



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 58, Nr. 4, 2020
doi: 10.21243/mi-04-20-13
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Kultur der Digitalität = Kultur der
Partizipation?
Herausforderungen für Gesellschaft,
Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts

Daniel Autenrieth

Stefanie Nickel

Der Beitrag von Daniel Autenrieth und Stefanie Nickel untersucht die Grundlagen einer demokratischen Schule, in der u. a. Partizipation als entscheidend gedacht wird. Dabei werden die Bedeutung von Digitalisierung für Gesellschaft, Schule und Unterricht sowie Fragen der Medienbildung im Blick auf die Demokratiebildung eingehend erläutert. Zum Ende werden so die Schnittmengen zwischen Kultureller Bildung, Medienbildung und Demokratiebildung sichtbar.

The contribution by Daniel Autenrieth and Stefanie Nickel examines the foundations of a democratic school in which Participation is thought to be crucial. The significance of digitization for society, schools and teaching as well as questions of media education with regard to democracy education are explained in detail. In the end, the intersections between cultural education, media education and democracy education become visible.

1. Problemaufriss

Die digital vernetzte Welt und die daraus resultierenden Phänomene, Gegenstände und Situationen sind Teil des Metaprozesses Digitalisierung (Krotz 2007: 11). Dessen Auswirkungen sind weder räumlich noch zeitlich in sozialen und kulturellen Folgen begrenzt. Die Digitalisierung ist zugleich auch ein Produkt der menschlichen Kultur (Rat für Kulturelle Bildung 2019) und hat somit Auswirkungen darauf, wie Menschen leben, welche Wahrnehmungsstrukturen sie ausbilden und nutzen und wie sie ihre Umwelt gestalten. Letztlich ergeben sich aus der Digitalisierung im Kontext ökonomischer und politischer Interessen aber auch Problemfelder, etwa bei der Verwertung persönlicher Daten oder der Herausbildung totalitärer und kommerzieller Machtstrukturen, die außerhalb einer gesellschaftlichen Kontrolle liegen (Niesyto 2019).

Um ein kritisch-reflektiertes Verständnis sowie Handlungsoptionen zu entwickeln, bedarf es eines interdisziplinären Zugangs zur Betrachtung der Welt und der vorherrschenden Kultur (Autenrieth et al. 2020). In einer Kultur der Digitalität, die nach Stalder durch die Eigenschaften Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und

Algorithmizität (Stalder 2019: 13) geprägt ist, trägt der Umgang mit diesen Formen von Kultur zur Veränderung der Gesellschaft bei. Dichotome Möglichkeiten wären: eine post-demokratische Welt der Überwachung, die geprägt ist durch Wissensmonopole, oder eine „Kultur der Commons und der Partizipation“ (Stalder 2019).

Diese Zuspitzung verdeutlicht den offenen Ausgang der weiteren Entwicklung der Digitalisierung und den Bedarf an einer aktiven Mitgestaltung des Prozesses. Anhand der Verschiedenartigkeit der skizzierten Eigenschaften zeigt sich auch der Bedarf einer interdisziplinären Betrachtung einer Kultur der Digitalität. Unterschiedliche Disziplinen der Pädagogik können hier zusammenwirken. So ist eine umfassende Medienbildung unerlässlich für gesellschaftliche Teilhabe, für die Partizipation im öffentlichen Bereich und an politischen und demokratischen Entscheidungsprozessen. Demokratie ist das Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung und muss erlernt werden (Demokratiebildung). Kultur umfasst Prozesse, „in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, [...] verhandelt oder realisiert [wird]“ (Stalder 2019: 16). Die kulturelle Bildung eröffnet (auch ästhetisch-kreative) Zugänge und Erfahrungsräume im Rahmen dieser Prozesse. Demokratiebildung, kulturelle Bildung und Medienbildung schaffen durch ihre wechselseitigen Beziehungen, Ergänzungspotenziale sowie Schnittmengen von Zielen, Methoden und Betrachtungsgegenständen Möglichkeiten zur gegenseitigen Befruchtung. Sie können gemeinsam im Rahmen von Bil-

dungsprozessen entlang der gesamten Bildungskette dazu beitragen, dass die Kultur der Digitalität sich auch zu einer freiheitlichen Kultur der Partizipation entwickelt. Soll Bildung in diese Richtung entwickelt werden, müssen Bildungsorte mit entsprechenden Vermittlungskonzepten Menschen dazu befähigen, souverän, mündig und gestaltend an der Gesellschaft teilzuhaben (=> Demokratiebildung). Das funktioniert nur, wenn Menschen die Möglichkeiten erhalten, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten freizusetzen, anzuwenden und zu lernen, im 21. Jahrhundert handlungsfähig zu sein. Dazu zählen unter anderem folgende Aspekte: sich zu informieren, Wissen eigenständig zu erwerben und zu teilen, grenzübergreifend zu kommunizieren, mit Veränderungen und Komplexität umzugehen, kreative Lösungen zu finden oder kollaborativ, interdisziplinär und multiperspektivisch zu arbeiten (Fadel et al. 2017). *Handlungsfähigkeit* schließt damit das kritische Hinterfragen von gesamtgesellschaftlichen Prozessen, politischen Interessenlagen und hierarchischen (Denk-)Strukturen ein. Mit anderen Worten: der mündige Bürger kann – mit und durch Medien – aktiv gestalten bzw. verändern und reproduziert nicht einfach nur unhinterfragte strukturelle Gegebenheiten.

In seiner dystopischen Novelle *1984* schreibt George Orwell jedoch über die Macht gedanklicher Kontrolle durch Technik und über den Glauben daran, dass Realität nur im menschlichen Geist existiert (Orwell 1949). Mit Blick auf das Werk drängt sich die Frage nach der aktuellen Realität digitaler Medien und ihrem Einfluss sowohl auf die gesellschaftliche sowie kindliche Entwicklung auf.

Orwells Erzählung zeichnet ein düsteres Bild von einer zukünftigen Gesellschaft, die unter massivem Einfluss technologischer und digitaler Wirkmechanismen steht und zu Machtzwecken ausgenutzt wird. Dies erfolgt auf Basis nicht hinterfragter Macht- und Hierarchieverhältnisse. Kurz gesagt: Der Roman beschreibt eine endgültige Abschiedserklärung an die Mündigkeit und Individualität des Einzelnen aufgrund technologischer und digitaler Allmacht (Nickel 2020). An dieser Stelle rücken die Standards des Beutelsbacher Konsenses in den Fokus der Betrachtung:

1. *Überwältigungsverbot*

Beim Einsatz von digitalen Medien in der Schule geht es um ein Lernen *mit und über Medien*, damit sich Schülerinnen und Schüler ein selbständiges Urteil bilden und sich ihre Umwelt eigenständig erschließen können. Dies gilt es zu beachten, gerade weil Kinder und Jugendliche häufig in ökonomische Aspekte eingebunden sind.

