
Medienkompetenz aus bildungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und schulpraktischer Perspektive

Francine Meyer¹, Janina Becker²  und Annekatriin Bock³

¹ Technische Universität Braunschweig

² Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI)

³ Universität Vechta

Zusammenfassung

Dass digitale Medien nahezu alle Lebensbereiche durchdringen, ist mittlerweile ein Gemeinplatz. Die mediale Omnipräsenz macht den Umgang mit Technologien bedeutend, weshalb es gerade im Bildungskontext elementar erscheint, Medienkompetenz (MK) zu behandeln. Allerdings gibt es unterschiedliche Ansichten dazu, welche Kompetenzen mit dem Containerbegriff angesprochen sind. Zudem wird meist das Verständnis der vermittelnden und lernenden Akteur:innen darüber vernachlässigt, was MK in der Praxis sei. Vor diesem Hintergrund befragten wir Lehrpersonen und Jugendliche. Mittels einer Ergebnistriangulation wurden sowohl qualitative, leitfadengestützte Interviews mit 24 Lehrpersonen und zwölf Schüler:innen sowie eine quantitative, teilstandardisierte Onlinebefragung von Schüler:innen (N=324) berücksichtigt. Zur Annäherung an ein gemeinsames Verständnis des Begriffs MK und seiner Inhalte werden die Ansichten der Befragten mit wissenschaftlicher (MK-Modell nach Baacke 1996) und bildungspolitischer Perspektive in Form der KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt (2017) zusammengebracht. Die Aussagen verdeutlichen ein uneinheitliches Verständnis von MK und zeigen ebenso, dass die in der KMK formulierte Vorgabe von MK als Zielkategorie in der Praxis kaum Anwendung findet. Der Beitrag schliesst mit Überlegungen, inwieweit die Berücksichtigung der Ansichten von Lehrpersonen, Schüler:innen fruchtbar für die Modifikation und praktische Implementierung von MK-Modellen sein kann.

Media Competence from an Educational Sciences, Educational Politics and School Practice Perspective

Abstract

It is now a commonplace that digital media permeate almost all areas of life. The omnipresence of media makes dealing with technologies significant, which is why it seems elementary to discuss media literacy (ML), especially in educational contexts. However, there are different views on the concrete competencies which might be addressed by this container term. Furthermore, the teaching and learning practitioners' understanding of what ML means, is usually neglected. Against this background, we interviewed teachers and adolescents. Using a triangulation of results, we considered both qualitative guided interviews with 24 teachers and twelve students and a quantitative online survey of students (N=324). In order to approach a common understanding of the term ML and its contents, the views of the interviewees are brought together with educational sciences perspectives (ML model according to Baacke 1996) and educational politics perspectives in the form of the KMK Strategy on Education in the Digital World (2017). The statements illustrate an inconsistent understanding of ML, as well as they demonstrate that the specification of ML as an objective category expressed in the KMK-Strategy is hardly applied in practice. The article concludes with reflections to what extent the perspectives of teachers and students should be considered for the modification and can be fruitful for the practical implementation of ML models.

1. Einleitung

Schulen können als Reaktion auf die Veränderungen zur Umsetzung ihres Bildungsauftrages auf diverse Ansätze zu Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zurückgreifen. Deren Grundlagen reichen von klassischen wissenschaftlichen Medienkompetenzmodellen (v. a. Baacke 1996) bis hin zu der 2016/2017 von der Politik eingeführten Strategie zur Bildung in der digitalen Welt der Kultusministerkonferenz (KMK). Zudem wird Medienkompetenz (MK) disziplinär anhand nuancierter Begrifflichkeiten thematisiert (Hobbs 2011), wie bspw. im wirtschaftswissenschaftlichen Arbeitskontext (Chetty et al. 2018), in der Kommunikationswissenschaft (Park 2019; Tully und Vraga 2018) oder im erziehungswissenschaftlichen Schulkontext (Briandana und Dwityas 2019). MK erscheint somit als Containerbegriff, der – u. a. bedingt durch den stetigen Wandel digitaler Medien – um weitere Aspekte ergänzt oder reduziert werden muss (Schaumburg und Prasse 2019). Einerseits gibt es bereits einen langanhaltenden Diskurs über MK. Der Begriff ist in bildungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und schulpraktischen Kontexten implementiert. Andererseits werden analytische Modelle zur MK – wie das von Baacke (1996) – kritisiert und

wird ihnen ein fehlender Alltagsbezug zugeschrieben. Zudem werden bildungspolitische Rahmen, die Empfehlungen in Bezug auf MK geben (KMK 2017), aufgrund ihrer Detailliertheit bemängelt (Mehlan und Holten 2021). Den Lehrpersonen wird für gewöhnlich die Vermittlungsrolle zugeschrieben, während Schüler:innen als Rezipierende und Lernende betrachtet werden, ohne die Verständnisse beider Gruppen von MK zu berücksichtigen. Hier schliesst unsere Studie an, indem wir zur Annäherung an den Begriff schulpraktische Perspektiven von Lehrpersonen und Jugendlichen fokussieren. Wir fragen nach dem MK-Verständnis von Lehrpersonen, Schüler:innen (FF I) und setzen dieses ins Verhältnis zu Baackes (1996) Medienkompetenzmodell sowie zum bildungspolitischen Rahmen (KMK-Strategie) (FF II).

Ziel ist es, bestehende bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Verständnisse von MK um eine schulpraktische Perspektive von Lehrenden, Schüler:innen zu ergänzen und dabei auf mögliche Änderungsbedarfe hinzuweisen. Zu diesem Zweck diskutieren wir zunächst bildungswissenschaftliche, bildungspolitische und schulpraktische Perspektiven auf MK, um mit Blick auf Überschneidungen und Lücken unsere Forschungsfragen herzuleiten. Das Forschungsvorhaben stützen wir auf qualitative Interviews mit Lehrpersonen sowie auf qualitative und quantitative Befragungen von Jugendlichen. Wir konnten zehn Dimensionen von MK aus Sicht der Lehrpersonen sowie Schüler:innen ermitteln (FF I). Unsere Ergebnisse deuten zudem an, dass die Verständnisse von Lehrpersonen und Jugendlichen über Baackes Modell hinausweisen, das beispielsweise um Aspekte der Kooperation und Kollaboration erweitert werden muss. Zudem können wir aufzeigen, dass die KMK-Strategie bislang für die Befragten (noch) wenig zur Förderung eines gemeinsamen schulischen Verständnisses von MK beiträgt und weiterhin fragwürdig bleibt, inwiefern MK als Zielkategorie für den Unterricht dienen kann (FF II).

2. Medienkompetenz als Forschungsgegenstand

Mit Blick auf den fortgeschrittenen technologischen Wandel und das Medienhandeln Jugendlicher in einer digitalisierten Welt erfährt MK in der Schule und im bildungspolitischen Diskurs erneut Prominenz (Lange 2020). Wir skizzieren für das Begreifen des MK-Begriffs die bildungswissenschaftliche, bildungspolitische und schulpraktische Perspektive.

