
Jahrbuch Medienpädagogik 19: Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens. Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf

Schule, Medien und Gesellschaft

Ein systematisches Review der medienpädagogischen Zuschreibungen an die Funktionen der Schule

Carlo Schmidt¹ 

¹ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zusammenfassung

Das vorliegende Review analysiert, wie sich die medienpädagogischen Zuschreibungen an die Funktion der Schule in Bezug auf die Vermittlung von kompetent-kritischer sowie selbstbestimmter und mitbestimmungsorientierter Mediennutzung konstituieren. Mithilfe des ENTREQ-Statements und einiger Methodiken der Grounded Theory wurden 14 Beiträge untersucht, die sich mit dem Spannungsfeld Schule-Medien-Gesellschaft beschäftigen. Als Analysematrix dienen dabei Fends (2008) vier Funktionen der Schule. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Enkulturations- und die Integrationsfunktion stark angesprochen werden, während die Qualifikations- und die Allokationsfunktion weniger im Fokus stehen. Ausserdem wird den Lehrkräften eine starke Rolle zugeschrieben. Zum Schluss werden einerseits die Implikationen für die Demokratie, andererseits für weitere Forschungen diskutiert.



School, Media and Society. A Systematic Research Overview of Media-Pedagogical Attributions to the Functions of School Environments

Abstract

The review analyses how media-pedagogical attributions to the function of school are being constituted in relation of the conveyance of the competent for criticism as well as self-determined and participation-oriented media use. Using the ENTREQ-Statement and a selection of the methods of grounded theory, 14 papers were analysed with regard to their handling of the tension between school, media and society. An analytical matrix was established based on Fend's (2008) Four Functions of School. The results established that Fend's function of enculturation and integration are addressed the strongest, whereas the qualification and allocation are being focused less. In addition, a strong role is assigned to teaching staff. The review also offers a discussion of the implications the findings have for democracy and highlights areas for further research.

1. Hintergrund¹

Das normative Ideal Demokratie ist «mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung» (Dewey 2011, 121). Wenn sich weiter Erziehung als Demokratie verwirklicht und Erziehung (auch) in der Schule stattfindet, wo sich der erste Kontakt für die Schüler:innen mit der nächsten Gesellschaft – in dem Fall den jeweiligen Peers – ereignet, dann können Schulen als embryonale Orte einer demokratischen Gesellschaft betrachtet werden (vgl. Oelkers 2011, 495). «In westlichen Demokratien sind die funktionalen Beziehungen des Bildungswesens zur Gesellschaft nicht nur ein ›Geschehen‹, sondern auch eine normativ zu gestaltende Aufgabe» (Fend 2008, 49). Diese normative Aufgabe in Form der Erziehung muss zu

1 Svenja Bedenlier und Michaela Kramer sei für ihre konstruktiven Anmerkungen zu diesem Text herzlich gedankt!

grossen Teilen Schulen zufallen,² da Kinder und Jugendliche in den Schulen einen wesentlichen Teil ihrer Zeit verbringen. Als Teil des Erziehungssystems kommt Schulen damit – im Rahmen der Möglichkeiten – die Funktion zu, die Aneignung der gesellschaftlich kursierenden Diskurse mitsamt deren Wissen und deren Macht entweder aufrechtzuerhalten oder zu verändern (vgl. Foucault 2021, 30). Wo vor wenigen Jahren noch die Rede davon sein konnte, dass «digitale Medien neue Bedingungen des Selbst- und Werteverständnisses» (Herzig und Grafe 2007, 16) von Kindern und Jugendlichen schaffen, sind diese neuen Bedingungen des Selbst- und Weltverständnisses längst Realität.³ Einfluss und Bedeutung digitaler Medien zeigen sich vor allem im alltäglichen Umgang mit ihnen und in dem Umstand, dass digitale Medien im Mainstream angekommen sind, wodurch sie auch wieder aus der Wahrnehmung verschwinden – der Gebrauch also unterbewusst vonstattengeht (vgl. Porlezza 2021, 71). Es muss folglich darum gehen, Kindern und Jugendlichen zu einem kompetenten und selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien zu verhelfen (vgl. Asen-Molz, Gößinger, und Rank 2020, 278), was wohl am ehesten funktioniert, wenn diese in der Schule auf eine Begegnung mit einer mediendurchdrungenen Welt vorbereitet werden (vgl. Herzig und Aßmann 2014, 658).

In einer «tiefgreifend mediatisierten» (Hepp 2020) und «digitalen Gesellschaft» (Nassehi 2019) müssen deshalb die vier gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen der Schule, *Enkulturation* (kulturelle Teilhabe), *Qualifikation* (berufsrelevante Fähigkeiten), *Allokation* (Stellung in der

2 Das sehen auch die Länderparlamente so: Exemplarisch sei hierzu auf die Schulgesetze der Länder Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg verwiesen, in denen die Erziehung zur Anerkennung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (vgl. SchG BW 2018, § 1 (2)) sowie die Erziehung im Geist der Demokratie (vgl. SchG NRW 2020, § 2 (2)) festgeschrieben ist. In Baden-Württemberg wird ausserdem Demokratiebildung im Bildungsplan als Leitperspektive verortet (vgl. BP BaWü 2016a).

3 Aus Sicht der Schüler:innen ist zu bemerken, dass sich der mit den Digitalisierungsprozessen einhergehende Strukturwandel nicht als ein solcher zeigt, da das für einen Wandel nötige Vergleichskriterium des Davor fehlt. Diese Form des Sozialen ist einfach so; alles andere sind Zuschreibungen. Diese Feststellung muss allerdings relativiert werden, da die Bedingungen der Selbst- und Weltverhältnisse von Kindern und Jugendlichen zum Beispiel auch davon abhängig ist, welchen Stellenwert digitale Medien in der Familie und der Peer-group der Kinder einnehmen (vgl. Brüggem et al. 2019; Eickelmann et al. 2019).

schulischen Leistungshierarchie) und *Integration* (soziale Identität und politische Teilhabe) (vgl. Fend 2008, 49ff.) digitale Medien zumindest implizit in jedem Schritt einbeziehen, da diese in der Gesellschaft «omnipräsent» (vgl. Knaus 2018, 6) sind und deshalb Ignoranz ihnen gegenüber keinen Bestand (mehr) haben kann.

Will Schule also auf den (vermutlich) zukünftigen (oder schon bestehenden) Status Quo vorbereiten, müssen – und das ist nun wirklich nichts Neues – Digitalisierung und Bildung zusammen gedacht und gemacht werden, da es die Aufgabe der Schule ist, «für eine zeitgemäße Medienbildung in der digitalen Welt Sorge zu tragen» (Herzig 2020, 2).

Daran anschliessend ist der Begriff *Herausforderung* im Zusammenhang von *Bildung und Digitalisierung* (vgl. Aufenanger 2020; Hähn und Ratermann-Busse 2020; Busch 2020) häufiger zu verzeichnen. Die soziopolitischen Ereignisse zu Beginn des Jahres 2021 («Sturm» auf Regierungsgebäude, Querdenker, Homeschooling etc.) und deren gesellschaftliche Rezeption verdeutlichen die Brisanz und die damit einhergehende Signifikanz von öffentlich-medialer Kommunikation in Bezug auf die demokratische Ordnung in unserer Gesellschaft (vgl. Waldmann 2020, 97ff.). Unter diesen Vorzeichen liegt es auf der Hand, dass es für selbstbestimmte und ermächtigte Bürger:innen zwingend nötig ist, mit Medien und den darin enthaltenen politischen Informationen umgehen zu können (vgl. Hubacher und Waldis 2021, 8). Wer also demokratisch handlungsfähig sein möchte, muss dazu in der Lage sein, digitale Medien in ihrer informativen Gesamtheit zu decodieren. Das wiederum setzt voraus, dazu fähig zu sein (oder/und durch die Schule dazu befähigt worden zu sein), nach kompetent-kritischer Abwägung unterschiedlicher Informationen selbstbestimmt in der Gesellschaft mitzubestimmen.

«In medien-pädagogischer Perspektive geht es vor allem darum, wie digitale Medien von Kindern [und Jugendlichen] (...) für reflexive Bildungs- und Lernprozesse, für Kommunikation, Selbsta Ausdruck und gesellschaftliche Partizipation kompetent genutzt werden können» (vgl. Niesyto 2017, 139).