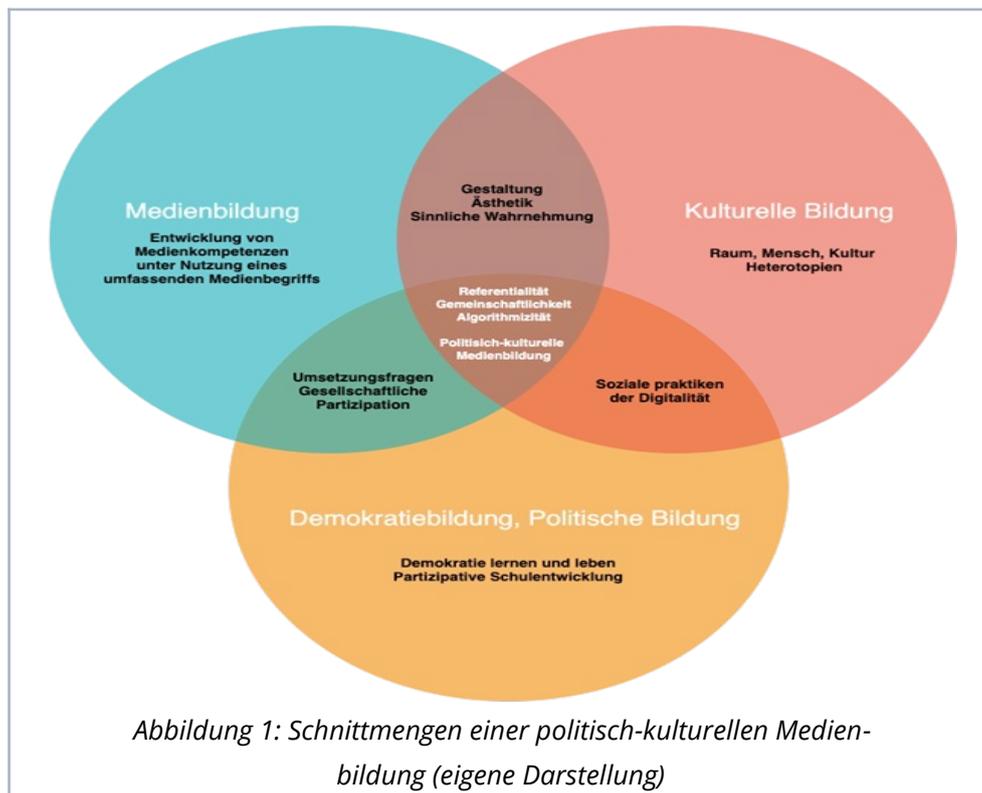
2. *Kontroversitätsverbot*

Bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit digitalen Medien sollten daher ebenso unterschiedliche Optionen und Alternativen abgewogen werden. Im Zentrum einer an demokratischen Werten orientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung steht dabei das *aktiv handelnde, reflexive Subjekt und seine sozialen Praktiken*.

3. *Analyse gesamtgesellschaftlicher Prozesse und eigene Interessenlagen*

Bei der Thematisierung des Einsatzes von digitalen Medien in Schulen geht es folglich um das gemeinsame/ko-konstruktive/kollaborative/partizipative Entwickeln von Ideen und didaktischen Konzepten mit Blick auf das *Gestalten von Handlungsmöglichkeiten und -räumen*.

2. Zur Bedeutung von Digitalisierung für Gesellschaft, Schule und Unterricht



Es gehört zur Aufgabe und Funktion von Schule, Kinder und Jugendliche auf eine demokratisch ausgerichtete Gesellschaft vorzubereiten, damit diese sowohl reproduziert als auch weiterentwickelt werden kann. Kritische Reflexion bestehender Verhältnisse zielt in diesem Zusammenhang auf Veränderung ab. Während Chancengleichheit als zentraler Maßstab fungiert, an dem gesellschaftliche Realität gemessen werden kann. Im Kontext epochaltypischer Schlüsselprobleme (Klafki 1995a, 1995b), wie sie u. a. Digitalisierung und einer damit einhergehenden Kultur der Digitali-

tät darstellen, kommt dabei der Schule mit Fokus auf Chancengerechtigkeit eine zentrale Bedeutung zu. Denn häufig mangelt es in Schulen in Deutschland – teils gravierend – an Ausstattung, Wartungsstrukturen sowie einer konsequenten LehrerInnenaus- und -weiterbildung im Hinblick auf das Anbahnen und Vertiefen von Medienkompetenz. Hier besteht dringender Nachholbedarf. Eine „Bring-Your-Own-Device-Praktik“ kann nicht immer als Grundlage für einen sinnvollen Medienkompetenzerwerb herangezogen werden. Dies erscheint pädagogisch zweifelhaft und nicht haltbar, weil soziale Ungleichheiten weiter reproduziert werden würden. Aus diesem Grund müssen Schulen ausreichend technisch, personell und strukturell versorgt werden. Ihre infrastrukturelle Situation kann mitunter als herausfordernd bezeichnet werden. Folgt man ferner dem aktuellen öffentlichen Diskurs in sozialen Netzwerken sowie teils auch dem fachwissenschaftlichen Diskurs, zeigt sich häufig ein negativ urteilender, emotional aufgeladener Blick auf digitale Technik und Medien sowie ihre Nutzung durch Kinder und Jugendliche. Damit ist der Problemhorizont eröffnet: Eine allzu kritische, bewahrpädagogische Beurteilung digitaler Medien bis hin zur völligen Ablehnung verkennt Handlungsmöglichkeiten und -räume. Diese gilt es ebenso zu reflektieren wie Herausforderungen und Risiken. Schon deshalb, weil sich bei der Implementation digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse etwas Neues in bestehende Strukturen einfügt und diese ebenso verändert. Neben Räumen braucht es daher ebenso Zeit, bis sich der Einsatz in organisationslogische, pädagogische und methodisch-didaktische Strukturen hinein entwickelt. Dies stellt eine

partizipativ angelegte, ko-konstruktive und prozesshafte Gestaltungsaufgabe dar, an der Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Lehramtsstudierende gleichermaßen beteiligt sein sollten, um u. a. beharrlichen Irrtümern (Spannagel 2015) zu begegnen und Widersprüche aufzulösen (Nickel 2020).