Bildungswissenschaftliche Perspektive (Baackes Modell): MK steht in einer langen Tradition des Kompetenzbegriffs, bspw. nach Chomsky und Habermas, die ihn auf Spracherwerb und Kommunikation anwenden (Hugger 2019). Baacke bezieht den Begriff der Kommunikationskompetenz in den 1970er-Jahren als einer der ersten in medienpädagogische Betrachtungen ein (Treumann et al. 2002) und entwickelt daraus in den 1990er-Jahren ein MK-Modell, welches nach wie vor prominent diskutiert wird und medienpädagogisches und -didaktisches Handeln prägt

(Trültzsch-Wijnen 2020). Zudem haben sich verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt, die gemeinsam haben, unterschiedliche Dimensionen von MK zu systematisieren (z. B. Aufenanger 1997; Groeben 2002). In der Entwicklung neuerer MK-Modelle dient Baackes Modell häufig als Referenz für Modellierungen (z. B. bei Aufenanger 1997). Es beschreibt zwei übergeordnete Dimensionen der Vermittlung und der zielorientierten Handlung, die sich jeweils in zwei weitere Dimensionen gliedern. Die Vermittlung bezieht sich auf die (a) Medienkritik und (b) Medienkunde. Die zielorientierte Handlung umfasst die (c) Mediennutzung und (d) Mediengestaltung (Baacke 1996; Lange 2020). Unter anderem durch die Etablierung des Modells verstetigte sich MK als Leitbegriff der Medienpädagogik v. a. in den 1990er-Jahren. Daran anschließend modifizierte und erweiterte sich die wissenschaftliche Diskussion des Begriffs (Hugger 2019; Süss et al. 2013; Tulodziecki et al. 2019). Studien hinterfragen die Erklärungskraft von Baackes Modell und stellen die Definition aufgrund sich stetig wandelnder Medien infrage, da sich die Kompetenzanforderungen ebenfalls änderten (Riesmeyer et al. 2016; Süss et al. 2013). Seit Baackes Modellentwicklung verschwimmen die «Grenzen zwischen medialen und sozialen Praktiken» (Riesmeyer et al. 2016, 36) zunehmend und die Entwicklung digitaler Angebote schreitet schnell voran. Auch Kerres identifizierte bereits 2018 digitale Technologien und Algorithmen als «gesellschaftlichen Akteur» (1) und kritisiert die Trennung von digitalen und analogen Kompetenzen. Digitale Medien und ein entsprechendes Medienhandeln sind demnach in alltägliche Praktiken eingeschrieben.

Bildungspolitische Perspektive (KMK-Strategie): Während Baackes Modell eine Systematisierung zum Umgang mit Medien darstellte, versuchte die Bildungspolitik (KMK 2017), auf den schnellen Wandel und die digitalisierte (Alltags-)Welt zu reagieren und entwarf eine Strategie mit 61 Aspekten, die zu einer Bildung in der digitalisierten Welt erforderlich seien. Die KMK-Strategie arbeitet mit Über- und Unterkategorien. Unter sechs Hauptkategorien finden sich jeweils zwei bis sechs Unterkategorien mit weiteren Untergliederungen (s. Tab. 1). Die konkreten Aspekte, die die KMK vorgibt, ähneln curricularen Zielvorgaben. Die Strategie dient einer «konzeptionellen» Untermauerung der bundesweiten Förderung von MK (Eickelmann 2017, 151), soll einer «flächendeckende[n] Vorbereitung auf die Herausforderungen der heutigen Informationsgesellschaft» (Dengel 2018, 12) dienen und entfaltet Wirkkraft für schulische Praxis. Medienpädagogische Arbeiten kritisieren die von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission formulierte Stellungnahme zur Änderung der KMK-Strategie 2021 u. a. dahingehend, dass Schüler:innen nach wie vor vorrangig mit der Handhabung von Technologien vertraut gemacht werden sollen. Dieser Fokus auf zu vermittelnde «Skills» (Braun et al. 2021, 3) von (neuen) Technologien greife für die Umsetzung eines schulischen Bildungsauftrages zu kurz. Kritiken wie diese verweisen auf ein Desiderat für Forschungen, die jenseits von Erkenntnissen zu Handhabungswissen ein komplexes Zusammenspiel von kritischer Reflexion,

Alltagspraktiken und schulischen (Medien-)Praktiken in Bezug auf MK fokussieren. Ergänzungen und weitere Aufsplitterung, wie sie in der KMK-Strategie vorgenommen wurde, mögen auf den ersten Blick plausibel sein. Doch erscheinen die in der KMK-Strategie als Kompetenzen formulierten Dimensionen teilweise nicht trennscharf und nicht unabhängig voneinander zu sein. So erfordert z. B. ein gestalterisches (3) *Produzieren und Präsentieren* von Inhalten im digitalen Raum stets auch ein Wissen über Datensicherheit, wie unter (4) *Schützen & sicher Agieren* oder das Kennen von Algorithmen, wie unter (5) *Problemlösen & Handeln* aufgeführt. Im Vergleich zwischen wissenschaftlicher Grundlage in Form von Baackes Modell (1996) und der politischen Rahmung in Form der KMK-Strategie (2017) scheint ersteres sehr abstrakt, die KMK-Strategie dagegen sehr detailliert. Baacke nimmt an, dass alle Menschen MK-Potenzial haben, dieses allerdings aktiviert, erlernt und vermittelt werden müsse. Diese Vermittlung solle im schulischen und privaten Kontext stattfinden (Baacke 1996).

Schulpraktische Perspektive: In Bezug auf Schule wird durch den rasanten technologischen Wandel der Wandel der Wissensaneignung erkennbar (Schaumburg und Prasse 2019). Die JIM-Studie (MPFS 2020) zeigt bspw. ($N=1.200$), dass Jugendliche vorrangig online recherchieren, v. a. mit Google als Suchmaschine (88 %) und YouTube als Informationsquelle (65 %). Rummler et al. (2021) stellen in ihrer Untersuchung zum Medienhandeln Heranwachsender die Verwendung von Instant Messaging zur Bewältigung schulischer Aufgaben heraus. Zudem ist ein Wandel von Rollenverhältnissen und -wahrnehmungen erkennbar (Tulodziecki et al. 2019; Macgilchrist 2017). Diese Veränderungen erfordern Anpassungen von Unterrichtskonzepten, welche im Vergleich zu den sich schnell verändernden Kommunikationstechnologien sehr langwierig seien (Ali et al. 2018).

