

Der Digitalpakt als Chance? Was in den Schulen geschehen muss, damit aus Hardware Medienkompetenz entsteht!

1. Einleitung

Medien spielen in allen Bereichen des Lebens bereits heute eine herausragende Rolle und ihre Bedeutung wird weiterhin wachsen. Um die damit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen, ist Medienkompetenz unverzichtbar. Von politischer Seite wird erwartet, dass die Schulen sich dieser Aufgabe stellen und die Vermittlung von Medienkompetenz in ihre Curricula integrieren. Aber auch die meisten Pädagogen und viele Eltern sind der Auffassung, dass Heranwachsende lernen müssen, sicher mit Medien umzugehen und sehen es als deswegen als ihre Aufgabe, die Schüler auf die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt vorzubereiten. Für die Erreichung dieser Ziele wird den Schulen eine große Verantwortung zugeschrieben (Wilson et al., 2011; Vanderlinde, van Braak, & Hermans, 2009).

Dass es verstärkter Anstrengungen bedarf, um diese Ziele zu erreichen, belegen die Ergebnisse der *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) eindringlich. Die Befunde der Studie zeigen, dass zwei Drittel der Achtklässler in Deutschland nur basale computer- und informationsbezogene Fähigkeit haben, und 10% haben nicht einmal die Minimalanforderungen des zugrundeliegenden Tests erfüllt. Die oberste Kompetenzstufe erreichten hingegen lediglich 2% der Schülerinnen und Schüler. Nur dieser sehr kleinen Gruppe kann ein souveräner, eigenständiger Um-

gang mit digitalen Medien attestiert werden (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Duckworth, 2019).

Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, welche Unterstützung und Ausstattung die Schulen benötigen, um Medienkompetenz besser zu vermitteln. Im Rahmen einer 2018 beendeten Evaluationsstudie des Thüringer Medienkompetenz-Konzepts „Kursplan Medienkunde“ (Wolling & Berger, 2018) wurde untersucht, welche Maßnahmen, Programme und Ressourcen zu einer erfolgreichen Vermittlung von Medienkompetenz beitragen und welche Defizite in den Schulen bestehen. Die Evaluationsstudie umfasste verschiedene methodische Herangehensweisen: Zum einen wurden in sieben Schulen Einzel- und Gruppeninterviews mit Schulleitungen und engagierten Lehrkräften sowie Beobachtungen durchgeführt. In diesem Projektteil konnten detaillierte Einblicke in den Schulalltag beim Einsatz von Medien und bei der Vermittlung von Medienkompetenz im Unterricht gewonnen werden. Dabei wurden die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Schulen, die schulspezifischen Rahmenbedingungen und die bei der Vermittlung von Medienkompetenz auftretenden Schwierigkeiten identifiziert. Neben diesen ausdifferenzierten Einblicken in einzelne Schulen, wurde im Rahmen von repräsentativen Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften geprüft, in wie weit sich die in den Interviews festgestellten Befunde verallgemeinern lassen.

Im nachfolgenden Abschnitt des Beitrags wird zunächst dargestellt, wie in Deutschland die Vermittlung von Medienkompetenz geschehen soll und mit welchen Problemen dieses Konzept verbunden ist.

Im dritten Teil des Beitrags wird das Thüringer Medienkompetenz-Konzept vorgestellt und die Relevanz des Digitalpakts für die Medienbildung erläutert. Anschließend werden zwei Evaluationsstudien des Thüringer Medienbildungskonzepts kurz vorgestellt und ausgewählte Ergebnisse dieser Untersuchungen präsentiert.

Aufbauend auf den Befunden der beiden Evaluationsstudien und unter Einbeziehung weiterer Forschungsergebnisse wird im vierten Abschnitt aufgezeigt, was die Thüringer Schulen machen müssen, wenn sie die Chancen, die der Digitalpakt bietet, für die Förderung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern bestmöglich nutzen wollen.

2. Die politischen Vorgaben und ihre Umsetzung: Wie Medienkompetenz in Schulen vermittelt werden soll und welche Schwierigkeiten damit verbundenen sind

Obwohl sich die Beteiligten weitgehend einig sind, dass die Vermittlung von Medienkompetenz eine wichtige Zukunftsaufgabe für die Schulen darstellt, findet man in den Schulcurricula dazu häufig nur wenige Ausführungen. Vielfach fehlen konkrete Zielvorgaben und wenn diese existieren, mangelt es oft an klaren Plänen oder Handreichungen, wie und mit welchen Mitteln die Ziele erreicht werden sollen. Auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die

meisten Länder es dabei belassen Empfehlung zur Vermittlung von Medienkompetenz zu formulieren und bei der Umsetzung auf Freiwilligkeit setzen (Hartai, 2014).

In Deutschland erklärte die Kultusministerkonferenz Medienbildung zur Pflichtaufgabe schulischer Bildung und legte fest, dass die Vermittlung von Medienkompetenz integrativ, d.h. im Rahmen anderer Fächer, geschehen soll. Es ist nicht vorgesehen, dass dafür ein spezielles Unterrichtsfach eingerichtet wird. Aufgrund der föderalen Kompetenzverteilung sind die Bundesländer dafür verantwortlich darauf aufbauend konkrete Medienbildungskonzepte zu entwickeln und zu implementieren (KMK, 2012). Wie die Vorgabe des integrativen Ansatzes umgesetzt wurde, haben verschiedene empirische Studien analysiert.

Der Länderindikator 2017 (Endberg & Lorenz, 2017) zeigt beispielsweise, dass sowohl Lehrer von MINT-Fächern als auch von Nicht-MINT-Fächern (Deutsch, Fremdsprachen, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, Ethik, Philosophie, Religion, Sport, Wirtschaft u. a.) in ähnlichem Umfang an der Medienbildung mitwirken. Es fanden sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Anteils fördernder Lehrkräfte zwischen den beiden Fächergruppen. In Thüringen zeigte eine Studie aus dem Jahr 2012, dass die Vermittlung von Medienkompetenz am häufigsten in die Fächer Deutsch, Kunsterziehung, Mathematik, English und Geographie integriert wird (Bethge, Drews, Rumpf, Fothe, & Meißner, 2012). Eine neuere Studie aus Thüringen fand heraus, dass viele Schulleiter angaben, dass in ihren Schulen die Vermittlung von Medienkompetenz in praktisch alle Fächer integriert wird (41%). Die Lehrer selbst nannten am häufigsten Gesellschaftswissenschaften (44%), Sprachen (40%) so-

wie Mathematik und Naturwissenschaften (37%) als Fächer, in denen sie medienkundliche Inhalte integrieren. Im Vergleich dazu spielen die künstlerischen (15%) und praktischen Fächer (6%) sowie Informatik (9%) eine deutlich geringere Rolle (Wolling & Berger, 2018).

Aus der Sicht von Bildungspolitikern und Ministerien hat das integrative Konzept den Charme, dass es verspricht die Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule zu ermöglichen, ohne das Curriculum grundlegend zu verändern und ohne zusätzliche Lehrer dafür qualifizieren und einstellen zu müssen. Ob allerdings dieser Plan aufgehen kann, ist nach unserer Einschätzung zweifelhaft, denn die Vermittlung von Fähigkeiten für einen kompetenten Umgang mit Medien und von profunden Kenntnissen über Medienkommunikation, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, auf die Lehrer entsprechend vorbereitet werden müssen. Von daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die weitaus meisten Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitungen sich eine Ergänzung durch ein Fach Medienkunde wünschen oder sogar das integrative Konzept ganz durch ein entsprechendes Fach ersetzen wollen (Wolling & Berger, 2018).