3. Demokratiebildung und Politische Bildung

Schulische Akteurinnen und Akteure, wie z. B. Lehrkräfte oder Eltern, haben häufig keine bzw. kaum frühkindliche Erfahrungen mit digitalen Medien, treffen jedoch auf eine nachwachsende Generation von Schülerinnen und Schülern, die bereits von klein auf in irgendeiner Weise in deren Nutzung eingebunden sind und entsprechendes Knowhow mitbringen (Wiesemann/Fürtig 2018). Lehr- und Lernprozesse beruhen auf dialogischer Gegenseitigkeit im Sinne einer Verschränkung von Subjekt und Struktur; es gilt daher, im Sinne einer auf demokratischen Strukturen ausgerichteten Bildung, einen partizipativen wie ebenso kooperativen/kollaborativen und kommunikativen Erfahrungsraum beim Einsatz digitaler Medien zu schaffen.

Diese Forderung basiert auf der Grundannahme, dass jedes Kind altersgerecht basale Kompetenzen sowie einen persönlichkeitsbildenden Umgang mit digitalen Medien in der Schule vermittelt bekommen und erlernen muss/sollte. Kein Kind darf von einer grundlegenden digitalen Bildung ausgeschlossen oder benachteiligt werden. Dies ergibt sich bereits aus den Artikeln 2 und 7 des

Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland sowie daraus, dass digitale Medien aus dem (früh-)kindlichen Alltag nicht mehr weg zu denken sind. Mit anderen Worten: Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist von Medien durchdrungen. Kinder nutzen diese – häufig intuitiv. Prenskys (2001) Verständnis vom „digital native“ verkennt jedoch, dass intuitives Handeln nicht gleich kompetentes Handeln ist. Zur Aufgabe der (Grund-)Schulen gehört es daher, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen und zu fördern, einen kompetenten, sachgemäßen und reflektierten Umgang zu erlernen. Dies gilt als elementarer Bezugspunkt mit Blick auf die Bedeutung von Digitalisierung und Kultur der Digitalität für eine auf demokratischen Werten ausgerichtete Gesellschaft und ihren Schulen, denn: Kinder und Jugendliche sind Subjekte und aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses. Sie kommen mit spezifischen Ausgangsvoraussetzungen und heterogenen Vorerfahrungen in die Schule. Diese gilt es bei der Angebotsgestaltung und Planung von Lehr- und Lernprozessen zu berücksichtigen. Mit der gesetzlichen Verankerung ist sichergestellt, dass Kinder durch Teilhabe an demokratischen Prozessen sich entsprechende Kompetenzen aneignen können sollten. Als Legitimationsgrundlage für die Konkretisierung der Gesetze auf Länderebene dient Artikel 12 der *UN-Kinderrechtskonvention* aus dem Jahre 1989. Dieses im Jahre 1992 in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte der Kinder, weist explizit auf die Berücksichtigung des Kinderwillens hin:

Artikel 12 [Berücksichtigung des Kindeswillens]: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu

bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989: 15).

An dieser Stelle zeigt sich somit die Schnittstelle zwischen Demokratie-/Politischer Bildung und kultureller Bildung. Es gilt, den Blick auf soziale Praktiken im Kontext von Digitalisierung und einer Kultur der Digitalität zu werfen. Das kritische Hinterfragen gesamtgesellschaftlicher Bedingungen, widersprüchlicher Rahmenbedingungen und organisationslogischen Strukturen in einer digitalen Welt bzw. Welt der Digitalität rücken damit in den Fokus der (fachwissenschaftlichen und forschungsbasierten) Betrachtung.

4. Begriffsklärung: Demokratiebildung

„Wünschenswerte und für die Stabilität einer Demokratie zentrale politische Orientierungen entstehen (...) nicht naturwüchsig, sie ergeben sich nicht als selbstverständliches Konzept des politischen Systems“ (Helmut Fend 1991: 197). Das angeführte Zitat zeigt, dass Schule mit dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag versehen ist, Schülerinnen und Schüler „zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, [...] an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken“ (HambSchg 2013, § 1(1)). In diesem Sinne bezieht sich die oben angeführte Aussage auf den gesetzlich verankerten, schulischen Auftrag zur Politischen Bildung, der mittels Demokratiebildung in der Schule umgesetzt werden soll. Es handelt sich beim schuli-

schen Demokratielernen im demokratiepädagogischen Sinne um den Prozess des erfahrungsorientierten Erwerbs von entsprechenden Kompetenzen im schulischen Raum. Gemeint sind Wissen, Können und Haltungen, die es der nachwachsenden Generation ermöglichen, sich selbst und das bestehende, demokratische Gesellschaftssystem (weiter) zu entwickeln. Ziel des Erwerbsprozesses ist es, *demokratische Handlungskompetenz* auszubilden, worunter sowohl eine unabhängige und rationale Urteilsbildung sowie darauf basierendes Handeln verstanden wird (Beutel et al. 2012: 17ff.; Edelstein 2012: 39ff.; Diedrich 2008: 22ff., 98ff.). Ein solches Bildungsziel soll insbesondere durch Partizipationsmöglichkeiten in der Organisation Schule erreicht werden (Schmid/Waterman 2010: 881).

Ausgangsbasis für den staatlichen Bildungsauftrag, der als *Politische Bildung* in die jeweiligen Landesverfassungen eingeschrieben ist, bildet der gesellschaftliche Anspruch, dass Demokratien auf mündige, selbständige und handlungsfähige Bürgerinnen und Bürger angewiesen sind, ohne deren bürgerschaftliche Beteiligung eine Demokratie nicht handlungsfähig ist (siehe Scherb 2014, 2003; Osterwalder 2011; Schmid/Watermann 2009; Sliwka 2008; Diedrich 2008). Sliwka postuliert beispielsweise: „Es gibt keine Demokratie ohne Demokraten und keine Demokraten ohne Gelegenheit, Demokratie zu lernen“ (Sliwka 2008: 7). Und Dewey sagt: „Demokratie lernt man durch ihre Praxis“ (1964: 149). Daher wird oft auf Deweys Verständnis von Demokratie als Lebensform sowie auf sein darauf bezugnehmendes pädagogisches Konzept

und auf seine Ideen, Konzepte und Maßnahmen zur Umsetzung des Bildungsauftrags zurückgegriffen.

