003	0,031	
[S] Intensität kooperierenden Medienhandelns	0,038	0,028	
Schuleffekt (Referenzk. Schule 3)			
Schule 1	-0,031	0,089	
Schule 2	-0,031	0,087	
Schule 4	0,085	0,089	
Schule 5	-0,013	0,101	
Schule 6	-0,07	0,208	
Schule 7	0,107	0,089	

Adj. $R^2=26,5\%$, $n=756$

Als bedeutsam für die selbst eingeschätzte Fähigkeit erwies sich nur das Alter bzw. die besuchte Jahrgangsstufe (die immerhin 20% der Varianz der Faktorscores aufklärt). In einem erweiterten Modell wurden dann statt den generellen Nutzungsmöglichkeiten digitaler Endgeräte an den nach Orten differenzierten Skalen zur Intensität des bezogenen Medienhandeln in Schule, Freizeit und außerunterrichtlichem Schulleben aufgenommen (Tabelle 4). Auch im finalen Modell überwiegt der Alterseffekt und wiederum zeigt sich, dass die Schulen hier auch im Bezug aufeinander keine generalisierten Unterschiede ausmachen. Sichtbar wird zudem der aus der Literatur bekannte Befund, dass Mädchen sich etwas weniger medienkompetent einschätzen (Tabelle 4). Für die Frage des Lernens durch Mediennutzung interessant, sind die signifikanten Einflüsse

des *kreierenden* Medienhandelns in der Freizeit und in der Schule. Die Schüler:innen, die in der Freizeit und auch im Unterricht selber gestaltend, schreibend und entwerfend tätig sind, schreiben sich insgesamt auch ein Mehr an Fähigkeiten bzw. Medienwissen zu. Auch wenn aus den Daten nicht herauszulesen ist, inwieweit das „kreierende Medienhandeln“ in Freizeit und Unterricht in Zusammenhang steht, lässt sich hieraus durchaus ein Argument für eine stärker handlungsorientierte und selbsttätige Medienbildung ableiten. Das eigene „Tun“ und Gestalten mit digitalen Medien scheint mindestens die Selbstwahrnehmung bzw. die Selbstwirksamkeit bezogen auf Medienkompetenz positiv zu beeinflussen.

5. Fazit & Diskussion: Medienbildung über Lernorte und -gelegenheiten

Die vorliegende Untersuchung zur Medienbildung an verschiedenen Orten fand in der Corona-Pandemie und in der Phase einer breiten Etablierung digitaler Lehrformate statt. Sichtbar wurde mit Blick auf die Daten, dass digitale Medien, wie eingangs für Deutschland generell beschrieben, noch Anfang 2021 während der COVID-Pandemie im Unterricht nicht und im Ganztagsbetrieb gar nicht selbstverständlich waren, und dass bspw. in der Summe nur etwas über 50 Prozent der befragten Schüler:innen im Unterricht digitale Medien nutzten. Die Selbstberichte, ob und wo bestimmte Kenntnisse, Wissen oder Fertigkeiten erworben wurden, zeigte, dass die Schüler:innen Mediennutzung eher auf die Freizeit bezogen haben und ihre Fähigkeiten in Bezug auf Medien vor allem auf Familie und Freunde zurückführen. In bestimmten Punkten schrieben Schüler:innen auch der Schule Bedeutung für ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu, insbesondere bei komplexeren Wissensbeständen bzw. Fähigkeiten. Der schulische Bereich außerhalb des Unterrichts wurde von den Schüler:innen – und insbesondere den Ganztagschüler:innen – als nicht bedeutsam für Medienbildung und auch als Raum mit eingeschränkten digitalen Nutzungsmöglichkeiten beschrieben. Dies konterkariert die beschriebenen Potentiale der Ganztagschule, war aber in Zeiten von eingeschränkten Schul- und Ganztagsangeboten sicher auch strukturell einem fehlenden Angebot geschuldet. Da seit der Befragung die digitale Ausstattung der Schulen deutlich besser geworden ist, kann – in der Annahme eines Ausbaus an Infrastruktur und Möglichkeiten – dürften sich zumindest die Rahmenbedingungen für eine entsprechende Medienbildung positiv verbessert haben. Dennoch bleibt bis heute unklar, inwieweit Schulen und insbesondere Ganztagschulen mehr Potentiale einer umfassenden Medienbildungspotentiale bieten. Nimmt man aber die Kritiken des SVK der KMK als auch die Befunde der ICILS 2023 auf, so zeigt sich das Bild eines zum einen unstrukturierten Angebots und zum anderen von in der Altersstufe sogar geringeren computerbezogenen Kompetenzen als 2013 und 2018 – die Corona-Pandemie und ein Mehr an digitalen Geräten und Formaten haben eben nicht zu mehr digitalen Kompetenzen bei den Schüler:innen geführt. Verbindet man dies mit den Aussagen der Schüler:innen und Schüler, dass sie ihre Fähigkeiten vor allem Freunden und Familie zuschreiben und nur bestimmte Punkte ihres Medienwissens auf Schule beziehen, so bleibt das Bild von bislang individuell zufälligen Medienbildungsprozessen, die keineswegs Ergebnis organisierter Medienbildung sind. Dies betont die Notwendigkeit der von der KMK empfohlenen Veränderungen und Strukturierungen, verweist aber auch auf die Ressourcen des Informellen, die auch in der Medienbildung mitbedacht werden sollten. Inwieweit eine ganz-tägige Struktur von Schulen die grundsätzlichen Potentiale von informellem und non-

formalen Lernen hier besser einbinden kann, bleibt allerdings aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen eine unbeantwortete Frage dieser Untersuchung.

Literatur

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sander, M., & Toussaint, C. (2020). Schulschließungen wegen Corona. *IAB-Forum April 2020*. <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmässiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitäten-der-jugendlichen-erhöhen> [08.09.2025].
- Aßmann, S. (2010). Medienhandeln als kontextübergreifender Lernprozess. In T. Hug & R. Maier (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung: Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume* (S. 102-115). Innsbruck University Press.
- Aßmann, S. (2014). Doing Connectivity als Praxis des Miteinander-in-Beziehung-Setzens. Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten. In R. Kammerl et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 11* (S. 139–154). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_8
- Austin, Erica Weintraub (1993). Exploring the effects of active parental mediation of television content. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37(2), 147-158.
- Becker, J., & Meyer, F. (2024). Medienkompetenz als messbare schulische Leistung? Vermittlungsgegenstand Medienkompetenz im Spannungsverhältnis von politischem Rahmen, Theorie und Praxis. In J. Becker, M. Tribukait, & A. Weich (Hrsg.), *Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien* (Bildungsmedienforschung, Band 154, S. 269–296). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016438.269>
- Behrens, P., Calmbach, M., Schleer, C., & Klingler, W. (2014). Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. Repräsentative Onlinebefragung von 14- bis 19-Jährigen in Deutschland. *Media Perspektiven*, (4), 195–218.
- Berkemeyer, N. (2015). *Ausbau von Ganztagschule. Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern*. Bertelsmann Stiftung.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R., & Wendt, H. (Hrsg.). (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Braun, T., Büsch, A., Dander, V., Eder, S., Förtscher, A., Fuchs, M., Gapski, H., Geisler, M., Hartong, S., Hug, T., Kübler, H.-D., Moser, H., Niesyto, H., Pohlmann, H., Richter, C., Rummler, K., & Sieben, G. (2021). Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie 'Bildung in der digitalen Welt'. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>
- Bürgermeister, E. (2017). Keine kulturelle Bildung ohne Medien! Medienbildung – Herausforderungen für die kulturelle Praxis. *Kulturelle Bildung*, 11(15), 6–10.
- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C., & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. BpB. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/549130/wie-ticken-jugendliche-sinus-jugendstudie-2024>
- Casamassima, G., Drossel, K., Schwippert, K., Gerick, J., Senkbeil, M., Nadine Fröhlich, N., & Eickelmann, B. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Zusammenhang mit Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 73-115). Waxmann.
- Compeau, D. & Higgins, C. (1995). Computer self-efficacy: Application of social cognitive theory to training for computer skills. *Information Systems Research*, 6(2), 118–143.

- Deutscher Bundestag (2017). 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 18/11050.
- Drossel, K., Gerick, J., Niemann, J., Eickelmann, B., & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 149–187). Waxmann.
- Eickelmann, B., Massek, C., & Labusch, A. (2019). ICILS 2018 #NRW. Erste Ergebnisse der Studie ICILS 2018 für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich. In W. Bos et al. (Hrsg.), *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 113–146). Waxmann.
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, K., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler:innen im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Fegter, S., & Andresen, S. (2020). Entgrenzung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1641–1655). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_121
- Ferrari, A. (2013). *DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. JRC-IPTS. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf> [14.11.2025].
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018, International Report*. IEA.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-87335-4>
- Gerhardts, L., Kamin, A.M., Meister, D.M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. *Praxis-Forschung Lehrer:innenBildung*, 2(6), 139–154. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>
- Henry, J., & Stone, R. (1999). The Impacts of End-User Gender, Education, Performance, and System Use on Computer Self-Efficacy and Outcome Expectancy. *Southern Business Review*, 25(1), 10–16.
- Hill, T., Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: the case of computers. *Journal of Applied Psychology* 72(2), 307–313. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.307>
- Igbaria, M., & Iivari, J. (1995). The effects of self-efficacy on computer usage Omega International. *Journal of Management Science*, 23(6), 587–605.
- Kammerl, R. (2019). Bildung im digitalen Wandel. Welche Bildungsgelegenheiten bietet das Bildungssystem? *Die Deutsche Schule*, 111(4), 422–434.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. KMK.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [02.12.2025].
- Lorenz, R., Gerick, J., Schulz-Zander, R., & Eickelmann, B. (2014). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, M. & R.