Tatsächlich haben die meisten Lehrkräfte, die Medienkompetenz vermitteln sollen, keine entsprechende Ausbildung und Vorbereitung erhalten. Die Studie von Tiede, Grafe und Hobbs (2015) zeigt, dass nur wenige Universitäten in Deutschland die Möglichkeit anbieten, dass Lehramts-Studierende sich auf die Vermittlung von Medienkompetenz spezialisieren. Die Möglichkeit sich medienpädagogische Kompetenzen anzueignen, besteht vor allem durch die Belegung von Wahlkursen während des Studiums. Das hat zur Folge, dass auch heute noch viele Lehramts-Studieren-

de ihr Studium abschließen, ohne die entsprechenden Kenntnisse vermittelt bekommen zu haben. Außerdem existieren solche Wahlkurse-Angebote erst seit Ende der Neunzigerjahre. Wenn man berücksichtigt, dass das Durchschnittsalter der Lehrkräfte in Thüringen im Schuljahr 2018/19 (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019) 51 Jahre betrug, dann wird deutlich, dass ein Großteil der Lehrkräfte keine Chance hatte medienpädagogische Kompetenzen im Studium zu erwerben. Das macht die Bereitstellung eines ausreichenden und vielfältigen Angebots von Fortbildungsangeboten in diesem Bereich besonders relevant.

Ein weiteres Problem für die Vermittlung von Medienkompetenz besteht darin, dass viele Schulen in Deutschland unter erheblichem Lehrkräftemangel leiden (forsa, 2018). Dies wirkt sich negativ auf die Umsetzung der in den Schulcurricula vorgesehenen Maßnahmen zur Verbesserung der Medienkompetenz aus, denn die Schulleitungen sehen sich vielfach gezwungen, medienkundliche Inhalte zugunsten der „traditionellen“ Fächer zurückzustellen. Ein Gesprächspartner aus der Evaluationsstudie beschrieb die Situation folgendermaßen: „(...) die ganze Sache Medienkunde hat nicht die Bedeutung, die es haben könnte oder müsste. Weil, wenn ich an eine Schule komme und sage: „Wie sieht es denn aus mit euern Plan? Gibt es da einen? Habt ihr den aktualisiert oder nicht?“, dann kommt als erstes Argument: „Es gibt Wichtigeres“. Die kommen mit der Unterrichtsplanung nicht zurecht. Die haben keine Leute dazu, es fällt der Unterricht aus, alles Mögliche.“

Mit Blick auf die große und weiterhin wachsende Bedeutung der digitalen Medien wäre anzunehmen, dass das Fach

Informatik einen besonderen Beitrag zur Vermittlung von Medienkompetenz leistet. Allerdings hat eine Studie von Eickelmann und Drossel (2016) festgestellt, dass diese Hoffnung trügerisch ist: Es zeigte sich sogar, dass Schülerinnen und Schüler, die das Fach Informatik belegten, im Durchschnitt schlechtere Ergebnisse bei den Tests der ICILS erzielten. Daraus schlussfolgerten die Autoren, dass „es zukünftig stärker als bisher die Aufgabe aller Fächer sein [wird], einen zielgerichteten und reflektierten Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen zu unterstützen und Medienbildung voranzutreiben und fachintegrativ zu verankern. Das Fach Informatik bzw. informatische Bildung insgesamt kann – je nach inhaltlicher Ausgestaltung – diesbezüglich einen spezifischen Beitrag leisten“ (Eickelmann & Drossel, 2016, S. 104).

Zweifellos sind Informations- und Computer-Kompetenzen wichtige Bestandteile der Medienbildung. Das von der KMK definierte Medienkompetenz-Konzept geht aber deutlich darüber hinaus. Die Kultusministerkonferenz definiert insgesamt sechs Bereiche von notwendigen Kompetenzen in der digitalen Welt: (1) Suchen, verarbeiten und aufbewahren, (2) Kommunizieren und kooperieren, (3) Produzieren und präsentieren, (4) Schützen und sicher agieren, (5) Problemlösen und handeln, und (6) Analysieren und reflektieren (KMK, 2016). Diese sechs Kompetenzbereiche angemessen abzudecken ist für jede Schule ein ambitioniertes Vorhaben, gerade auch, wenn dies in integrativer Weise erfolgen soll. Vor diesem Hintergrund ist es positiv zu beurteilen, wenn die Schulen die Möglichkeit haben, ihre eigenen schulinternen Lehr- und Lernplanungen (SILLP) für Medienbildung zu entwickeln, denn dadurch kann jede Schule ihr Medienbildungskonzept unter

Berücksichtigung der jeweiligen vorhandenen Personalressourcen und technischen Rahmenbedingungen aufstellen.

Die Schattenseite dieser Herangehensweise ist allerdings, dass die Inhalte und Kompetenzen, die vermittelt werden, deutlich zwischen den Schulen variieren können. Während die Einbeziehung von Medien und Vermittlung von Medienkompetenz in manchen Schulen zentrale Elemente des Schulkonzepts darstellen, spielen die gleichen Aspekte in anderen Schulen allenfalls ein Nischendasein. Die fehlende Kontrolle durch die Schulbehörden und die Tatsache, dass die Schüler keine Prüfungen ablegen müssen und deswegen keine Noten für die erreichte Medienkompetenz vergeben werden, machen die Vermittlung von Medienbildung für viele Schulen zu einer zwar wünschenswerten aber letztendlich doch eher nachrangigen Aufgabe.

3. Die Vermittlung von Medienkompetenz in Thüringer Schulen: Die politischen Pläne und die Evaluation ihrer Umsetzung

Die dargestellte Situation bildet auch die Rahmenbedingungen für die schulische Medienbildung in Thüringen. Tatsächlich hat Thüringen schon relativ frühzeitig begonnen, Konzepte zu erarbeiten, die die Schulen anleiten und unterstützen sollen, das Thema in den Schulen angemessen zu behandeln.

Bereits im Jahr 2009 wurde der aktuelle „Kursplan Medienkunde“ für die Klassen 5-10 in Thüringen implementiert, mit dem Ziel „eine grundlegende Medienbildung durch das Lernen mit und über Medien abzusichern“ (Bethge et al., 2012, S. 255). Der Kursplan spezifiziert die zu vermittelnden

Inhalte und schlägt konzeptionell einen integrativen Ansatz vor, d.h. die Vermittlung von Medienkompetenz soll im Rahmen der verschiedenen regulären Unterrichtsfächer erfolgen, ohne dass ein spezielles Fach „Medienkunde“ in das Curriculum integriert wird. Die genaue Ausgestaltung dieses integrativen Ansatzes ist den Schulen freigestellt. Das Konzept entspricht somit genau dem von der KMK vorgeschlagenen Gestaltungsrahmen.

Der aktuelle Plan des Kurses Medienkunde in Thüringen umfasst die folgenden Bereiche: (1) Information und Daten, (2) Kommunikation und Kooperation, (3) Medienproduktion, informatische Modellierung und Interpretation, (4) Präsentation, (5) Analyse, Begründung und Bewertung, (6) Mediengesellschaft, (7) Recht, Datensicherheit und Jugendmedienschutz (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2009).

Im Jahr 2017 wurde der Kursplan Medienkunde auch in der Grundschule implementiert. Der Kursplan für die Grundschule benennt die folgenden Bereiche: (1) Bedienen und Anwenden, (2) Informieren und Recherchieren, (3) Kommunizieren und Kooperieren, (4) Produzieren und Präsentieren, und (5) Analysieren und Reflektieren (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2017).

Bislang wurde das Thema Medienbildung in den Schulen ausschließlich als Angelegenheit der Bildungspolitik angesehen und lag deshalb im Zuständigkeitsbereich der Kultusminister der Länder. Durch die wachsende Bedeutung digitaler Technologien und der strategischen politischen Entscheidung diesem Thema mehr Beachtung zu schenken, hat sich diese Situation aber verändert. Durch den im Februar 2019 verabschiedeten Digitalpakt haben die

Bundesregierung und der Bundestag neue Impulse in die Debatte gebracht: Durch den Digitalpakt erhalten die Bundesländer für die Digitalisierung der Schulen in den kommenden Jahren erhebliche Finanzmittel zur Verfügung gestellt. Dieses Geld soll dazu dienen, die notwendige Infrastruktur aufzubauen, um digitale Medientechnologien verstärkt im Unterricht einsetzen zu können.