Die drei Perspektiven auf MK weisen u. a. deutliche Unterschiede auf: Baacke reduziert seine ursprünglich breiter formulierte Definition von MK für eine «pädagogische Handhabbarkeit» (Trültzsch-Wijnen 2020, 169). Auch die KMK-Strategie zielt auf eine Anwendbarkeit in der Schule, jedoch sollen die «Anforderungen [...] präzisier[t] bzw. [...] erweiter[t]» (KMK 2017, 11) dargestellt werden. Mehlan und Holten (2021) stellen fest, dass der Begriff MK aktuell v. a. in den Bedeutungskategorien des Vermittelns und Messens von Lernerfolgen auftritt, was durch die Formulierung von 61 Aspekten deutlich werde (Mehlan und Holten 2021; Lange 2020). Baacke beschreibt MK zwar als allgemeines Bildungsziel im Sinne von Kommunikationskompetenz und Partizipationsgrundlage (Baacke 1996) und sieht als Grundlage Dispositionen, welche u. a. Erfahrungen sozialer und kultureller Art (Trültzsch-Wijnen 2020) einbezieht und dementsprechend ebenso individuell wie indefinit bleiben. In der KMK-Strategie liegt der Fokus auf sicht- und damit messbarem Handhabungswissen (Mehlan und Holten 2021). Lehrpersonen sollen dabei als «Medienexperten» (KMK 2017, 25f.) die vielen Ausdifferenzierungen der Aspekte verinnerlichen und vermitteln. Während

Baacke in seinem Modell von einem sich Kompetenz aneignenden Subjekt (Baacke 1973; Hugger 2008) ausgeht, werden insbesondere Schüler:innen in der KMK-Strategie als Rezipierende und Lernende assoziiert und somit v. a. als Nutzende digitaler Technologien (Macgilchrist 2017). Für eine umfassende Annäherung an den MK-Begriff ist es also bedeutend zu erfassen, was Lehrpersonen und Lernende unter MK verstehen, inwieweit die politische Strategie Einzug in die (schulische und auserschulische) Praxis genommen hat und die dort dargestellten Medienkompetenzen als Zielkategorien funktionieren oder ob sich ein offeneres Modell, wie Baacke es anbietet, für Lehrpersonen eher als umsetzbar erweist.

Vor diesem Hintergrund richtet unser Beitrag den Blick darauf, wie der Begriff MK im schulischen Alltag Anwendung findet. Dafür rekonstruieren wir aus Einschätzungen von Lehrpersonen, Schüler:innen das Verständnis von MK aus schulpraktischer Perspektive. Wir fragen:

Welches Verständnis von Medienkompetenz formulieren Lehrpersonen und Schüler:innen? (FF I)

In der Bedeutung von MK als erwarteter Bildungsstandard (KMK 2017; Mehlan und Holten 2021), erscheinen die formulierten 61 Kompetenzen als Zielkategorien. Baacke liefert eine grundlegende Theorie. Es sollten die Sichtweisen der Lehrpersonen, Schüler:innen berücksichtigt werden, um einer von Baacke (1996) selbst identifizierten zentralen Schwachstelle des bestehenden Modells zu begegnen, das er als «empirisch <leer>» (Baacke 1996) beschreibt. Für eine Annäherung an ein gemeinsames Verständnis von MK bringen wir die Perspektiven der Lehrpersonen mit der bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Perspektive zusammen, um die Frage zu beantworten:

In welchem Verhältnis stehen Baackes (1996) Medienkompetenzmodell und der bildungspolitische Rahmen (KMK-Strategie 2017) zu den Beschreibungen der Lehrpersonen? (FF II)

3. Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen, Schüler:innen geführt und diese zu den im Rahmen einer teilstandardisierten Onlinebefragung erhobenen Selbsteinschätzungen digitaler Kompetenzen in Bezug gesetzt. Befragt wurden 24 Lehrpersonen (16m, 8w, 27–55 Jahre) von 22 weiterführenden Schulen aus elf Bundesländern. Die Interviews (16–50min.) fanden im Rahmen des Projekts *Make Your School – Eure Ideenwerkstatt* zwischen März 2019 und Februar 2020 statt. Innerhalb dieses Projekts konnten 25 bis

50 Schüler:innen an zwei- bis dreitägigen Hackdays in ihren Schulen teilnehmen.¹ Die Interviews mit den jeweils ein bis zwei Lehrpersonen, die die Hackdays an ihren Schulen betreuten, beinhalten u. a. die Frage zum eigenen Verständnis von MK (z. B.: *Mit Blick auf digitale Medien – Was verbirgt sich hinter dem Begriff Medienkompetenz?*). Komplementär zu den Lehrendeninterviews wurden im Rahmen eines Studienseminars an der Technischen Universität Braunschweig zwischen Mai und August 2020 zwölf Schüler:innen (2m, 7w, 3k. A., 14–19 Jahre) weiterführender Schulen aus Niedersachsen, Berlin und Baden-Württemberg interviewt. Themenschwerpunkt der Interviews (12–46min.) war die Definition und Selbstwahrnehmung von MK und deren Vermittlung (z. B.: *Was verstehst Du unter Medienkompetenz?*). Um Interviewereffekte zu minimieren, basieren die Interviews auf einem Leitfaden und alle und Interviewer:innen (organisatorisches Personal der Hackdays und Studierende) wurden vorab geschult. Qualitativ ausgewertet wurden die Daten in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Analog zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Leitfäden wurden deduktiv Kategorien gebildet. Aufgrund unseres Forschungsinteresses (MK im schulpraktischen Kontext) und der daraus resultierenden Ermittlung der Sichtweisen von Lehrpersonen, Schüler:innen auf inhaltliche Schwerpunkte von MK beziehen wir uns im vorliegenden Beitrag ausschliesslich auf die Fragen bezüglich der Beschreibungen und Informationen zur MK. Diese Operationalisierung ermöglicht uns, eine Oberkategorie zur Definition von MK zu bilden. Die Inhalte dieser Oberkategorie wurden in einem weiteren Schritt mittels induktiv gebildeter Unterkategorien geclustert und strukturiert, die in Kapitel 4 als zehn Dimensionen vorgestellt werden.

Oberkategorien	Definition Medienkompetenz			
Unterkategorien	(I)	Umgang	(VI)	Präsentieren
	(II)	Schutz	(VII)	Informatische Kenntnisse
	(III)	Reflexion	(VIII)	Kommunikation
	(IV)	Information	(IX)	Teamwork
	(V)	Gestaltung/Produktion	(X)	Kreativität

Tab. 1: Ober- und Unterkategorien. (Eigene Darstellung).

Die qualitative Untersuchung ermöglicht eine explorative Herangehensweise, um die Ansichten der Interviewten ohne vorab festgelegte Unterkategorien zu ermitteln. Die Aussagen der Befragten können dann mit wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten abgeglichen werden. Um Intersubjektivität und Intercoder-Reliabilität in der induktiven Kategorienbildung zu gewährleisten, wurde die Auswertung von zwei Autorinnen zunächst separat durchgeführt. Mayrings

¹ Make Your School – Eure Ideenwerkstatt ist ein Projekt von Wissenschaft im Dialog. Die Klaus Tschira Stiftung ist bundesweiter Förderer. Die Vector Stiftung ist Regionalförderer für Baden-Württemberg.

Vorschlag folgend glichen wir die Analysen miteinander ab und modifizierten die Unterkategorien. Das Ergebnis wurde dann von der dritten Autorin geprüft. Zudem wurde die qualitative Untersuchung mit Ergebnissen einer teilstandardisierten Onlinebefragung untermauert ($N=324$, 7. & 8. Klasse, 152m., 142w, 30k. A., 12–14 Jahre). Die Befragung fand an vier Schulen in Niedersachsen zwischen 2017 und 2019 statt und interessierte sich u. a. für die Verwendung digitaler Medien im Unterricht und zu Hause, die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten der Schüler:innen (in Anlehnung an die KMK-Strategie 2017) sowie ausserschulische elterliche Unterstützung (Projekt Digitales Lehren und Lernen; gefördert durch die Bürgerstiftung Braunschweig; Bock und Probst 2018). Die mit deskriptiv statistischen Verfahren gewonnenen Erkenntnisse aller Erhebungen fließen in die folgenden Ergebnisse ein. Mittels dieser «Ergebnistriangulation» (Kelle 2014, 159) kann die Validität der qualitativen durch die Ergänzung der quantitativen Ergebnisse erhöht werden. Dafür werden «die Ergebnisse dieser Teilstudien [...] aufeinander bezogen» (ebd., 160).