- Schulz-Zander, R. (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 231–263). Waxmann.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Landesanstalt für Kommunikation (LfK). https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf [02.11.2025].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Landesanstalt für Kommunikation (LfK). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [02.11.2025].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2024). *JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Landesanstalt für Kommunikation (LfK). https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf [02.11.2025].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2025). *JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Landesanstalt für Kommunikation (LfK). https://mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf [04.12.2025].
- Niemann, J., Eickelmann, B., Schaumburg H., & Fröhlich, N. (2024). Technologische Rahmenbedingungen in Schulen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold. (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland, Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 217–254). Waxmann.
- Nitsche, M., & Aust, R. (2015). Friktionen der Medienkompetenz zwischen bildungspolitischer Willensbildung und Praxisimplikationen für die Lehramtsausbildung. *HDS.Journal – Perspektiven guter Lehre*, 1, 68–75 <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-163494>
- Pietraß, M. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. *MedienPädagogik* 20, 121–135. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.16.X>
- Potosky, D. (2002). A field study of computer self-efficacy beliefs as an outcome of training: the role of computer playfulness, computer knowledge, and performance during training. *Computers in Human Behavior*, 18(3), 241–255.
- Reckwitz, A. (2004). Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In G. Manfred (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 303–328). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK). (2021). *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie Bildung in der digitalen Welt*. <https://swk-bildung.org/veroeffentlichungen/stellungnahme-zur-weiterentwicklung-der-kmk-strategie-bildung-in-der-digitalen-welt/>
- Schofield, D., Kupiainen, R. P., Frantzen, V. M., & Novak, A. (2023). Show or tell? A systematic review of media and information literacy measurements. *Journal of Media Literacy Education*, 15(2) 124–138. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-2-9>
- Schorb, B. (2010). Medienkompetenz. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (5. Auflage, S. 257–262). kopaed.
- Sowka, A., Klimmt, C., Hefner, D., Merge, F., & Possler, D. (2015). Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension 'Medienkritikfähigkeit' und die Zielgruppe 'Jugendliche'. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63(1), 62–82.
- Süss, D., Lampert, C., Trültzsch-Wijnen, C.W. (2018). *Medienpädagogik. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4_5

- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Liu, T.-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Thatcher, J., & Perrewe, P. (2002). An empirical examination of individual traits as antecedents to computer anxiety and computer self-efficacy. *MIS Quarterly*, 26(4), 381–396.
- Theunert, H. (2005). Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. Bd. 3 (S. 175–300). Deutsches Jugendinstitut.
- Treumann, K. P., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Meister, D. M., & Sander, U. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Verlag Julius Klinkhardt.
- Vanderlinde, R., van Braak, J., & Hermans, R. (2009). Educational technology on a turning point: curriculum implementation in Flanders and challenges for schools. *Educational Technology Research and Development* 57(4), 573–584. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9126-9>
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392–1404.
- Vejvoda, J., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Glas, J., Fischer, F., & Sailer, M. (2024). Messung instrumenteller und kritisch-reflexiver Medienkompetenzen sowie medienbezogener Lehrkompetenzen von (angehenden) Lehrkräften: Entwicklung einer szenarienbasierten Kurzskaala. *MedienPädagogik*, 57, 103–126. <https://doi.org/10.21240/mpaed/57/2024.03.28.X>
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology and Development*, 52(4), 5–22.
- Wirth, J., & Klieme, E. (2002). Computer literacy im Vergleich zwischen Nationen, Schulformen und Geschlechtern. *Unterrichtswissenschaft*, 30(2), 136–157.
- Wolfert, S., & Quenzel, G. (2024). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Freundschaften und Freizeit. In M. Albert, G. Quenzel & F. de Moll F (2024). *Jugend 2024*. 19. Shell Jugendstudie (S. 131–165). Beltz.

Medienbildung im Regionalen Bildungsnetzwerk – eine multiperspektivische Analyse

Monika Elias, Harald Gapski, Michael Schnell & Thomas Tekster



Forschungsergebnisse aus dem Projekt:

Ganzttag-digital: Digitale Medien und Medienbildung in der sozialen Welt der Ganzttagsschule

Dezember 2025, Köln

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter der Lizenz: Creative Commons - CC BY - Namensnennung 4.0 International

Zitiervorschlag: Elias, M., Gapski, H., Schnell, M., & Tekster, T. (2025). Medienbildung im Regionalen Bildungsnetzwerk – eine multiperspektivische Analyse. TH Köln. Abrufbar unter: <https://doi.org/xxxx>

Monika Elias, Harald Gapski, Michael Schnell & Thomas
Tekster

Medienbildung im Regionalen Bildungsnetzwerk – eine multiperspektivische Analyse

Abstract

Die Förderung und Verzahnung von formalen, non-formalen und informellen Medienbildungsprozessen entlang der Bildungskette stehen in einem Zusammenhang mit Regionalisierungsstrategien und regionalen Organisationsstrukturen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag das Regionale Bildungsnetzwerks (RBN) Recklinghausen untersucht, inwieweit es einen Beitrag für diese Medienbildungsprozesse in der regionalen schulischen Bildung leistet. Die leitende Forschungsfrage lautet: Welche Vernetzungs- und Kooperationsformen fördert und entwickelt das RBN zur Förderung von Medienbildung und insbesondere für Ganztagsschulen im Kreis Recklinghausen? Die vorliegende multiperspektivische Untersuchung im Rahmen des Ganztag-digital-Verbundprojekts fokussiert somit auf die Angebots- und Kooperationsdimensionen in einem schulübergreifenden, regionalen Kontext.

Keywords

Regionales Bildungsnetzwerk; Regionalisierung; Lernortkooperation; Landkreis; Kooperationsnetzwerk; Bildungskonferenz; Medienzentrum; Ganztagsschule; offener Ganztag; Medienbildung; Lernen mit digitalen Medien; Medienkompetenz; Dokumentenanalyse; Inhaltsanalyse

1. Zur Regionalisierung der Bildung

Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke auf lokaler und regionaler Ebene zählen seit Jahrzehnten¹ zu den bildungspolitischen Strategien und praktischen Umsetzungen im Kontext des lebenslangen und lernortübergreifenden Lernens (Kolleck et al., 2016; Jennessen, 2012; Solzbacher & Minderop, 2007). Bleckmann und Durdell (2009, S. 12) definieren lokale Bildungslandschaften als „langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“. Im Kontext einer Regionalisierung von Bildung arbeiten verschiedene gesellschaftliche Akteure in einem geografischen Raum zusammen und es treten sektorenübergreifende Steuerungs- und Governance-Formen insbesondere in Form von Netzwerken hervor. Diese haben eine „steuerungspraktische Bedeutung“ (Preuß, 2012): „Bildungsnetzwerke bündeln Kompetenzen und Ressourcen, um gemeinsam Ziele zu erreichen [...] und] sind in der Regel verbindlicher organisiert und gesteuert als Kooperationen. Die Partner stellen ihre jeweilige Autonomie jedoch nicht in Frage. Es geht vielmehr darum, den Transfer von Kenntnissen und Kompetenzen zu ermöglichen und zu verbessern [...]“ (Solzbacher & Minderop, 2007, S. 3). Aufgrund der spezifischen räumlichen Besonderheiten und Zuschnitte entstanden vielfältige Regionalisierungsdiskurse mit unterschiedlichen Akteurskonstellationen, thematischen Zielsetzungen und Steuerungsinstrumenten auch im schulischen Kontext (Jungermann et al., 2015).

Sogenannte Regionale Bildungsnetzwerke (RBN) sind „nicht die einzige Adresse kommunaler Zusammenarbeit“ in diesem Zusammenhang, sie sind aber flächendeckend entstanden und befassen sich in systematischer Weise mit der Vernetzung unterschiedlicher Bildungsträger und unterstützender Organisationen auf unterschiedlichen Ebenen (Stern & Reichel, 2014, S. 17). In Nordrhein-Westfalen schloss das Schulministerium seit 2008 mit inzwischen 51 von 53 kreisfreien Städten und Landkreisen Kooperationsvereinbarungen zur Einführung „Regionaler Bildungsnetzwerke“ (RBN) ab²: „Die Regionalen Bildungsnetzwerke werden als institutionell übergreifende Organisationsformen von Schulträgern, Schulen, Schulaufsicht und weiteren Institutionen verstanden, die sich mit schulischer und beruflicher Bildung befassen bzw. einen Bildungsauftrag haben. Sie ermöglichen Lernortkooperationen und unterstützen zahlreiche Funktionen in Bezug auf bildungspolitische, arbeitsmarktpolitische und sozialpolitische Frage- und Problemstellungen [...]“.³ Letztgenannte Funktionen deuten auf die große Themenvielfalt und die verschiedenen Handlungsfelder des RBN.