Die Länder sind nun gefordert Strategien zu entwickeln, wie die Mittel gezielt und sinnvoll verwendet werden können. Dafür ist es notwendig, die finanzierbaren Maßnahmen in ein Gesamtkonzept einzubinden, denn der Ausbau der Infrastruktur sollte kein Selbstzweck sein, sondern dazu dienen, das eigentliche Ziel – die Medienkompetenz der Schüler zu verbessern – zu erreichen. Vor diesem Hintergrund wurden in Thüringen das Pilotprojekt *Digitale Pilotschulen* initiiert, dass an die bereits vorhandenen Erfahrungen der Schulen anknüpfen soll.

Bei der Tagung „Thüringer Schulen in digitaler Zeit“ Anfang März 2019 in Erfurt wurden die für das Pilotprojekt ausgewählten 20 Schulen der Öffentlichkeit vorgestellt. Das Projekt *Digitale Pilotschulen* konzentriert sich auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht „mit dem Ziel, den bestmöglichen Lernerfolg einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers zu erreichen“ (Thüringer Schulportal, 2019). Im Lauf von fünf Jahren sollen die ausgewählten 20 Schulen beispielhaft Wege entwickeln und testen, auf denen die Digitalisierungsprozesse realisiert werden können. Im Ergebnis sollen verschiedene Modelle bereitgestellt werden, die anderen Schulen helfen sollen, die zur ihrer Schule passende Strategie auszuwählen und die notwendigen Maßnahmen umzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Thüringen in den letzten 10 Jahren im Bereich Medienbildung zahlreiche Konzepte entwickelt und Maßnahmen auf den Weg gebracht wurde. Zudem ist absehbar, dass die kommenden Jahre viele Veränderungen in der Medienbildung – getrieben vor allem durch die Digitalisierung – bringen werden. Um einschätzen zu können, wie erfolgreich die bisher eingeleiteten Maßnahmen waren, und um daraus Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung zu ziehen, wurden bisher zwei Evaluationsstudien realisiert.

Bethge et al. (2012) haben eine erste Untersuchung in der Phase der Implementierung des Kursplans Medienkunde im Mai 2010 durchgeführt. Im Rahmen der Evaluation wurden 234 Lehrkräfte befragt, die im Schuljahr 2009/10 an der Fortbildung zum Kurs Medienkunde teilgenommen hatten.

Wolling und Berger (2018) haben im Jahr 2017/18 eine zweite Evaluation des Kursplans Medienkunde durchgeführt: Um Erfolge und Defizite zu identifizieren, die bei der Umsetzung des Kurses Medienkunde aufgetreten sind, wurden Experteninterviews, repräsentative Befragungen von Lehrenden und Schulleitungen sowie Fallstudien an Schulen, die besonders aktiv und erfolgreich Medienthemen bearbeiten, durchgeführt. An der Befragung haben 315 Lehrerinnen und Lehrern sowie 51 Schulleiterinnen und Schulleiter teilgenommen.

Die erste Evaluationsstudie (Bethge et al., 2012) fand heraus, dass die meisten Lehrkräfte eine positive Einstellung zur Medienkunde haben (79%). Zudem gaben 83% der befragten Lehrkräfte an, dass Medienkunde in ihrer Schule als wichtig oder sehr wichtig eingeschätzt wird. Eine generell positive Einstellung der Lehrkräfte zur Bedeutung von Medienkompetenz zeigte auch die

zweite Studie: 95% der Befragten stimmten der Aussage zu, dass Medienkompetenz eine Alltagskompetenz sei, die die Schülerinnen und Schüler heute unbedingt benötigen (Wolling & Berger, 2018).

Trotz der positiven Einstellungen wurde in beiden Studien Probleme bei der Integration des Kursplans in die Fächer identifiziert. Die Einbindung der medienkundlichen Inhalte in den Fachunterricht war eines der am häufigsten genannten Probleme, das spontan von den Befragten der ersten Studie genannt wurde. In der zweiten Studie zeigt sich ein gemischtes Bild. Einerseits gab es eine große Gruppe von Lehrenden, die sowohl die Idee, als auch die Umsetzung des Planes an ihrer Schule positiv bewerten: 44% der Teilnehmer fanden die Idee des integrativen Kursplans Medienkunde gut oder sehr gut und 41% stimmten zu, dass die Umsetzung des integrativen Medienkundeunterrichts an ihrer Schule (sehr) gut funktioniert. Auf der anderen Seite fanden aber auch 46% der Lehrenden, dass das Konzept an ihrer Schule nur schlecht oder allenfalls mittelmäßig implementiert wird. Nur 21% sprachen sich für eine unveränderte Fortsetzung des integrativen Konzeptes aus. 44% fordern, dass das integrative Konzept durch ein Fach Medienkunde ergänzt werden soll, und 29% meinen sogar, dass es durch ein Fach Medienkunde ersetzt werden sollte. Diese Befunde zeigen, dass es nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer Raum zur Verbesserung gibt, auch wenn die Grundidee der Integration von den meisten Lehrenden nicht zur Disposition gestellt wird.

Sowohl an der Befragung von Bethge et al. (2012) als auch an der von Wolling und Berger (2018) haben vor allem Lehrkräfte teilgenommen, die schon in der Medienbildung engagiert sind. Das kann dazu geführt

haben, dass die Grundeinstellung der befragten Lehrenden gegenüber dem Thema positiver ist, als sie sich möglicherweise in der gesamten Lehrerschaft darstellt. Auf der anderen Seite führt diese Verzerrung aber auch dazu, dass diese Lehrer sehr fachkundig über die schulische Realität Auskunft geben können. Aufgrund dieses Expertenstatus sind ihre Einschätzung besonders wertvoll für alle Schulen, die überlegen, wie es ihnen am besten gelingen kann, das Thema Medienbildung in die Curricula und in die Unterrichtspraxis verstärkt zu integrieren.

Von daher bietet es sich an, die Befragungsergebnisse und die Experteninterviews mit den Schulleitungen und engagierten Lehrenden zu nutzen, um daraus Hinweise abzuleiten, wie die Zukunft der Medienbildung in Schulen gestaltet werden sollte. Basierend auf den empirischen Ergebnissen der Studie und unter Einbeziehung weiterer Forschungsergebnisse werden im Folgenden sechs Aspekte erörtert, mit denen sich Schulen beschäftigen müssen, wenn sie das Thema konzeptionell weiterentwickeln wollen.

Auf methodische Einzelheiten der Evaluationsstudie und die Darstellung theoretischer Hintergründe wird an dieser Stelle verzichtet. Interessierte Leser finden ausführliche Informationen hierzu in Wolling und Berger (2018).

4. Was müssen Schulen machen, um Medienkompetenz (noch besser) zu vermitteln?

Bethge et al. (2012, S. 254) hatten sechs Punkte identifiziert, die für eine erfolgreiche Implementierung des Kurses Medienkunde notwendig sind: (1) eine verbindliche schulinterne Planung, (2) eine integrative Umsetzung, (3) eine sinnvolle Verknüpfung medienkundlicher und informatischer Kompetenzen und Inhalte, (4) medienkompetente Lehrerkollegien, (5) eine systematische und kontinuierliche Lehreraus- und -fortbildung sowie (6) gute Rahmenbedingungen.

Bethke und Kollegen nennen die „verbindliche schulinterne Planung“ als ersten notwendigen Schritt. Wir sind der Auffassung, dass – bevor ein solcher Plan aufgestellt werden kann – weitere vorbereitende Schritte notwendig sind. Diese vorbereitenden Schritte wollen wir nachfolgend darlegen. Wir sind der Auffassung, dass jede Schule für sich entscheiden muss, 1) welche inhaltlichen Schwerpunkte sie legen möchte, sie muss 2) berücksichtigen, wie die Schüler ihrer Schule tatsächlich die verschiedenen Medien in ihrem Alltag nutzen und sie muss 3) abklären, wie die Aufgabenverteilung zwischen Elternhaus und Schule aussehen soll. Weiterhin muss vor der Ausarbeitung des Plans 4) die Grundsatzentscheidung getroffen werden, ob bestimmte fachliche Grundlagen im Rahmen eines medienkundlichen Fachunterrichts vermittelt werden, das integrative Konzept oder eine Kombination von beiden angewendet werden soll. Darüber hinaus muss 5) die personelle Situation der Schule realistisch eingeschätzt und entsprechende Personalentwicklung betrieben werden

und schließlich muss 6) die tatsächlich für die Ziele notwendige und unter den jeweiligen Rahmenbedingungen sinnvolle technische Ausstattung beschafft werden.