4. Ergebnisse

4.1 Von Lehrpersonen und Schüler:innen formuliertes Verständnis von Medienkompetenz (FFI)

Die ermittelten Aspekte aus den Lehrpersonen- und Schüler:inneninterviews lassen sich in zehn Dimensionen gliedern: (I) *Umgang*, (II) *Schutz*, (III) *Reflexion*, (IV) *Information*, (V) *Gestaltung/Produktion*, (VI) *Präsentieren*, (VII) *informatische Kenntnisse*, (VIII) *Kommunikation*, (IX) *Teamwork* und (X) *Kreativität*. Nicht alle Dimensionen haben die Befragten gleichermassen genannt. Es gibt Unterschiede in der Beschreibung der inhaltlichen Elemente innerhalb der jeweiligen Dimension (s. Tab. 2). Die Dimensionen sind nicht trennscharf voneinander zu betrachten und bedingen sich mitunter gegenseitig. Die Jugendlichen fassen unter der Kategorie (I) *Umgang* mit digitalen Medien diverse Aspekte zusammen, wie die Handhabung der Hardware, technisches Verständnis von Software und Wissen über den Einfluss digitaler Medien. Auffällig ist, dass der Begriff *Umgang* in beiden Gruppen sehr unterschiedliche Kompetenzen subsumiert: «halt die technische Nutzung an sich» (LI21). Sowohl Jugendliche als auch Lehrpersonen sehen eine Notwendigkeit in einem kompetenten Umgang mit digitalen Medien, v. a. mit Blick auf die Vorbereitung auf ein späteres Berufsleben bzw. das Leben in der digitalen Gesellschaft:

«Ich glaube, dass man mit dem Einsatz von digitalen Medien viele Fähigkeiten, Fertigkeiten, die ich nachher brauche [...], einfach schon an die Schüler transportieren kann [...] und das [sind] glaube ich [...] Grundkompetenzen, die sehr wichtig sind» (LI1).

Beim (II) *Schutz* benennen Jugendliche wie Lehrpersonen den Datenschutz. Darüber hinaus gehen Schüler:innen explizit auf die Gefahren beim Austausch mit Fremden ein, wobei die Lehrpersonen sich allgemein auf Cybermobbing und das mögliche Suchtpotenzial beziehen.

Hinsichtlich der (III) *Reflexion* berichten die Jugendlichen ein Verständnis über die reine Handhabung digitaler Medien hinaus. Die Lehrpersonen thematisieren zudem die Nutzungsbedeutung und die Kritikfähigkeit bzw. das kritische Denken.

Beide Interviewgruppen benennen unter der Dimension (IV) *Informationen* die Informationssuche und die Möglichkeit, sich informieren zu können. Die Lehrpersonen gehen zudem auf die Auswahl und Auswertung von Informationen ein. Auch die Jugendlichen benennen Quellensensibilität als Aspekt der MK.

Die (V) *Gestaltung/Produktion* wird mit den Elementen des Verfassens und des Produkterstellens beschrieben. Zudem ist den Lehrpersonen wichtig, dass nicht ausschliesslich konsumiert wird, sondern digitale Medien auch gestaltet werden. Schüler:innen verbinden mit Gestaltung v. a. im schulischen Kontext die Erstellung von PowerPoint-Präsentationen.

Während die Jugendlichen das Erstellen der PowerPoint-Präsentationen im Sinne einer Produktion/Gestaltung wahrnehmen, legen die Lehrpersonen einen gesonderten Blick auf das (VI) *Präsentieren*. Dabei gehen sie auf das Darstellen von Daten, Ergebnissen sowie allgemeiner und eigener Ideen/Inhalte ein. Diese und weitere Dimensionen werden ausschliesslich von den Lehrpersonen benannt.

Mit den (VII) *informatischen Kenntnissen* wird ein Perspektivwechsel vorgenommen. Nun wird nicht der Umgang mit und die Verwendung von Technologien thematisiert, sondern das Verständnis der dahinterliegenden Prozesse.

In der (VIII) *Kommunikation* werden digitale Medien als Werkzeuge gesehen. Die Lehrpersonen ziehen hierbei Parallelen bspw. zwischen dem Kommunizieren und dem Datenschutz. Es müsse bedacht werden, dass durch digitale Kommunikation persönliche Daten preisgegeben werden.

Aus Sicht der Lehrpersonen wird Kommunikation auch für die (IX) *Teamarbeit* benötigt. So kann (kollaborativ) zusammengearbeitet werden. Es handelt sich um das gemeinsame Arbeiten und Lernen sowohl in als auch mithilfe von digitalen Medien.

Als letzte Dimension wird von den Lehrpersonen die (X) *Kreativität* benannt, allerdings ausschliesslich assoziiert mit anderen Aspekten bzw. Dimensionen (z. B. Kommunikation und Kollaboration). Das Verständnis von Kreativität wird in den Interviews nicht weiter ausgeführt.

4.2 Relationierung von bildungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und schulpraktischer Perspektive (FF II)

Die Lehrpersonen benennen Inhalte der vier Dimensionen von Baacke (s. Tab. 3) und darüber hinaus weitere Aspekte, die in dessen Modell unberücksichtigt bleiben. In der ersten Dimension (I) *Umgang* benennen sie die Fähig- und Fertigkeit, digitale Medien zu bedienen. Die Notwendigkeit, diese zu erlernen, sei v. a. zur Vorbereitung auf das Berufsleben notwendig und in der Möglichkeit zur Teilhabe an der digitalen Gesellschaft begründet. Während diese Form des Umgangs mit digitalen Medien für die KMK unter die Oberbegriffe (2) *Kommunikation und Kooperation* fällt, lässt sich aus den Interviews eher eine Nähe zu (5) *Problemlösen und Handeln* der KMK-Strategie erkennen, insbesondere zu (5.2) *Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen*. Zur (c) *Mediennutzung* nach Baacke können in den Aussagen der Lehrpersonen zum Umgang eindeutige Übereinstimmungen gefunden werden. Baacke benennt die Möglichkeiten, Programme zu nutzen (Baacke 1996). Lehrpersonen verstehen dies unter Umgang mit digitalen Medien.