Allgemein gesehen lässt sich Politische Bildung als eine Art allumfassendes Erfahren verstehen, weil es darum geht, epochaltypische Schlüsselprobleme, (politische) Konflikte, generelle Handlungsalternativen und allgemeine Ansichten sowie Orientierungen zur Deutung von Welt zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen (Claußen 1985: 11ff.; Claußen 2011, 2012, 2014), um Rahmenbedingungen sowie Strukturen und ihre Mechanismen zu erkennen und ggf. auch zu verändern (Klafki 2002: 50ff.). Gemeint sind in diesem Zusammenhang auch widersprüchliche Strukturen und Rahmenbedingungen, die nicht nur im alltäglichen Leben, sondern auch in Institutionen mit ihren jeweiligen Regeln, Ressourcen und Inhalten latent sind (Giddens 1988: 70ff.). Für das Erkennen erscheint eine Form der einlassenden (emotional), reflektierenden (kognitiv) und ausführenden (handelnden) Teilhabe an der gemeinschaftlichen Gestaltung der Lebensumstände unabdingbar zu sein (Claußen 1991: 229ff.; siehe auch Claußen 1996). Damit wird Politischer Bildung die „Aufgabe eines Korrektivs“ zugeschrieben, aber nicht „im Sinne von Gehirnwäsche und Manipulation oder sonstiger Überwältigung, sehr wohl aber im Sinne der Ermöglichung von Zugängen zur Aneignung der je eigenen Sozialisationsgeschichte und von alternativen Lernerlebnissen mit Kontrastinformationen, Angeboten an Denkstrukturen und Beurteilungskriterien, Klärung von Relevanzen und Entwicklung von Ausichten auf Teilhabe an der Klärung öffentlicher Angelegenheiten“

(ebd.: 236). Um die benannten Anforderungen zu berücksichtigen und um ein manipulatives Überwältigen der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, wurden didaktische Leitlinien (=> siehe Beutelsbacher Konsens) formuliert, die die Grundannahmen von politischer Bildung aufgreifen und berücksichtigen.

5. Medienbildung

Tulodziecki und Herzig (2010) verstehen Medien als Mittel bzw. etwas Vermittelndes, „durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung“ (ebd.: 18) genutzt werden. Das Verständnis von Medien als reine Mittler greift zu kurz, da Medien ebenso umwelt- und strukturprägend sind. Spanhel (2010) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Medien auch als „Träger von Kultur und Gesellschaft“ verstanden werden sollten (ebd.: 50). Die bei Spanhel angesprochene *Zeichenfähigkeit* ermöglicht dem Subjekt Handlung und Reflexion im Kontext von strukturellen Rahmenbedingungen. Diese Perspektive eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten und -räume für das Subjekt. In Anlehnung an die enge Definition von Pirnay-Dummer und Spengler (2019) werden *Medien* im Folgenden daher verstanden als Mittler und Vermittler, wodurch der pädagogisch Handelnde zu einem Primärmedium wird, während Materialien als Sekundärmedium fungieren und angewandte Methoden der Vermittlung von Wissen als Tertiärmedien (ebd.: 483). Eine ähnlich enge Definition liefert auch Moser (2019: 1ff.). Mit Blick auf die zugrunde gelegte Definition stellt sich nun die Frage nach

Handlungsmöglichkeiten des Subjektes und sich eröffnenden strukturellen Räumen (Nickel 2020).

Michel Foucault (1992, 34–46) spricht ebenso wie der Soziologe Anthony Giddens (1988) der Kategorie *Raum* eine besondere Bedeutung zu. Diese *anderen Räume*, von Foucault als *Heterotopien* bezeichnet, funktionieren auf Basis vorgegebener Normen und Regeln mittels entsprechender Ressourcen. Sie spiegeln gesellschaftliche Verhältnisse wider, während ihnen zugleich eine ordnungssystematische Bedeutung zugesprochen wird, innerhalb der sich Handeln vollzieht. Demnach sind diese Räume „tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind“ (Foucault 1992: 39).

Schulen könnten ein solcher Ort sein. Sie basieren auf räumlichen und zeitlichen Strukturen sowie auf bestimmten Riten und Regeln, die die *sozialen Praktiken* der Akteurinnen und Akteure strukturieren (Giddens 1984, 1988). In ihnen wird eine soziale Wirklichkeit erschaffen, die sich gegenüber dem gesellschaftlichen Raum abgrenzt und diesen zugleich spiegelt. Schulen – so ließe sich demnach schlussfolgern – sind gleichsam „wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hinein gezeichnet sind“ (ebd.: 39). Sie vereinen mehrere Räume in ihrem Mikrokosmos: Büros, Lehrräume, Bibliothek, Campus bzw. Schulhof, Aula. Mit Blick auf Foucaults Gedanken über den Raum kann geschlossen werden, dass ein Widerspruch im Glauben daran liegt, dass Institutionen wie Schulen ein Garant für Beständigkeit sind. Wäh-

rend Institutionen solide und permanente Momente struktureller und organisationslogischer Natur in sich tragen, unterliegt die soziale Wirklichkeit (einer Gesellschaft) Veränderungsprozessen. Zu den fundamentalsten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen zählen u. a. Digitalisierung, Migration und Flucht (=> epochaltypische Schlüsselprobleme). Leben ist demzufolge nicht beständig, Leben ist bedingt. Und eben diese Bedingungen kann Hannah Arendt (2013) zufolge der Mensch selbst gestalten. Daraus lässt sich schließen, dass auch Institutionen nicht beständig sein können, sondern dem Wandel unterliegen und auf Wandlungsprozesse reagieren sollten (=> Schul- und Unterrichtsentwicklung). Auch sie bedürfen der Gestaltung bzw. können gestaltet werden – durch das Subjekt (Nickel 2020).