¹ Über einzelne Regionalisierungsansätze in den 1990er Jahren hinaus sorgte insbesondere seit 2000 das bundesweite BMBF-Förderprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ für einen Schub in der Vernetzungsarbeit (Böttcher, 2008; Emminghaus & Tippelt, 2009). Der Deutsche Städtetag erklärte 2007 die kommunale Bildungslandschaft zum Leitbild und im November 2012 wurde diese kommunale Vernetzungs- und Gestaltungsaufgabe in der Münchener Erklärung zum Ausdruck gebracht (Deutscher Städtetag, 2012). Einen weiteren Impuls lieferte ab 2009 das bundesweite Programm „Lernen vor Ort“ des BMBF, das auch das hier untersuchte Regionale Bildungsnetzwerk im Kreis Recklinghausen betrifft.

² www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de [29.10.2025]

³ Mustervertrag, https://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Material/19-06-03_Kooperationsvertrag_Kreis_.pdf [29.10.2025], S. 3

Regionale Bildungsnetzwerke sind inzwischen in § 78a des Schulgesetzes für das Land NRW verankert: „(1) In den für einen Kreis oder eine kreisfreie Stadt errichteten Regionalen Bildungsnetzwerken können Schulen, Schulträger, Schulaufsichtsbehörden sowie Einrichtungen zusammenarbeiten, die Verantwortung für die schulische und außerschulische Bildung, Erziehung und Betreuung junger Menschen wahrnehmen und Leistungen für sie erbringen.“⁴

Im Folgenden soll das RBN im Kreis Recklinghausen (NRW) mit Blick auf die Fragestellungen des Verbundprojekts Ganztags-digital näher untersucht werden. Im Zentrum stehen hierbei (1) die Rollen digitaler Medien und die Medienbildungsangebote in den Bildungssettings und (2) die Vernetzungs- und Kooperationsformen, die sich auf organisatorischer Ebene zur Förderung von Medienbildung entwickelt haben.

Generell kann mit Arnoldt & Züchner (2020, S. 1086) festgehalten werden, dass die „Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partner*innen mittlerweile in der großen Mehrzahl der Schulen die Regel und zudem eine Vielfalt von Akteuren*innen involviert ist.“ Im Unterschied zu den lokalen Kooperationen einer Ganztagschule in ihrem jeweiligen Stadtteil und der Frage, wie sich Schulentwicklung und Stadtteilentwicklung miteinander verzahnen lassen (Baumheier, Fortmann & Warsewa, 2013; Eisnach, 2011), tritt hier die größere Struktur eines RBN in staatlich-kommunaler Verantwortung, das vielfältige Bildungsaktivitäten und -akteure auf Kreisebene auch jenseits der Ganztagschule miteinander vernetzt (Heinrich & Stötzel, 2014), ins Zentrum der Untersuchung. Diese Untersuchungsebene des RBN gilt es, mit dem Fokus auf Medien- und Digitalbildung näher in den Blick zu nehmen. Dazu soll im folgenden Abschnitt zunächst der spezifische Entstehungshintergrund des untersuchten RBN im Kreis Recklinghausen anhand der vorliegenden Selbstdarstellungen skizziert werden.

2. Das Regionale Bildungsnetzwerk im Kreis Recklinghausen

Im November 2009 wurde zwischen dem Kreis Recklinghausen und dem Land Nordrhein-Westfalen ein Kooperationsvertrag „Weiterentwicklung eines Bildungsnetzwerkes in der Bildungsregion Kreis Recklinghausen“ geschlossen. Eingeflossen in diesen Entwicklungsprozess sind Erfahrungen und Konzepte aus dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule.NRW“ von 2002 bis 2008, aus dem im Jahr 2006 geänderten Schulgesetz hin zu einer Hervorhebung und Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen in NRW und dem bundesweiten Förderprogramm „Lernen vor Ort“.⁵ Das erklärte übergreifende Ziel der Kooperation sei, über eine gemeinsame staatlich-kommunale Verantwortung eine bedarfsorientierte, an regionale Belange angepasste, vielfältige und zukunftsfähige Entwicklung der Schulen und ihrer Partner vor Ort zu fördern. „Im Mittelpunkt aller Bemühungen steht dabei die Verbesserung der Lern- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen.“⁶ Die zu entwickelnden RBN „sollen es ermöglichen, alle an Bildung in Nordrhein-Westfalen beteiligten Akteure einzubeziehen, um bereits vorhandene Ressourcen optimal nutzen und miteinander vernetzen zu können“ (ebd.). Diese Vernetzung müsse sich „horizontal“ – „mit anderen gesellschaftlichen und staatlichen Bereichen wie Wirtschaft, Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe,

⁴ <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p78a> [29.10.2025]

⁵ Flyer „Regionales Bildungsbüro Kreis Recklinghausen – Beste Bildung für alle“, 3. Aufl. 2019

⁶ RBN Kreis Recklinghausen, Kooperationsvertrag, 2009, S. 2

Kultureinrichtungen“ – wie auch „vertikal“ – „eine bessere Abstimmung der verschiedenen Stufen des Bildungswesens untereinander“ – vollziehen (Kooperationsvertrag, S. 2f.).

Der Kooperationsvertrag beschreibt als Zielsetzung eine „bestmögliche individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen“, den optimalen Einsatz vorhandener Personal- und Sachressourcen und die „horizontale und vertikale Vernetzung“ der Bildungspartner. Zudem soll die Schul- und Unterrichtsentwicklung durch ein „angemessenes Beratungs- und Unterstützungssystem auf kommunaler Ebene“ ausgebaut und entwickelt sowie vorhandene „Kooperations- und Vernetzungsstrukturen“ ausgebaut, intensiviert und damit verbessert werden (Kooperationsvertrag, S. 3).

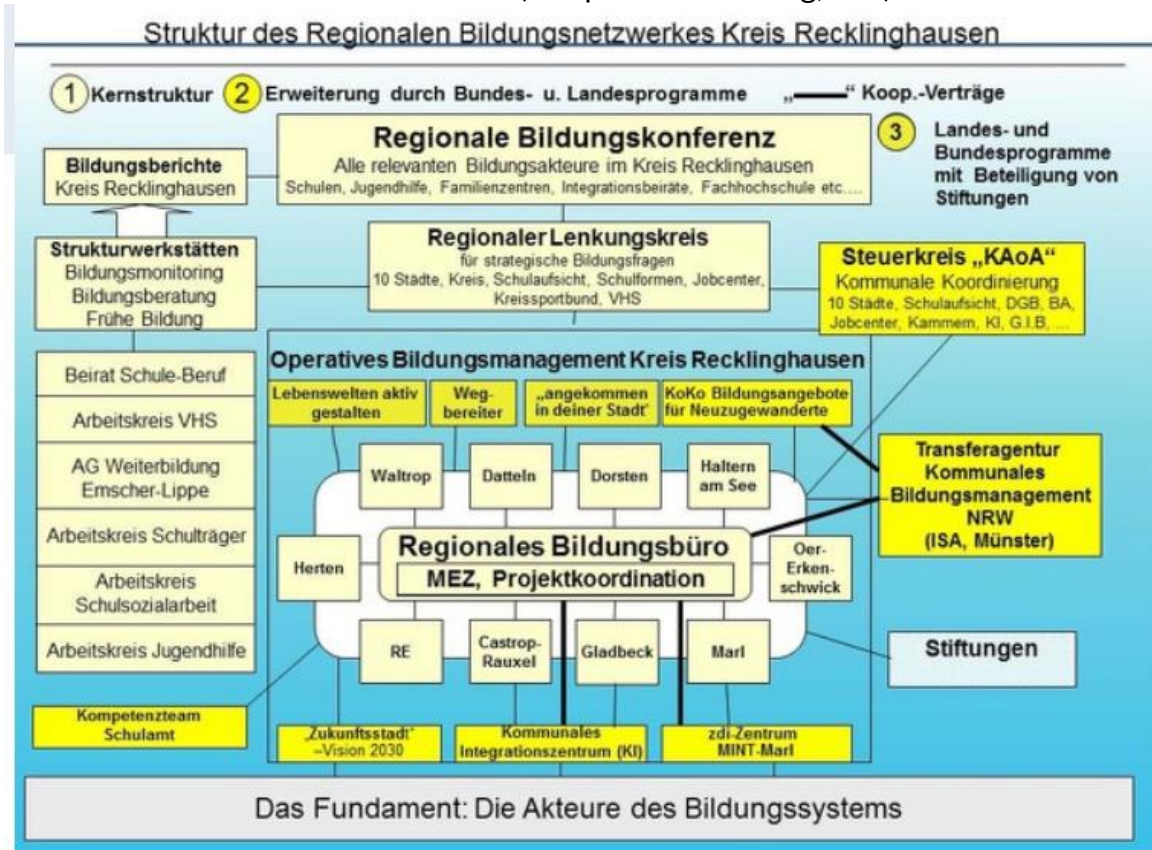


Abbildung 1 Struktur des Regionalen Bildungsnetzwerkes Kreis Recklinghausen (Stand 2021)⁷

Der Kooperationsvertrag definiert die „Organisation der regionalen Kooperation“ und die Steuerungsstruktur des RBN Kreis Recklinghausen, die sich aus folgenden Hauptelementen zusammensetzt: „Regionale Bildungskonferenz“, „Regionaler Lenkungsausschuss“, „Lenkungsausschuss“ und „Regionales Bildungsbüro“.⁸ Diese Hauptelemente verweisen zugleich auf die wesentlichen Informations- und Datenquellen, die für die vorliegende Untersuchung genutzt wurden.

⁷ Quelle: <http://recklinghausen.rbn.nrw.de/info/rbb.pdf>, S. 14-15.