4.1 Prioritäten setzen ohne einseitig zu werden: Welche Kompetenzen und Kenntnisse werden benötigt?

„Wie weit nehme ich denn den Begriff Medienkompetenz?“ fragte ein Schulleiter. Auf diese Frage gibt es keine einfache Antwort. Eine Studie (Hartai, 2014), die der Stand der Medienbildung in Europa durch Experten evaluiert hat, zeigt deutlich, wie sehr die Auffassungen hierzu variieren. So setzen beispielsweise einige EU-Länder darauf Medienbildung durch das Unterrichten mit Medien zu erreichen, während andere Länder das Unterrichten über Medien priorisieren. Auch hinsichtlich des Medienverständnisses gibt es deutliche Unterschiede: In Österreich sind Medien- und digitale Kompetenz das Gleiche, andere Länder (Dänemark, Griechenland, Ungarn, Rumänien und Vereinigtes Königreich) sehen keine Verbindung zwischen den zwei Konzepten, aber die Mehrheit (Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Lettland, Litauen, Malta, Niederlande, Portugal, Slowakei, Spanien und Tschechien) sind der Auffassung, dass beide Konzepte unterscheidbare aber eng miteinander verknüpfte Sachverhalte bezeichnen (Hartai, 2014).

Für die Medienbildung in Thüringen sind die im Kursplan Medienkunde festgelegten Lerninhalte die zentrale Referenzgröße. Dort ist das zugrundeliegende Medienverständnis definiert und dort finden sich die Ziele, die die Schulen in der Medienbildung erreichen sollen. Allerdings ist der Plan inhaltlich sehr umfangreich und es kann kaum erwartet werden, dass jede Schule

alle Punkte des Kursplans abdecken kann. Eine Lehrerin meint dazu: „Also der Plan ist überfrachtet. Da stehen Sachen drin, die ich normalerweise im Kursunterricht Informatik habe, aber nicht mit einem 9/10-Klässler. Das muss den nicht interessieren, wenn der sich später da nicht mit spezialisieren will. Ein normaler Mediennutzer muss nicht wissen, was Objektorientierung ist“.

Aus diesem Grund ist es für den SILLP wichtig, dass die Schulen überlegen, welche Inhalte in welchen Klassen in welchen Fächern vermittelt werden können und sollen. Für eine zielgerichtete Selektion von Inhalten ist es entscheidend, dass die Schulen (d.h. die Personen, die den SILLP entwickeln) sich darüber verständigen, was für sie Medienbildung bedeutet. Da die Schulen selbst entscheiden, wie sie den Kursplan umsetzen wollen und die Dokumentation der Ergebnisse im Medienpass allein den Schulen obliegt, haben sie große Freiheit autonom ein Konzept zu entwickeln. Damit ist aber auch eine große Verantwortung verbunden.

Aus den Erfahrungen der Interviews lässt sich ableiten, dass viele Schulen unter Medienbildung vor allem den Einsatz digitaler Medien im Unterricht verstehen. Der kompetente Umgang mit Medien ist zweifellos ein Teil der Medienbildung und das Unterrichten mit Medien kann die Vermittlung von Medienkompetenz unterstützen. Wenn jedoch die Vermittlung dieser weiteren Kompetenzen nicht explizit als Ziel des Unterrichts mit Medien definiert wird, dann bleibt es dem Zufall überlassen, ob jenseits der Handhabung der Geräte auch weitere inhaltliche Ziele der Medienbildung erreicht werden. Deswegen müssen sich die Schulen vor Beginn der Planung damit intensiv auseinandersetzen, was Medienbildung für sie bedeutet.

Nur wenn die Schulleitung und die Lehrenden sich darüber vergewissern, welche Relevanz sie den einzelnen Kompetenzzielen geben wollen, können sie ein stimmiges Konzept entwickeln und gezielt die Ressourcen bereitstellen, die dafür notwendig sind. Gerade jene Schulleitungen, die bereits Erfolge im Bereich einer technikorientierten digitalen Medienbildung zu verweisen haben, verweisen auf die Bedeutung eines schlüssigen pädagogischen Konzepts: „Wir haben Medienschule immer so gesehen, dass das Schulen sind mit einer besonderen technischen Ausstattung und pädagogischem Konzept. Und wir haben uns das so Schritt für Schritt erarbeitet“. Die Aussage verdeutlicht, dass die Beschaffung der Technik erst begonnen hat, nachdem das inhaltliche Konzept stand und die Personalressourcen mobilisiert waren.

4.2 Nahe an den Kindern: Die tatsächliche Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen!

Es ist offensichtlich, dass Medien eine signifikante Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen in Deutschland spielen. Die JIM-Studie zeigt, dass 98% der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren zuhause über einen Computer mit Internetzugang verfügen und 97% besitzen ein eigenes Smartphone (Feierabend, Rathgeb, & Reuther, 2018). Die intensive Nutzung digitaler Medien ist aber keine Garantie dafür, dass die jungen Menschen auch die notwendige Medienkompetenz entwickeln, zumal sie diese Medien überwiegend für private Kommunikations- und Unterhaltungszwecke nutzen (Feierabend, Rathgeb, & Reuther, 2018). Das ist auch die Erfahrung

der Lehrenden: „die Kinder kommen ja mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen zu uns, eher mit Spielfähigkeiten, dass der Computer kein Lern- oder kein Arbeitsinstrument ist, sondern ein Spielinstrument“.

Deswegen gehört es zur Aufgabe der schulischen Medienbildung, dass Jugendliche lernen, Medien auch als Werkzeug der Informationsbeschaffung zu nutzen und angemessen in unterschiedlichen Zusammenhängen zu kommunizieren: Auf der anderen Seite sollten die Lehrerinnen und Lehrer aber auch die tatsächliche alltägliche Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen nicht ignorieren. Buckingham (2007) verweist auf die Gefahr einer „neuen digitalen Spaltung“, wenn das Medienbildungskonzept der Schule zu weit von der Mediennutzungsrealität der Jugendlichen außerhalb der Schule entfernt ist.

Wie wichtig es ist, sich unvoreingenommen und offen mit dem Mediennutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen, zeigt das nachfolgende Zitat aus einem der Interviews, in dem deutlich wird, dass die Berücksichtigung der Mediengewohnheiten der Schülerinnen und Schüler den Schulalltag verbessern kann: „Wir hatten zum Beispiel am Anfang gesagt, wir lassen die Kopfhörer weg, auch mit der Musik, weil es da eben am Anfang Schwierigkeiten gab. Bis wir uns dann darauf geeinigt haben, manchmal ist es für Schüler doch angenehmer zu schreiben, wenn sie leise Musik oder ihre Musik hören und dann geht das auch ruhiger im Unterricht zu. (...) Weil sie das – glaube ich – auch von zu Hause kennen. (...) Wir haben natürlich auch sehr schwierige Fälle von Schülern, das müssen wir auch sehen. Und durch die Musik werden sie auch ruhiger im Unterricht. Für uns auch ein leichteres Arbeiten.“

(...) Und da dürfen sie dann auch ihre eigenen Kopfhörer von zu Hause mitbringen. Wir haben zwar Kopfhörer da, aber manchmal haben sie eben ihre eigenen Kopfhörer und dann sagen wir auch nichts dazu“.
Durchaus umstritten ist die Frage, ob es sinnvoll ist die Nutzung privater Geräte in den Schulen zu erlauben. Manche Schulen verbieten es den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich ihre eigenen Geräte in der Schule zu nutzen. Andere sind weniger strikt: „Bei uns in der Schule haben wir es nicht völlig verboten, finde ich auch sinnlos – die dürfen das in den Pausen benutzen. Manchmal sogar im Unterricht, also bei mir selber auch. Oder in Physik die Stoppuhr, wenn sie die brauchen. Am Handy ist nun mal eine dran“. Wenn eine Schule private Geräte erlaubt, muss sie Richtlinien entwickeln, zu welchen Gelegenheiten und Zwecken die Nutzung der Geräte erlaubt ist. Es gibt aber auch Schulen die darüber hinausgehen und eine Strategie entwickeln, wie die Geräte im Schulalltag sinnvoll und sicher integriert werden können. Dass dies sehr weitgehende Konzepte sein können, die auch zahlreiche Maßnahmen erfordern, wird im folgenden Zitat deutlich: „Die [Schülerinnen und Schüler] sind ja selber mit dem Smartphone hier in unserem Schulnetz, die müssen ja kein Datenvolumen nutzen, die können ja das Schulnetz nutzen. So, und das nutzen sie auch aus. Auf der anderen Seite haben wir natürlich den „Time für Kids“- Filter vorgeschaltet, dieser Kinder- und Jugendschutzfilter, der liegt praktisch als erstes hinter dem Internetzugang. Das heißt es kommt keiner an dem vorbei. Und wenn sie rechtsradikal oder pornografische Seiten aufrufen wollen, kriegen sie damit hier „Das ist nicht für dich geeignet“ und fertig.“