Schule als gesellschaftliche Institution untersteht zudem dem Staat, der wiederum Ziele und Inhalte von *schulischer Bildung* festlegt. Staatlich legitimiert ist der Auftrag u. a. über die *Integrationsfunktion* von Schule. Diese bezieht sich auf das Eingliedern in das demokratisch verfasste System. Sie zeigt sich in den jeweiligen Landesverfassungen und findet eine Konkretisierung in den Bildungsplänen der einzelnen Länder. Im Hinblick die Gewährleistung von Chancengleichheit sollte Medienbildung daher zukünftig als fächerübergreifendes und verbindendes Prinzip in der Schule verstanden und qua gesetzlicher Verankerung verbindlich legitimiert werden. Eine auf diese Forderung bezogene Legitimierung sichert das konsequente Etablieren und Umsetzen der Standards

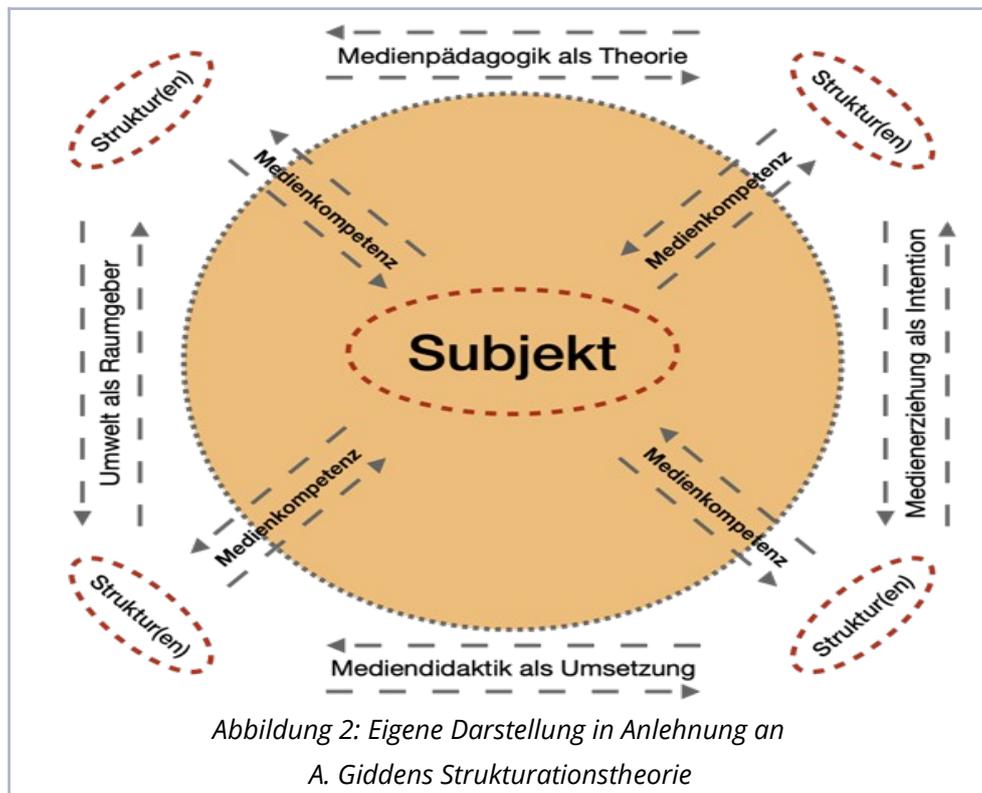
an den einzelnen (Grund-)Schulen in Deutschland sowie eine vertretbare und gerechte Mittelverteilung.

Wie oben bereits aufgezeigt spricht für die Hinwendung zu einer Schul- und Unterrichtsgestaltung (Irion 2018; Irion 2016; Peschel 2016) mit digitalen Medien, die in der gegenwärtigen Zeit aktive und breite Nutzung (=> Kultur der Digitalität) dieser durch Kinder und (junge) Erwachsene in ihrem gesellschaftlichen und durch historische Entwicklungen geprägten Lebensraum. Dieser fungiert als Basis für ihre Entwicklung und Bildung. Unter dem Konzept der *mediatisierten Kindheit* (Tillmann & Hugger 2014) wird verstanden, dass digitale Medien ein „selbstverständlicher Bestandteil der kindlichen Lebens- und Alltagswelt“ (ebd.: 31f.) sind. Das heißt, technische Aspekte sowie kommunikative, kulturelle und soziale Praktiken verändern sich durch die Nutzung. Digitale Medien wirken sich also auf das Gestalten von Beziehungen, Mobilität und Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen (ebd.) aus. Kinder und Erwachsene als soziale Akteurinnen und Akteure gestalten und verändern ihre Umwelt aktiv durch ihre alltäglichen Praktiken. Zugleich entwickeln sie durch ihr Handeln ihre Persönlichkeit im Kontext eines medial geprägten Lebensraums. Dieser soziale Raum umfasst nach Baacke (1998) alle Kommunikationen der miteinander agierenden Menschen. Aus diesem Grund wird *Medienkompetenz* ein zentraler Stellenwert zugesprochen.

Unter *Medienkompetenz* lässt sich die Anwendung erlernter „Wahrnehmungs, Gefühls, Denk, Handlungs und Wertungsmus-

ter“ verstehen (Spanhel 2010: 52). Operativ heißt das für das Anbahnen, Vermitteln und Aneignen von *Medienkompetenz* im institutionellen Kontext: Um Medien kompetent zu nutzen, eignet sich das Subjekt im Sinne Weinerts (2001) entsprechendes Wissen, Können und Haltungen zu und über Strukturen an (Tulodziecki 2019: 199ff.; 2011: 23; zum Medienkompetenzbegriff siehe auch Ladel et al. 2018: 95ff.). *Medienbildung* meint demgegenüber hier in Anlehnung an Spanhel (2014: 587) einen (lebenslangen) Prozess der Auseinandersetzung mit Medien sowie das Ergebnis von Reflexion über *Medien*. Das heißt das Subjekt verändert aktiv und eigenständig Deutungs- und Handlungsmuster, um ein aufgeschlossenes Verhältnis zwischen sich und seiner Umwelt zu entwickeln. Hierin zeigt sich ein transformativer Bildungsbegriff, der aber besonders in der pädagogischen Praxis der formalen Bildung kaum wahrgenommen wird. Doch gerade hier liegen große Potenziale in der Nutzung (digitaler) Medien. Die Digitalisierung entfaltet Möglichkeitsräume zur Transformation und Gestaltung von Bildungsprozessen, die über eine Substitution bisheriger tradierter Methoden und Inhalte weit hinausgeht und bislang nicht denkbar war (siehe dazu u. a. SAMR Modell von Puentedura).

Mit Blick auf die beiden unterschiedlichen Definitionen kann gefolgert werden, dass beiden Begriffen der prozesshafte und reflexive Moment gemein ist. Eine konkurrierende Gegenüberstellung wird demnach obsolet. Sie können vielmehr dialogisch gedacht werden (Nickel 2020).