So besteht wohl grundsätzlich Einigkeit über die Notwendigkeit, dass Kinder und Jugendliche sowohl Medienkompetenz (Baacke 1973) als auch einen Sinn für Medienkritik (Ganguin 2004) brauchen. Gleichzeitig ist die Frage, was Lehrende können müssen, um eben jenes zu vermitteln, Gegenstand nationaler und internationaler Forschung (vgl. Delere 2020, 3), wobei Lehrende wiederum eine starke Heterogenität in Nutzung und Umgang mit digitalen Medien in den Schulen aufweisen (vgl. Prasse, Döbeli-Honegger und Petko 2017, Engel 2020). Im Zuge dessen fragt Irion (2020) wohl zu Recht, welche Medienbildung Kinder brauchen. Das beschriebene Feld soll hier deshalb um die Frage erweitert werden:

Wie konstituieren sich die medienpädagogischen Zuschreibungen an die Funktion der Schule in Bezug auf die Vermittlung von kompetent-kritischer, selbstbestimmter und mitbestimmungsorientierter Mediennutzung?

Dabei dienen Fends Reproduktionsfunktionen (s. o.) als Analyseraster. Auf Fend (2008) wird im Zuge dieses Reviews rekurriert, da so ein theoretischer Fluchtpunkt für die Funktion der Schule in einer demokratischen Gesellschaft geschaffen wird. Das soll nicht ausschliessen, dass im Zuge des Forschungsprozesses andere die Forschungsfrage betreffende Kategorien gefunden und als Ergebnis mit aufgenommen werden (ausführlicher siehe 2.).

Eine Systematisierung dieses Forschungsfeldes erscheint deshalb notwendig, da zum einen eine gesellschaftliche Brisanz aufgrund der Omnipräsenz digitaler Medien und deren Nutzung vorliegt, zum anderen der Begriff *Herausforderungen* noch immer in zahlreichen Publikationen zu finden ist.

Durch den vorliegenden systematischen Forschungsüberblick können die medienpädagogischen Zuschreibungen an die Rolle der Schule – in Bezug auf eine selbstbestimmte und mitbestimmungsorientierte Mediennutzung – komprimiert nachvollzogen werden.

2. Methode und Artikel

Um ein möglichst hohes Mass an Transparenz zu gewährleisten, orientiert sich dieses Review an ENTREQ:⁴

«The ENTREQ statement consists of 21 items grouped into five main domains: introduction, methods, methodology, literature search and selection, appraisal, and synthesis of findings.» (Tong et al. 2012, 3)

Diese 21 Schritte⁵ dienen dazu, den Reviewprozess so transparent wie möglich zu gestalten, wodurch auftretende Irritationsfaktoren weitestgehend ausschliessbar sind. Da zur Beantwortung der Fragestellung nach Aussagen gesucht wird, indem Fragen gestellt werden – wie etwa «Wie ist der Stand des Wissens?», «Was bleibt unerwähnt?» – und in dessen Folge Implikationen für weitere Forschungen gegeben werden sollen, erscheint die Methodik eines systematischen Reviews geeignet (vgl. Grant und Booth 2009, 95). Nicht geleistet werden kann, wie das zum Beispiel bei einem *Critical Review* der Fall wäre, die Überprüfung der Qualität der untersuchten Texte (vgl. ebd.). Im Folgenden werden die oben genannten Schritte zusammengefasst dargestellt, sodass nachvollziehbar wird, wie das hier vorgestellte Textcorpus zustande gekommen ist.

Die der Literauswahl folgende Analyse verwendet Methodiken der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996), genauer: das Kontrastieren und das Codieren. Es war zunächst geplant, lediglich deduktiv vorzugehen und die vier Reproduktionsfunktionen nach Fend als Codes zu vergeben. Während der Analyse zeigte sich jedoch, dass dies zu Ungenauigkeiten führen würde, weshalb den vier Codes einige induktive Subcodes gegeben wurden. Neben den vier Reproduktionsfunktionen von Fend gliedern die Subcodes die Ergebnispräsentation (s. 3.) und wurden dort als Zwischentitel eingefügt. Im Zuge der Analyse fiel weiter auf, dass in den untersuchten

4 = Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research. Eine deutschsprachige Studie, die ENTREQ im Bereich der Medienpädagogik nutzt, hat Heike Schaumburg (2021) vorgelegt

5 Die DOI von Tong et al. 2012 ist im Literaturverzeichnis im Zuge der Quellenangabe notiert. Da hier nicht der Platz ist, alle 21 Punkte in deren Einzelheiten vorzustellen, seien interessierte Lesende auf die dort auf S. 4 vorhandene Tabelle verwiesen.

Texten noch eine weitere Zuschreibung wiederholend auftrat, weshalb der induktiv vergebene Code der *Faktor Lehrkräfte* mit aufgenommen wurde. Auch diesem Code wurden Subcodes zugeordnet.

Die Daten für das Review wurden aus allen Teilen der Texte gewonnen (also nicht nur Fazits, Abstracts oder dergleichen). Ausserdem war nur der Autor selbst sowohl an der Literaturrecherche als auch an der Auswertung der Texte beteiligt. Zur Auswertung wurde keine Software ausser Word und Excel verwendet.

Zur Zusammenstellung des Datenmaterials wurden die Datenbanken des Fachportals Pädagogik (FPP), ERIC und ProQuest,⁶ die Zeitschriften MedienPädagogik, Medienimpulse.at und Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik sowie die online zugänglichen Veröffentlichungen der Verlagsgruppe Springer VS als mögliche Quellen herangezogen. Zur Grundlage hat diese Untersuchung diejenigen im deutschen Sprachraum veröffentlichten Beiträge in medienpädagogischen Zeitschriften und Sammelbänden der letzten fünf Jahre (2016-2020),⁷ die dem Spannungsfeld *Medien-Schule-Gesellschaft/Demokratie* zugeordnet werden können. Hierzu wurden in den genannten Datenbanken folgende Schlagwortsuchen vorgenommen: «Medienpädagogik Schule», «Medienpädagogik Demokratie» und gleiches mit «Medienkompetenz ...», «Medienbildung ...» sowie «Medien ... » jeweils in Verbindung mit Schule, Demokratie und Gesellschaft. Da sich dieses Review auf den deutschen Sprachraum beschränken soll, erschien es angebracht, die Suche lediglich mit deutschen Suchbegriffen anzugehen. Auf diese Weise kamen 453 Beiträge zur Weiterverarbeitung infrage.

6 (1) Da ProQuest auch eine Fülle nicht-wissenschaftlicher Quellen enthält, wurde – um die Qualität der Ergebnisse zu erhöhen – die Suche auf die Suchmöglichkeit «wissenschaftliche Zeitschriften» eingeschränkt (vgl. Schaumburg 2021, 141).

(2) Da ERIC und ProQuest vornehmlich Beiträge in englischer Sprache indizieren, dort aber auch deutschsprachige Artikel erfasst sind, sei hier erwähnt, dass diese Datenbanken berücksichtigt wurden, um die Trefferquote zu erhöhen.

7 Der Zeitraum wurde gewählt, da 2016 die KMK das Strategiepapier «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2016) veröffentlicht hat. Gleichzeitig wurde bspw. in Baden-Württemberg der *Basiskurs Medienbildung* im Bildungsplan als Leitperspektive verankert (BP BaWü 2016b).

Es gilt, im Folgenden die relevanten Beiträge für das Forschungsvorhaben zu extrahieren. Um gefundenen Texte bearbeiten zu können, wurden die Texte zunächst nur anhand der Titel auf ihre Relevanz hin ausgesucht, wodurch 198 Beiträge eingeschlossen wurden. Im nächsten Schritt wurden die ausgesuchten Texte mithilfe der Beitragszusammenfassungen weiter selektiert.

In der Folge wurden 56 Beiträge eingeschlossen. Im letzten Schritt wurden die Texte dann auf Basis der Lektüre des gesamten Textes ausgewählt (vgl. Schaumburg 2021, 142). Dazu wurden die Zusammenfassungen auf die folgenden Kriterien hin untersucht; wobei zur Beantwortung der Forschungsfragen mindestens eines dieser Kriterien vorkommen musste.

- Ist ein Bezug zu Schule, Selbst-/Mitbestimmung und Demokratie erkennbar?
- Ist eine themenbezogene Auseinandersetzung mit Medienbildung/Medienkompetenz⁸/Medienkritik ersichtlich?
- Werden Zuschreibungen an die Funktionen der Schule implizit oder explizit deutlich?

