



Facetten schulischer Medienpädagogik

Nina Grünberger

1. Einleitung

Fragt man nach medienpädagogischen Tätigkeitsbereichen im Schulkontext betritt man ein weites Feld vielfältiger Aktivitäten denen sich Schulen heute schon – bewusst oder unbewusst, geplant oder spontan, theoriegeleitet oder aus der Praxis – widmen. Ein Ausbau, eine systematische Planung und eine wissenschaftliche Begleitung damit einhergehender Schulentwicklungsprozesse werden in naher Zukunft durch voranschreitende Medialisierungsprozesse notwendig (vgl. bspw. Böhme 2015). Dabei gilt es schon heute umsichtig und visionär sozio-kulturelle und mediale Entwicklungstendenzen aus Gesellschaftsdiagnosen abzuleiten (vgl. bspw. Niesyto 2017), um Schule nach Möglichkeit frühzeitig darauf vorzubereiten. Um diese vielfältigen Tätigkeitsfelder medienpädagogischer Arbeit an Schulen fassen und beschreiben zu können, lohnt es die unterschiedlichen Blickwinkel, der in diesem Kontext tätigen Personengruppen zu berücksichtigen. Dazu gehören neben den schulischen Partner*innen – gemeint sind insbesondere Lehrer*innen und Schüler*innen – auch die Schulverwaltung, Vertreter*innen des Bildungssystems sowie der

Lehrer*innenaus/-weiterbildung. Einen offenen Blick auf aktuelle Prozesse und zukünftige Herausforderungen bringen außenstehende – etwa forschende – Positionen ein.

Der vorliegende Beitrag sucht ein umfassendes Bild der Tätigkeitsfelder medienpädagogischer Arbeit im Schulkontext unabhängig davon ob Ist-Stand, Soll-Analyse oder Möglichkeitsform zu skizzieren. Dabei werden die Tätigkeitsfelder nicht in der Tiefe beschrieben, sondern der Fokus auf die Aufspannung des umfassenden Bildes – auf das *'big picture'* – gelegt. Dieses umfassende Bild ergibt sich durch eine Analyse von Textmaterial, das von einer heterogenen Personengruppe zu den Schlagwörtern *Schule* und *Medien* formuliert wurde: Die Pädagogische Hochschule Wien hat gemeinsam mit einigen Partner*innen im Herbst 2016 zur Partizipation an der Online- und Print-Publikation *"Schule neu denken und medial gestalten"* aufgerufen (siehe: <http://www.edudays.at/images/2017/Tagungsband-KidZ.pdf>). Die rund 70 Einreichungen bilden jenes Themenspektrum ab, das Schule gegenwärtig sprichwörtlich *'bewegt'*. Es sind jene Themen, die an Schulen verhandelt wurden oder werden und solche, die es (etwa aus bildungswissenschaftlicher Sicht) in naher Zukunft zu verhandeln gilt. Das Textmaterial wurde von unterschiedlichen, im Entwicklungsprozess der schulischen Medienpädagogik beteiligten oder daran interessierten Personengruppen erstellt.

Im Folgenden wird die Frage nach medienpädagogischen Tätigkeitsfeldern im Schulkontext durch eine sowohl qualitative, als auch quantitative Inhaltsanalyse der Abstract-Einreichungen zum genannten Publikationsprojekt und einer anschließenden Diskussion aktueller politischer Positionspapieren zu Bildung in der digitalen Welt bearbeitet. Dabei sei an dieser Stelle betont, dass weder der Anspruch erhoben werden kann, die Einreichungen würden das Gesamtspektrum an relevanten Personengruppen und/oder Themenfeldern abdecken. Das Zustandekommen des Datenkorpus ist von unterschiedlichen Einflussfaktoren abhängig. Die folgende Textanalyse versucht den medienpädagogischen Tätigkeitsfeldern aber zumindest ansatzweise

nachzuspüren und tut dies durch Fokussierung dreier Aspekte: Das ist zum Ersten die Frage auf welche digitalen Medien, Tools oder auch Programme Bezug genommen wurde und welche didaktischen Überlegungen damit einhergehen. Das ist zum Zweiten die Frage nach Begriffen von 'Medien', 'Digitalisierung' und 'Technologie' und damit verbundener Thesen. Und dies ist zum Dritten die Frage der Bezugnahme auf Schulentwicklungsprozesse. Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich dieser Fragen werden abschließend in einer Zusammenschau mit aktuellen politischen Positionspapieren diskutiert.