Ein zentraler und interferierender Begriff findet sich in der Dimension (II) *Schutz*. Dieser lässt sich in der KMK-Strategie (4) *Schützen und sicher Agieren* wiederfinden. In Punkt (II) und (4) werden der Schutz der eigenen Daten sowie das Erkennen von Gefahren und Suchtpotenzial als Aspekte von MK genannt. Baackes Modell berücksichtigt zwar die von den Lehrpersonen aufgeführten Schutzaspekte unter (a) *Medienkritik*, jedoch weniger konkret. Darunter fallen die Fähigkeit, «problematische gesellschaftliche Prozesse» (Baacke 1996, 120) und das eigene Handeln anhand von angemessenem Hintergrundwissen zu reflektieren. Für einen souveränen Umgang mit persönlichen Daten ist das Wissen darüber, wie Daten in digitalen Medien Bestand haben und was die Netiquette in digitalen Medien umfasst, notwendig und lässt sich eher der Dimension (b) *Medienkunde* zuordnen.

Auffällig ist, dass die KMK-Strategie Kompetenzen zum (4.4) *Schutz von Natur und Umwelt* fordert – in Baackes Modell am ehesten (a) *Medienkritik* und (b) *Medienkunde*. Laut der Onlinebefragung spielt der Schutz bei Jugendlichen eine bedeutende Rolle.² Fast die Hälfte der Befragten, die die Frage beantworteten (45,5 %, k. A. = 32; M = 3,23; SD = 0,83), gaben in ihrer unhinterfragten Selbsteinschätzung an, ihre persönlichen Daten im Netz sehr gut schützen zu können. Im Gegensatz dazu schätzten lediglich 25,8 % (k. A. = 76; M = 2,83; SD = 0,95) der Befragten die von der KMK geforderten Fähigkeiten, Umweltauswirkungen von digitalen Medien zu berücksichtigen, als sehr gut ein. Diese Diskrepanz zwischen bildungspolitischer und schulpraktischer Perspektive wird dadurch bestärkt, dass die Lehrpersonen die Berücksichtigung der Umweltauswirkungen nicht erwähnen.

2 4er-Skala von 1 = sehr schlecht bis 4 = sehr gut.

Sie nannten jedoch weitere Aspekte, welche wir unter (III) *Reflexion* bündeln und die von der KMK-Strategie unter (6) *Analysieren und Reflektieren* subsumiert werden. Die Lehrpersonen sehen Schutz und Reflexion sich einander bedingen: «Es geht aber auch darum, kritisch und reflektiert damit umzugehen, also [...] in Richtung Datenschutzverantwortung» (L112). Die Reflexionsfähigkeit ist bei Baacke unter (a) *Medienkritik* formuliert und umfasst analytisches und auf Hintergrundwissen gestütztes Reflexionsvermögen der eigenen Handlungen.

Aspekte des Kompetenzbereichs (1) *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* der KMK-Strategie lassen sich in den Aussagen der Lehrpersonen unter der Dimension (IV) *Information* wiederfinden. Baackes Dimension der (b) *Medienkunde* lässt sich aufgrund der unspezifischen Definition schwierig an die Aussagen der Lehrpersonen anlegen, z. B. wird die Informationssuche als das Wissen über die Nutzung digitaler Medien für eigene Zwecke (Baacke 1996) gesehen; digitale Medien zeigen sich hier als Instrumente, nicht als Inhaltsspeicher von Informationen.

Was die Lehrpersonen im Gegensatz zur KMK nicht als Teil von MK identifizieren, ist ein Aspekt von (1) *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* bzw. (1.3) *Speichern und Abrufen*. Dieser Aspekt der KMK ist dagegen den Schüler:innen vertraut: Werden die Jugendlichen dahingehend befragt, geben 77,5 % der Schüler:innen (k. A. = 13; M = 3,22; SD = 0,87) die Antwort, dass sie das Speichern von Dateien von einem Gerät auf ein anderes und sogar 90,8 % (k. A. = 9; M = 3,61; SD = 0,68) von Dateien auf dem Schulserver mindestens gut beherrschen.

Lehrpersonen wie KMK sehen die (V) *Gestaltung/Produktion* und (VI) *Präsentation* von, mithilfe von oder in digitalen Medien als Kompetenzbereiche. Lediglich der benannte KMK-Aspekt (3.3) *Rechtliche Vorgaben beachten* findet von den Lehrpersonen keine Erwähnung.

Der Erstellung von Medienprodukten wird von Lehrpersonen eine besondere Bedeutung zugesprochen, und sie lässt sich vom Präsentieren unterscheiden. Während in der KMK-Strategie diese beiden Punkte gemeinsam gesehen werden, ist in den Interviews eine Trennung erkennbar. In der Produktion wird die kreative Entfaltungsmöglichkeit erkannt und Präsentieren häufig und v. a. auf die Darstellung von Arbeitsergebnissen bezogen. In Baackes Modell sind eben diese Kompetenzen unter (d) *Mediengestaltung* zu finden. Doch gerade unter (V) *Gestaltung/Produktion* gehen Lehrpersonen, wie auch schon Baacke, nicht explizit auf Besonderheiten digitaler Medien ein. Diverse Möglichkeiten inhaltlicher Gestaltung oder der «Gestaltung von Digitaler Medientechnologie» (Zorn 2011, 185) werden nicht thematisiert. Im Vergleich der Interviews mit dem (3) *Produzieren und Präsentieren* der KMK wird deutlich, dass die Lehrpersonen einige Aspekte benennen, allerdings nicht das Weiterverarbeiten von Inhalten oder die Berücksichtigung von rechtlichen Vorgaben erwähnen. Diese Einsicht spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Onlinebefragung wider. Hier bewerten z. B. 76,9 % der Schüler:innen, die auf diese Frage antworteten

(k. A. = 8; M = 3,72; SD = 0,55), ihre eigene Fähigkeit in Bezug auf die Produktion von Präsentationen als sehr gut. Lediglich 34,5 % (k. A. = 57; M = 3,08; SD = 0,85) der Befragten geben an, die rechtlichen Vorgaben sehr gut zu beachten.

Unter (5.5) *Algorithmen erkennen und formulieren* fordert die KMK verschiedene Aspekte, die als die von den Lehrpersonen genannten (VII) *Informatischen Grundkenntnisse* erkannt werden können. Die KMK benennt diese nicht konkret als solche. Die Lehrpersonen erwähnen sowohl das Verstehen von digitalen Medien als auch Programmierkenntnisse; letztere sind in der KMK-Strategie nicht genannt. Ähnlich verhält es sich mit einer möglichen Vergleichbarkeit zur (b) *Medienkunde*. Baacke benennt damit allgemein Wissensbestände über digitale Medien (Baacke 1996), der interdisziplinäre Zusammenhang zur Informatik (Zorn 2011) wird jedoch nicht expliziert.

(VIII) *Kommunikation* geht – analog zu den KMK-Aspekten – auf Austausch und sich verständigen ein. Im Rahmen der KMK-Strategie wird dies unter (2.1) *Interagieren* benannt. Ebenso finden sich Aspekte der Zusammenarbeit unter der Dimension (IX) *Teamwork* und dem in der KMK-Strategie genannten (2.3) *Zusammenarbeiten*. Zentral ist hier aus Lehrpersonperspektive, die Jugendlichen «fit für die digitale Gesellschaft zu machen» (IL4). Das Zusammenarbeiten scheint bei den Jugendlichen unproblematisch zu sein. Demnach geben 93,9 % (k. A. = 10; M = 3,55; SD = 0,65) der Schüler:innen, welche auf die Frage eingingen, an, mindestens gut mit Mitschüler:innen Texte erstellen zu können. Auch in Bezug auf die Netiquette fühlen sie sich sicher, da 93,6 % (k. A. = 28; M = 3,51; SD = 0,67) ihren Umgang online mit anderen Jugendlichen und 88,1 % (k. A. = 39; M = 3,46; SD = 0,78) denjenigen mit Lehrpersonen gut bis sehr gut einschätzen. Demnach scheinen sich die Jugendlichen diese von der KMK geforderten Kompetenzen anzueignen. Die Nutzung digitaler Medien für eine *aktive Teilhabe an Gesellschaft*, wie sie unter (2.5) von der KMK gefordert wird, findet jedoch bei den Lehrpersonen keine explizite Erwähnung.