Auf diese Weise wurden Texte ausgeschlossen, die sich zwar mit dem Themenfeld von Medien und Schule auseinandersetzen – beispielsweise das aktivierende Potenzial von Medien für den Unterricht thematisieren –, dabei aber den Bezug von Schule und Gesellschaft aussparen. Da dieses Review den Fokus auf digitale Medien legt, wurden schliesslich auch Studien ausgeklammert, deren Schwerpunkt nicht auf der Auseinandersetzung mit eben diesen lag. Durch den beschriebenen Auswahlprozess konnten 14 für die Forschungsfragen relevante Artikel ausgemacht werden.

8 Wenngleich dem Medienkompetenzbegriff wegen dessen zuweilen «technisch-funktionaler Auffassung von Kompetenz» (Herzig 2020, 5) Kritik zukommt und dieser deshalb häufig durch Medienbildung ersetzt wird, firmieren doch zumindest ähnliche Zuschreibungen unter diesen Labels (Medienbildung als Ziel und Medienkompetenz als Mittel), weshalb hier nach beiden Begriffen gesucht wird.

Vorstellung der relevanten Artikel

Die eingeschlossenen 14 Beiträge wurden zur ersten übersichtlichen Darstellung nach Autor:innen, Erscheinungsjahr und Datengrundlage kategorisiert.

Autor:innen	Jahr	Datengrundlage
Brandhofer und Fikisz	2016	Literatur
Münste-Goussar	2016	Literatur
Gabriel	2017	Literatur
Schiefner-Rohs	2017	Literatur
Barberi, Swertz und Zuliani	2018	Literatur
Knaus	2018	Literatur
Bock und Macgilchrist	2019	qualitativ
Kammerl	2019	Literatur
Macgilchrist	2019	Literatur
Autenrieth und Nickel	2020	Literatur
Engel	2020	Literatur
Herzig	2020	Literatur
Herzig und Martin	2020	Literatur
Kenner und Lange	2020	Literatur

Tab. 1: Analysierte Beiträge.

Bei den eingeschlossenen Beiträgen handelt es sich grösstenteils um theoretische Auseinandersetzungen mit dem Untersuchungsgegenstand. Die wichtigste Datenquelle in der Mehrzahl der Beiträge stellt deshalb andere Literatur dar. Quantitativ orientierte Studien wurden nicht gefunden, qualitativ informiert gehen lediglich Bock und Macgilchrist (2019) vor. Dort werden Unterrichtsbeobachtungen, Gruppendiskussionen und Interviews durchgeführt und hinsichtlich der Frage ausgewertet, wie/ob die Smartphone-Nutzung Schüler:innen kontrolliert, regelt oder befähigt. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass dies auch die einzige Studie in diesem Sample ist, die sich nicht auf den deutschen Sprachraum bezieht. Brandhofer und Fikisz (2016) gehen der Frage nach, welche Kompetenzen durch den Einsatz von Social Media Unterricht erarbeitet werden können und wann sich diese Verwendung entwicklungspsychologisch eignet. Vor dem Hintergrund der

Mediatisierung diskutiert Kammerl (2019) zum einen das Zusammenspiel von Sozialisation und informellen/formalen Bildungsmöglichkeiten, zum anderen digitalisierungsgetriebene Weiterentwicklungen des Bildungssystems. Grundlegend fragt Münte-Goussar (2016), wie Medienbildung in der Schule zu gestalten sei, und behandelt gleichzeitig die Frage nach einer schulischen Medienkultur. Die gesellschaftlich-mediale Entwicklung zur Grundlage nehmend, fragt Schiefner-Rohs (2017) danach, welche Implikationen das für die Schule hat und kommt in ihrem Beitrag zu einer Kultur der Digitalität in den Schulen. Der dadurch auf die Schulen wirkende Innovationsdruck, Medienbildung als grundlegendes Bildungsziel zu ermöglichen und damit einhergehende Rahmenkonzepte sowie Schulentwicklungsprozesse werden von Herzig (2020) behandelt. Mit Blick auf die Demokratiebildung untersuchen Autenrieth und Nickel (2020) die diesbezügliche Bedeutung der Digitalisierung für die Gesellschaft, die Schule und den Unterricht. Kenner und Lange (2020) heben in ihrem Beitrag das Verhältnis von digitaler Erfahrungs- und analoger Reflexionswelt für die Entwicklung des individuellen Bürgerbewusstseins hervor. Gabriel (2017) beschäftigt sich in ihrem Paper mit dem Beitrag der Vermittlung von Medienkritik zur schulischen Medienerziehung. Knaus (2018) geht in seinem Beitrag der Frage nach, in welchem Verhältnis schulische Medienpraxis und Medienpädagogik stehen. Welche Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Vorgaben zu einer gelingenden schulischen Medienbildung beitragen können und in welchem Verhältnis dabei die Fachdidaktiken und die Medienpädagogik stehen, beleuchten Herzig und Martin (2020). Macgilchrist (2019) legt den Schwerpunkt in ihrem Beitrag auf die Auseinandersetzung damit, wie Bildung und Schule mit digitalen Medien (gerecht) gestaltet werden können. Welche Herausforderung diesbezüglich der mediale Habitus von Lehrpersonen spielen kann, diskutieren Barberi, Swertz und Zuliani (2018); notwendige Voraussetzungen im Bereich der Lehrkräftebildung, damit digitale Kompetenzen vermittelt werden können, ergründet Engel (2020).

3. Ergebnisse

Zu Beginn des Ergebnisberichts sei nochmals erwähnt, dass dieses Review auf die von Fend (2008) beschriebenen vier Funktionen der Schule als Grundlage der Analyse Bezug nimmt. Dies wiederum setzt voraus, dass davon ausgegangen werden muss, dass Schulen diese vier Funktionen in einer Gesellschaft zukommen, sie diese erfüllen oder ihnen diese zumindest zugeschrieben werden (wie es hier der Fall ist). Damit geht einher, dass dieses Review auf einer anderen theoretischen Grundlage zu anderen Ergebnissen käme; oder dieser deduktive Prozess gar in einen induktiven Prozess umgekehrt würde und so die Theorie erst im Nachhinein zu suchen wäre. In dieser Ergebnispräsentation werden die gefundenen Zuschreibungen an die – sich an Fend orientierenden – Funktionen der Schule bezüglich der Vermittlung kompetent-kritischer sowie selbstbestimmter und mitbestimmungsorientierter Mediennutzung durchexerziert. Der Ergebnisbericht schliesst mit der induktiv gefundenen Kategorie «der Faktor Lehrkräfte».

3.1 Enkulturation

3.1.1 Kultureller Wandel

Zunächst wird davon ausgegangen, dass der kulturelle Wandel in der Gesellschaft hin zur Digitalität, der auch die Schulen grundlegend verändert (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 163), in den Schulen (noch) nicht angekommen ist. Im Zuge dessen ist von «großer Ablehnung» (Autenrieth und Nickel 2020, 7), «blinden Flecken» (Schiefner-Rohs 2017, 162) oder gar «Borniertheit» (Münste-Goussar 2016, 88) die Rede. Gleichzeitig wird festgestellt, dass auch eine mediatisierte Gesellschaft kultiviert werden muss (vgl. Kammerl 2019, 432), wobei digitale Medien die Kultur der Schulen verändern könnten, wodurch sie mehr der gesellschaftlichen Realität entsprächen (vgl. Knaus 2018, 18).

3.1.2 *Kultur der Digitalität*

Gleich zu Beginn wird ein wahrgenommenes Spannungsfeld aus der digitalen Kultur, die in der Gesellschaft gelebt wird und der analogen Kultur, die in den Schulen stattfindet, deutlich. Ausgangspunkt ist dabei die Form der aktiven und breiten Nutzung digitaler Medien im Alltag der Schüler:innen (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 16). Die *Kultur der Digitalität*⁹ (Stalder 2016) bestehe dabei aus Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmen, wodurch die kulturellen Möglichkeiten vervielfältigt werden und den Schüler:innen die Aufgaben zukommt, den Umgang damit zu erlernen (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 161). Die so oft im Zusammenhang von Schule und digitalen Medien erwähnte Herausforderung (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 26; Schiefner-Rohs 2017, 161; Brandhofer und Fikisz 2016, 6; Kenner und Lange 2020, 189) liege in eben dieser «Kultur der Digitalität» (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 161; Autenrieth und Nickel 2020, 9). Zusätzlich wird festgestellt, dass Schüler:innen den Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität kennenlernen müssen, wozu beispielsweise social media vielfältige Möglichkeiten bieten (vgl. Brandhofer und Fikisz 2016, 6). Diesbezüglich bestehe dann Notwendigkeit, in den Schulen medienpädagogisch-reflexiv Normen und Werte sowie Orientierungskompetenz und Partizipationsfähigkeit zu vermitteln (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 165; Kenner und Lange 2020, 189).