2. Die Textanalyse: Datenkorpus und methodisches Vorgehen

Durch einen offenen Call zur Publikation "*Schule neu denken und medial gestalten*" wurden unterschiedliche Zielgruppen zur Partizipation aufgerufen. Mit dem Call von Ende/Mitte Jänner 2017 wurden 66 Abstracts von insgesamt 54 Autor*innen[1] eingereicht. Das Publikationsprojekt hat sich von Beginn an ein Zusammenführen der heterogenen Perspektiven – insbesondere einer schulpraktischen und wissenschaftlich-forschenden – zum Ziel gesetzt. Dieser Anspruch spiegelt sich sowohl im Call wieder, der explizit Personen unterschiedlicher Perspektiven zur Partizipation aufgerufen hat. Der Anspruch spiegelt sich aber auch im Reviewprozess wieder, indem jede Einreichung aus wissenschaftlicher *und* schulpraktischer Perspektive begutachtet wurde. Die partizipierenden Autor*innen sind an unterschiedlichen Institutionen tätig oder beziehen sich auf unterschiedliche Institutionen: Genannt werden neben den Pädagogischen Hochschulen Wien, Burgenland, Steiermark, Niederösterreich sowie der Virtuellen Pädagogische Hochschule mehrere Universitäten in Deutschland und der Schweiz. Von österreichischen Universitäten haben sich lediglich Autor*innen der Donau-Universität Krems am Call beteiligt. In den Beiträgen werden sowohl die Primarstufe, als auch die Sekundarstufe I und II thematisiert. Nur seltene und indirekte Verweise gibt es auf berufsbildende Schulen und damit auf das duale Bildungssystem. In den Beiträgen wird auf Institutionen und Projekte in Österreich, Deutschland, der Schweiz, Belgien, Slowakei, Italien (genauer: Südtirol) sowie auf EU-übergreifende Initiativen hingewiesen.

Die Heterogenität der partizipierenden Autor*innen und der thematisierten Institutionen und Nationen ermöglicht ein umfassendes Bild auf schulische Medienpädagogik. Zu berücksichtigen ist, dass sich die Autor*innen mit dem Thema Schule und Medien bereits auseinandergesetzt haben und dem gegenüber aufgeschlossen sind. Und es gilt zu berücksichtigen, dass viele der Autor*innen aus der Schulpraxis im Projekt "*KiDZ – Klassenzimmer der Zukunft*" (siehe: www.kidz-projekt.at)

aktiv waren und insofern durch den projektinternen Diskurs beeinflusst sind.[2] Erneut sei betont, dass durch die Analyse des – aus unterschiedlichen Gründen zustande gekommenen – Datenkorpus kein Anspruch auf Vollständigkeit der berücksichtigten Perspektiven erhoben werden kann.

Die zu analysierenden Abstract-Einreichungen zum Publikationsprojekt "*Schule neu denken und medial gestalten*" sowie weiterführende Informationen zu den Autor*innen (bspw. Institution, Schlagwörter, Kategorien, denen die Einreichung zugeordnet wurde), die im Einreichprozess über die Plattform ConfTool bekannt zu geben waren[3], wurden einer quantitativen und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die Analyse der Ergebnisse wurde mit Hilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl theoriegeleitet als auch induktiv aus dem Material im Laufe des Analyseprozesses.

Ehe sich Themenfelder im Analyseprozess herauskristallisiert haben waren folgende Fragestellungen in einer ersten Lektüre leitend:

- *Welche Personengruppen haben am Call teilgenommen? Oder anders: Welche Personengruppen sind am Thema schulischer Medienpädagogik interessiert?*
- *Welche Themen werden häufig thematisiert?* Diese Frage wurde induktiv erarbeitet.
- *Welche Personengruppen thematisieren welche zentralen Themen im Kontext Schule und Medien?* Dabei interessieren sowohl Unterschiede und Gemeinsamkeiten, als auch die Frage mit welcher Konnotation (bspw. negativ oder positiv), in welchem Zusammenhang usw. die Themen formuliert werden.
- *Werden bzw. wie werden Schulentwicklungsprozesse thematisiert?*[4]

Im Rahmen der weiteren Analyseschritte entlang dieser Leitfragen entstanden zusätzliche Kategorien. Diese wurden in das Kategoriensystem aufgenommen und die Analyse nach jedem Durchgang mit Fokus auf die neu eingebundenen Kategorien wiederholt. Das Textmaterial wurde insofern in mehreren Schleifen analysiert.

3. Medien, Tools und didaktische Szenarien

In der Kategorie "Medien und Tools" wurden Verweise auf eingesetzte Tools (bspw. Apps, Programme, webbasierte Elemente) oder digitale

Geräte gesammelt[5], um Hinweise dafür zu finden, was Schule an sich und insbesondere die Unterrichtsgestaltung beschäftigt. An der Spitze finden sich Thematisierungen von *Tablets respektive iPads*, die, so scheint es, Schule 'bewegen'. An zweiter Stelle finden sich *Videos und Filme*. Hierbei beziehen sich die Beiträge sowohl auf Videos, welche bspw. über Youtube in den Unterricht eingebunden werden, als auch auf die eigene Produktion von Videos im Unterricht. Vermutet werden kann, dass dafür die bereits genannten Tablets häufig zum Einsatz kommen. Als drittes Tool werden *Weblogs* genannt, die für unterschiedliche Zielgruppen – Lehrer*innen, Schüler*innen, Lehramtsstudierende – insbesondere zur Dokumentation von Reflexionsprozessen (vgl. bspw. Niesyto 2017: 3) herangezogen werden. In Summe wurde eine Vielzahl digitaler Geräte und Tools erwähnt, die hier nicht vollständig aufgezählt werden können. Besonders betont sei jedoch, dass das Quizz-Tool Kahoot! ebenso häufig thematisiert wurde wie der Einsatz von PDF-Dateien. Dies ist insofern verwunderlich da der Neuigkeitswert und die Funktionalität von PDF-Dateien vergleichsweise eingeschränkt sind.