Aber auch dann, wenn es den Kindern und Jugendlichen nicht erlaubt und möglich ist die Geräte in der Schule zu nutzen, besteht die Möglichkeit, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Medien zu thematisieren. Das bedeutet, dass sie die Gelegenheit erhalten, über ihre Erfahrungen und Nutzungsgewohnheiten mit Medien zu reden. Auf diese Weise wird die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler einbezogen und die notwendige Nähe zur Lebensrealität der Jugendlichen hergestellt.

Damit die Schule an die Lebenswelt der Kinder und Jugendliche anknüpfen kann, sind gründliche Kenntnisse über deren Mediennutzung bei der Erstellung eines schulinternen Lehrplans unbedingt notwendig. Gerade in dieser Hinsicht ist eine Offenheit des Konzepts gefordert, denn die Nutzungsgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen ändern sich schnell. Um hier anschlussfähig und glaubwürdig zu bleiben, müssen die Lehrerinnen und Lehrer sich über die Tendenzen in der Mediennutzung ihrer Schülerinnen und Schüler informieren und auch nicht davor zurückschrecken sich von ihnen neue Trends erklären zu lassen. Auch bei der Technikbeschaffung für die Schule sollte versucht werden, an die Nutzungsgewohnheiten und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen.

4.3 Die Rollen verteilen: Welche Aufgaben haben die Eltern und welche die Schule?

Die dritte Herausforderung für die Entwicklung eines schulischen Medienkompetenz-Konzepts besteht darin, die diesbezüglichen Aufgaben und Verantwortungen von Schule und Elternhaus voneinander abzugrenzen. Die Ergebnisse der ICILS zeigen, dass Kinder, deren Eltern einen höheren

sozioökonomischen Status haben, über bessere Computer- und Informationskompetenzen verfügen (Fraillon et al., 2019). Dieser Befund ist u.a. darauf zurückzuführen, dass diese Kinder einen einfacheren Zugang zu den entsprechenden Medientechnologien haben und ihre Eltern zudem in der Regel über mehr Erfahrung mit digitalen Medien verfügen und deswegen ihre Kinder besser anleiten können.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde wird deutlich, dass Medienbildung in der Schule eine wichtige gesellschaftliche Funktion erfüllen muss: Sie soll es allen Kindern ermöglichen, sich die notwendigen Fähigkeiten für einen kompetenten Umgang mit Medien anzueignen um auf diese Weise die weiterhin vorhandene „Digitale Spaltung“ zu verringern. Dass auch die Schulen in Thüringen vor dieser Herausforderung stehen, wird in der Problembeschreibung einer Schulleiterin deutlich: „Es kommen Kinder aus den verschiedenen Grundschulen. Die haben ganz unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit dem Computer. Wir müssen die erstmal auf einen Stand bringen“.

Das bedeutet aber nicht, dass die Schulen komplett die Verantwortung für die Medienbildung der Kinder übernehmen können und sollen. Eine Lehrerin benennt klar die Grenzen der schulischen Möglichkeiten: „Was spielen die Eltern für eine Rolle, wie kontrollieren die, wie sind sie in der Lage, dass zu kontrollieren? Weil uns wirft man es vor, wir sollen dann Probleme lösen, die wir nicht lösen können offensichtlich. Denn wenn von Zuhause nicht kontrolliert wird, welcher Medienkonsum und welche Zugänge die auch nutzen dürfen, obwohl sie vielleicht erst fünfte, sechste Klasse sind“. Die Lehrenden erwarten von den Eltern, dass sie sich verantwortlich einbringen. Dies gilt insbesondere für das Aufstellen

von Regeln für den Medienkonsum und für die Sensibilisierung der Kinder für die Gefahren der Onlinenutzung. Allerdings sind sich die Lehrenden durchaus darüber im Klaren, dass viele Eltern damit überfordert sind oder aus Bequemlichkeit den Anforderungen nicht entsprechend nachkommen. Eine Lehrerin kommentierte das Problem folgendermaßen: „Medienkompetenz ist für mich nicht unbedingt ein Schülerproblem, sondern auch ein Elternproblem, denn die Eltern besorgen denen z.B. das Tablet oder das Smartphone und sagen: ‚Sehe mal zu, dass du damit zurechtkommst‘, aber welche rechtlichen Dinge damit zusammenhängen interessiert die Eltern teilweise überhaupt nicht“.

Eine wichtige Voraussetzung für die Aufstellung eines schulinternen Plans ist es somit, dass die Aufgabenteilung zwischen Eltern und Schule explizit definiert und benannt wird. Die Schulen dürfen nicht erwarten, dass die Eltern wissen, welche Aufgaben der Medienbildung sie leisten sollten und wo sie sich auf die Schule verlassen dürfen. Diese Aufgabenverteilung ist nicht naturgegeben. Die Schulen müssen einschätzen, was sie leisten können und sie müssen entscheiden, welche Aufgaben sie übernehmen wollen. Das Ergebnis dieser Überlegungen müssen die Lehrenden an die Eltern kommunizieren. Dann wissen die Eltern, welche Medienbildung die Kinder in der Schule bekommen und wofür das Elternhaus verantwortlich ist. Durch eine klare Kommunikation kann vermieden werden, dass Schule und Eltern gegenseitig erwarten, dass die jeweils andere Seite sich um die Vermittlung von bestimmten Medienkompetenzen kümmert.

4.4 Das Vermittlungskonzept: Fachunterricht und/oder integrative Einbindung?

Nachdem die inhaltlichen Fragen des Konzepts geklärt sind und die Rollenverteilung zwischen Schule und Eltern bestimmt wurde, sollte im nächsten Schritt über die organisatorische Ausgestaltung der Umsetzung des Konzepts nachgedacht werden. Es muss entschieden werden wie, wann und von wem welche Medienbildungsinhalte vermittelt werden.

Obwohl das ministeriell vorgegebene Medienkundekonzept vorsieht, das Medienkunde komplett integrativ unterrichtet wird, finden es viele Schule sinnvoll, eine Stunde in der Woche abzustellen, in der grundlegende medienkundliche Inhalte vermittelt werden. Ein Schuldirektor formuliert es so: „Es muss einfach wieder die Stunde her, in welcher Klassenstufe auch immer, wo man sich diesen Dingen konsequent widmen kann und sagen kann: ´Da habe ich zwei Fachleute an der Schule. Die unterrichten diese eine Stunde in dem einen Schuljahr diese Dinge´. Dann gibt das System auch eine Gewährleistung, dass eben keiner durchs Netz fällt“.

Insbesondere in den Klassenstufen 5 und 6 wird dies von vielen Schulleitungen als wichtig angesehen, damit grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Werkzeugen erlernt werden: „Eigentlich solche handwerklichen Voraussetzungen, um überhaupt dann in anderen Bereichen arbeiten zu können. Und das ist der Schwerpunkt in der 5. Klasse. Dass wir die eigentlich am Ende der 5. Klasse soweit haben, dass die so die handwerklichen Voraussetzungen haben und auch bei einem Word-Programm wissen wie das aufgebaut ist und die Kollegin macht dann in der 6. Klasse dann eben PowerPoint“.