3.1.3 *Integration digitaler Medien*

Des Weiteren geschehe die Integration digitaler Medien in die Schule implizit und zwar dadurch, dass Schüler:innen digitale Medien in die Schulen, mitsamt den damit einhergehenden kulturellen Eigenheiten in Form von Medienangeboten und deren Rezeption, ihren eigenen Medienbeiträgen sowie den damit verbundenen sozialen Praktiken hineintragen (vgl. Herzig 2020, 3; Bock und Macgilchrist 2019, 151). Daraus lässt sich nun schliessen,

9 Schiefner-Rohs (2017) bezieht sich mit diesem Begriff auf Stalder.

dass Schulen, sollten sie sich dieser Entwicklung verwehren,¹⁰ den Anschluss an die zunehmend mediatisierte Lebenswelt der Schüler:innen (vgl. Herzig 2020, 3) verpassen, der eigentlich möglich wäre (vgl. Engel 2020, 109). Schulen werden aber ohnehin von diesen neuen Notwendigkeiten der Organisation «überrollt» (Münste-Goussar 2016, 88), was zur Folge hat, dass auf die gesamtgesellschaftliche Transformation nur noch reagiert werden kann, statt diese aktiv mitzugestalten (vgl. Macgilchrist 2019, 9).

3.1.4 Reflexion digitaler Medien

Auch die Reflexion digitaler Medien nimmt einen fundamentalen Stellenwert im Unterricht ein. Die Reflexion digitaler Medien birgt die Chance, einer bewahrpädagogischen Haltung zu entgehen und stattdessen an den Schulen eine Medienbildung anzubieten, die sich an Mündigkeit, Aufklärung und eben Reflexion orientiert (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 26). Reflexion wird mitunter auch deshalb pädagogisch interessant, da digitale Medien für die Schulen einer paradoxen Struktur unterliegen: Sie sind zum einen ein grosser Teil der Welt der Schüler:innen (s. o.), zum anderen auch deren Werkzeuge der Weltaneignung, weshalb eine reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Medien immanenter Bestandteil von Unterricht sein muss (vgl. Herzig und Martin 2020, 293f.). Um Schüler:innen Teile dieser Kultur adäquat zu vermitteln, sind in den Schulen Enkulturationshilfen notwendig und diese bestehen aus der Vermittlung von Reflexionsfähigkeit, der Aktivierung von Produktivität und Kreativität sowie der diskursiven Beteiligung an der Kultivierung der digitalen Welt (vgl. Kammerl 2019, 432). Diese Enkulturationshilfe betrifft im Weiteren auch die «pädagogische Leitkategorie» Mündigkeit, von der oft angenommen wird, sie stelle sich von selbst ein, was aber nicht der Fall sei (vgl. Knaus

¹⁰ Paradoxerweise folgen Schulen, die sich der Integration von digitalen Medien verwehren, genauso einem sozialen Diskurs zum Einsatz digitaler Medien in den Schulen, wie es diejenigen tun, die digitale Medien als Teil ihrer Organisationskultur behandeln (vgl. Bock und Macgilchrist 2019, 151). Eine Erklärung, warum dem so ist, beziehungsweise sein könnte, würde an dieser Stelle zu weit führen. Es sei deshalb nur kurz darauf verwiesen, dass innerhalb eines Diskurses zu den gleichen Themenfeldern unterschiedliche Diskursstränge existieren, in denen diese gleichen Themen unterschiedlich beobachtet, verhandelt, verarbeitet und bewertet werden.

2018, 24). Deshalb haben Schulen die Aufgabe, Schüler:innen dabei zu unterstützen einen kompetenten, sachgemässen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 9). Im Sinne eines kulturellen Gebildetseins firmiert unter dem Begriff *Bildung* dann auch zumindest eine *Digitale Grundbildung*, die nur dann von Schulen angeboten werden kann, wenn zu lernende medienpädagogische Inhalte dort erkannt, verstanden, verantwortungsbewusst reflektiert und sorgsam vermittelt werden (vgl. Barberi, Swertz, und Zuliani 2018, 13).

Das gilt vor allem im Hinblick auf eine «auf demokratische Werte ausgerichtete Gesellschaft» (Autenrieth und Nickel 2020, 9), weshalb in Schulen zum einen Medienbildung nicht als reiner Fachinhalt gesehen werden darf, sondern die Auseinandersetzung mit Haltungen und (Schul-)Kultur im Vordergrund stehen muss (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 166). Im Sinne einer Bildung, die auf demokratische Strukturen ausgerichtet ist, muss beim Einsatz digitaler Medien ein partizipativer, kooperativer/kollaborativer und kommunikativer Erfahrungsraum geschaffen werden (Autenrieth und Nickel 2020, 8). Besonders im Hinblick auf das durch social media initiierte Kommunikationsverhalten sei hier Handlungsbedarf gegeben (vgl. Brandhofer und Fikisz 2016, 8).

3.1.5 Zusammenfassung

Das sei aber nur möglich, sofern in den Schulen ein kultureller Wandel angestossen werde und dabei Kommunikationsformen, der soziale Austausch, Verfahren individuellen und gemeinsamen Lernens, Rollen, hidden curricula sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch reflektiert werden (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 167; Münte-Goussar 2016, 86; Macgilchrist 2019, 9; Kenner und Lange 2020, 189). In Bezug auf Kommunikationsformen mit ausserschulischen Partnern wird zum einen herausgestellt, dass Medienbildung aufgrund der kulturellen Lebenswelt der Schüler:innen in Verbindung mit Trägern kultureller Bildung stattfinden sollte (vgl. Knaus 2018, 25), zum anderen, dass Medienbildung in der Schule stattfinden muss (vgl. Münte-Goussar 2016, 73). Die Schulen einer demokratischen Gesellschaft haben demnach die Aufgabe, in einer mediatisierten Welt den pädagogischen Wert digitaler Medien (vgl. Barberi, Swertz, und Zuliani 2018, 11) für

die Kultivierung dieser Welt zu nutzen (vgl. Münte-Goussar 2016, 89). Der Vermittlung eines kritischen Umgangs mit Medien wird dabei grosse Bedeutung zugeschrieben, da sie wichtig für die Partizipation in und an einer funktionierenden Demokratie sei (vgl. Gabriel 2017, 3).

3.2 Integration

3.2.1 *Digital divide*

Zunächst steht die Diagnose im Raum, dass Schulen ihrer Integrationsfunktion, der Vorbereitung der Schüler:innen auf ein Leben in der Informationsgesellschaft, nicht nachkämen (vgl. Engel 2020, 106). Zugleich hat die Schule aber auch die Aufgabe, auf eine demokratisch funktionierende Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 6) und demokratisch handlungskompetente Staatsbürger:innen heranzubilden, die sich der Medien mit Blick auf das Schöne bedienen können (vgl. Barberi, Swertz, und Zuliani 2018, 7). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, wird der Schule – im Hinblick auf einen *digital divide*, den sie in ihrer derzeitigen Form verstärkt (vgl. Gabriel 2017, 9) – unter anderem die Funktion zugeschrieben, diesbezüglich für Chancengleichheit/-gerechtigkeit zu sorgen (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 7; Knaus 2018, 17), da sozial privilegierte Jugendliche hierzulande ein signifikant höheres Kompetenzniveau erreichen als Jugendliche aus niedrigen sozialen Lagen (vgl. Kammerl 2019, 425) und es letztlich um die erfolgreiche Teilhabe eines jeden Einzelnen an der Gesellschaft geht (vgl. Münte-Goussar 2016, 84). Wird Teilhabe verstanden als die Möglichkeit, gemäss der eigenen Entwicklung die Gesellschaft mitzugestalten, dann sollte die Schule das «Lehren und Lernen mit Medien und das Wissen über Medien mit dem Ziel der Verbesserung der Entwicklungschancen aller Menschen in die Curricula aufnehmen» (Knaus 2018, 17).

Dieses Ziel könnten Schulen dann erreichen, wenn sie es schafften, strategische und informationsbezogene Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Gabriel 2017, 11). Dies wäre beispielsweise im Hinblick auf Teilhabe und Chancengleichheit durch die Medienbildung als fächerübergreifendes und

-verbindendes Prinzip in der Schule – und dessen gesetzliche Verankerung – möglich (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 15). Hier sind allerdings auch skeptische Stimmen zu vernehmen, die bezweifeln, dass eine verpflichtende umfangreiche und systematische Nutzung digitaler Medien in den Schulen die Reproduktion sozialer Ungleichheiten verändern kann (vgl. Kammerl 2019, 427).