In der Kategorie "Didaktische Szenarien" wurden Hinweise auf den didaktischen Einsatz von Tools, didaktische Überlegungen unter der Verwendung digitaler Medien oder auch Diskurse über didaktische Fragen angesichts weitreichender Medialisierungsprozesse gesammelt. Diese Kategorien wurden induktiv aus dem Textmaterial erarbeitet. Am häufigsten wurden dabei Fragen zur Gestaltung, zum Einsatz und zur Sinnhaftigkeit des "*digitalen Schulbuchs*" gestellt. Dies scheint ein zentrales, zu verhandelndes Themenfeld medienpädagogischer Arbeit zu sein. Bereits etwas weniger thematisiert wurden Konzepte wie "*Flipped*-" bzw. "*Inverted-Classroom*" und "*E-Portfolios*". Obwohl bereits jahrzehntelang thematisiert, finden sich auch Hinweise zu "*Blended-Learning*-" und "*E-Learning*"-Konzepten. Dies wird insbesondere im Kontext der Lehrer*innenaus/-weiterbildung diskutiert. Und trotz zahlreicher Projekte zu "*Open Educational Resources*", reiht sich dieses Thema lediglich im Mittelfeld der thematisierten Aspekte ein. Dahinter finden sich Hinweise zu "*Technologie-Workshops*", zur "*Robotik*" sowie zum umfassenden Bereich der Gamification (respektive der spielerischen

Elementen in Lehr-Lernszenarien). Am Rande gestreift, aber nicht häufig diskutiert werden Aspekte wie "Augmented Reality" oder "Virtuelle Welten". Ebenso randständig – und dies scheint doch verwunderlich – wird das Thema "Inklusion" in Verbindung mit digitalen Medien thematisiert, obwohl dies in medienpädagogischer Forschung häufig behandelt wird.

4. Begriffe von Medien und Medialisierung und damit einhergehender Thesen

Mit der Analyse der Abstract-Einreichungen haben sich unterschiedliche Begriffe als zentral in der Thematisierung von Medialisierungs- und Digitalisierungsprozessen herauskristallisiert. Eine Sammlung dieser ist nicht nur ein Schaubild verwendeter Begriffe, sondern verweist auf eingenommene Perspektiven und damit verbundener Thesen.

Am häufigsten wird mit der Formulierung "*digitale Medien*" auf das Kernanliegen verwiesen. Mit diesem Begriff gehen vermehrt solche Positionen einher, die das Voranschreiten von Medialisierungsprozessen als umfassende Herausforderung verstehen. Diese Position denkt auch andere Perspektiven (bspw. kulturwissenschaftliche, bildungswissenschaftliche) mit ein. Im Zentrum steht die *mediale* Präfigurierung aller Lebensbereiche, anstelle der Thematisierung der Ubiquität digitaler Medien (zum Medialisierungsbegriff vgl. die diskursanalytische Studie von Bettinger & Aßmann 2017).

Am zweithäufigsten finden sich Formulierungen zu "*Technologien*" die weniger grundlegende Herausforderungen, sondern eher Veränderungen, Probleme oder Chancen des Technologie-Einsatzes thematisieren. Diese Perspektive ist meist technologieorientiert und bezieht sich auf konkrete Entwicklungen (wie bspw. Geräte, Apps, Programme). Neben der alleinstehenden Verwendung des Technologie-Begriffs, finden sich Formulierungen wie "neue Technologien", "Technologie", "Technik", "Informationstechnologie", "Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)" und "technische Entwicklungen".

Auffällig ist dabei, dass mit der Verwendung dieser Technologie-Begriffe häufig Zuschreibungen wie "innovativ", "neu" oder "modern" einhergehen.

An dritter Stelle können Formulierungen zusammengefasst werden, die sich auf *digitale Tools und Werkzeuge*[6] konzentrieren. Gefunden wurden Formulierungen wie "(digitale) Instrumente"[7], "(digitale) Tools", "(digitale) Werkzeuge" sowie "(digitale) Endgeräte". Die Formulierungen finden sich sowohl mit, als auch ohne dem Attribut "digital". Aus dem Kontext des Publikationsprojekts und der Fragestellungen der Einreichungen kann jedoch geschlossen werden, dass jeweils *digitale Werkzeuge, Tools, Instrumente* usw. gemeint sind.

An vierter Stelle finden sich allgemeinere Formulierungen wie "*Digitalität*" und "*Digitalisierung*".