⁸ Vgl. Medienberatung NRW: RBN Kreis Recklinghausen Kooperationsvertrag, 2009 & Kreis Recklinghausen: Regionales Bildungsnetzwerk. Die organisatorische Trennung zwischen „Lenkungsausschuss“ und „Lenkungsausschuss“ wurde 2014/2015 aufgehoben.

Die zehn beteiligten Städte im Kreis, die eingebundenen Verwaltungs- und Trägerstrukturen, diverse lokale Projekte und weitere Akteure⁹ setzen damit Rahmenbedingungen für die Arbeit des RBN im Kreis. Einige dieser Projekte beinhalten konkrete Medienbildungsbezüge entlang der Bildungskette, weitere könnten diese Bezüge aufweisen, ohne dass sie über das analysierte Datenmaterial zu belegen waren. In NRW gibt es weitere Landesprogramme, die einen direkten Bezug zum RBN haben und auch im Strukturdiagramm des RBN Recklinghausen (Abbildung 1) genannt werden, so beispielsweise

- „regionale Kompetenzteams“ (KT) für die Lehrerfortbildung und Schulentwicklung,
- ein „Kommunales Integrationszentrum“ (KI) zur Unterstützung interkultureller Schulentwicklung und der Übergänge zwischen Bildungsstufen und von der Schule in den Beruf,
- „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) als ein 2011 beschlossenes Gesamtkonzept zur Förderung des Starts junger Menschen in das Berufsleben mit einer „kommunalen Koordinierung“ und eigenem Arbeitskreis „Ausbildungskonsens“,
- „Zukunft durch Innovation“ (zdi), eine „Gemeinschaftsoffensive zur Förderung des naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchses“, der Schülerlabore und der MINT-Fächer,
- Kooperationen u. a. mit RuhrFutur¹⁰, einer gemeinsamen Bildungsinitiative getragen von der Stiftung Mercator, dem Land Nordrhein-Westfalen, dem Regionalverband Ruhr, sechs Städten, sieben Hochschulen und dem Kreis Recklinghausen, in denen auch die „ganzheitliche Schul- und Unterrichtsentwicklung“ im Rahmen der Digitalisierung und des Einsatzes digitaler Medien gefördert wird.

Im Hinblick auf Ganztagsangebote und Ganztagschulen unterstützt die Landesregierung zudem „Kommunen, zivilgesellschaftliche Träger und Schulen bei der Qualitätsentwicklung über die nordrhein-westfälische Serviceagentur Ganztätig Lernen (SAG) in Münster, die Vernetzungsstelle Schulverpflegung im Ganztage in Düsseldorf, die Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Remscheid sowie die Bildungsberichterstattung Ganztage“ (Schulministerium.nrw 2021).

In seiner Evaluation zu den RBN in NRW mit ihren zivilgesellschaftlichen Akteuren und ihren kommunalen und regionalen Umsetzungen stellt Rolff (2014, S. 30) bilanzierend fest: „Es existiert damit ein multiples Meta-System von Bildungsnetzen, mit zahlreichen Schnittstellen, die sich allesamt am Lebenslauf bzw. an der Lernbiografie orientieren“. Innerhalb des hier zu untersuchenden RBN ergibt sich eine nicht einfach zu erfassende Netzwerkstruktur, wie sie bereits im Regionalen Bildungsbericht 2011 beschrieben wird: „Die Akteure haben es also mit einer komplexen ‚Steuerungslandschaft‘ zu tun, die häufig als undurchschaubar erlebt wird.“¹¹ Diese komplexe Struktur soll im Folgenden vor dem Hintergrund der Forschungsfrage methodisch fokussiert und aus mehreren Perspektiven näher in den Blick genommen werden.

⁹ Zu diesen Akteuren zählt auch das Grimme-Institut, das dieses Arbeitspaket umgesetzt hat und selbst im Lenkungskreis vertreten ist. Ein Kooperationsvertrag zwischen dem RBN Kreis Recklinghausen und dem Grimme-Institut wurde im Mai 2017 geschlossen.

¹⁰ Vgl. dazu <https://www.ruhrfutur.de>

¹¹ https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6938/pdf/Kreis_Recklinghausen_2011_Bildungsbericht.pdf [29.10.2025], S. 16

3. Forschungsfrage und Methodeneinsatz

Dieser Beitrag untersucht das RBN im Kreis Recklinghausen in dem Zeitraum vom Abschluss des Kooperationsvertrags 2009 bis 2022 hinsichtlich der Inhalte und Strukturen, die einen Beitrag zur Verknüpfung von formalen, non-formalen und informellen Medienbildungsprozessen leisten können. Die Forschungsfrage lautet: *Welche Vernetzungs- und Kooperationsformen fördert und entwickelt das RBN zur Förderung von Medienbildung und insbesondere für Ganztagsschulen im Kreis Recklinghausen?* Die Bestimmung, was unter einer Förderung von Medienbildung im schulischen Kontext zu verstehen ist, muss im Abgleich mit den zur Verfügung stehenden Datenquellen und Dokumenten aus dem Kontext des RBN erfolgen. Nach der Sichtung und Analyse der Dokumente zeigt sich die Schwierigkeit, den Beitrag des RBN zur Förderung von Medienbildung von weiteren Faktoren abgrenzen zu wollen:

- Der Begriff „Medienbildung“ wird in den untersuchten Quellen nicht eindeutig oder sehr allgemein verwendet und variiert zwischen mediendidaktischem Einsatz für den Unterricht, genereller medienkritischer Reflexion und kreativem Medieneinsatz, auch in Kombination mit analogen Medien.
- Schulen im Kreis und auch das RBN arbeiten mit offen zugänglichen, landes- und bundesweiten (Medienbildungs-)Projekten oder Förderprogrammen, wie z.B. Medienscouts NRW¹². Das Ineinandergreifen lokaler, kommunaler, landes- und bundesweiter Organisationsstrukturen beeinflusst die Medienbildung im untersuchten Feld.
- Das RBN arbeitet in zahlreichen Handlungsfeldern¹³; viele betreffen nicht direkt die Medienbildung, dennoch können diese auch digitale Medien einsetzen.
- Aktivitäten zur Medienbildung des RBN betreffen eine Vielzahl verschiedener Bildungseinrichtungen und -kontexte, nicht nur Ganztagsschulen.¹⁴
- Das RBN entwickelt sich stetig weiter und verändert seine Struktur (neue Projekte und Kooperationsbeziehungen, aber auch Veränderungen in der Zusammensetzung der Steuerungsgremien usw.).
- Veränderungen in der Arbeitsweise und in den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen ergaben sich auch während der Corona-Pandemie.

Diese Beobachtungen führen zu dem Schluss, mehrere Beobachtungsperspektiven und damit Datenquellen und -formate einzubeziehen, um ein umfassenderes Verständnis des RBN in Bezug auf Medienbildung und Schulen zu erlangen.

Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfrage kam ein empirisches mehrstufiges, explorativ angelegtes Mixed-Method-Untersuchungsdesign zum Einsatz

¹² Vgl. <https://www.medienscouts-nrw.de> [29.10.2025]

¹³ Die Evaluationsergebnisse von Rolff (2014, S. 35) zu den RBN in NRW bestätigen eine „Fülle von Handlungsfeldern“: Neben „Ganztag“ und „Förderung von Medienkompetenz“ werden über 30 weitere Handlungsfelder genannt, „in denen offensichtlich auch intensiv gearbeitet wird“.

¹⁴ Beispielhaft hierzu die Interview-Aussage eines Medienberaters: „[...] das liegt dann wiederum daran, dass ich jetzt zum Beispiel persönlich mit Ganztag GAR KEINE Schnittstelle habe. Ich bin selber als Lehrer halbtags/ also an einer Halbtagschule tätig. [...] und das ist wiederum dann auch nicht, ähm, unser Metier, sondern es geht uns nicht in der Medienberatung darum zu beraten, ob es jetzt ganz- oder halbtags ist, sondern es geht uns insbesondere um Beratung und Vermittlung von Medienkompetenz an SCHÜLER.“ (Interview MB #00:37:52)

(Dieckmann 2017, S. 33). Um die Vorgehensweise an den Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfrage anzupassen, erstellten wir sowohl ein deduktives als auch ein induktives Kategoriensystem nach dem inhaltsanalytischen Prozessmodell von Mayring (2022).