Die Einführung eines medienkundlichen Fachunterrichts, der von dafür ausgebildeten Lehrenden verantwortet wird (siehe dazu auch den nächsten Abschnitt), erscheint aus verschiedenen Gründen sinnvoll. Das gilt nicht nur für die Vermittlung des notwendigen praktischen Handwerkszeugs, sondern auch für fachliche Inhalte – insbesondere aus dem Bereich Recht und Sicherheit – bei denen sich die Lehrer häufig überfordert fühlen.

Die eigentliche Herausforderung besteht aber in der Organisation der integrativen Komponenten des Konzepts. Es geht darum sicherzustellen, dass die Lehrerschaft sich abstimmt, welche Inhalte in welchen Fächern angesprochen werden sollen und dass sich die Lehrenden darüber auf dem Laufenden halten, welche Kenntnisse bereits vermittelt wurden, welche noch fehlen und was weiter geübt werden müsste. Angesichts einer Schulrealität, die mit krankheitsbedingtem Stundenausfall und generellem Lehrermangel zu kämpfen hat, erscheint es wenig erfolgversprechend, solche Anforderungen genau zu fixieren. Stattdessen sollte sichergestellt werden, dass die Lehrenden die Möglichkeit erhalten, sich regelmäßig über ihre medienbezogenen Aktivitäten auszutauschen und flexibel auf Bedarfe zu reagieren. Das sehen auch die Schulleitungen so. Einer der interviewten Verantwortlichen erläutert dies so: „Du kannst jetzt nicht das Fach Medienkunde machen und es lebt für sich allein. Bei uns ist das wirklich so, und das bringen dann auch immer die Teamsitzungen mit sich, dass wir sagen: ‚So, passt mal auf, ich habe das und das jetzt in Medienkunde gemacht, jetzt könnt ihr anfangen, das einzusetzen bei euch in den Fächern‘“

4.5 Wer soll das alles leisten? Die Lehrerinnen und Lehrer fit machen und für die Aufgabe begeistern

Die bisher skizzierten Anforderungen verdeutlichen, dass die Ausarbeitung und Umsetzung eines Medienkundekonzepts eine anspruchsvolle Herausforderung für Schulleitung und Lehrende darstellt. Die Ergebnisse der Evaluationsstudie zeigen deutlich, dass die Schulleitung dabei eine Schlüsselrolle spielt. Die Schulleitung entscheidet über die Prioritäten und die Ausrichtung der Schule und sie hat großen Einfluss auf die Schulkultur. Deswegen ist es entscheidend wie die Schulleitung zur Idee der Medienbildung steht. Wenn die Schulleitung der Medienbildung und dem Einsatz digitaler Medientechnologien eine hohe Priorität gibt, dann sind gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung gegeben. Ein Schulleiter bringt dies folgendermaßen auf dem Punkt: „Die Lehrer müssen auch gezwungen werden. Bei uns ging da so ein großer Ruck durch. Irgendwann war es mal so, dass man so Noten mit einem Notenberatungsprogramm gemacht hat. Die Hälfte wollte, die andere Hälfte wollte nicht. Dann haben wir gesagt, dass wir das einfach so machen. Und es musste jeder so damit... und dann nach einem halben Jahr war das dann erledigt“.

Neben der Schulleitung werde weitere Personen benötigt, die das Thema Medienbildung kompetent und verantwortlich vorantreiben. Eine Lehrkraft sollte die Implementierung des Konzeptes koordinieren und die Arbeit der anderen Lehrkräfte anleiten. Diese verantwortlichen Personen sollen auch das Konzept regelmäßig aktualisieren: „Ja, wenn ich da zwei Fachleute dafür habe, dann sind die in der Lage, sag

ich mal, up to date zu sein. Was ist denn gerade im Moment grad modern? Das kann ich wiederum von einem gesamten Kollegium nicht verlangen. Für die zwei kann ich das sagen: ‚Beobachtet die technischen Prozesse. Beobachtet wie anfällig ist Apple und andere Medien (...)‘ Und solche Dinge dort mit rein zu bringen. Aber es funktioniert nur, wenn es in der Hand einer beschränkten Anzahl von Fachleuten ist, die das dann auch konzentriert dezidiert unterrichten“.

Solche Aufgaben lassen sich nicht an Lehrkräfte delegieren, die sich nicht für das Thema Medien begeistern können. Für eine erfolgreiche Umsetzung werden Lehrkräfte benötigt, die großes Interesse an Medien und der Bildung mit Medien haben. Oft gibt es in den Schulen Vorreiterinnen und Vorreiter die das Thema vorantreiben und die anderen Kollegen animieren, motivieren und bei der Umsetzung unterstützen. Diese Lehrkräfte sind Vorbilder für andere Kolleginnen und Kollegen und funktionieren als Multiplikatoren.

Es ist zweifellos richtig, dass für eine erfolgreiche Umsetzung eines anspruchsvollen Medienbildungskonzepts eine motivierte Schulleitung und einzelne besonders engagierte Lehrende benötigt werden. Aus verschiedenen Gründen wäre es aber zu kurz gegriffen, sich auf das informelle Engagement der Lehrenden zu verlassen. Es bedarf einer systematischen Ausbildung und Vorbereitung geeigneter Personen. Das ist auch aus der Sicht der meisten Lehrenden notwendig: 85 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer sind der Ansicht, dass es an jeder Schule speziell ausgebildete Fachlehrerinnen und Fachlehrer für Medienbildung geben sollte.

Wenn aber die Medienbildung nicht komplett an Fachlehrer delegiert werden soll und

man den Kerngedanken der integrativen Medienbildung erhalten möchte, dann reicht es nicht aus Spezialisten auszubilden, dann muss die gesamte Lehrerschaft darauf vorbereitet werden, Aspekte der Medienbildung gezielt in die eigene Unterrichtskonzeption einzubeziehen. Hierfür sind medienbezogene Aus- und Fortbildungsangebote für die Lehrerschaft von zentraler Bedeutung, denn die Kompetenz der Lehrkräfte hat einen positiven Einfluss sowohl auf den Unterricht mit Medien (Knezek & Christensen, 2016) als auch über Medien (Hatlevik & Hatlevik, 2018; Siddiq et al., 2016).

Die derzeitige Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Vermittlung von Aspekten der Medienbildung ist nicht ausreichend. Die meisten Lehrkräfte, die Medienkunde unterrichten, haben weder während des Studiums noch im Rahmen von Fortbildungen entsprechende Angebote in ausreichendem Umfang genutzt. Die allermeisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Medienkunde-Evaluationsstudie gaben an, dass sie die Kompetenzen für die Medienbildungs-Praxis autodidaktisch erworben haben (Tabelle 1).

Wo haben Sie gelernt...	Studium	Fortbildung	Autodidaktisch
... die Schülerinnen und Schüler anzuleiten, Medien souverän zu bedienen?	8%	22%	54%
...die Schülerinnen und Schüler zu einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien anzuleiten?	9%	20%	58%
...Medien im Unterricht didaktisch einzusetzen?	20%	27%	62%