Weitere Formulierungen sind "Multimedia" und "Multimediabereich", "digitale (Lern-) Umgebungen", "soziale Medien", "Algorithmen", "robotische Welten" oder "digitale bzw. smarte Dinge".

Diese Begriffsverwendungen korrelieren mit allgemeinen Thesen zu Schule und Lernen bzw. Bildung, die nicht selten an den Anfang der Einreichung gestellt oder als *Conclusio* formuliert wurden. Diese werden im Folgenden in einer Zusammenschau näher skizziert:

4.1. Der allgemeine Mehrwert digitaler Medien

Eher allgemein wurde in mehreren Texten der "Mehrwert" digitaler Medien für den Schulkontext thematisiert. Formulierungen beziehen sich etwa auf die "Unterstützungs"-Leistung digitaler Medien für das Lernen und Lehren ohne zu konkretisieren, wie dies jeweils aussieht oder was genau unterstützt wird. Im besten Fall würden digitale Medien eine "win-win-Situation für alle Beteiligten" in der Schule ermöglichen, ohne wiederum diesen 'Gewinn' zu spezifizieren. Es scheint einen "pädagogischen Mehrwert" digitaler Medien zu geben, der eine "neue Qualität der Lernerfahrung" eröffnet. An anderer Stelle wird gerade dieser salopp in

den Raum gestellte Mehrwert kritisch hinterfragt. Der Mehrwert digitaler Medien ist also nicht unstrittig.

4.2. Die Ermöglichung durch digitale Medien

Ebenso häufig wie vage findet sich die These digitale Medien würden im Schulkontext etwas *ermöglichen*. Dabei beziehen sich die Beiträge auf Kooperation und Kommunikation, die Erstellung von Lernprodukten, die Selbstständigkeit oder Reflexionsfähigkeit der Personen. Unklar bleibt wiederum, warum digitale Medien dies bspw. im Vergleich zu Szenarien ohne Einsatz digitaler Medien ermöglichen. Dies kulminiert in der Formulierung wonach digitale Medien es (alleine) ermöglichen "selbstständig, selbstbestimmt und unabhängig" zu sein.

4.3. Die Steigerungsleistung digitaler Medien

Etwas konkreter werden jene Aussagen, die sich auf eine *Steigerung* von etwas durch digitale Medien beziehen. Betont sei erneut, dass auch hier nur selten ein Vergleich (bspw. im Sinne von Vorher-Nachher) die Steigerung nachvollziehbar macht. Durch digitale Medien gesteigert respektive verbessert wird im Schulkontext in erster Linie das Lernen, der Lernerfolg und der "Output" von Lernprozessen. Häufig finden sich Verweise auf die Steigerung (oder Aufrechterhaltung) der Lernendenmotivation, nicht aber der Lehrendenmotivation. Die Steigerungsthese bezieht sich weiters auf konkretere Kompetenzen wie Kreativität und Produktivität, die Reflexionsfähigkeit, die Selbstständigkeit und "digitale Medienkompetenzen". Letzteres liegt auf der Hand, wenn es um die häufigere Verwendung digitaler Medien geht. Arbeitspraktisch wird thematisiert, dass durch die Verwendung digitaler Medien im Unterricht der Theoriediskurs in das Online-Setting verschoben werden kann und ein Zeitgewinn respektive eine Steigerung der Zeit für "Praxiseinheiten" möglich wird. – Dies könnte man auch als '*Auslagerungsthese*' interpretieren, hat sich aber nur in einem Beitrag gezeigt.

4.4. Die Veränderungsleistung digitaler Medien

Und schließlich findet sich die Rede davon, dass (a) digitale Medien (b) irgendetwas (c) verändern.

Dabei kann für die Variable (a) Unterschiedliches eingesetzt werden. Einiges davon wurde bereits im Vorangegangenen erwähnt. Hinzu kommen Formulierungen wie die "digitale Revolution", der "Leitmedienwechsel", der "Digitalisierungs- und Mediatisierungsprozesse" (nicht aber Medialisierungsprozesse), die "Innovation" oder auch die "Durchdringung der Gesellschaft mit Tablets".

Was damit verändert wird (b), kann ebenso variieren: Einmal ist es die Gesellschaft, die sich im Wandel befindet. Dann ist es die Schule, die den "modernen Anforderungen" entsprechen und auch ein zukünftiges "Weiterentwickeln" begünstigen soll. Oder das Lernen und damit der Unterricht, der sich verändern muss und "neuer Lehr- und Lernszenarien" bedarf. Dies geht mit der Thematisierung der Entwicklung des Internets, der zunehmenden Individualisierung, Globalisierung, Ubiquität digitaler Medien und Beschleunigung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse und individueller Lebensvollzüge einher.

Zusätzlich kann der Grad der Veränderung (c) jeweils unterschiedlich sein. Dabei geht es um einen grundlegenden Wandel, der alles Bisherige in Frage stellt oder um kleine Veränderungen, die lediglich einer Nachjustierung oder Neuakzentuierung bedürfen. "Traditionelle Strukturen, Fächer, Räume und Rollen [brechen] auf" und es "bedarf [...] kreative[r] Lösungen komplexer globaler Probleme".