3.2.2 Umgang mit digitalen Medien

Des Weiteren wird bezüglich der Integrationsfunktion der Schule darauf verwiesen, dass Schulen durch die reine Nutzung und Reflexion digitaler Medien in einer «als-ob»-Position bleiben, obwohl sich mediale Praktiken beispielsweise durch Sozialität ausprägen (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 162, Anführung im Original). Wenn die Schule also weiterhin ihrer Integrationsfunktion in einer demokratischen Gesellschaft gerecht werden wolle, so müsse sie digitale Medien reflektiert im Unterricht einsetzen (vgl. Brandhofer und Fikisz 2016, 13) und den Umgang mit diesen genauso vermitteln wie den Umgang mit dem durch die digitalen Medien zugänglichen Wissen¹¹ (vgl. Brandhofer und Fikisz 2016, 2). Auf die Notwendigkeit, mit dem zugänglichen Wissen in all seinen Formen umgehen zu können, deuten beispielsweise Phänomene wie fake news, social bots, nudging etc. (vgl. Herzig 2020, 4) oder der Umgang mit Hasskommentaren hin, auf den die Schule momentan nicht adäquat vorbereite (vgl. Kenner und Lange 2020, 182), von deren Verzerrungen sich nur dann – zumindest reflexiv und situativ – Abstand gewinnen lasse, wenn man wisse, wie man damit umgehen kann. Genau die Vermittlung dieses Wissens sei Aufgabe der Schule (vgl. Gabriel 2017, 4).

Dies schliesst die Entwicklung einer Medienkompetenz ein, zu der unter anderem die explizite Auseinandersetzung mit social media und den damit einhergehenden Möglichkeiten und Risiken gehört (vgl. Brandhofer und Fikisz 2016, 13). Besonders im Hinblick auf social media kommt den Schulen die Aufgabe zu, diese den Schüler:innen als Ergänzung des gesellschaftlichen Diskurses und der menschlichen Kooperation sowie

¹¹ Was unter dem Begriff «Wissen» verstanden wird, wird im Text nicht näher spezifiziert.

Kommunikation zu vermitteln (vgl. Engel 2020, 108). Im Zuge dessen wird weiter festgestellt, dass «die Beispiele für Veränderung der Lebenswelt zeigen, dass eine aktive gesellschaftliche Teilhabe nicht als sich selbst entwickelnd unterstellt werden kann, sondern auf eine fundierte schulische Medienbildung angewiesen ist» (Herzig 2020, 4).

3.2.3 Zusammenfassung

Setzen die Schulen das um, so ist aus der Perspektive einer relationalen Medienpädagogik im Zuge der Medienkompetenzvermittlung auch politische Handlungsfähigkeit vermittelbar (vgl. Barberi, Swertz, und Zuliani 2018, 3). Eine solche Medienkompetenz, die explizit schulischer Förderung bedarf, beinhaltet sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Medienhandeln (vgl. Herzig 2020, 5). Dabei ist besonders wichtig, dass die Schüler:innen sowohl die Medieneinflüsse auf das Individuum und die Gesellschaft verstehen als auch die Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung kennen (vgl. Herzig 2020, 7). Die Schule wird damit zum Lernort der Förderung der sozialen Intelligenz und hat die Aufgabe, durch die ebenso spontanen wie auch vielfältigen Möglichkeiten digitaler Medien mit der Umwelt in Kontakt zu treten und diese für die Schüler:innen zu ordnen (vgl. Brandhofer und Fikisz 2016, 5). Besonders die Spontaneität und die mitunter rasante technische Entwicklung setzen voraus, dass Schulen – um deren Integrationsfunktion beizubehalten – als «Institutionen nicht beständig sein können, sondern dem Wandel unterliegen und auf Wandlungsprozesse reagieren sollten» (Autenrieth und Nickel 2020, 15).

3.3 Qualifikation

3.3.1 Notwendigkeit

Bezüglich des schulischen «Qualifikationsauftrags ist der Aspekt des Lernens mit Medien als ein Bestandteil der Medienkompetenz (...) ein nach wie vor wesentliches Element» (Knaus 2018, 17), weshalb Unterricht mit und

über Medien auch der Qualifizierung der nächsten Gesellschaft dient (vgl. Knaus 2018, 14). Kammerl stellt diesbezüglich heraus, dass die Forderungen nach einer stärkeren Verankerung digitaler Medien in den Lehrplänen – die dort im Zusammenhang mit Medienbildung und informatischer Bildung bisher nur schwach verankert sind – im Rahmen des voranschreitenden digitalen Wandels vermutlich immer lauter werden, in den Schulen aber ein Konkurrenzkampf aus Befürworter:innen sowie Gegner:innen¹² vorherrscht, der darüber entscheidet, was die Ziele formaler Bildung im Zusammenhang mit digitalen Medien sein sollen (vgl. Kammerl 2019, 427).

3.3.2 *Arbeitsmarktkompatibilität*

Da Digitalisierungsprozesse auch auf dem Arbeitsmarkt – und dort im Verhältnis zu den Schulen wesentlich zügiger – stattfinden, müssen Schulen zur Vorbereitung der Schüler:innen in Bezug auf eben diese mediatisierte Lebens- und Arbeitswelt die methodischen und didaktischen Möglichkeiten digitaler Medien erkennen (vgl. Engel 2020, 109).

Im Sinne der Arbeitsmarktkompatibilität «wird die Bedeutung an Spezialistinnen und Spezialisten weiter zunehmen» (Kammerl 2019, 429). Angesichts dessen finden digitale Medien in ihrer Qualifikationsfunktion noch wenig Bedeutung in den Schulen (vgl. Kammerl 2019, 425). In absehbarer Zeit muss es demnach – neben den bereits existierenden beruflichen Schulen mit solch einem Profil – auch allgemeinbildende Schulen mit einem entsprechenden Profil im Bereich der digitalen Bildung geben (vgl. Kammerl 2019, 429).

3.4 *Allokation*

3.4.1 *Inkompatibilität digitaler Medien mit schulischem Lernen*

Zur Allokationsfunktion stellt Schiefner-Rohs fest, dass in der Schule selektiert und bewertet wird und dies mit einer Medienbildung, die auf (Selbst-)bildungsprozessen (z. B. in Form von Praktiken der Subversivität oder des

¹² Diesbezüglich auch Fussnote 10.

Scheiterns) basiert, in vielen Fällen inkompatibel sei, da es in der Schule auch um die Gestaltung und Ermöglichung offener Medienbildungsräume gehe (vgl. Schiefner-Rohs 2017, 164).

3.4.2 Gesellschaftlicher Wandel

Des Weiteren werden zum einen die Medienaffinitäten und -gewohnheiten des Bildungsbürgertums durch die Schule besonders unterstützt, zum anderen haben sich gesellschaftliche Bedarfe im Umgang mit digitalen Medien verändert, weshalb diese auch in ihrer Selektionsfunktion mehr Berücksichtigung in den Schulen finden müssten (vgl. Kammerl 2019, 425). Zur Vorbereitung der Schüler:innen auf die digitalisierte Arbeitswelt müssen die Lehrenden die methodischen und didaktischen Möglichkeiten digitaler Medien in Lehr- sowie Lernprozessen anwenden (vgl. Engel 2020, 111), was zum letzten Teil der Ergebnisse führt.

3.5 Der Faktor Lehrkräfte

Unabhängig vom Fokus auf die Zuschreibung der vier Funktionen, die Schule in und für eine Gesellschaft ausüben kann, fiel in einigen der untersuchten Texte auf, dass den Lehrkräften sowie deren Aus- und Fortbildung grosse Aufmerksamkeit geschenkt wird. Das wahrgenommene Problem ist elementar und gleichzeitig nicht trivial.

3.5.1 Qualifizierung/Kompetenz der Lehrkräfte

Ohne – in Bezug auf Medienbildung – qualifizierte Lehrkräfte kann keine Schule das nötige Wissen für die nächste (Informations-)Gesellschaft vermitteln. Die «Kultur der Digitalität» (Schiefner-Rohs 2017, 166) verlangt somit weit mehr als die reine Ausstattung der Schulen mit funktionsfähigen Endgeräten, die durchaus zur regelmässigen Nutzung von digitalen Medien im Unterricht einlädt (vgl. Knaus 2018, 15).