Tabelle 1: Quellen der Fähigkeiten und Kompetenzen für den Medienkundeunterricht

Die geringe Professionalisierung der Lehrkräfte für Medienbildung scheint ein generelles Problem in Europa zu sein. Hartai (2014) stellt hierzu fest, dass die meisten Lehrenden im Bereich Medien eigentlich ein anderes Fach unterrichten und sich aus eigenem Antrieb und Enthusiasmus mit dem Thema Medien beschäftigen. Auch in den anderen europäischen Ländern sind die meisten Lehrkräfte darauf angewiesen sich autodidaktisch einzuarbeiten, allerdings – so Hartai – sei das weniger auf den Enthusiasmus der Lehrenden, als auf ihr Pflichtgefühl zurückzuführen, wenn sie von der Schulleitung beauftragt werden Medienkundethemen zu unterrichten. Zudem ist die Effizienz autodidaktischen Lernens fraglich. Ergebnisse der Thüringer Evaluationsstudie zeigen, dass nur die for-

malisierte Aus- und Fortbildung einen positiven Einfluss darauf hat, wie engagiert sich die Lehrenden mit Medienthemen in ihrer Unterrichtspraxis beschäftigen, die autodidaktische Fortbildung führt hingegen nicht zu einer verstärkten Beschäftigung mit Medienthemen in der Praxis (Wolling & Berger, 2018). Deswegen wäre es naiv zu erwarten, dass es reicht, wenn sich die Lehrkräfte die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse autodidaktisch aneignen. Aus diesem Grund muss schon bei der Entwicklung des Lehrplans überlegt werden, wie die Lehrenden für die anstehenden Aufgaben vorbereitet werden können, welche Fortbildung sie benötigen und wie es gewährleistet werden kann, dass sie diese Angebote tatsächlich erhalten. Von den 2018 befragten Thüringer Lehrkräften, haben immerhin 49 Prozent an-

gegeben, dass sie in der Vergangenheit zumindest einmal an einer medienpädagogischen Fortbildung teilgenommen haben. Von denjenigen, die dies bisher noch nicht gemacht haben, sagen 40 Prozent, dass der Grund dafür Zeitmangel sei. Tatsächlich ist die verfügbare Zeit generell eine der entscheidenden Ressourcen für die Umsetzung des Konzepts. Ausreichend Zeit ist nicht nur für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen relevant, sondern auch für die Unterrichtsvorbereitung, denn zumindest in der Einführungsphase benötigen Lehrkräfte zusätzliche Zeit, um Ideen und Pläne zu entwickeln, wie sie Medien sinnvoll in ihrem Unterricht einsetzen können (Lorenz, Endberg & Eickelmann, 2016). Zeit ist aber vor allem auch dann von Bedeutung, wenn Medienkompetenzvermittlung integrativ im Unterricht erfolgen soll. 56 Prozent der befragten Lehrkräfte in Thüringen berichteten, dass sie durch die Einbindung des Kurses Medienkunde in ihre Fächer zusätzliche Arbeit haben. Deswegen ist es notwendig, den Lehrerinnen und Lehrern, die sich der Herausforderung stellen, verstärkt mit Medien zu arbeiten und Medienthemen im Unterricht zu behandeln, entsprechende zeitliche Freiräume zu geben, in denen sie ihren Unterricht vorbereiten können. Mit dem Thema Digitalisierung wird häufig die Erwartung verbunden, dass dadurch Arbeitsprozesse effizienter werden und weniger Personal benötigt wird. Durch die Digitalisierung der Schulen sind solche Effekte nicht zu erwarten. Im Gegenteil, es wird sogar zusätzliches Personal benötigt. Digitale Systeme, Netze, Hardware und Software müssen eingerichtet und kontinuierlich gepflegt werden. Diese Aufgaben können nicht nebenbei vom pädagogischen Personal erledigt werden, da dieses weder die Zeit noch die Expertise dafür hat. Für die

Betreuung der Technik wird dafür ausgebildetes technisches Personal benötigt, das dafür sorgt, dass die Technik jederzeit einsatzbereit ist. Denn nur wenn die Lehrenden sich darauf verlassen können, dass die Systeme zuverlässig funktionieren, werden sie bereit sein, die digitalen Hilfsmittel im Unterricht einzusetzen. Die Verfügbarkeit von technischer Unterstützung würde die Akzeptanz mediengestützter didaktischer Ansätze gerade auch bei jenen Lehrerinnen und Lehrern fördern, die nicht so selbstverständlich und souverän mit der Technik umgehen können. Dass die Realität in vielen Schulen derzeit noch weit von diesem Zustand entfernt ist, zeigt die nachfolgende Aussage eines Lehrers: „Was eigentlich ein Traum wäre, ist eine technische Kraft an den Schulen, die einen auch technisch unterstützt“. Die quantitativen Befragungsergebnisse bestätigen diesen Befund: Nur ein Drittel der Lehrenden empfindet den technischen Support als gut oder sehr gut, über 40 Prozent der Lehrkräfte vergeben die Noten 4 und 5 oder beklagen sogar die Abwesenheit jeglicher Unterstützung (Wolling & Berger 2018). Wenn Medienbildung in den Schulen ernsthaft realisiert werden soll, dann ist damit ein erheblicher Personal- und Weiterbildungsbedarf verbunden. Bei einer realistischen Planung muss dies berücksichtigt werden: Es werden Lehrende gebraucht, die Grundlagenwissen und Kernkompetenzen vermitteln, es werden Experten gebraucht, die die digitale Technik betreuen und es werden Fortbildungsangebote für all die Lehrerinnen und Lehrer benötigt, die das integrative Konzept umsetzen sollen. Das sind alles Herausforderung, die Schulen kaum alleine lösen können.

4.6 Welche Technik wird gebraucht?

Neben der Schwierigkeit das notwendige Personal zu finanzieren, auszubilden bzw. zu finden, müssen die Schulen auch die Frage beantworten, welche Technik sie verwenden wollen. Sollen die Schülerinnen und Schüler von der Schule mit Technik ausgestattet werden oder sollen die Kinder und Jugendlichen besser ihre eigenen Geräte, mit denen sie vertraut sind, in die Schule mitbringen? Wie soll das Sicherheitskonzept des Schulnetzwerks aussehen? Welche Präsentationstechnik ist geeignet? Welche Software soll eingesetzt werden, in welchem Umfang sollen digitale Bücher verwendet werden? Ein konsequent umgesetztes Digitalisierungskonzept beschränkt sich zudem nicht auf den Unterricht, sondern umfasst auch den Verwaltungsbereich, denn auch dort können digitale Technologien zur Realisation organisatorischer und administrativer Aufgaben gewinnbringend eingesetzt werden. Dabei geht es um die integrierte Organisation von Kommunikationsprozessen zwischen allen am Schulleben beteiligten Akteuren, oder wie es einer der Gesprächspartner formulierte: „Und dann haben sie natürlich noch die schulorganisatorischen Sachen, wo sie sagen, das ist Kommunikation, Kommunikation mit den Lehrern, Kommunikation der Lehrer untereinander, Kommunikation mit den Eltern“.

Damit Schulleitungen in die Lage versetzt werden diese Entscheidungen fundiert treffen zu können, brauchen sie Beratung von Experten, die die Situation vor Ort kennen und die jeweiligen Gegebenheiten berücksichtigen. Die Bereitstellung von getesteten Lösungen für Schulen, die keine Ambitionen haben eine Vorreiterrolle zu spielen,

wäre dafür wünschenswert. Das Projekt Digitale Pilotenschulen hat das Potenzial, die notwendige Hilfestellung zu bieten. Allerdings sollte den Schulen auch genügend Freiheit gegeben werden, individuelle Ansätze zu verwirklichen.

Tatsächlich steht die Verbesserung der Technikausstattung ganz oben auf den Prioritätenlisten der Schulen. Das zeigte sich sowohl in den Interviews als auch in der quantitativen Befragung von Schulleiterinnen, Schulleitern und Lehrenden. Die vorhandene Technikausstattung wurde nicht nur überwiegend schlecht bewertet, sondern es wurden auch vor allem technische Infrastrukturmaßnahmen genannt, wenn nach Möglichkeiten zur Verbesserung der schulischen Medienbildung gefragt wurde. Auf die vorhandene und/oder fehlende Ausstattung mit Computern, interaktiven Whiteboards und W-LAN haben die Verantwortlichen fast immer gleich am Beginn der Interviews hingewiesen. Für die meisten Schulleitungen und für die mit dem Thema befassten Lehrenden sind die Themen Medienkompetenz und Technikausstattung eng verknüpft. Der Einsatz von Technik im Unterricht ist die erste Assoziation, die sie zum Thema Medienbildung haben.

Auch wenn eine gute Technikausstattung der Schulen zweifellos wichtig ist, sollte man nicht erwarten, dass sich durch eine Verbesserung der Infrastruktur auch automatisch der Medienkundeunterricht verbessert. Indizien dafür, dass die Wichtigkeit des Kompetenzfelds „Praktischer Umgang mit Medientechnologien“ möglicherweise von den Schulleitungen überschätzt wird, finden sich auch in den Ergebnissen der Lehrendenbefragung: Zum einen stellte sich heraus, dass diesem Kompetenzfeld die geringste Wichtigkeit zugesprochen wurde und zum anderen zeigte sich, dass

die wahrgenommene Qualität der Technikausstattung der Schulen keine Auswirkung darauf hatte, wie die Vermittlung von Medienkompetenz durch die Lehrkräfte erfolgte. Das heißt, eine bessere Technik-Ausstattung alleine garantiert keine bessere Medienbildung.