Einig scheint man darin, dass diese Veränderungen Herausforderungen mit sich bringen und neue Anforderungen an schulische Akteur*innen stellen; darunter etwa eine größere Selbstständigkeit, neue Kompetenzen des Lernens und Lehrens, ein Bündel an Medienkompetenzen und gegenwärtig insbesondere die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Medien und Medieninhalten und schließlich "digitale Literalität" respektive "digitale Kompetenz".

In diesen Positionen zeigen sich einerseits Thematisierungen konkreter Tools und Werkzeuge, deren Einsatz im Unterricht entweder vorgeschlagen oder analysiert wird. Ein Großteil der Beiträge befasst sich andererseits mit grundlegenden Fragen der Veränderung von Schule durch Medialisierungsprozesse:

"Das Internet hat unsere Gesellschaft auf den Kopf gestellt, was man in vielen Bereichen von der Arbeitswelt bis hin zum Privatleben spürt. Wenn diese allgegenwärtigen Komponenten im Schulbereich ignoriert werden führt das kurzfristig zu einer Parallelwelt [...]."

Dies sei angesichts der gegenwärtigen politischen Bestrebungen in Österreich besonders betont (vgl. Kapitel 6). Es geht hier nicht (nur) darum "digitale Kompetenzen" zu entwickeln, sondern Schule umfassend, entlang der Herausforderungen und Chancen von Medialisierungsprozessen zu denken. Ob dies – dem Titel des Publikationsprojekts entsprechend – 'neu' sein muss, bleibt offen. In den eingereichten Beiträgen findet sich jedenfalls ein "Plädoyer für eine neue Schule, offen zur Gesellschaft, mit zeitgemäßen Lehr- und Lernformen, eine Schule, die neu gedacht und neu gemacht werden muss".

5. Schulentwicklung

In den Beiträgen findet sich eine Vielzahl direkter und indirekter Verweise auf Schulentwicklungsprozesse. Dies kann auf drei Faktoren zurückgeführt werden: Erstens darauf, dass im Call nach Schulentwicklungsprozessen gefragt wird. Zweitens, dass das Projekt KiDZ, dessen Abschluss Anlass zum Publikationsprojekt ist, als Schulentwicklungsprojekt konzipiert wurde. Und drittens, dass Medialisierungsprozesse umfängliche Weiterentwicklungsprozesse von Schule an sich verlangen (Böhme, 2015; siehe dazu bspw. Grünberger, Kuttner, & Lamm, 2016; Münte-Goussar, 2016). Die Summe aller Hinweise kann an dieser Stelle nicht thematisiert werden, sie umfassen aber die meisten weithin bekannten Aspekte von Schulentwicklungsprozessen wie etwa die Notwendigkeit der Einbeziehung aller schulischen Akteur*innen

(Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitung und Eltern). Es werden technische und finanzielle Herausforderungen sowie rechtliche Rahmenbedingungen thematisiert. Die gefundenen Hinweise beziehen sich – orientiert an Iske (2014) – auf "*institutionell-transformatorische*", "*berufsbezogen-qualifikatorische*" und insbesondere "*pädagogisch-didaktische*" Fragen. "*Gesellschaftlich-politische*" Hintergründe werden dabei als Erklärungsmuster eher in schlagwortartiger Weise angeführt, statt differenzierter diskutiert. Eine Diskussion gesellschaftlicher Bedingungen und eine Kontextualisierung pädagogischer Überlegungen dahingehend wird aber gerade jüngst verstärkt eingefordert (vgl. Niesyto 2017).

Als Besonderheit der Beiträge kann gelesen werden, dass sich viele darauf beziehen, dass es einerseits an den jeweiligen Schulen Personen braucht, die Schulentwicklungsprozesse vorantreiben und in dieser Rolle auch wahrgenommen werden. Das Gesehen-Werden nimmt dabei eine doppelte Funktion ein: Einerseits wird durch den Bekanntheitsgrad der Erfolg des Engagements gesteigert und andererseits ist es für diese Personen eine 'Ehre' mit dem eingebrachten Engagement gesehen zu werden. Im Kontext von Schulentwicklungsprozessen hin zu einer 'digitalisierten' Schule braucht es dafür Lehrkräfte, die digitale Medien im eigenen Tun als 'normales' Lehr-Lerninstrument integrieren und auch den unaufgeregten Umgang mit technischen Schwierigkeiten zeigen. Gerade bei Schulentwicklungsprozessen mit digitalen Medien ist vieles geschafft, wenn die anfängliche Scheu abgelegt und das Interesse geweckt wird. Nur ein schrittweises Annähern und damit ein umfassendes Einlassen auf Veränderungen des Gesamtgefüges Schule, kann schließlich zur hier notwendigen Transformation von Schulkultur führen (vgl. dazu Helsper 2008, 2010; Böhme 2015).