Da schulische Akteure oft kaum Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien haben (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 8), gilt es also, in erster Linie die Lehrkräfte dafür zu qualifizieren (vgl. Gabriel 2017, 2f.). Diesbezüglich

stellt Knaus fest, dass die «wohl wichtigste Voraussetzung für das Lernen mit und über Medien in der Schule die medienpädagogische Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer [ist]» (Knaus 2018, 19).

3.5.2 *Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*

Für die Lehrpersonenaus- und Weiterbildung bedeutet das, dass Lehrkräfte zum einen wissenschaftlich fundiert, zum anderen praxisnah geschult werden, wozu entsprechende Strukturen bereitgestellt werden müssen, um eine schulgerechte Medienbildung zu gewährleisten (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 25). Lehrkräften kommt damit die Aufgabe zu, ihre eigene Lehrpersönlichkeit, hinsichtlich der digitalen Medien zu reflektieren (vgl. Engel 2020, 109). Allerdings können nicht nur die Lehrkräfte in die Verantwortung genommen werden, da es genauso eines veränderten Haltung- und Orientierungsmusters bedarf: gemeinsame Reflexionen, die Vernetzung von Schule und Hochschule und das Verständnis, dass digitale Medien als Quer- und Längsschnittaufgabe in der Schule und in der Lehrkräftebildung anzusehen sind (vgl. Engel 2020, 111). In diesem Bereich besteht demnach ein sehr hoher Bedarf, da weder von flächendeckender Verankerung medienpädagogischer Kompetenzentwicklung in der Lehrpersonenbildung noch von einer bedarfsdeckenden Fortbildung ausgegangen werden kann (vgl. Herzig 2020, 9).

3.5.3 *Zusammenfassung*

Besonders im Hinblick auf demokratische Prozesse in der Gesellschaft ist zu beachten, dass die Vermittlung von Medienkritik nur dann gelingen kann, wenn Lehrkräfte Wissen und Können in den drei Bereichen (1) eigene Kenntnisse und Fähigkeiten, (2) Wissen und praktische Fähigkeiten über die Vermittlung und (3) auf dem Feld der Medien selbst haben (vgl. Gabriel 2017, 6f.), denn es ist «wichtiger denn je, dass sich die Schule in puncto Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz einmisch» (Knaus 2018, 16).

4. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Gültigkeit des hier vorgelegten Reviews unterliegt einigen Einschränkungen. Fünf dieser Einschränkungen werden im Folgenden kurz vorgestellt. *Erstens* arbeitet das Review – einen Text ausgenommen – ausschliesslich mit medienpädagogischen Texten aus dem deutschsprachigen Raum¹³ und vernachlässigt damit andere, eventuell existierende internationale Funktionszuschreibungen. Durch die Hinzunahme internationaler medienpädagogischer Texte könnte ein ausführlicheres, kontrastierendes und komparatives Bild gezeichnet werden. *Zweitens* würde sich das entstandene Bild eventuell auch ändern, wenn mehrheitlich empirisch verfasste Beiträge untersucht würden. Hierzu könnte der Blick auf beispielsweise (medien-)psychologische Studien erweitert werden, da diese stärker empirisch und weniger konzeptionell arbeiten. Deshalb kann auch nicht garantiert werden, dass die gesamte Anzahl an hervorgebrachten Beiträgen erfasst wurde. *Drittens* differenziert der Beitrag nicht zwischen Schulformen. Wäre das auch auf der Agenda, entstünde sicherlich ein anderes Bild. Daran anschliessend wird, *viertens*, nicht zwischen den Bundesländern unterschieden, was aus Gründen des Föderalismus getan werden könnte, da die Bundesländer hinsichtlich der Arbeit mit Medien in den Schulen unterschiedlich aufgestellt sind. Schliesslich ist hier, *fünftens*, wie bereits zu Beginn des Ergebnisberichts angekündigt, anzumerken, dass dieses Review von Helmut Fends Funktionsbeschreibungen der Schule ausgeht und deshalb zu den entsprechenden Ergebnissen kommt. Würde hier beispielsweise gänzlich nach den Prinzipien der Grounded Theory vorgegangen oder eine andere Theorie zugrunde gelegt, sähe das Ergebnis anders aus.

Nach dieser kurzen Einleitung können drei Erkenntnisse diskutiert werden:

(1) Die untersuchten Beiträge fokussieren das Themenfeld aus Schule, Medien und Gesellschaft aus der Sicht eines kritisch-reflexiven Primats. Für eine demokratische Öffentlichkeit ist eine Form der Vermittlung eines kritischen Umgangs mit digitalen und im Besonderen sozialen Medien nötig, da Politik zumeist medial vermittelt in Erscheinung tritt (vgl. Düreke

¹³ Selbst der in englischer Sprache verfasste Text von Bock und Macgilchrist (2019) ist von Medienpädagoginnen geschrieben worden, die in Deutschland arbeiten.

2018, 19). Dies ist nicht zuletzt aufgrund des Effekts beispielsweise von Filterblasen (Pariser 2012) der Fall. Filterblasen konstruieren durch Algorithmen die digitale Welt der Rezipierenden, mithilfe deren eigenen Ideen und Ideologien. In den Augen unkritischer (oder nicht darauf vorbereiteter) Rezipierender kann demzufolge der Eindruck entstehen, dass die Inhalte, die ihnen angezeigt, «massenmedial relativ einheitlich und flächendeckend vermittelten Ansichten dazu, was öffentlich gerade wie gedacht wird» (Binder und Tenorth 2021, 35) auch tatsächlich dem entspricht, was öffentlich gerade gedacht wird. Schüler:innen, die aufgrund ihres Entwicklungsstandes¹⁴ als besonders vulnerable Gruppe betrachtet werden können, erscheinen diesbezüglich besonders anfällig für die Auswirkungen von Filterblasen oder auch Echokammern und Hate Speech. Aufgrund dessen ist offensichtlich, dass eine Partizipation an den spätmodernen digitalen Formen der Gesellschaft und damit auch an der Demokratie ohne ausreichendes Wissen im Umgang¹⁵ mit digitalen Medien nur schwer vorstellbar ist.

In den analysierten Texten wurde mehrfach darauf verwiesen, dass es vor allem auf die Lehrkräfte ankommt, dieses Wissen zu vermitteln. Diese müssen in Aus- und Fortbildung systematisch und professionell im didaktischen und lernzielorientierten¹⁶ Einsatz unterstützt werden. Hier liegt es demnach zuerst an der medienpädagogischen Lehre in den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, dann an den Lehrkräftebildungsseminaren und schliesslich an den Fortbildungseinrichtungen, das dafür nötige handlungspraktische Wissen zu vermitteln.

Der Beitrag der Schulen zu einer kompetent-kritischen sowie selbstbestimmen und mitbestimmungsorientierten Mediennutzung wird – gemäss den Ergebnissen dieses Reviews – hauptsächlich in der

14 Es ist davon auszugehen, dass dieser sich von Schülerin und Schüler zu Schülerin und Schüler unterscheidet. Zurückzuführen ist eine solche Unterscheidung beispielsweise auf unterschiedliche soziale, kulturelle oder ökonomische Voraussetzungen und/oder die vorangegangene, eventuell durch eigene Erfahrung, Eltern oder Lehrkräfte motivierte kritische Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Inhalten sozialer Medien.

15 Umgang kann hier schlicht in einem anwendungsbezogenen Verständnis gesehen werden oder im kulturell-integrativen Bereich und dessen kritisch-reflexiver Notwendigkeit.

16 Ein angestrebtes Lernziel kann beispielsweise kritisch, reflexiv, technisch, anwendungsbezogen, kreativ, kompetenzorientiert etc. sein.