5. Fazit

Der Digitalpakt stellt für die Medienbildung eine große Chance dar. Durch die bereitgestellten Mittel können die vorhandenen Defizite in der Technikausstattung der Schulen verringert werden. Damit können die Anforderungen an die technische Infrastruktur, wie sie von vielen Schulleitern formuliert wurden, besser befriedigt werden. Allerdings besteht die Gefahr, dass die mit der Initiative verbundene Technikeuphorie dazu führt, dass die Verbesserung der Technikausstattung zum Selbstzweck wird und der eigentliche Zweck aus dem Blick gerät. Wenn die bereitgestellten Gelder sinnvoll eingesetzt werden sollen, dann ist es wichtig, dass den technischen Entscheidungen die im Beitrag skizzierten pädagogischen und konzeptionellen Überlegungen vorschaltet werden. Das heißt, die Schulen müssen:

- Ihre Schwerpunkte in der Medienbildung klar herausarbeiten.
- Die real gegebene Mediennutzung der Schüler im Konzept berücksichtigen.
- Die Rolle der Eltern in Abgrenzung zur schulischen Aufgabe klar definieren und kommunizieren.
- Ein Konzept erarbeiten, das Grundlagen und integrative Komponenten sinnvoll verbindet.

- Ein Personalkonzept entwickeln, dass die Einbeziehung von frisch ausgebildeten Spezialisten und die Weiterbildung des Stammpersonals umfasst.
- Ein Technikkonzept entwickeln, dass auf den pädagogischen Überlegungen aufbaut und die vorhandenen Möglichkeiten berücksichtigt.

Literatur

- Bethge, B., Drews, D., Rumpf, U., Fothe, M., & Meißner, G. (2012). Medienkunde + Informatik = ? Zur Neukonzeption des Kurses Medienkunde an Thüringer Schulen. In A. Jantowski (Hrsg.), *ThILLM.2012: Kontinuität und Wandel in der Bildung* (S. 254–268). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien - ThILLM.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111–119.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2016). Zur Relevanz informatischer Bildung in der Schule für den Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen als Teilaspekt von Medienbildung. Ergebnisse für Deutschland und die Schweiz im internationalen Vergleich. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 25, 80–108. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.29.X>
- Endberg, M., & Lorenz, R. (2017). Förderung der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 2017. In R. Lorenz, W. Bos, M. Endberg, B. Eickelmann, S. Grafe, & J. Vahrenhold (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2017: Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*. Münster: Waxmann.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., & Reuther, T. (2018). *JIM 2018 – Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- forsa Politik- und Sozialforschung. (2018). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Abge-

- rufen von <https://www.vbe.de/service/meinungs-umfragen/berufszufriedenheit-2018/>
- Frailon, 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*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Hartai, L. (2014). *EMEDUS – European Media Literacy Education Study: Report on Formal Media Education in Europe (WP3)*. Abgerufen von <https://eavi.eu/european-media-education-study/>
- Hatlevik, I. K. R., & Hatlevik, O. E. (2018). Students' evaluation of digital information: The role teachers play and factors that influence variability in teacher behaviour. *Computers in Human Behavior*, 83, 56–63. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.022>
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2012). *Medienbildung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2016). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Knezek, G., & Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9120-2>
- Lorenz, R., Endberg, M., & Eickelmann, B. (2016). Unterrichtsliche Nutzung digitaler Medien von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl, & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016: Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 80–109). Münster: Waxmann.
- Siddiq, F., Scherer, R., & Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers & Education*, 92–93(Supplement C), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2019) *Statistisches Informationssystem Bildung: Personal nach Alter und Durchschnittsalter*. Abgerufen von <http://www.schulstatistik-thueringen.de/?link=Allgemeines~Neue%20Berichte%20und%20Daten>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2017). *Kursplan Medienkunde in der Grundschule*. Abgerufen von <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1689.pdf>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2009). *Durchführung des Kurses Medienkunde an den Thüringer allgemeinbildenden weiterführenden und berufsbildenden Schulen*. Abgerufen von <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload274.pdf>
- Thüringer Schulportal. (2019). Projekt *Digitale Pilot-schulen*. Abgerufen von https://www.schulportal-thueringen.de/home/medienbildung/digitale_pilot-schulen
- Tiede, J., Grafe, S., & Hobbs, R. (2015). Pedagogical media competencies of preservice teachers in Germany and the United States: A comparative analysis of theory and practice. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 533–545. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068083>
- 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>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, F., & Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Wolling, J., & Berger, P. (2018). *Die Vermittlung von Medienkompetenz in allgemeinbildenden Schulen: Zentrale Ergebnisse eines Evaluationsprojekts*. Ilmenau: Ilmenau Universitätsverlag.
- Nancy Grimm
- ## Medienbildung fachintegrativ: Herausforderungen, Gelingensbedingungen, Unterstützungsmaßnahmen
- In den meisten Bundesländern Deutschlands existiert kein durchgängiges Fach, welches Medienbildung als „Bildung in einer von Medien durchzogenen – ‚mediatisierten‘ – Welt“ (Jörissen 2013, o.S.) fokussiert.¹ Somit ist Medienbildung Aufgabe aller Schulfächer. Dies wird so auch in der *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“* (KMK 2016) empfohlen bzw. gefordert. Mit dem fachintegrativen Ansatz sind jedoch beträchtliche Herausforderungen für Schule als Organisation verbunden. Der Beitrag wird diese Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen sowie die notwendigen Unterstützungsangebote, welche sich daraus ableiten lassen, skizzieren. Beispielhaft wird dann beschrieben, mit welchen Maßnahmen das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) Schulen in der Bildungsregion Berlin-Brandenburg bei der Umsetzung fachintegrativer Medienbildung unterstützt.
- ### 1. Herausforderungen für Schule und Schuladministration
- Das deutsche Bildungssystem liegt im Bereich einer zeitgemäßen Medienbildung, d.h. mit dem schulischen Einsatz sich rasant entwickelnder medialer Umwelten und Technologien auf der Basis angemessener pädagogischer Konzepte, im internationalen Vergleich im Hintertreffen – so zeigen es die ICILS-Studien von 2013 und 2018 (vgl. Bos u.a. 2014, Eickelmann u.a. 2019). Gleichzeitig ist das deutsche Bildungssystem im Zugzwang – dies vor allem durch die *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“* (KMK 2016) und die Anforderungen des *DigitalPakts Schule 2019–2024* (BMBF 2019a). Obwohl durchaus umstritten (vgl. Gl 2016, Brinda 2017, Honegger 2017),² unterstützt die *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“* dezidiert einen fachintegrativen Ansatz zur Medienbildung im Sinne einer „selbstbestimmte[n] Teilhabe in einer digitalen Welt“ (KMK 2016, S. 12): „Dies wird nicht über ein eigenes Curriculum für ein eigenes Fach umgesetzt, sondern wird *integrativer Teil der Fachcurricula aller Fächer*. Jedes Fach be-
- ¹ In diesem Beitrag wird angesichts der derzeitigen Begriffskonfusion (vgl. hierzu Brinda 2017) von einem umfassenden Medienbildungsbegriff ausgegangen: „Medienbildung ist [...] der Name dafür, dass die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen mit medial geprägten (oder konstituierten) kulturellen Welten entstehen, dass sie sich mit ihnen verändern – und vor allem auch dafür, dass Bildungsprozesse Neues hervorbringen können: neue Artikulationsformen, neue kulturelle/individuelle Sichtweisen und nicht zuletzt neue mediale Strukturen.“ (Jörissen 2013, o.S.)
- ² Es wird argumentiert, dass Informatik und Medienbildung zwar einander überschneidende Inhaltsbereiche haben, die Vermittlung von informatorischer (Grund-) Bildung jedoch von Lehrkräften ohne eine entsprechende Ausbildung nicht geleistet werden kann.