

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

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

Dezember 2025, Köln

GEFÖRDERT VOM



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/10.57683/EPUB-3147>

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 „Grenzbearbeiterinnen“

(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

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 verdienten eine ausführliche Darstellung und Analyse, die einer zukünftigen Publikation vorbehalten ist.

nicht aufgeben. Unserer Ansicht nach kommt demnach der Sicht von Schüler:innen als 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 *Ganztags-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 begnenden 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 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 nejustiert. 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 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

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

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., & Gerhardts, 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.

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. *Medien-Pädagogik*, 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_barrierearm.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.

Prose, 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.

Prose, M., Rabenstein, K., & Thiersch, S. (2023). Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In M. Prose, 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.

Riethens, 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. Prose, 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.