4. Untersuchungsperspektiven und Methoden

Die Forschungsfrage soll aus mehreren Perspektiven und mithilfe unterschiedlicher Datenquellen beantwortet werden:

- I. *Binnenperspektive*: Zur Untersuchung der Frage, mit welchen medienbildungsrelevanten Themen sowie Vernetzungs- und Kooperationsformen sich das RBN in welcher Weise auseinandersetzt, wurden Datenquellen erschlossen und ausgewertet, die den internen Organisationsstrukturen und Prozessen, hier insbesondere dem Regionalen Bildungsbüro und dem Lenkungskreis, entstammen:
 - a) Leitfaden-gestützte Experteninterviews mit fünf Personen aus dem Regionalen Bildungsbüro, dem Lenkungskreis, dem Medienzentrum und aus dem Fachbereich Bildung der Kreisverwaltung: Die Interviews wurden coronabedingt als Telefoninterviews im Zeitraum von Mai bis November 2020 geführt. Ein weiteres Interview wurde im Februar 2022 geführt. Der Leitfaden zu den Interviews umfasste Fragen zu Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten, Strukturen und Arbeitsweisen im Bildungsnetzwerk sowie zur Umsetzung und zum Stellenwert von Medienbildung „im Hinblick auf das Lernen mit und über digitale Medien“ (Erläuterung aus dem Leitfaden) bzw. „dem Lernen mit und über computer-/internetbasierte Medien in allen Bereichen der Schule, nicht nur in der Unterrichtsgestaltung“ (aus der schriftlichen Ansprache der Interviewpartner). Die aufgezeichneten, transkribierten leitfragengestützten Interviews wurden inhaltsanalytisch offen codiert und ausgewertet.
 - b) Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von Sitzungsdokumenten (Tagesordnungen und ggf. begleitende Dokumente) der Lenkungsausschuss- und Lenungskreissitzungen aus den Jahren 2010 bis 2022: Die Dokumentenauswertung ermöglicht Aussagen über den zeitlichen Verlauf von medienbildungsrelevanten Themen in einem Steuerungskontext des RBN.
- II. *Außenpräsentationsperspektive*: Wie werden die medienbildungsrelevanten Themen nach außen hin für die Öffentlichkeit dargestellt? Zur Beantwortung dieser Frage wurden offen zugängliche Datenquellen mit Bezug zum RBN qualitativ und quantitativ inhaltsanalytisch untersucht:
 - a) die Regionalen Bildungsberichte des Landkreises, die in den Jahren 2011, 2014, 2017 und 2019 erschienen sind (Kapitel 5.3),
 - b) der Newsletter „Bildungsblick“ mit 31 Ausgaben (PDF), die im Zeitraum von 2012 bis zzt. 2020 veröffentlicht wurden (Kapitel 5.4),
 - c) die Dokumentationen der seit 2010 jährlich stattfindenden Regionalen Bildungskonferenz (Kapitel 5.5),
 - d) die Pressemitteilungen des Kreises Recklinghausen im Untersuchungszeitraum 2010 bis 2021 (Kapitel 5.6).

Ausgangspunkt waren die leitfadengestützten Interviews (I.i) und die in Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung abgeleiteten, qualitativen Ergebnisse

einer Inhaltsanalyse. Stärker quantitative Auszählungen von Themen in den Sitzungsdocumenten (I.ii), den Bildungsberichten (II.i), den Newsletter-Ausgaben (II.ii), den Dokumenten zur Bildungskonferenz (II.iii) sowie den Pressemitteilungen (II.iv) lieferten zusätzliche Aussagen über die thematisch-inhaltlichen Entwicklungen seit Gründung des RBN im Landkreis.

5. Ergebnisse

5.1 Binnenperspektive: Leitfadengestützte Interviews (Ergebnisse I.a)

In der Auswertung der fünf leitfadengestützten Interviews (Perspektive I.a) traten mehrere Erkenntnisse hervor:

- a) Die gestiegene Bedeutung von Medienbildung: „[...] natürlich hat Medienbildung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und, ähm, es taucht auch in unserem sogenannten regionalen Bildungsleitbild auf“ (Interview FBL, #00:05:39). Ablesbar ist diese Bedeutung für das Bildungsnetzwerk auch an dem von den Befragten mehrfach erwähnten Projekt „Medienscouts“: *„Die Medienscouts werden immer wieder gerne auch nachgefragt beziehungsweise das [...] wie gesagt das regionale Bildungsbüro koordiniert das und gibt die Information und geht da in eine KOORDINIERENDE Rolle rein/ also da Interessenten zusammenzubringen“* (Interview MB, #00:28:36-4#). Ebenso spricht die Ausrichtung einer thematisch passenden Bildungskonferenz für die Bedeutung der Medienbildung (Interview MB, #00:25:09-8#): *„letztes Jahr/ die Bildungskonferenz hatten wir ja in, in [...] zum Thema [...] der Digitalisierung und, ähm, da hatten wir also so viel Anmeldungen wie wir noch nie hatten. Daran kann man sehen, dass die Arbeit schon auch geschätzt wird“* (Interview FL #00:16:56-8#).
- b) Das erkannte Potential einer Vernetzung von Personen und Strukturen: Dieses Potenzial wird von den Befragten allgemein gesehen und herausgestellt. *„Aber hier, äh, nicht, nicht mehr, äh, unabhängig voneinander zu arbeiten. Das ist es, äh, was ich an der Stelle als hinderlich sehen würde. [...] Sondern, ähm, diese kreisweite Zusammenarbeit ist notwendig, um, äh, auch in diesem Falle der Medienbildung glaube ich, ähm, das Optimum für alle Beteiligten rauszuholen“* (Interview PM #01:00:26). Das RBN unterstützt in dieser Weise auch die Vernetzung von außerschulischen und schulischen Strukturen und insbesondere auch von aktiven Einzelpersonen: *„Indem wir die, ähm, Menschen, die da tätig sind in Kontakt bringen und in Zusammenarbeit bringen, in Arbeitsgruppen zusammenfügen [...]. Bedarf es nur dann so einer gewissen STRUKTUR, ne? Die arbeiten ja oft dann schon irgendwo nah beieinander, aber sind, ähm, nicht irgendwo so organisiert, dass sie sich austauschen und, ähm, das/ dafür sorgt dann das, ähm, regionale Bildungsnetzwerk, dass so was auch ein bisschen verstetigt wird“* (Interview FL, #00:48:33-0#).
- c) Die Ressourcen und Rahmenbedingungen: In den Interviews wurde betont, dass Hürden wie Personalmangel und ein begrenztes Zeitbudget sowie begrenzte finanzielle Ressourcen dazu führten, dass es bei einzelnen (Netzwerk-)Projekten an Kontinuität fehlte (Interview PM #00:50:53-1#): *„Also ich kann jetzt nur für die Kommunen sprechen. Und da ist Personal mittlerweile ja SEHR KNAPP. Das sind/ ähm, Medienbildung gehört dann so erst mal zur freiwilligen Leistung [...]“* (Interview FL, #00:53:46-3#). Um die Bedarfe von Schulen zu decken, sei es in einem ersten Schritt um die Akquise der Medienausstattung gegangen, so fehlte es an Endgeräten für Schüler:innen und Lehrkräfte. *„Die Bedarfe abgefragt haben in den Kommunen und noch*

bis heute feststellen müssen, dass es Schulen gibt, die absolut unterversorgt sind, ähm, mit entsprechender Ausstattung, mit der Anbindung ans Netz“ (Interview PM #00:13:30). „Und auch die Schulen sind natürlich BRENNEND dran interessiert die digitale Ausstattung verbessert zu bekommen. [...] Beziehungsweise vielleicht auch erst mal überhaupt zu bekommen. [...] da war natürlich wie in den letzten zwei Jahren ein ganz klarer Peak [...] in der Hinsicht“ (Interview MB #00:31:14-6#).

- d) Die Bedeutung des Medienzentrums: Das Medienzentrum wird von einem Ort zur physischen Ausleihe von Medien hin zu einer offenen Experimentierwerkstatt zur Erprobung neuer Medienangebote und zur Fortbildung pädagogischer Fachkräfte weiterentwickelt (Interview MB #00:06:41-1#). Um den Anforderungen gerecht zu werden, brauche es mehr Beratungsstellen, Medienzentren würden aus diesem Grund immer mehr an Bedeutung gewinnen: „Weil wir merken die Nachfrage wird immer größer im Medienzentrum. Und, ähm, die Medienberatungen, ähm, sind stark frequentiert nicht nur JETZT. [#00:30:30-7#, ...] da sind nicht immer allzu viel Ressourcen da und dann haben wir vom Kreis aus mit initiiert diese Entwicklungswerkstatt, sodass wir, ähm, da/ ja einfach unser Wissen teilen können und uns gemeinsam voranbringen können“ (Interview FL, 00:31:03-0#).

5.2 Binnenperspektive: Analyse von Sitzungsdocumenten (Ergebnisse I.b)

Der Lenkungskreis mit Vertretungen aus Land, Kommune und regionalen Netzwerkpartnern bildet als Steuergremium den strategischen Kern eines Bildungsnetzwerks und benennt Handlungsfelder in der Bildung und damit auch in der Medienbildung. Zur Vertretung des Landes gehört ein Team aus Oberer und Unterer Schulaufsicht, um die Belange aller Schulformen im Lenkungskreis zu vertreten.¹⁵ Die Forschungsfrage lautet: Welche medienbildungs- und ganztags-relevanten Themen wurden in den Sitzungen des Lenkungskreises verhandelt? Zur Untersuchung der behandelten Themen des Lenkungskreises aus einer Binnenperspektive wurden die Tagesordnungen von 59 Sitzungen¹⁶ aus den Jahren 2010 bis 2022 erfasst und analysiert. Dazu wurden alle Tagesordnungspunkte je Sitzung in einer Tabellenspalte pro Sitzung auf einen Zeitstrahl übertragen. Je höher die Säule in der Spalte ist, desto mehr Tagesordnungspunkte gab es an diesem Sitzungstermin. Sofern sich medienbildungs- und ganztags-relevante Wörter („Medien...“, „Digital...“, „Internet...“, „Ganztag“) in den Tagesordnungspunkten fanden, wurden diese ggf. unter Hinzuziehung weiterer Sitzungsunterlagen (Anlagen zu TOPs) analysiert und markiert.