Enkulturationsfunktion und der Integrationsfunktion gesehen. Dies kann zunächst daran liegen, dass die leitende Frage des vorliegenden Reviews vor allem auf Aspekte der Kultur und der Integration zielt. Allerdings ist die Qualifikations- und die Allokationsfunktion im Zusammenhang mit digitalen Medien deutlich unterrepräsentiert. Im Sinne der Wechselwirkung von Ökonomie und Demokratie wird jedoch ein entscheidender Teil ausser Acht gelassen. Im Folgenden steht deshalb eine kurze Suche nach Möglichkeitsbedingungen:

So sehr dem offensichtlichen Bemühen um eine Erziehung zur Mündigkeit (Adorno 1971) zuzustimmen ist, muss doch im gleichen Atemzug betont werden, dass «Erziehung ohnmächtig und ideologisch [wäre], wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden» (Adorno 1971, 100). Sich in der Welt zurechtzufinden, bedeutet sehr wohl, in diese Welt integriert zu sein und einen funktionierenden kulturellen Kompass bei sich zu haben.¹⁷ Sich in der Welt zurechtfinden, setzt jedoch auch voraus, arbeitsmarktcompatibles Wissen erlangt zu haben, also qualifiziert zu sein und in diesem Sinne dann – im besten Falle aufgrund persönlicher Präferenzen – dazu in der Lage zu sein, sich eine berufliche Zukunft (selbst) zu wählen. Besonders wichtig erscheint dies aufgrund der Tatsache, dass die politischen Einrichtungen westlicher Gesellschaften nicht in der Lage sind, «den wachsenden Ungleichheiten zu begegnen» (vgl. Piketty 2020, 1248). Diese Feststellung wird umso bedeutsamer, wird der Kapitalismus begriffen «als Zentralorgan der Moderne in Form einer ökonomisch-technologischen Formation, die (...) gewaltige Reichtümer ebenso hervorbringt, wie deren

¹⁷ Um es weiter mit Adorno zu sagen: Erziehung muss zum Widerspruch und zum Widerstand anregen (Adorno 1971, 133). Im Zuge derzeitiger sozio-politischer Entwicklungen (Impfgegner, Coronaleugner, Querdenker usw.) muss hier aber ergänzt werden, dass es dabei in einer Demokratie, in der die Vielfalt der Meinung und die dazugehörige Mitbestimmung von grösster Bedeutung sind, ganz entscheidend ist, einen Begriff in der Kritik zu entwickeln, da andernfalls Rationalität mit Geschmack infrage gestellt wird. Hier gilt aber, dass Rationalität keinesfalls mit Geschmack kritisiert werden kann, da im Unterschied zu Rationalität die Einbildungskraft – sozusagen das Vermögen des Geschmacks – keine eigenen Begriffe verlangt (vgl. Casale 2004, 234). So unterscheidet sich das ästhetische Urteil dahingehend beispielsweise von Urteilen der Vernunft, dass Ersteres keine allgemeinen Ideen benötigt und keinen Begriff als Voraussetzung hat (vgl. ebd.).

klassenförmig höchst ungleiche Verteilung» (Reckwitz 2018, 29). Hier soll nicht für ein weiteres Fortschreiten ökonomisch orientierter Outcome-Logiken im Bildungssystem argumentiert werden. Jedoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Demokratie und der ökonomischen Absicherung besteht (vgl. Zandonella 2018; Schief und Staub 2017). Zu nennen ist hier auch, dass die Wahlbeteiligung von Erwerbstätigen signifikant höher ist als die von Arbeitslosen und dass das politische Desinteresse von Personen mit verhältnismässig geringerem Einkommen höher ist als das von Personen mit verhältnismässig hohem Einkommen (vgl. BfAS 2021). Aufgrund dessen erscheint es zielführend, den Fokus auch darauf zu legen, wie genau digitale Medien dazu beitragen, dass Schüler:innen sich auf einem Arbeitsmarkt der Zukunft zurechtfinden können. Im Zuge dieser Überlegungen werden Schüler:innen nicht als *Arbeitsmaschinen* subjektiviert, die für diesen oder jenen Markt in Zukunft funktionieren sollen und deren Lernen deshalb bestenfalls im «Modus von Qualifikation und Kompetenz» (Hammer 2018, 92) stattfinden soll. Es wird lediglich die – im gewählten Paradigma vorherrschende – Lebensrealität vorangestellt und infolgedessen aus Sicht der Schüler:innen betrachtet, was für ein – zumindest ökonomisch ausgeglichenes – Leben (auch) nötig sein könnte.¹⁸

Dieses Feld könnte mit Fragestellungen bearbeitet werden, die sich mit dem Spannungsfeld, bestehend aus digitalen Medien in der Schule, Gesellschaft, Demokratie und eben gerade der Arbeitsmarktcompatibilität der Schüler:innen – verstanden als zukünftige Arbeitnehmer:innen – beschäftigt.

(3) Die untersuchten Beiträge arbeiten grösstenteils mit anderer Literatur als Datengrundlage, wobei mitunter eine stark normative Struktur in den Texten zu erkennen ist.¹⁹ Studien, die sich qualitativ oder quantitativ des Themengebiets annehmen, könnten dazu beitragen, die gestellten Forderungen und postulierten Normalismen zu untermauern, die es zu

18 Also gerade nicht in neoliberaler Couleur, die im Besonderen danach fragt, worin der Nutzen liegt, dieses oder jenes zu lernen, sondern viel mehr im Sinne der Technologien des Selbst (Foucault 2005).

19 Würden im Zuge dieses Forschungsüberblicks auch medienpsychologische Studien, die allgemein hin empirischer arbeiten, hinzugezogen, so wäre (vermutlich) auch dieser Teil der Diskussion anders ausgefallen.

erreichen gilt. Etwa bestünde ein möglicher qualitativer Ansatz hier darin, die in den Lehrplänen niedergeschriebenen Bekundungen mit dem Status quo in den Schulen zu vergleichen, um daraus Implikationen für die Bildungspolitik und/oder die Lehrkräftebildungsanstalten zu ziehen.

Dies führt zu einem weiteren Desiderat: Ansprüche an die tatsächlich praktisch arbeitenden Schulen und Lehrkräfte werden in den untersuchten Texten lediglich theoretisch hergeleitet. Im Sinne einer Suche nach Möglichkeitsbedingungen könnten die theoretisch-konzeptionellen Forderungen einer empirischen Falsifikation unterzogen werden, um so den Blick und die Argumentation (vermutlich) zu schärfen.

Abschliessend lässt sich konstatieren, dass ein sehr wesentlicher Bestandteil der Kultur spätmoderner Gesellschaften die Digitalisierung mit all ihren Dimensionen und Modi ist (vgl. Reckwitz 2018, 225ff.). Im Zuge dessen lässt sich fragen, ob die Schule in ihrer jetzigen Verfassung überhaupt noch in der Lage ist, diesen Teil der Kultur umfassend zu vermitteln. Auf und mit dem Papier ist die Vermittlung sicherlich auch möglich.²⁰ Handlungs- und erfahrungsorientiert ist das – im Hinblick auf digitale Medien – allerdings nicht. Diesbezüglich wäre – im deskriptiven Sinne – wohl eine radikalere Herangehensweise nötig: Digitale Medien sind gesellschaftlicher Alltag und dort schon lange selbstverständlich angekommen und angenommen. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Schule ausserschulischen Innovationen hintendrein geht, da nicht Vorhandenes nicht gelernt werden kann. Allerdings könnte das selbstverständliche und verschwindende (Porlezza 2021) Arbeiten mit digitalen Medien in der Schule (vermutlich) weiter sein, wenn diese dort als eine eben solche Selbstverständlichkeit wahrgenommen werden würden. Verantwortung tragen hierfür zum einen die Lehrkräfte, zum anderen aber – und dabei viel grundlegender – die Bildungspolitik/-verwaltung, die zuvörderst – im Sinne der Lehrmittelfreiheit – in die Anschaffung digitaler Medien und deren Instandhaltung in den Schulen investieren muss. Die einzige Möglichkeit, die Normen guter Schule und guten Unterrichts neu zu bestimmen, sind stetige Aushandlungen und Praxisorientierung (vgl. Buck und Koinzer 2020, 192f.). Die Frage, ob dieses Problem medienpädagogisch

²⁰ Beispielsweise muss Medienkritik nicht erst seit der Alltagswerdung von Social Media Plattformen vermittelt werden. Gedacht sei hier an das Lesen von populistischen Zeitungen in deren gänzlich analoger Form.