Das heißt, der Kompetenzbegriff (siehe Abb. 2) fokussiert sich auf strukturelle Rahmenbedingungen sowie auf funktionale, strukturierende und messbare bzw. normative Aspekte. Diese können als Zielgröße in Lehr- und Lernprozessen geltend gemacht werden. Der Kompetenzerwerb bildet demzufolge eine Brücke für das Subjekt hin zu veränderbaren Rahmenbedingungen sowie zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Im Bildungsbegriff hingegen zeigen sich subjektorientierte, flexible und wertfreie Aspekte. Sie sind nicht messbar. Bildungsprozesse stellen vielmehr einen transformativen und individuellen Akt der Selbst-

und Weltaneignung dar, mit dem Ziel der persönlichen Entfaltung von Anlagen (Klafki 1995a: 180f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Digitale Medien wirken auf die Lebensgestaltung ein. Sie tragen zu kulturellen und sozialen Wandlungsprozessen im Rahmen gesellschaftlicher Praktiken, bei der Ausgestaltung von Beziehungsstrukturen sowie zur individuellen und kollektiven Identitätsbildung bei (Fürstig/Wiesemann 2018; Irion 2018; Aufenanger 2015; Spannagel 2015; Tillmann/Hugger 2014; Spanhel 2010; Toludziecki/Herzig 2010). Neben dem Bezug zum Lebensraum sprechen daher auch zukünftige Entwicklungen im digitalen Kontext sowie eine Unterstützungsfunktion, die digitale Medien beim Lernen einnehmen können (Döbeli Honegger 2016). Eine sachgemäße, kreative und reflektierte Einbindung in universitäre wie auch schulische Lehr- und Lernprozesse erscheint relevant. Hier zeigt sich die Schnittstelle zwischen *Medien-* und *Demokratiebildung*. Es gilt daher, den *Blick auf die Praxis* zu richten. Best Practice Beispiele halten Umsetzungsmöglichkeiten bereit: Denn es geht um die Frage nach partizipativ arrangierten Lernräumen für den Kompetenzerwerb, so dass digitale Medien nicht nur effizient und unterstützend im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen zum Einsatz kommen, sondern auch als gemeinsame Plattform für eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit politischen und gesamtgesellschaftlichen Praktiken genutzt werden können – ausgerichtet an demokratischen Werten, Normen und Maßstäben.

6. Kulturelle Bildung

Kultur ist dynamisch und kein Besitztum, das sich einer Person oder einer Gruppe zuordnen lässt. Kultur, wie Demokratie, lebt von der Auseinandersetzung und wird durch die Handlungen vieler bestimmt und ist daher auch in ständigem Wandel (u. a. LaPlaca Cohen und Kelton Global 2017; Stalder 2019).

Kunst, Kultur, Spiel und Medien sind spezifische Ausdrucksformen des Menschen. Mit ihrer Hilfe erschließen sich Kinder und Jugendliche die Welt. Sie lernen nicht nur, die Welt zu verstehen, sondern auch zu reflektieren und zu gestalten. Sie entwickeln ihre Identität und finden ihre Position. [...] Kulturelle Bildungsangebote geben den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen nach Selbstentfaltung, Mitgestaltung und Gemeinschaft Raum. Zugleich unterstützen sie junge Menschen dabei, Kompetenzen wie Kreativität, Kritikfähigkeit, Selbstbewusstsein, Toleranz und Verantwortungsbereitschaft zu entwickeln. (BKJ 2015: 5)

Kulturelle Bildung trägt somit maßgeblich zur Entwicklung jener 21st century skills (Creativity, Collaboration, Communication, Critical Thinking) bei, die als maßgeblich für die Bewältigung anstehender Zukunftsaufgaben gelten (Trilling/Fadel 2009). Und „Kulturelle Bildung ermöglicht [...] gesellschaftliche, politische und kulturelle Beteiligung.“ (BKJ 2015: 5)

Gerade für Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien, denen das Traditionswissen zur neuen Umwelt fehlt, spielt sie eine wichtige Rolle. Deshalb bildet die Orientierung in Raum und Zeit einen zentralen Fokus der Kulturellen Bildung. Orientierung

schaftt Sicherheit und ist eine Grundvoraussetzung für kulturelle Teilhabe und Identifikation. Viele Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Familien verfügen nicht über Wissen um das eigene Umfeld und haben kaum oder keine Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Orientierung erfahren die Kinder und Jugendlichen in den Angeboten Kultureller Bildung nicht nur in Raum und Zeit, sondern auch im Hinblick auf das gesellschaftliche Miteinander, auf die Werte und Normen, denen unsere freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet ist (Autenrieth et al. 2020).

7. Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden die Schnittmengen zwischen Kultureller Bildung, Medienbildung und Demokratiebildung sichtbar, die in einer politisch-kulturellen Medienbildung münden könnten (Niesyto 2020). Mit Blick auf aktuelle und künftige Herausforderungen und mit dem Ziel, dass die Kultur der Digitalität auch eine Kultur der Partizipation darstellt und die Digitalisierung in all ihren Facetten wahrgenommen und gestaltet werden kann, entsteht durch die Zusammenarbeit verschiedener (auch professionspolitischer) Felder der Pädagogik eine Chance, den Metaprozess Digitalisierung menschenfreundlich, sozial gerecht und ethisch verantwortungsvoll mitzugestalten. Basierend auf diesen Perspektiven ergeben sich die folgenden Forderungen:

7.1 Das Kind als Subjekt des eigenen Lernprozesses

Kinder sind Subjekte und aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses. Sie kommen mit spezifischen Ausgangsvoraussetzungen und heterogenen Vorerfahrungen in die Schule. Diese gilt es bei der Angebotsgestaltung und Planung von Lehr- und Lernprozessen zu berücksichtigen. Mit der gesetzlichen Verankerung ist sichergestellt, dass Kinder durch Teilhabe an demokratischen Prozessen sich entsprechende Kompetenzen aneignen können sollten. Als Legitimationsgrundlage für die Konkretisierung der Gesetze auf Länderebene dient Artikel 12 der *UN-Kinderrechtskonvention* aus dem Jahre 1989, die oben bereits zitiert wurde.

Durch die Umsetzung von forschungsbasierten, dialogisch angelegten Projekten direkt an der Schnittstelle von Medien-, Demokratie- und Kultureller Bildung können Lehrende, Studierende und Schülerinnen und Schüler partizipativ an der Entwicklung von Schule und Unterricht arbeiten. Dabei werden Medien gezielt genutzt bzw. eingesetzt, um außerschulische Lernorte, wie beispielsweise Museen, auf kreative Weise zu erkunden, um Problemlösestrategien anzuwenden sowie um die entsprechenden Prozesse zu reflektieren. Im Zentrum einer am Subjekt orientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung steht dabei der Lernfortschritt des Kindes. Ziel ist die Förderung von Unterrichtsqualität durch das Wechselspiel von einem gut gestalteten Lernangebot sowie seiner Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. Insofern bilden die Orientierung am Dialog, das gemeinsame Formulieren von Lern-

zielen sowie die gegenseitige Perspektivübernahme zentrale Dimensionen bei der Projektumsetzung.