In der grafischen Aufbereitung in Abbildung 2 zeigt sich, dass das Thema Medienbildung (blau markiert) im weiteren Sinne zum ersten Mal im Jahr 2012 im Kontext der Förderung von Medienkompetenz und der Kooperation im MINT-Bereich auf der Agenda erscheint¹⁷. Seit 2015 steht das Thema wiederholt auf der Tagesordnung des Lenkungskreises, vor allem durch das Projekt „Medienscouts“.¹⁸ Im weiteren Verlauf der Jahre ging es um die Themen „Medienzentrum“, „Medientag 2019“, „Digitalpakt“

¹⁵ <https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/unterricht/unterstuetzungsmassnahmen/regionale-bildungsnetzwerke> [29.10.2025]

¹⁶ Die insgesamt 59 Sitzungen gliederten sich wie folgt: 44 Lenkungskreis (LK), 2 Lenkungsausschuss (LA), 13 gemeinsame LK + LA Sitzungen. 3 Sitzungen fanden Corona-bedingt virtuell statt.

¹⁷ Beispielsweise wird das Stichwort Medien in einer Anlage als mögliches Handlungsfeld genannt.

¹⁸ Medienscouts NRW ist ein Projekt der Landesanstalt für Medien NRW zur Ausbildung junger Mediennutzer:innen im Schulkontext für die Beratung von Mitschüler:innen und wird gefördert vom Schulministerium NRW, vgl. www.medienscouts-nrw.de.

und als jüngstes Projekt um die Planung einer „Medienentwicklungswerkstatt“. Das Thema Ganzttag (grün markiert) findet 2010 Erwähnung auf der Tagesordnung, dies aber im Zusammenhang mit „Gesunde Verpflegung in Ganzttagsschulen“ sowie dann erst wieder 2019, als das Projekt „Ganzttag digital“ auf einer Lenkungskeissitzung (dunkelgrau markiert) vorgestellt wurde. Über die Jahre wird hingegen die Regionale Bildungskonferenz (orange markiert) kontinuierlich als jährliches Ereignis des RBN auf den Sitzungen behandelt. Die Sitzungen im Jahr 2021 und Anfang 2022 wurden aufgrund der Corona-Pandemie online abgehalten.

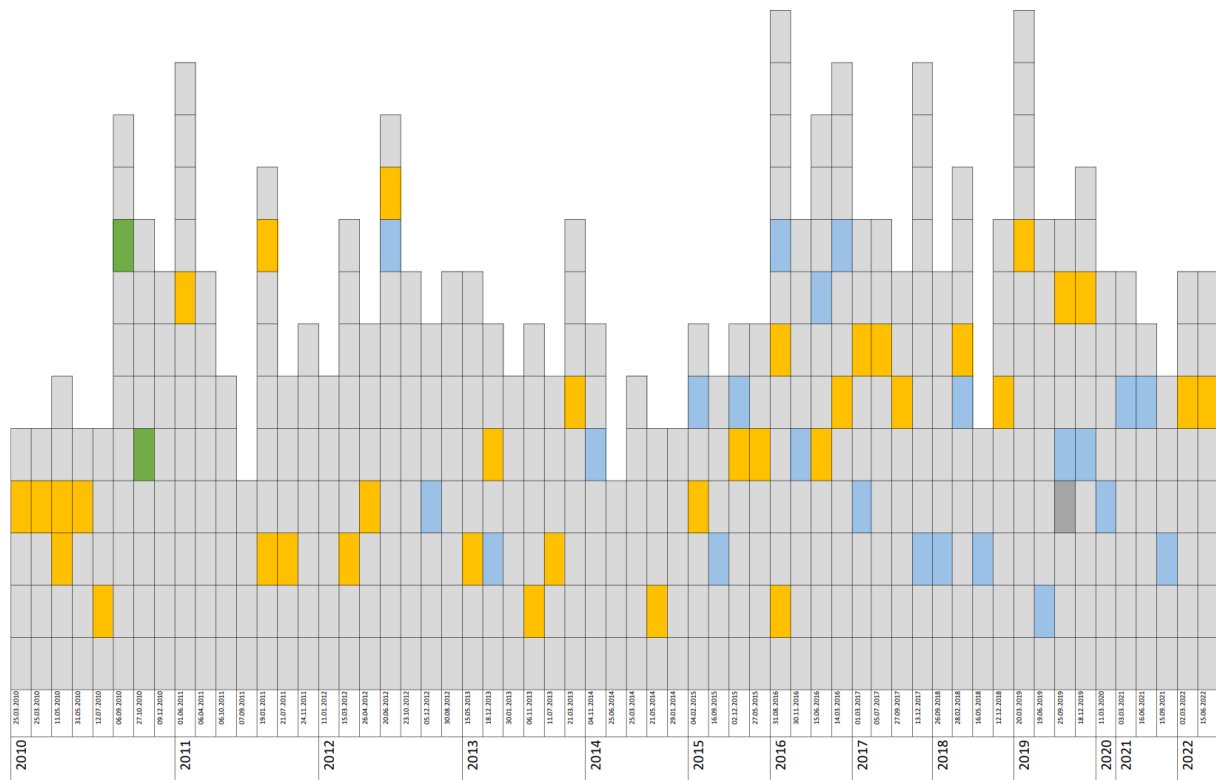


Abbildung 2 Codierte Tagesordnung der Lenkungskeissitzungen 2010-2022 (eigene Darstellung)

Die oben genannten Themenfelder finden sich zuletzt in verdichteter Form auch in der tabellarischen „Übersicht über Maßnahmen und Aktivitäten in den Handlungsfeldern der Regionalen Bildungsnetzwerke im Regierungsbezirk Münster (Stand: April 2022)“.¹⁹ In der Spalte Kreis Recklinghausen und der Zeile Handlungsfeld „Ganzttag“ findet sich der Verweis auf das Forschungsprojekt Ganzttag-digital und im Handlungsfeld „Medienbildung/Digitalisierung“ werden darüber hinaus noch die kommende (Online-)Bildungskonferenz (vgl. 5.5), das Projekt „Medienscouts“ mit Fort- und Ausbildung sowie Arbeitskreise und Entwicklungswerkstatt „Medienentwicklung“ genannt.

5.3 Außenpräsentationsperspektive: Regionale Bildungsberichte (Ergebnisse II.a)

Das öffentliche Berichtswesen des Kreises Recklinghausen umfasst Bildungs- und Gesundheitsberichte in unterschiedlichen Formaten und Erscheinungsweisen.²⁰ Für die

¹⁹ „Handlungsfelder der Regionalen Bildungsnetzwerke im Regierungsbezirk Münster (Stand April 2020)“, zusammengestellt von der Servicestelle Regionale Bildungsnetzwerke der Bezirksregierung Münster in Zusammenarbeit mit den Regionalen Bildungsbüros im Regierungsbezirk. [14.09.2021]

²⁰ <https://www.kreis-re.de/inhalte/bildung/bildungsberichterstattung/index.asp> [29.10.2025]

inhaltsanalytische Untersuchung wurde der Fokus explizit auf die als „Bildungsberichte“ ausgewiesenen Dokumente aus den Jahren 2011, 2014, 2017 und 2019 gelegt. Diese Berichte dienen dazu, Erreichtes nachzuzeichnen sowie Herausforderungen und „Ziele der künftigen Bildungspolitik im Kreis Recklinghausen“ zu benennen (Bildungsbereich 2011, S. 7; vgl. auch 2014, S. 6/8). Seit 2017 werden in den Bildungsberichten die Themen „Gesundheit“ und „Bildung“ gebündelt, um den engen Zusammenhang von Bildung, Gesundheit und sozialer Lage deutlich zu machen. Die Themen „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“ spielten im Bildungsbericht von 2011 noch keine Rolle und „Medien“ wurden allenfalls am Rande erwähnt. Der Bildungsbericht von 2014 (ebd., S. 2) spricht von „Medienerziehung“, die innerhalb der Bildungskette im Kreis Recklinghausen wichtig sei und benennt „kulturelle Bildung und Medienbildung“ als „wesentliche Bestandteile einer gelingenden Bildungsbiografie“ (ebd., S. 15). Mehr Gewicht erhalten medienbildungsrelevante Themen in den Folgejahren: Der Bericht von 2017 beschreibt die Aufgaben der Erziehungsberatungen, die unter anderem die Medienerziehung betreffen (S. 169) – die dann auch bezüglich der Gesundheitsförderung wichtig sei (S. 203). Zudem berichtet das Dokument vom „1. Medientag: Digitale Teilhabe für alle – Gute Schule 2020“ (S. 204 f.) – organisiert vom RBN – und seinen Vorträgen und Workshops zu verschiedenen Projekten und Themen: Medienpass, Medienscouts, frühe Medienbildung, Verhalten in sozialen Netzwerken einschließlich der Probleme Cybermobbing und Hate Speech. In einer Liste der Projekte des Regionalen Bildungsnetzwerkes (S. 220) werden „Edmond“ (Beratung zum Onlinedienst für Bildungsmedien der Medienzentren in NRW), der „Medienpass NRW“ (zur Vermittlung eines sicheren und verantwortungsvollen Umgangs mit Medien) und die „Medienscouts“ genannt.

Alle vorliegenden und untersuchten Bildungsberichte stellen keine direkten Verbindungen her zwischen Medien und Ganzttag. Der Ganzttag wird lediglich im Zusammenhang mit Finanzierung, Weiterbildung der Betreuer:innen, Anzahl der Schüler:innen (2011), mit anderen Bereichen (zum Beispiel 2017 mit Integration und Sport, 2019 mit der Mittagsverpflegung) genannt.