Die Dimensionen (VIII) *Kommunikation* und (IX) *Teamwork* lassen sich nur begrenzt ins Verhältnis zu Baackes Modell setzen. Zwar benennt Baacke MK als «die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen» (Baacke 1996, 119, Herv. i. O.). Jedoch wird im Rahmen der vier Dimensionen nicht konkret auf Kommunikation eingegangen, ausser dass es hinsichtlich der (c) *Mediennutzung* bedeutend ist, «auch antworten [zu] können» (Baacke 1996, 120). Den Aspekt der Kooperation und Kollaboration berücksichtigt Baackes Modell nicht.

Bezüglich der (X) *Kreativität* geben die Lehrpersonen ebenfalls keine detaillierten Erläuterungen. Sie nennen Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation im Zusammengang mit dem «4K-Modell bzw. die 4C-Skills aus den 21st Century Skills» (u. a. Steppuhn 2019, 17), welche Kreativität, Kollaboration,

Kommunikation und kritisches Denken umfassen. Die Lehrpersonen beziehen sich somit auf ein Medien einschliessendes Kompetenzmodell, was die Verzahnung von MK mit anderen Kompetenzen verdeutlicht.

5. Diskussion und Limitation

Um dem Begriff MK und dessen praktischer Anwendung näher zu kommen, verschränken wir die bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Perspektive mit den Ergebnissen aus den Befragungen der Bildungspraxis. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass Jugendliche sich ihrer Defizite in den von der KMK formulierten, Medienkompetenzen mehr oder weniger bewusst sind. Zwar gelten sie einerseits als Teil einer Generation, die das Smartphone als täglichen Begleiter kennt und schätzt. Gleichzeitig werten sie den Begriff der MK als etwas, das über die reine Handhabung hinausweist und ein technisches Verständnis verlangt.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Dimensionen nicht trennscharf voneinander zu betrachten sind, bzw. sich gegenseitig bedingen können: Beispielsweise kann mit Blick auf technische Prozesse der reflexive Umgang und das Verständnis über digitale Medien verbessert werden und somit auch das Verständnis über «den Einfluss der technischen Beschaffenheit eines Mediums für die Möglichkeiten und Bedingungen von Kooperation und Kommunikation» (Zorn 2011, 197). Auch der Aspekt (II) Schutz interferiert stark mit anderen Aspekten, z. B. mit der Dimension (III) Reflexion. Den Lehrpersonen zufolge können sich die Schüler:innen durch das kritische Reflektieren schützen.

Durch die sich auflösenden Grenzen zwischen medialen und sozialen Praktiken (Riesmeyer et al. 2016) umfasst MK in ihrer Handlungskompetenz zudem Sozialkompetenzen. Daran anknüpfend verbinden die Lehrpersonen mit MK u. a. kritisches Denken. Die Förderung des kritischen Umgangs mit Informationen ist im Allgemeinen in den meisten länderspezifischen Bildungsaufträgen von Schulen verankert (u. a. NschG 2020, §2). Die Lehrpersonen greifen die kritische Auseinandersetzung in Zusammenhang mit MK auf und setzen sie in den Kontext digitaler Medien.

Zudem fällt auf, dass die Lehrpersonen bezüglich der Definitionsfrage von MK weder Baackes Modell (1996) noch die KMK-Strategie (2017) benennen. Vielmehr werden unterschiedlichste Aspekte unter MK gefasst. Die Be- bzw. Umschreibung der Kompetenzen von den Lehrpersonen legt einen nicht allzu starken Einfluss des politischen Rahmens nahe. Dies mag zeigen, dass die Einführung der KMK-Strategie bislang nicht zur Förderung eines gemeinsamen Verständnisses von MK geführt hat. Gleichzeitig verweisen die diversen Zuschreibungen darauf, dass der Einbezug digitaler Technologien in bestehende MK-Konzepte nicht reibungsfrei erfolgt. So weisen auch Riesmeyer et al. (2016) auf den Bedarf nach Anpassung des MK-Begriffs hin, was eine Überarbeitung von Baackes Modell (1996) nahelegt.

Schüler:innen definieren MK enger als die Lehrpersonen. Dies mag damit zu tun haben, dass die Jugendlichen im Interviewsetting nicht ausführlich über die ihnen zur Verfügung stehenden Kompetenzen berichten (können). Dennoch verdeutlichen die Aussagen der Jugendlichen, die vorrangig am Ende ihrer schulischen Laufbahn stehen, eine Kluft zwischen dem, was die Lehrpersonen unter MK verstehen und vermitteln (wollen) und dem, was die KMK-Strategie (2017) als Ziel für die schulische Laufbahn fordert.

Zudem sehen Lehrpersonen Bezüge zwischen den einzelnen Dimensionen, die eine kleinteilige Aufzählung wie in der KMK-Strategie (2017) nicht herstellen kann. Dies wirft die Frage auf, inwieweit diese Detailliertheit eine Illusion vom vermeintlich leichten Übertragen in den Schulalltag generiert. Es scheint, als würde durch die KMK-Strategie (2017) MK zählbar gemacht, die in der praktischen Umsetzung nicht zählbar sein kann. MK erscheint so im Zusammenhang mit dem Vermitteln und Messen von Wissen (Mehlan und Holten 2021), welches die Lehrpersonen vor die Herausforderung der Uneindeutigkeit des Vermittlungsgegenstands stellt.

Den interviewten Schüler:innen mag darüber hinaus präsenter sein, dass sie – anders als ihre Lehrpersonen – in einer von Digitalisierung durchdrungenen Welt aufgewachsen sind. Doch gerade die Differenz zwischen aufgrund ihres Alters zugeschriebenen Kompetenzen und ihren tatsächlichen Kompetenzen fällt bei den befragten Jugendlichen auf.

Limitierend ist zu sagen, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen aus verschiedenen Bundesländern befragt wurden. Somit kann beispielsweise der Bildungsföderalismus unerkannte Auswirkungen auf die Antworten der Befragten haben. Die Vermittlung von MK wird zudem von weiteren Rahmenbedingungen beeinflusst, z. B. der Infrastruktur der jeweiligen Schule, was in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt wurde. Lehrpersonen, die an den Hackdays teilnehmen, könnten im Vergleich zu ihrem Kollegium ein erhöhtes Interesse an MK haben, was ebenfalls Einfluss auf ihre Antworten in Bezug auf MK haben kann. Zudem resultieren die qualitativen sowie quantitativen Ergebnisse aus unterschiedlichen Stichproben, was bei der Ergebniseinordnung zu berücksichtigen ist.