Andererseits wird an vielen Stellen der "Gedankenaustausch" von Personen, die sich mit den genannten Themen beschäftigen, betont. Dabei wird der Austausch von Schulen untereinander besprochen. Es werden Szenarien skizziert, wo Schulen sich – mit einer Gefolgschaft von Lehrer*innen und Schüler*innen – besucht und/oder online ausgetauscht

haben. Und es wird der Austausch mit anderen, eher außenstehenden Personen thematisiert: Genannt werden etwa Schulentwicklungs-Koordinator*innen respektive -berater*innen, Bildungswissenschaftler*innen und IT-Expert*innen. Dabei wird betont, dass es nicht um ein Entweder-Oder, sondern gerade um den Austausch in "multiprofessionellen" bzw. "interdisziplinären" Teams geht. Diesen Teams kommt neben dem Einbringen ihrer jeweiligen Expertise vor allem eine Mittler*innen-Rolle zu: Es ist ihre Aufgabe für Sicherheit und Stabilität zu sorgen, d. h. die Prozesse zu koordinieren und "handhabbar" zu machen in dem Sinne, dass sie den zunächst unüberwindbaren Berg an Innovationsmöglichkeiten zu einem "handhabbaren" Entwicklungsprozess für die jeweilige Schule reduzieren. Darüber hinaus wirken sie anregend und reagieren "flexibel und dynamisch" auf Veränderungen und stimmen darauf ihre jeweiligen Maßnahmen ab. So können kooperative Communities entstehen, die sich in Veränderungsprozessen unterstützen.

6. Schule in der digitalen Welt? – Eine Diskussion

Das Bisherige hat unterschiedliche Diskursfelder zu digitalen Medien im Schulkontext aus unterschiedlichen Perspektiven eröffnet. Was noch wenig thematisiert wurde, sind die politischen Positionen und Willensbekundungen, die in den letzten Monaten dazu veröffentlicht wurden. Erst im Dezember 2016 wurde die Strategie zur "Bildung in der digitalen Welt" der deutschen Kultusministerkonferenz veröffentlicht (2016) und mit 24. Jänner 2017 eine entsprechende Strategie auch für Österreich unter dem Titel "Schule 4.0 – Jetzt wird's digital" (2017) durch das Bundesministerium für Bildung vorgelegt. Diese Strategie, die in den nächsten Jahren Leitlinie für Entwicklungen von Schule hin zu *der* Bildungsinstitution in der digitalen Welt sein soll, fußt auf folgenden vier Säulen[8]

(1) Dabei wird die "Digitale Grundbildung" bereits ab der Volksschule verankert, in der Sekundarstufe weiter ausgebaut und mit Begriffen wie

"Digitale Grundbildung" (was in der Sekundarstufe zu einer "verbindlichen Übung" wird), "Medienbildung" und "spielerischer Umgang mit Technik und Problemlösung" thematisiert. (2) Dabei wird im Rahmen der zweiten Säule die Aus- und Weiterbildung zu "digital kompetenten PädagogInnen" forciert und mit starker Orientierung am digikompP-Modell[9] ausgerichtet. Zusätzlich wird ein "Future Learning Lab" eingerichtet, welches als 'Spielwiese' für Lehrer*innen zu innovativen Lehr-Lernszenarien führen soll. (3) Die dritte Säule bezieht sich auf den Ausbau der "Infrastruktur und IT-Ausstattung" und meint insbesondere die Verfügbarkeit von WLAN und die Ausstattung von Schüler*innen mit Tablets in der fünften und mit Laptops in der neunten Schulstufe. (4) In der vierten Säule sollen Pädagog*innen Zugang zu Lehr-Lernmaterialien auf OER-Basis über eine eigene Plattform erhalten.

So wichtig es ist, dass Österreich eine Strategie zur Bildung in der digitalen Welt hat und so löblich das Engagement und die Zuerkennungen sind, sind sie vergleichsweise vage (sieht man von der Technikausstattung der Schüler*innen ab) formuliert. Was jedoch ins Auge springt ist die Betonung der "digitalen Kompetenzen", die gleichermaßen von Schüler*innen und Lehrer*innen zu erwerben sind. Nimmt man die Rede um "digitale Kompetenzen" beim Wort geht es in erster Linie um die Vermittlung von informatischem Wissen, Technikaffinität und Algorithmen-Logik; – um das Verstehen und Anwenden-Können des 'Digitalen'. Das dahinter zu vermutende Ziel des Bildungssystems könnten, überspitzt formuliert, technik- und medienaffine Wirtschaftstreibende sein, die Österreich insbesondere im MINT-Bereich zur Elite führen. Ein solches Ziel wird etwa auch in den Plänen zur "Umsetzung der Digitalen Agenda in Österreich" (Bundeskanzleramt Österreich 2016) explizit formuliert, wenn davon die Rede ist "durch moderne IKT-Ausbildungen und Skills den Arbeitsmarkterfolg zu fördern" oder den "Anteil an IKT-Spezialisten bzw. Technikern" erhöhen zu wollen.