5.4 Außenpräsentationsperspektive: Newsletter „Bildungsblick“ (Ergebnisse II.b)

Der „Bildungsblick“ ist ein (PDF-)Newsletter, der seit 2012 in aktuell 31 Ausgaben über die Bildungsaktivitäten im Kreis Recklinghausen berichtet.²¹ Während die erste Ausgabe 0/2012 noch vier Seiten umfasste, hat die zzt. letzte abrufbare Ausgabe 03/2020 bereits zehn Seiten Umfang²². Alle vorliegenden 31 Ausgaben wurden mithilfe von MAXQDA und einer offenen Codierung hinsichtlich Medienbildungsthemen inhaltsanalytisch untersucht. Aus der Analyse der „Bildungsblick“-Ausgaben lassen sich verschiedene thematische Schwerpunkte herausarbeiten, die in Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen stehen. Ein besonders wichtiger Punkt der Berichterstattung war das Thema Bildungsgerechtigkeit. In Hinsicht auf die Medienbildung wurde der Newsletter „Bildungsblick“ vor allem dazu genutzt, um regelmäßig über den aktuellen Stand der Projekte „Medienscouts“, „Medienpass“, „Gute Schule 2020“ und

²¹https://www.kreis-re.de/Inhalte/Bildung/Bildungsberichterstattung/index.asp?Z_highmain=8&Z_highsub=0&Z_highsubsub=0 [29.10.2025]

²² Weitere Ausgaben des Newsletters in diesem Format sind nicht geplant. Vorgesehen ist eine Neugestaltung ab Sommer 2024.

„Medientag“ Auskunft zu geben. Der Fokus lag dabei eher auf den Gefahren, die durch die Online-Welt entstehen und vor denen Kinder und Jugendliche geschützt werden sollten. Nur in einzelnen Fällen wurde auf die gestalterisch-kreativen Möglichkeiten, die digitale Medien schaffen, hingewiesen und über entsprechende Projektvorhaben, wie z.B. Schultheater-Tage oder Kurzfilm-Produktionen, informiert.

5.5 Außenpräsentationsperspektive: Regionale Bildungskonferenz (Ergebnisse II.c)

Die einmal jährlich stattfindende „Regionale Bildungskonferenz“ ist eine Veranstaltung zur Weiterentwicklung der Bildungsregion Kreis Recklinghausen, die sich über Fachvorträge, Workshops und Projektpräsentationen jeweils einem bestimmten aktuellen Thema widmet. An der Konferenz wirken Vertreter:innen aller Institutionen und Partner des RBN mit bzw. nehmen teil. Die erste Konferenz fand 2009 statt, in den Jahren 2020 und 2021 fiel sie aufgrund der Corona-Pandemie aus.

Von der zweiten bis zur zehnten Konferenz gab es jeweils einen Einladungsflyer zum Programm, ab 2015 wurden in einem Anhang zum Flyer kurze inhaltliche Ausführungen zu den Workshops beigelegt. Die Einladungsflyer sowie, sofern vorhanden, die Beschreibung der Workshops bzw. Impuls-Foren wurden in MAXQDA eingepflegt und über Codes ausgewertet. Für die Jahre 2009 bis 2014, 2016, 2017 und 2019 lagen zudem Dokumentationen (Präsentationen, Ergebnisprotokolle) der Workshops, teilweise auch AGs oder Impuls-Foren genannt, vor, die, sofern relevant, in die Untersuchung einbezogen wurden.

Im Vordergrund der Bildungskonferenzen stand das Thema „Bildungsgerechtigkeit“, mit dem sich bereits die erste Bildungskonferenz 2009 beschäftigte. Sechs von zehn Konferenzen nannten dieses Themenstichwort im Titel und bzw. oder in der näheren Beschreibung des Titels – in unterschiedlichen Zusammenhängen: als Faktor beim Übergang von Schule zum Beruf (2011 und 2014), im Zusammenhang mit Inklusion und Integration (2015 und 2016), mit dem Vorhaben, Bildungsangebot transparenter für alle zu machen (2012) und im Themenfeld „Gesundheit und Bildung“ (2017). In den Bildungskonferenzen der Jahre 2009 bis 2018 spielte die Medienbildung eine untergeordnete Rolle. Erfasst wurde dies über die Suche nach relevanten Suchbegriffen; neben „Medienbildung“ etwa „Medienkompetenz/-vermittlung“, „Medienerziehung“, „Medienpädagogik“. 2012 fanden zwei Workshops dazu statt, 2016 ein Workshop – angesichts der insgesamt 72 Workshops (teilweise auch AGs und Impuls-Foren genannt) bis 2018 ist der Anteil medienbildungsorientierter Angebote somit gering.

Die 10. Konferenz am 13.11.2019 mit dem Titel „LEBEN 4.0 – Bildung in der digitalisierten Welt“ hingegen fokussierte mit ihren Workshops und Fachbeiträgen auf Medienbildungsthemen. Behandelt wurden z.B. Hate Speech und Fake News auf Websites, in Blogs und sozialen Netzwerken, internetbezogene Störungen wie die Computerspielabhängigkeit, Weiterentwicklung schulweiter Medienkonzepte auf Grundlage des Medienkompetenzrahmens NRW, die Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes für die frühkindliche Medienbildung und die Initiative „Medienscouts“. Konkrete und direkte Verbindungen zwischen Ganztagschulen und Medienbildungsthemen finden sich in den untersuchten Dokumenten nicht.

Die ausschließlich online gehaltene Regionale Bildungskonferenz 2022 mit ihrer Auftaktveranstaltung am 18.05.2022 und nachfolgenden Online-Workshops behandelte unter dem Titel „Neue Lernwelten - Folgen und Chancen digitalen Lernens“ wieder Medienbildungsthemen.

5.6 Außenpräsentationsperspektive: Pressemitteilungen (Ergebnisse II.d)

Aus der dritten Außenperspektive wurden die Pressemitteilungen des Kreises Recklinghausen²³ zwischen 2010 und Dezember 2021 zu Themen des Bildungsnetzwerks und der Medienbildung untersucht. Die Gesamtzahl aller Pressemeldungen liegt zum Zeitpunkt der Untersuchung bei 2.590. Die Auswertung erfolgte wiederum mithilfe MAXQDA und Codes, welche Bereiche des RBN abbilden (Bildungsbüro, Lenkungsausschuss, /-kreis, Bildungskonferenz) sowie Themen wie Medienbildung, Projekte und Kooperationen. Während zu Beginn des Untersuchungszeitraums nur relativ wenige Meldungen pro Jahr veröffentlicht wurden, erhöhte sich die Zahl in den Jahren 2020 und 2021 durch die Corona-Pandemie auf über 500 Meldungen pro Jahr.

Das RBN kommt in den Pressemeldungen des Kreises Recklinghausen nur selten vor: Von den insgesamt 2.590 Pressemitteilungen erwähnen lediglich 19 Meldungen das RBN bzw. einzelne seiner Bestandteile (Bildungsbüro, Lenkungsausschuss, Lenkungskreis, Bildungskonferenz). Das Thema Medienbildung spielte in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des Kreises Recklinghausen eine geringe Rolle: Von den insgesamt 2.590 Pressemitteilungen sprechen das Thema „Medienbildung“ (inkl. der Suchbegriffe „Medienkompetenz“ und „Medienpädagogik“) lediglich 13 Mitteilungen an. Nur drei Pressemitteilungen erwähnen Medienbildung in Zusammenhang mit dem RBN.

In 10 von 19 Pressemitteilungen, die auch das RBN und seine Bestandteile erwähnen, werden mehr oder weniger ausführlich konkrete Aufgaben und Themen des RBN genannt. Dabei geht es vornehmlich um die Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit und Bildung allgemein, um die Eingliederung zugewanderter und behinderter Menschen und um den Übergang Schule/Beruf. Nur einmal, in einer Rückschau auf zehn Jahre RBN, wird auch die Medienkompetenzvermittlung genannt. Eine Pressemitteilung behandelt kurz auch das Thema Medienbildung in Zusammenhang mit der Kooperation zwischen RBN und dem Grimme-Institut, das ebenfalls im Kreis angesiedelt ist.

6. Corona-bedingte Sonderauswertung

Die Analyse der leitfadengestützten Interviews (vgl. 5.1) zeigte, dass die Corona-Pandemie zwar als Treiber digitaler Unterrichtsformate bezeichnet werden kann, jedoch die durch Covid-19 entstandenen Herausforderungen für Schulen, Lehrkräfte, Schüler*innen und auch für das RBN allerdings enorm sind und bis heute nachwirken. Auf Schulebene erzeugte Corona einen enormen Handlungsdruck:

„dadurch, dass, äh, die Schüler NICHT mehr in die Schule kommen durften [...], stellten plötzlich alle in hoher Not fest, dass die Digitalisierung in Schule ja gar nicht so dolle ist. [...] Und dort haben sich dann aber insbesondere sehr stark die Schulen/ also ich, ich kann jetzt nicht Auskunft über ALLE, äh, 180 Schulen im Kreis geben, aber das ist so mein Eindruck, haben sich die Schulen sehr

²³ Abrufbar unter www.presse-service.de/meldungen.aspx?Typ=0&PS_ID=1541 [29.10.2025]

individuell, SEHR eigeninitiativ, äh, bemüht, äh, das Lernen auf Distanz in Eigenregie im Wesentlichen, äh, möglichst zu managen“ (Interview MB #00:13:30-7#).