6. Fazit

Es bestehen Unterschiede zwischen bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Sichtweisen auf MK, die durch die Betrachtung des MK-Modells von Baacke (1996) und der KMK-Strategie (2017) offengelegt werden können. Baacke berücksichtigt, dass MK als Disposition für *Handlungswissen* fungiert, wogegen die KMK-Strategie vor allem *Handhabungswissen* fokussiert. Zudem wird die Perspektive der Lehrpersonen, gleichzeitig auch die Perspektive der Schüler:innen als schulpraktischer Kontext im Diskurs über MK oftmals vernachlässigt. Der Beitrag

reagiert hierauf, indem er das Verständnis der Lehrpersonen, Schüler:innen von MK identifiziert (FF I) und diese in ein Verhältnis zur wissenschaftlichen Forschung und bildungspolitischen Kontext stellt (FF II). Mithilfe der qualitativen Interviews konnten zehn Dimensionen erfasst werden, die das Verständnis der Befragten von MK beschreiben (FF I). Die Ergebnisse zeigen, dass bestehende MK-Modelle geprüft und um die Perspektive der Lehrpersonen, Schüler:innen ergänzt werden sollten.

Bildungswissenschaftliche und schulpraktische Perspektiven: Hinsichtlich der FF II ist auffällig, dass Baackes Modell immer wieder zur wissenschaftlichen Beschreibung von MK herangezogen wird, jedoch – wie unsere Ergebnisse nahelegen – in der schulischen Vermittlungspraxis wenig Anwendung findet. Die Aussagen scheinen nur teilweise den Dimensionen zugehörig zu sein, gleichzeitig weisen die Ansichten der Lehrpersonen und Jugendlichen über Baackes Modell (1996) hinaus, da sie die Kommunikation und die Teamarbeit explizit als Teil der MK sehen.

Bildungspolitische und schulpraktische Perspektiven: Die Annahme der Langwierigkeit der Unterrichts Anpassung – im Vergleich zum stetigen und rasanten Wandel digitaler Medien (Ali et al. 2018) – wird durch unsere Analyse bestärkt. Die Aspekte der KMK-Strategie (2017) scheinen der praktischen Vermittlung von MK entgegenzustehen. Zwar lassen sich Überschneidungen bezüglich der Antworten der Befragten und der KMK-Strategie (2017) finden. Dennoch dient diese bislang für die Befragten (noch) nicht zur Förderung eines gemeinsamen schulischen Verständnisses über MK oder als Handlungsanweisung. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass aufgrund der unter MK zusammengefassten Handlungskompetenz eine Formulierung der MK als Zielkategorie – wie es die KMK-Strategie beschreibt – fraglich ist.

Ein Konzept von MK sollte ein Rahmen für die Reflexion des eigenen Medienhandelns und der eigenen Position sein, welche sich auf Handlungskompetenzen auswirkt. Eine detaillierte Auflistung intermittierender Kompetenzen steht der gewünschten Messbarkeit entgegen und erscheint wenig praxisorientiert. Die Sicht auf MK als Disposition – und somit ein Rückbezug auf Grundlagen von Baackes Modell –, die weniger beobacht- und messbar ist, dafür soziologische und kulturelle Wandlungen einbezieht, könnte ein Verständnis von MK sinnstiftend ergänzen.

Digitale Medien sind nicht nur Werkzeuge für, sondern auch Teil von Wirklichkeitskonstruktionen. Partizipation von Jugendlichen in digitalen Medien sowie die ausserschulische Aneignung von Handhabungswissen sollte für mögliche Didaktisierungen und schulische Praktiken weiter beforscht werden. Ausserdem könnte vertieft der Frage nachgespürt werden, inwieweit die Vermittlung von MK in der Lehramtsausbildung thematisiert und didaktisiert wird und welche praktischen Umsetzungen daraus hervorgehen. Einen Vorschlag hierfür machen u. a. Weich, Koch und Othmer (2020), wenn sie «Medienreflexion als Teil «digitaler Kompetenzen» von Lehrkräften» (43) untersuchen.

Literatur

- Ali, Samnan, M. Amaad Uppal, und Stephen R. Gulliver. 2018. «A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers». *Information Technology & People* 31 (1): 156–80. <https://doi.org/10.1108/ITP-10-2016-0246>.
- Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme». In *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, herausgegeben von Deutscher Bundestag, 19–21. Bonn: Deutscher Bundestag.
- Baacke, Dieter. 1973. «*Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*». München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bock, Annetkatrin, und Probst, Larissa. 2018. «Digitales Lehren und Lernen Wissenschaftliche Begleitforschung zur Einführung mobiler Endgeräte in Niedersächsischen Schulklassen der Sek I/ Level 2 ISCED». In *Eckert. Dossiers*. 19 (2018). <https://repository.gei.de/handle/11428/285>.
- Braun, Tom, Andreas Büsch, Valentin Dander, Sabine Eder, Annina Förschler, und Max Fuchs. 2021. «Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt»». *MedienPädagogik, (Statements and Frameworks)* 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>.
- Briandana, Rizki, und Nindyta Aisyah Dwityas. 2019. «Media Literacy: An Analysis of Social Media Usage among Millennials». *International Journal of English Literature and Social Sciences* 4 (2): 488–96. <https://doi.org/10.22161/ijels.4.2.44>.
- Chetty, Krish, Liu Qigui, Nozibele Gcora, Jaya Josie, Li Wenwei, und Chen Fang. 2018. «Bridging the digital divide: Measuring digital literacy». *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, Nr. 12: 1–20. <https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-23>.
- Dengel, Andreas. 2018. «Digitale Bildung: ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 33: 11–26. <https://doi.org/10.21240/mpaed/33/2018.10.30.X>.
- Eickelmann, Birgit. 2017. «Schulische Medienkompetenzförderung». In *Medienkompetenz*, herausgegeben von Harald Gapski, Monika Oberle, und Walter Staufner, 146–54. Schriftenreihe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Groeben, Norbert. 2002. «Anforderungen an die theoretische Konzeptionalisierung von Medienkompetenz». In *Medienkompetenz*, herausgegeben von N. Groeben und B. Hurrelmann, 11–22. Weinheim: Juventa.
- Hobbs, Renee. 2011. «The State of Media Literacy: A Response to Potter». *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 55 (3): 419–30. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.597594>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93–99. Wiesbaden: VS.