Gerade die hier vorgestellte Analyse medienpädagogischer Tätigkeitsfelder zeigt aber ein umfassenderes Bild: Die Vermittlung "digitaler Kompetenzen" – die ausdifferenziert werden sollten – ist dabei

im besten Fall *ein Aspekt unter vielen*, dem nicht mehr oder weniger Gewichtung zukommt. Denkt man Medialisierung weitreichend und führt man sich dabei die genannten Herausforderungen vor Augen, wonach digitale Medien gravierende Veränderungen evozieren, dann greifen digitale Kompetenzen zu kurz: Dann bedarf es philosophischer Auseinandersetzungen mit der Frage des zukünftigen Zusammenlebens mit und in digitalen Medien. Es bedarf Kreativität, um bestehende digitale Möglichkeiten auszuprobieren. Es bedarf eines subversiv-schöpferischen Umgangs mit Bestehendem, um innovativ zu sein. Und es bedarf der Kritikfähigkeit sowohl gegenüber Medieninhalten, als auch gegenüber medialen Strukturen und deren gesellschaftlichen Wirkmechanismen. Es bedarf, knapp formuliert, Bildungsprozesse, welche die Vielschichtigkeit von Medialisierungsprozessen einbeziehen, statt Lernprozesse, die sich auf den Erwerb konkreter, nämlich 'digitaler' Kompetenzen konzentrieren.

Es bedarf also, wie bereits formuliert, "multiprofessioneller" und "interdisziplinärer" Zugänge, die sich den Herausforderungen der Gegenwart stellen und Zukunftsfragen erörtern. Denn ein wesentliches Charakteristikum der Gegenwart und antizipierbaren Zukunft ist die stetige und rasche Veränderlichkeit. Lernen zukünftige Erwachsene heute "digitale Kompetenzen", sind diese entsprechend der rasanten Weiterentwicklung schon morgen veraltet. Es bedarf also eines Verständnisses der Veränderlichkeit von Mediendynamiken. Dabei wird Flexibilitätserfähigkeit genauso benötigt wie die Kreativität, mit diesem raschen Wandel in schöpferischer Weise umzugehen.

Dies kann keine Schule leisten, in der in erster Linie die Technikausstattung und das Technikverstehen ins Zentrum gestellt wird. Bezieht man sich auf die deutsche KMK-Strategie, dann stellt diese etwas anderes ins Zentrum: Nämlich letzten Endes das "Primat des Pädagogischen" (2016: 51); so jedenfalls die Formulierung im Schlussteil, wenngleich sich dies etwa in der Aufzählung der sechs zentralen "Kompetenzen in der digitalen Welt" einschließlich ihrer Ausdifferenzierungen nicht widerspiegelt (ebda.: 15ff). Beachtet man die Dagstuhl-Erklärung zur "Bildung in der digitalen Welt", dann wird auch

hier der "Bildungsauftrag" fokussiert und die "Nutzung digitaler Medien [nur] als Werkzeug für das Lernen und die Schulinfrastruktur" thematisiert (2016: 2), aber nicht zum Mittelpunkt gemacht. Und bezieht man sich auf den Grundsatzterlass "Unterrichtsprinzip Medienerziehung" des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Frauen, dann wird auch hier ein viel umfänglicheres Verständnis formuliert, das mit dem ersten Satz verdeutlicht wird, wo es heißt "Medienerziehung ziel[e] auf eine umfassende Medienbildung ab" (2014: 1).

7. Conclusio

Die Analyse der Einreichungen hat gezeigt, dass es im Kontext Schule hinsichtlich der Einführung von Medienpädagogik respektive Medienbildung umfassende Möglichkeitsräume gibt. Diese wurden von den unterschiedlichen Akteur*innen in je unterschiedlicher Intensität thematisiert und werden auch in der Praxis in unterschiedlicher Form gelebt. Werden diese Möglichkeitsräume jedoch 'nur' mit Technik und Digitalem gefüllt – wie dies die diskutierten politischen Strategien nahe legen –, dann wird es keine 'upgedatete' Version; keine "Schule 4.0" geben. Dann hat Schule letztlich ihr Kernziel selbst abgeschafft. Wollen wir ein umfassendes 'Update' von Schule, dann ist ein ebenso umfassender Diskurs der verschiedenen Expert*innen – also Lehrer*innen, Schüler*innen, Vertreter*innen der Lehrer*innenbildung vonseiten der Pädagogischen Hochschulen ebenso wie der Universitäten sowie Forscher*innen aus den Bereichen Medienpädagogik und Schulentwicklungsforschung – notwendig.

Zurück zur Ausgangsfrage nach Tätigkeitsfeldern schulischer Medienpädagogik kann also der Schluss gezogen werden, dass sowohl gesellschaftliche Entwicklungen eine Berücksichtigung und Einbeziehung der vielfältigen und umfassenden Thematiken der Medienpädagogik, die weit über den 'bloßen' Einsatz digitaler Medien hinausgehen, notwendig machen und diese gleichermaßen auch in dem analysierten Textmaterial thematisiert wurden. Diese weitreichenden medienpädagogischen Aufgaben sind den unterschiedlichen schulischen Akteur*innen also

weithin bekannt. In den politischen Strategien finden sie sich aber nicht in entsprechendem Maße.