7.2 Medienbildung als eigenständiges Fach

Schule als gesellschaftliche Institution untersteht dem Staat, der wiederum Ziele und Inhalte von *schulischer Bildung* festlegt. Staatlich legitimiert ist der Auftrag u. a. über die *Integrationsfunktion* von Schule. Diese bezieht sich auf das Eingliedern in das demokratisch verfasste System. Sie zeigt sich in den jeweiligen Landesverfassungen und findet eine Konkretisierung in den Bildungsplänen der einzelnen Länder. Im Hinblick auf die Gewährleistung von Chancengleichheit sollte Medienbildung daher zukünftig als fächerübergreifendes und verbindendes Prinzip in der Schule verstanden und qua gesetzlicher Verankerung verbindlich legitimiert werden. Eine auf diese Forderung bezogene Legitimierung sichert das konsequente Etablieren und Umsetzen der Standards an den einzelnen Grundschulen in Deutschland sowie eine vertretbare und gerechte Mittelverteilung.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich die Forderung nach einem fachübergreifenden Schulfach auf das deutsche Schulsystem bezieht. In Österreich existiert vergleichsweise eine verbindliche Übung Digitale Grundbildung flächendeckend seit dem Schuljahr 2018/19 (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung). Der Grunderlass Medienerziehung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen zielt in diesem Kontext auf eine umfassende Medienbildung in Österreich ab.

Wie Eingangs beschrieben geht es beim Einsatz von digitalen Medien in der Schule um ein Lernen mit und über Medien, damit sich Schülerinnen und Schüler ein selbständiges Urteil bilden und sich ihre Umwelt eigenständig erschließen können (=> Medien-, und Demokratiebildung). Dies gilt es zu beachten, gerade weil Kinder und Jugendliche häufig in ökonomische Aspekte eingebunden sind (=> Demokratiebildung). Bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit digitalen Medien sollten daher ebenso unterschiedliche Optionen und Alternativen abgewogen werden (=> Kulturelle Bildung).

Im Zentrum einer an demokratischen Werten orientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung steht dabei das aktiv handelnde, reflexive Subjekt und seine sozialen Praktiken. Bei der Thematisierung des Einsatzes von digitalen Medien in Schulen geht es folglich um das gemeinsame/ko-konstruktive/kollaborative/partizipative Entwickeln von Ideen und didaktischen Konzepten (=> Demokratiebildung) mit Blick auf das Gestalten von Handlungsmöglichkeiten und -räumen. Ferner geht es um eine Analyse gesamtgesellschaftlicher Prozesse und eigener Interessenslagen, da die digital vernetzte Welt und die daraus resultierenden Phänomene, Gegenstände und Situationen Teil des Metaprozesses Digitalisierung sind (Krotz 2007: 11).

7.3 Dialogisch angelegte Praxisforschung

Um die benannten Punkte und Prinzipien aufzugreifen, eignet sich eine dialogisch angelegte Praxisforschung zwischen Schulen, Hochschulen, Universitäten und örtlich ansässigen Einrichtungen,

wie beispielsweise kulturelle Orte, Medienzentren oder Fachverbände. Kooperationen zwischen den einzelnen Bildungsträgern sichern das Entwickeln und Erproben inklusiver Ansätze direkt im Unterricht im Sinne von: Von der Praxis für die Praxis. Synergieeffekte können genutzt werden, um einen gemeinsamen Austausch über Best Practice anzuregen.

7.4 Lehreraus- und Weiterbildung

Schulen brauchen ferner kompetent ausgebildetes Personal sowie darauf bezogen eine wissenschaftlich fundierte, praxisnahe LehrerInnenaus- und weiterbildung. Hierfür müssen entsprechende Strukturen bereitgestellt werden, um eine schulgerechte Medienbildung/Grundbildung Medien zu gewährleisten. Es kann nicht sein, dass Lehrerinnen und Lehrer mit der Aufgabe einer adäquaten Medienkompetenzvermittlung alleine gelassen werden. Das Anbieten bloßer Technischulungen ist wenig bis gar nicht ausreichend. Vielmehr muss es darum gehen, die Bereiche Medienbildung und *Fachdidaktik Medienpädagogik mit dem Schwerpunkt Digitalisierung* flächendeckend auszubauen. Denn situative Handlungspraxis ermöglicht Professionalisierung durch Kompetenzauf- und -ausbau in der Lehreraus- und Weiterbildung. Hier verweisen wir auf bereits veröffentlichte Positionspapiere unter: <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/grundbildungmedien-uebersicht/>

7.5 Elternarbeit

Neben Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonal und Lehramtsstudierenden benötigen auch Eltern Fortbildungsmöglichkeiten im Umgang mit digitalen Medien. Dies stellt ebenso eine kooperative Gestaltungsaufgabe von allen am Bildungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteuren dar. Eine an Mündigkeit, Aufklärung und Reflexion orientierte Medienbildung steht dem unhinterfragten Reproduzieren bewahrpädagogischer Haltungen entgegen. Anders gesagt: Der gemeinsame Austausch und die kooperative Arbeit nehmen – teils unbegründete – Ängste. Denn Gefahren, Bedingungen, Herausforderungen und Möglichkeiten im Umgang mit digitalen Medien sollten gemeinsam diskutiert und reflektiert werden, um entsprechende Handlungskonzepte sowie bedarfsorientierte, einzelschulspezifische Curricula zu entwickeln.

7.6 Netzausbau

Schulen benötigen dringend eine schnelle Netzanbindung und flächendeckendes, lokal abschaltbares WLAN.

7.7 Hard- und Software

Schulen benötigen altersgerechte, benutzungsfreundliche, zuverlässige und optimal für den Unterricht in der Schule integrierbare Hard- und Softwarelösungen.

7.8 Landesweite Koordinierungsstelle

Mit Fokus auf die aufgeführten Punkte und die Entwicklung der Einzelschule im Hinblick auf den Medienkompetenzerwerb benö-

tigen Schulen standortbezogene und grundschulgerechte Supportstrukturen und professionell ausgebildetes Personal. Idealerweise erfolgen Wartung, Schulung und Entwicklung neuer Konzepte über eine landesweite Koordinierungsstelle.