- Hugger, Kai-Uwe. 2019. «Warum Digital Natives ein Mythos sind: Und was dies für die schulische Medienbildung bedeutet». In *Digitalisierung des Bildungssystems*, herausgegeben von André Bresges und Alexandra Habicher, 131–40. LehrerInnenbildung gestalten. Münster and New York: Waxmann.
- Kelle, Udo. 2014. «Mixed Methods». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 153–66. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, Michael. 2018. «Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl». denk-doch-mal.de, *Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft* 02 (18): 1–7.
- Kultusministerkonferenz. 2017. «Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt»». In https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf.
- Lange, Jochen. 2020. «Medienkompetenz als unbekannte Praxis. Ethnographische Perspektiven auf Digital Natives». *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13: 15–29. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00068-1>.
- MacGilchrist, Felicitas. 2017. «Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder *Critical Digital Citizenship*». In *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christoph Richter, 145–68. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439456-008>.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, herausgegeben von 2020. *JIM-Studie 2020, Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/>.
- Mehlan, Henriette, und Jörg Holten. 2021. «Die Dualität von Kompetenz in tiefgreifend mediatisierten Welten». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 29–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.11.X>.
- Niedersächsisches Kultusministerium. 2020. *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)*. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html.
- Park, Yuhyun. 2019. *DQ Global Standards Report 2019: Common Framework for Digital Literacy, Skills and Readiness*. DQ Institute. <https://www.dqinstitute.org/wp-content/uploads/2019/11/DQGlobalStandardsReport2019.pdf>.
- Riesmeyer, Claudia, Senta Pfaff-Rüdiger, und Anna Kümpel. 2016. «Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 64 (1): 36–55. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2016-1-36>.
- Rummler, Klaus, Jane Müller, Anna-Maria Kamin, Lea Richter, Rudolf Kammerl, Katrin Potzel, Caroline Grabensteiner, und Colette Schneider Stingelin. 2021. «Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42: 63–84. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X>.

- Schaumburg, Heike, und Doreen Prasse. 2019. *Medien und Schule: Theorie – Forschung – Praxis*. Bd. 4447. Schulpädagogik. utb Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Steppuhn, Detlef. 2019. *SmartSchool – Die Schule von morgen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24873-4>.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen. 2013. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. 2. Auflage. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>.
- Treumann, Klaus Peter, Dieter Baacke, Kirsten Haacke, Kai-Uwe Hugger, Ralf Vollbrecht, und Oliver Kurz. 2002. *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Bd. 39. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10774-3>.
- Trültzsch-Wijnen, Christine W. 2020. *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tully, Melissa, und Emily K. Vraga. 2018. «A Mixed Methods Approach to Examining the Relationship Between News Media Literacy and Political Efficacy». *International Journal of Communication* 12: 766–87.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 2. Auflage. Bd. 3414. utb. Stuttgart: UTB und Verlag Julius Klinkhardt.
- Weich, Andreas, Katja Koch, und Julius Othmer. 2020. «Medienreflexion als Teil <digitaler Kompetenzen> von Lehrkräften? Eine interdisziplinäre Analyse des TPACK- und DigCompEdu-Modells». *k:ON* 1 (1): 43–64. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.1.3>.
- Zorn, Isabel. 2011. «Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung-Medienkompetenz): 175–209. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.19.X>.

Anhang

Kompetenzbereiche	Unterbereiche
(1) Suchen, Verarbeiten & Aufbewahren	(1.1) Suchen & Filtern (1.2) Auswerten & Bewerten (1.3) Speichern & Abrufen
(2) Kommunizieren & Kooperieren	(2.1) Interagieren (2.2) Teilen (2.3) Zusammenarbeiten (2.4) Umgangsregeln kennen & einhalten (Netiquette) (2.5) An der Gesellschaft aktiv teilhaben
(3) Produzieren & Präsentieren	(3.1) Entwickeln & Produzieren (3.2) Weiterverarbeiten & Integrieren (3.3) Rechtliche Vorgaben beachten
(4) Schützen & sicher Agieren	(4.1) Sicher in digitalen Umgebungen agieren (4.2) Persönliche Daten & Privatsphäre schützen (4.3) Gesundheit schützen (4.4) Natur & Umwelt schützen
(5) Problemlösen & Handeln	(5.1) Technische Probleme lösen (5.2) Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen (5.3) Eigene Defizite ermitteln & nach Lösungen suchen (5.4) Digitale Werkzeuge & Medien zum Lernen, Arbeiten & Problemlösen nutzen (5.5) Algorithmen erkennen & formulieren
(6) Analysieren & Reflektieren	(6.1) Medien analysieren & bewerten (6.2) Medien in der digitalen Welt verstehen & reflektieren

Tab. 1: KMK-Kompetenzbereiche (2017; Eigene Darstellung nach KMK 2017, 16ff.).

Dimension	Lehrpersonen	Jugendliche
(I) Umgang	Umgang mit Technik, dig. Medien & sozialen Netzwerken Zukunftsvorbereitung	Umgang mit dig. Medien Wissen & Möglichkeiten für Schule, Alltag & späteres Berufsleben Wissen über dig. Medieneinsatz Mit dig. Medien auskennen & Funktionsweisen kennen
(II) Schutz	Kritisches & sicheres Handeln bzgl. – Datenschutz & Urheberrecht – Cybermobbing – Suchtpotenzial	Kritisches & sicheres Handeln bzgl. – Datenschutz – Austausch mit Fremden
(III) Reflexion	Verantwortungsvoller Umgang Bedeutung der Nutzung, eigener Einfluss auf dig. Medien & umgekehrt Kritikfähigkeit & kritisches Denken	Verständlichkeit haben
(IV) Informationen	Sich informieren können Informationssuche/-recherche Informationsauswahl Informationsauswertung	Sich informieren können Informationssuche/-recherche
(V) Gestaltung/Produktion	Gestalten & nicht ausschliesslich konsumieren Eigene Produkte erstellen	Medieninhalte produzieren
(VI) Präsentieren	Daten & Ergebnisse, eigene Inhalte & Ideen präsentieren	
(VII) Informatische Kenntnisse	Informatische Grundbildung	
(VIII) Kommunikation	kommunizieren	
(IX) Teamwork	Zusammenarbeit, Kollaboration	
(X) Kreativität	Kreativ sein	

Tab. 2: Formuliertes Verständnis der Lehrpersonen, Schüler:innen über MK. (Eigene Darstellung).

Dimension LuL	Baacke	KMK
(I) Umgang	(c) Mediennutzung (b) Medienkunde	(2.5) Aktiv an der Gesellschaft teilhaben (5.2) Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen (5.4) digitale Werkzeuge zum Lernen, Arbeiten & Problemlösen nutzen
(II) Schutz	(a) Medienkritik	(2.4) Umgangsregel(n) kennen und einhalten (Netiquette) (4.1) Sicher in digitalen Umgebungen agieren (4.2) Persönliche Daten & Privatsphäre schützen (4.3) Gesundheit schützen
(III) Reflexion	(a) Medienkritik	(6.1) Medien analysieren & bewerten (6.2) Medien in der digitalen Welt verstehen & reflektieren
(IV) Informationen	(b) Medienkunde	(1.1) Suchen & Filtern (1.2) Auswerten & Bewerten
(V) Gestaltung/ Produktion	(d) Mediengestaltung	(3.1) Entwickeln & Produzieren
(VI) Präsentieren	(c) Mediennutzung	(3) Produzieren & Präsentieren
(VII) Informatische Kenntnisse	(b) Medienkunde	(5.5) Algorithmen erkennen & formulieren
(VIII) Kommunikation		(2.1) Interagieren
(IX) Teamwork		(2.1) Interagieren (2.2) Teilen (2.3) Zusammenarbeiten
(X) Kreativität	(d) Mediengestaltung	

Tab. 3: Zusammenführung der Interviewanalysen, Baackes Medienkompetenzmodell (1996) und der KMK-Strategie (2017). (Eigene Darstellung).