Anmerkungen

[1] Die Differenz von 66 Abstracts verweist darauf, dass einige Autor*innen mehr als einen Beitrag eingereicht haben. Zusätzlich sei erwähnt, dass manche Autor*innen sowohl Einzelbeiträge als auch Beiträge in Ko-Autor*innenschaft eingereicht haben.

[2] Im Folgenden finden sich Zitate aus den eingereichten Beiträgen. Diese sind von Zitaten aus anderen Quellen davon zu unterscheiden, dass am Ende der Zitate kein Kurzbeleg angeführt wird.

[3] In der Analyse wurden alle eingereichten Abstracts, also auch jene, die abgelehnt werden mussten, berücksichtigt. Die Fullpaper zu den Abstracts liegen bis dato nicht vor. Eine umfassende Analyse einschließlich der Fullpaper, optional mit einer ergänzenden Datenerhebung, ist angedacht, konnte aber hier (noch) nicht geleistet werden.

[4] Diese Fragen waren Teil der Analyse. Sie werden in diesem Text auf Grund einer anderen Schwerpunktsetzung nicht näher expliziert.

[5] Hinweise auf digitale Geräte oder Tools wurden pro Beitrag nur einmal gewertet.

[6] In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass der übliche Begriff der "Lehrmittel", als – so könnte man salopp sagen – Inbegriff des nicht-digitalisierten Unterrichts in keinem Dokument zu finden ist.

[7] Der Begriff "Instrumente" wird erstaunlicher Weise sonst eher selten verwendet. Er findet sich in sechs Dokumenten als Verweis auf Instrumente der Schulentwicklung und im Speziellen als Reflexions-respektive Planungsinstrument. Einmal finden sich "Instrumente des wissenschaftlichen Arbeitens".

[8] Siehe dazu die Stellungnahme der Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung um Bildungswesen (ÖFEB) (Christian & Strasser 2017).

[9] Das digikompP-Modell wurde in zwei Einreichungen der analysierten Textbeiträge thematisiert.

Literatur

Bundeskanzleramt Österreich (2016): Umsetzung der Digitalen Agenda in Österreich, online unter: www.bka.gv.at/digitale-agenda-umsetzung-in-osterreich (letzter Zugriff: 20.03.2017).

Bettinger, Patrick/Aßmann, Sandra (2017): Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften, in: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken, Wiesbaden: Springer VS, 79–100.

Böhme, Jeanette (2015): Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule, in: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, 401–427.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): Grundsatzterlass: Unterrichtsprinzip Medienerziehung. Wien, online unter: www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5s8y59 (letzter Zugriff: 20.03.2017).


Christian, Berger/ Strasser, Thomas (2017): Medienkompetenz in der Schule 4.0. Stellungnahme der ÖFEB – Sektion Medienpädagogik, online unter: www.oefeb.at/fileadmin/Medienpaedagogik/Stellungnahme_Oefeb_mep_schule4-0.pdf (letzter Zugriff: 20.03.2017).

Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt (2016), online unter: www.gi.de/fileadmin/redaktion/Themen/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-welt-2016.pdf (letzter Zugriff: 20.03.2017).

Deutsche Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (letzter Zugriff: 20.03.2017).

Grünberger, Nina/Kuttner, Claudia/Lamm, Helge (2016): Situiert. Partizipativ. Adaptiv. Kollaboration in pädagogischer Forschung und Praxis im Projekt MediaMatters! in: Wachtler, Josef/ Ebner, Martin/Gröblinger, Orthrun (Hg.): Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung, Münster/ New York: Waxmann, 75–84, online unter: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3490Volltext.pdf> (letzter Zugriff: 20.03.2017).

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik, 54(1), 3–80, online unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4336>.

Helsper, Werner (2010): Der kulturtheoretische Ansatz:  Entwicklung der Schulkultur, in: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106–112.

Iske, Stefan (2014): Unterrichtsentwicklung und digitale Medien. Engagement, Unterrichtsentwicklung(4), 272–280, online unter: http://blog.hf.uni-koeln.de/medien/files/2011/03/2014_Iske_unterrichtsentwicklung-digitale-medien.pdf (letzter Zugriff: 20.03.2017).

Münste-Goussar, Stephan (2016): Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung, in: Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius, Petra (Hg.): Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu? Innsbruck: innsbruck university press, 73–94.

Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung;

Heft 27: Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X> (letzter Zugriff: 20.03.2017).

Österreichisches Bundesministerium für Bildung (2017): Schule 4.0 – Jetzt wird's Digital. Wien: Österreichisches Bundesministerium für Bildung (BMB), online unter: www.bmb.gv.at/schulen/schule40/index.html (letzter Zugriff: 20.03.2017).