Literatur

Aufenanger, Stefan (2015): Wie die neuen Medien Kindheit verändern. Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung. *Medien + Erziehung* 59, 2, 10–16.

Autenrieth, Daniel/Baumbusch, Claudia/Marquardt, Anja (2020): Lehren und Lernen mit und über Medien in Kooperation von Schule, Hochschule und Museen: Am Beispiel des Projekts «Reuchlin digital». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17, Jahrbuch Medienpädagogik, 531–563.

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (2012): Demokratiepädagogik, in: W. Beutel, P. Fauser, & H. Rademacher, hg. *Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 17–39.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, online unter www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html (letzter Zugriff am 17.12.2020)

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2015): Kulturelle Bildung ist Koproduktion. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung->

[koproduktion-ausserschulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder](#) (letzter Zugriff: 09.12.2020).

Claußen, Bernhard (2012): Bürger-Verständnis und herrschende Politische Bildung: Konservative Grundzüge und zivilgesellschaftliche Defizite demokratiebezogener Pädagogik in Deutschland, in: n S. Kluge & I. Lohmann, hg. Jahrbuch für Pädagogik (2012): Schöne neue Leitbilder. Frankfurt/Main, 253–267.

Claußen, Bernhard (1996): Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, in: B. Claußen & R. Geißler, hg. Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen: Leske + Budrich, 15–45.

Claußen, Bernhard (1981): Kritische Politikdidaktik Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14375-8> (letzter Zugriff: 09.12.2020).

Claußen, Bernhard (2011): Politische Bildung, in: H.-U. Otto & H. Thiersch, hg. Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1108–1115.

Claußen, Bernhard (1985): Politische Bildung und Kritische Theorie: Fachdidaktischmethodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Claußen, Bernhard (1991): Risikogesellschaft und Politische Bildung. Didaktische Dimensionen des ökologischen Gesellschaftskonflikts, in: W. Heitmeyer & J. Jacobi, hg. Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung, Weinheim und München: Juventa Verlag, 229–249.

Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Diedrich, Martina (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte, in: R. Becker, hg. Empirische Erziehungswissenschaft, Münster: Waxmann.

Döbeli Honegger, Beat (2016): Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt, Bern: hep.

Edelstein, Wolfgang (2012): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: W. Beutel, P. Fauser, & H. Rademacher, hg. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 39–52.

Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen, 1. Auflage, Bern: Huber.

Foucault, Michel (1992): Andere Räume, in: K. Barck u. a., hg. Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig: Reclam, 34–46.

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt/M. und New York: Campus.

Hamburgisches Schulgesetz (2013): Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung vom 16. April 1997 (HmbGVB1. S. 97), zuletzt geändert am 04. Dezember 2010 (HmbGVB1. S. 520), online unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> (letzter Zugriff: 09.12.2020).

Irion, Thomas (2016): Digitale Medienbildung in der Grundschule – Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen, in: M. Peschel & T. Irion, hg. Neue Medien in der Grundschu-

le 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven, Frankfurt/Main: Grundschulverband, 16–32.

Irion, Thomas (2018): Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in Grundschulen tabuisiert werden? Grundschule aktuell 142, online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15574/pdf/Irion_2018_Wozu_digitale_Medien_in_der_Grundschule.pdf (letzter Zugriff: 09.12.2020).

Klafki, Wolfgang (1995a): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung.“, in: W. Münzinger & W. Klafki, hg. Schlüsselprobleme im Unterricht. Die deutsche Schule. Beiheft. 3, Weinheim: Juventa, 9–14.

Klafki, Wolfgang (1995b): Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. Kommentare aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht, in: W. Münzinger & W. Klafki, hg. Schlüsselprobleme im Unterricht. Die deutsche Schule, Beiheft. 3, Weinheim: Juventa, 32–47.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ladel, Silke/Knopf, Julia/Weinberger, Armin (2019): Digitalisierung und Bildung. Heidelberg: Springer VS.

LaPlaca Cohen und Kelton Global (2017): Culture. Track '17, online unter: <http://s28475.pcdn.co/wp-content/uploads/2019/06/CT2017-Top-Line-Report.pdf> (letzter Zugriff: 09.12.2020).

Nickel, Stefanie (2020): Räume mobil erschließen mit einer Smartphone-Rallye. Herausforderungen und Möglichkeiten, K. Rummler u. a., hg. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 16, Jahrbuch Medienpädagogik.

Niesyto, Horst (2020): Politisch-kulturelle Medienbildung, online unter: <https://horst-niesyto.de/politisch-kulturelle-medienbildung> (letzter Zugriff: 09.12.2020).

Niesyto, Horst (2019): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/medienpaedagogik-digitaler-kapitalismus> (letzter Zugriff: 09.12.2020).

Osterwalder, Fritz (2011): Demokratie, Erziehung und Schule, Wien: Böhlau Verlag.

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule, online unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/Alles_immer_smart/RFKB_AllesImmerSmart_Web_ES.pdf (letzter Zugriff: 09.12.2020).

Scherb, Armin (2003): Streitbare Demokratie und Politische Bildung. Grundlagen und Bauelemente eines normativ-pädagogischen Konzepts, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Scherb, Armin (2014): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus, in: W. Sander, hg. Handbuch Politische Bildung. Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 66–76.

Schmid, Christine/Watermann, Rainer (2010): Politische Bildung, in: R. Tippelt & B. Schmidt, hg. Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 881–897.

Sliwka, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule, Weinheim: Beltz Verlag.

Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik, in: H. Moser, P. Grell, & H. Niesyto, hg. Medienbildung und Medi-

enkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, 95–120.

Spannagel, Christian (2015): Zehn Irrtümer zum Einsatz digitaler Medien in der Schule, *Log In* 181/182, 34–40.

Stalder, Felix (2019): *Kultur der Digitalität*, Berlin: Suhrkamp.

Tillmann, Angela/Hugger, Karl-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten, in: A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger, hg. *Handbuch Kinder und Medien*, Wiesbaden: Springer VS, 31–45.

Trilling, Bernie/Fadel, Charles (2009): *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times*, San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2010): *Mediendidaktik*. Bd. 2, München: kopaed.

UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. BGBl. II.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: F. E. Weinert, hg. *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz, 17–31.

Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka (2015): Medienpraxis in der (frühen) Kindheit. Ethnographische Explorationen des familiären Smartphonegebrauchs, *merzWissenschaft* 59, 39–47.

Wiesemann, Jutta/Fürtig, Inka (2018): Kindheit zwischen Smartphone und pädagogischem Schulalltag., in: T. Betz u. a., hg. *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 196–212.