Durch die Absage der bis 2019 in Präsenz stattfindenden, regionalen Bildungskonferenzen (vgl. 4.5) konnte die Netzwerkarbeit nicht wie zuvor weitergeführt werden. Der fehlende Austausch habe sich negativ auf die Entwicklung von neuen Projekten ausgewirkt, so eine Interview-Person des RBN. Zudem musste das Bildungsnetzwerk erneut die Medienausstattung von Lehrkräften und Schüler*innen priorisieren, um Home-schooling und Hybridunterricht zu ermöglichen. Vorrangig ginge es nun darum, Förderprogramme zu entwickeln, um Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, die entfallenen Unterrichtsinhalte aufzuholen.

7. Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung zum RBN und seinen Medienbildungsaktivitäten nutzt sechs perspektivische Zugänge, zwei Binnen- und vier Außenperspektiven, die sich hinsichtlich der untersuchten Daten und angewandten Methoden unterscheiden. In der Zusammenschau ergibt sich eine konsistente Beschreibung der Medienbildungsaktivitäten und Schwerpunkte des Netzwerks. Zugleich ist die – wie zuvor schon von Rolf (2014) für die RBN in Nordrhein-Westfalen betonte – Komplexität der multiplen Netzwerk- und Akteursstrukturen des RBN und seiner vielfältigen und sich wandelnden Handlungsfelder hervorzuheben. Das Ineinandergreifen lokaler, kommunaler, landes- und bundesweiter Organisationsstrukturen beeinflusst somit den Zustand und die Prozesse der Medienbildung im Landkreis.

In den geführten Interviews wurde die seit etwa 2015 steigende Bedeutung von Medienbildungsthemen und ihre Behandlungen in Projekten, Aktionstagen und Netzwerken hervorgehoben. Das Potenzial der Vernetzung von außerschulischen und schulischen Strukturen und aktiven Einzelpersonen wird wahrgenommen und geschätzt. Wiederholt sind es Herausforderungen der personellen und technischen Ausstattung, die in den Vordergrund rücken. Eine bestehende konkrete Verbindung zwischen Ganztagschule und Medienbildung konnte in der Arbeit des RBN nicht festgestellt werden.

Die Themen, mit denen sich der Lenkungskreis als Steuerungsgremium des RBN über die Jahre 2009 bis 2022 auseinandersetzt, spiegeln die Vielfalt der bearbeiteten Handlungsfelder. Über den gesamten Zeitraum spielen die Bildungskonferenzen eine Rolle, während Medien und Medienbildungsaspekte verstärkt erst mit dem Projekt „Medien-scouts“ (2015) und danach mit den Planungen zum Infrastrukturausbau (Digitalpakt, Medienzentrum, Medienentwicklungswerkstatt) thematisiert wurden.

In den untersuchten Regionalen Bildungsberichten 2011 bis 2019 werden keine besonderen Verbindungen zwischen Medien(-bildung) und Ganztags gezogen. Im Vordergrund der Bildungskonferenzen stand das Thema Bildungsgerechtigkeit in unterschiedlichen Ausprägungen, wie z.B. beim Übergang Schule-Beruf, bei Inklusion und Integration. Lediglich die 10. Bildungskonferenz 2019 und die Online Bildungskonferenz 2022 fokussierten explizit auf das Thema „Bildung in der digitalisierten Welt“. In den Pressemitteilungen des Landkreises findet Medienbildung im Hinblick auf das RBN oder den Ganztags kaum Erwähnung.

Als eine Handlungsempfehlung mit Blick auf eine regionale Förderung digitaler Medienbildung kann die weitere Erschließung des Vernetzungspotenzials aufgegriffen

werden, die bereits in den Interviews genannt wurde und auf bestehende Kooperationserfahrungen zurückgreifen kann. Im Sinne einer „regionalen Medienbildungsstrategie“ könnte ein kreisweites Netzwerk der Medienbildung mit regionalen „Promotoren“ von schulischen und außerschulischen Bildungspartnern gebildet und mithilfe der im Aufbau befindlichen interkommunalen Medienentwicklungswerkstatt als Steuerungsknoten koordiniert werden. Dies setzt ein stabiles Netzwerkmanagement und entsprechende personelle, technische und finanzielle Ressourcen voraus, wie sie auch als Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Netzwerkarbeit formuliert worden sind (etwa Huber, 2020: 1116f; Rolff, 2014). Ein mitlaufendes Monitoring und ein Austausch mit kommunalpolitischen Entscheidungsebenen würden den Entwicklungsprozess steuern helfen. Der neue Impuls zum Start eines solchen regionalen Medienbildungsnetzwerks könnte auf einer der zukünftigen Regionalen Bildungskonferenzen gegeben werden.

Literatur

- Arnoldt, B., & Züchner, I. (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagsschulen mit außerschulischen Trägern. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1083–1096). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_80.
- Aydin-Canpolat, G., Rullmann, M., & Uske, H. (2011). *Bildungsbericht Kreis Recklinghausen 2011. „Keiner geht verloren – beste Bildung für alle!“*. Kreis Recklinghausen. <https://doi.org/10.25656/01:6938>.
- Baumheier, U., Fortmann, C., & Warsewa, G. (2013). *Ganztagsschulen in lokalen Bildungsnetzwerken*. Springer VS.
- Berse, C. (2018). *Mehrdimensionale Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.25656/01:15855>.
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (2009). *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0>
- Böttcher, P. (2008). Das Programm „Lernende Regionen—Förderung von Netzwerken“. In B. Klein & U. Wohlfart (Hrsg.), *Die Lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis* (S. 14–23). Bertelsmann: Bielefeld. <https://doi.org/10.25656/01:2505>
- Deutscher Städtetag (2012). *Bildung gemeinsam verantworten*. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9.11.2012. <https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/muenchner-erklaerung-2012.pdf> [28.10.25]
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (17. Auflage). Rowohlt.
- Egger, M., & Tegge, D. (2014). *Kommunale Bildungsberichterstattung - Partizipativ, transparent, problemorientiert. Beispiele von Kooperationen im Zuge der Bildungsberichterstattung. SchulVerwaltung spezial*, 16(1), 10–12.
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagsschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emminghaus, C., & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. wbv Media.
- Heinrich, D., & Stötzel, J. (Hrsg.) (2014). *Ganztage im Bildungsnetzwerk. Der Ganztage in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, Heft 15. Hrsg. v. Institut für soziale Arbeit e.V. Münster,

- Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW. https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/ganztag_bildungsnetzwerk_heft15_2014_06.pdf [28.10.25]
- Huber, S. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1109–1122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_82.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2014). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Carl Link.
- Jennessen, F. (2012). Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung gestalten. In M. Rattermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung* (S. 295–302). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4_19
- Jungermann, A., Manitius, V., & Berkemeyer, N. (2015). Regionalisierung im schulischen Kontext. Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. *Journal for educational research online* 7(1), 14–48. <https://doi.org/10.25656/01:11046>
- Kolleck, N., Kulin, S., Bormann, I., Haan, G. de, & Schwippert, K. (Hrsg.) (2016). *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken. Symposium „Zeit, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken“*. Waxmann.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19486-8_7
- Rolff, H. G. (2014). *Auswertung der Evaluationen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke (RBN) in NRW*. Wissenschaftliche Expertise II. https://www.brd.nrw.de/document/20221115_4_44_RBNW-Expertise-2-zur-Evaluation_14.pdf [28.10.25].
- Schulministerium.nrw (2022). *Ganztag*. <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulsystem/ganztag> [28.10.25].
- Solzbacher, C., & Minderop, D. (Hrsg.). (2007). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften Ziel und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. Luchterhand.
- Stern, C., & Reichel, N. (2014). Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung im Ganztag gestalten. In D. Heinrich & J. Stötzel (Hrsg.), *Ganztag im Bildungsnetzwerk. Der GanzTag in NRW*. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 15. Hrsg. v. Institut für soziale Arbeit e.V. Münster, Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW. S. 15–20. https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/ganztag_bildungsnetzwerk_heft15_2014_06.pdf [28.10.25].

Autor:innen

Monika Elias, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Grimme-Institut, Marl, E-Mail: elias@grimme-institut.de

Harald Gapski, Dr. phil., Leitung Diskurs Wissenschaft am Grimme-Institut, Marl, E-Mail: gapski@grimme-institut.de

Kai-Uwe Hugger, Dr. phil., Professor für Medienpädagogik und Mediendidaktik an der Universität zu Köln, E-Mail: kai.hugger@uni-koeln.de

Hannah Rahel Jäkel, ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Marburg,

E-Mail: hannah.jaekel@staff.uni-marburg.de

Lilli Riettiens, Dr. phil., Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorien der Bildung und Erziehung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz,

E-Mail: l.riettiens@uni-mainz.de

Michael Schnell, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Grimme-Institut, Marl, E-Mail: schnell@grimme-institut.de

Angela Tillmann, Dr. phil., Professorin für Kultur- und Medienpädagogik an der Technischen Hochschule Köln, E-Mail: angela.tillmann@th-koeln.de

Thomas Tekster, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Grimme-Institut, Marl, E-Mail: tekster@grimme-institut.de

Ivo Züchner, Dr., Professor für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg, E-Mail: zuechner@staff.uni-marburg