gelöst werden kann oder ob dazu nicht viel grundsätzlichere Ansätze – sowohl *bildungspolitisch* mit der Frage, wie die dafür nötigen Strukturen zu gestalten sind, als auch *bildungsökonomisch* und dabei vor allem differenzierend zwischen Bildungsinvestition und Bildungsausgaben – gewählt werden müssen, könnte Thema weiterführender Auseinandersetzungen sein.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1971. *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch 11. Frankfurt: Suhrkamp.
- Asen-Molz, Katharina, Christian Gößinger, und Astrid Rank. 2020. «Im Tandem politische Medienbildung stärken. Studierende und Lehrkräfte gestalten gemeinsam die Förderung politischer Bildung unter der Perspektive der Digitalisierung». In *Bildung, Schule, Digitalisierung*, herausgegeben von Kai Kasper, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König, und Daniela Schmeinck, 278–83. Münster, New York: Waxmann.
- Aufenanger, Stefan. 2020. «Informatik und Medienbildung - aber nur mit einem Zukunftskonzept von Schule!». *Bildung in der digitalen Welt, GEW digital*, 12–15.
- Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2020. «Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?». *Medienimpulse* 58 (4 Making und Makerlabs). <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-13>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Barberi, Alessandro, Christian Swertz, und Barbara Zuliani. 2018. «Schule 4.0 und medialer Habitus». *Medienimpulse* 56 (2): 1–20. <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-01>.
- BfAS. 2021. «Armut- und Reichtumsbericht». Bundesministerium für Arbeit und Soziales. <https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Indikatoren/Gesellschaft/Politisches-Interesse/politisches-interesse.html>.
- Binder, Ulrich, und Heinz-Elmar Tenorth. 2021. «Demokratische Öffentlichkeit und der Filterblasen-Effekt – ein Problem für die Politische Bildung?». In *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*, herausgegeben von von Manuel S. Hubacher, und Monika Waldis, 27–47. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_2.
- Bock, Annkatrin, und Felicitas Macgilchrist. 2019. «Mobile Media Practices of Young People in (safely Digital), (enthusiastically Digital), and (postdigital) Schools». Herausgegeben von Claudia Riesmeyer, Thorsten Naab, Anne-Linda Camerini, Ruth Festl, und Christine Dallmann. *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 35 (Media literacy): 136–56. <https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.23.X>.

- BP BaWü. 2016a. *Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung*. <http://bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP>.
- BP BaWü. 2016b. «Medienbildung (MB)». *Bildungspläne Baden-Württemberg*. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB.
- Brandhofer, Gerhard, und Walter Fikisz. 2016. «Kompetenzorientierte Medienpädagogik als integraler Bestandteil der schulischen Bildung». *Medienimpulse* 54 (3): 1–15. <https://doi.org/10.21243/mi-03-16-07>.
- Brüggen, Nils, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Raphaela Müller, und Stecher Sina. 2019. *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denke. Zukunftssicher handeln*. Bonn: Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien.
- Buck, Marc Fabian, und Thomas Koinzer. 2020. «Zwischen Vermittlung und Versagung: Überlegungen zum Technologiedefizit in Zeiten der Digitalisierung». In *Neue Technologien – neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven*, herausgegeben von Marc F. Buck, Johannes Drerup, und Gottfried Schweiger, 183–96. Techno Band 3. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.25656/01:23757>.
- Busch, Matthias. 2020. «Demokratiebildung in der digitalisierten Gesellschaft». Unveröffentlichtes Manuskript.
- Casale, Rita. 2004. «Genealogie des Geschmacks: Ein Beitrag zur Geschichte der ästhetischen Erziehung». In *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren.*, herausgegeben von Norbert Ricken, und Markus Rieger-Ladich, 225–42. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_12.
- Delere, Malte. 2020. «Konzepte medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden in deutschsprachigen und internationalen Studien – ein systematisches Literaturreview». *Medienimpulse* 58 (2 Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise). <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-16>.
- Dewey, John, Hrsg. 2011. *Demokratie Und Erziehung: Eine Einleitung in Die Philosophische Pädagogik*. Unter Mitarbeit von Jürgen Oelkers. 5. Aufl., [Nachdr. der Ausg. Weinheim 1993]. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dürecke, Ricarda. 2018. «Medien, Öffentlichkeit und Demokratie: Zur Watchdog-Funktion von Medien». *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 31 (3): 19–28.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann.
- Engel, Inka. 2020. *Megatrend Konnektivität. Eine Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fend, Helmut. 2008. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>.

- Foucault, Michel, Hrsg. 2005. *Schriften: In vier Bänden = Dits et écrits*. Unter Mitarbeit von Daniel Defert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2021. *Die Ordnung des Diskurses*. 16. Auflage, erweiterte Ausgabe. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gabriel, Sonja. 2017. «Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Medienkritik - ein unterschätzter Faktor in der schulischen Medienerziehung?». *Medienimpulse* 55 (2): 1–14. <https://doi.org/10.21243/mi-02-17-03>.
- Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik – Kernkompetenz Unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik* 6 (Juni): 1-7. <https://doi.org/10.21240/lbzm/06/02>.
- Grant, Maria J., und Andrew Booth. 2009. «A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies». *Health information and libraries journal* 26 (2): 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Hähn, Katharina, und Monique Ratermann-Busse. 2020. «Digitale Medien in der Berufsbildung – Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal?». In *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*, herausgegeben von Annika Wilmers, Carolin Anda, Carolin Keller, und Marc Rittberger, 129–58: Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991991.05>.
- Hammer, Edith. 2018. *Lebenslanges Lernen in der Mediengesellschaft: Eine Diskursanalytische Untersuchung*. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: Vieweg.
- Hepp, Andreas. 2020. *Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies*. London: Routledge.
- Herzig, Bardo. 2020. «Institutionen der Medienpädagogik: Schule und Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–11. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_95-1.
- Herzig, Bardo, und Sandra Aßmann. 2014. «Schule, Identität und Medien». In *Jugend, Schule und Identität*, herausgegeben von Jörg Hagedorn, 647–66. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_36.
- Herzig, Bardo, und Silke Grafe. 2007. *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*: Deutsche Telekom AG.
- Herzig, Bardo, und Alexander Martin. 2020. «Schulische Medienbildung im Spannungsfeld von Medienpädagogik und Fachdidaktik». Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, und Sonja Kröger. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin): 283–98. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.15.X>.
- Hubacher, Manuel S., und Monika Waldis. 2021. «Einleitende Überlegungen zu einer Politischen Bildung für die digitale Öffentlichkeit». In *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*, herausgegeben von Manuel S. Hubacher, und Monika Waldis, 1–23. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_1.

- Irion, Thomas. 2020. In *Zeiten der Digitalisierung: Welche Medienbildung brauchen Kinder? Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes* 149, 11–3. Frankfurt.
- Kammerl, Rudolf. 2019. «Bildung im digitalen Wandel». *DDS* 111 (4): 422–34. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.05>.
- Kenner, Steve, und Dirk Lange. 2020. «Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter». *DDS* 2020 (2): 178–91. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.05>.
- KMK. 2016. *Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt»: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf - 4.12.2021.
- Knaus, Thomas. 2018. «[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur (Digitalen Bildung) und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft». Herausgegeben von Jasmin Bastian, Tobias Feldhoff, Marius Harring, und Klaus Rummler. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 31 (Digitale Bildung): 1–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X>.
- Macgilchrist, Felicitas. 2019. «Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte». Aus *Politik und Zeitgeschichte*, 1–11. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs>.
- Münste-Goussar, Stephan. 2016. «Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung». In *Medien - Wissen - Bildung. Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius: Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.25969/mediarep/1370>.
- Nassehi, Armin. 2019. *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*. 3. Auflage. München: C.H. Beck.
- Niesyto, Horst. 2017. «Kritische Medienpädagogik». In *Kritische Kulturpädagogik: Gesellschaft – Bildung – Kultur*, herausgegeben von Max Fuchs, und Tom Braun, 137–48. München: kopaed.
- Oelkers, Jürgen. 2011. «Nachwort zur Neuausgabe von Jürgen Oelkers: Dewey in Deutschland - Ein Mißverständnis». In *Demokratie Und Erziehung: Eine Einleitung in Die Philosophische Pädagogik*, herausgegeben von John Dewey. 5. Aufl., [Nachdr. der Ausg. Weinheim 1993], 489–505. Beltz-Taschenbuch Essay 57. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pariser, Eli. 2012. *Filter Bubble: Wie wir im Internet entmündigt werden*. München: Carl Hanser. <https://doi.org/10.3139/9783446431164>.
- Piketty, Thomas. 2020. *Kapital und Ideologie*. München: C.H. Beck.
- Porlezza, Colin. 2021. «Die Algorithmisierung öffentlicher Kommunikation». In *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*, herausgegeben von Manuel S. Hubacher, und Monika Waldis, 69–88. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_4.

-
- Prasse, Doreen, Beat Döbeli-Honegger, und Dominik Petko. 2017. «Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen?». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35, 1, 219–33. <https://doi.org/10.25656/01:16808>.
- Reckwitz, Andreas. 2018. *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Band 10213. Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schaumburg, Heike. 2021. «Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung: Ein systematischer Forschungsüberblick». Herausgegeben von Christian Filk und Heike Schaumburg. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 134–66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>.
- Schief, Sebastian, und Ivo Staub. 2017. «Ökonomie - Austerität - Demokratie. Zum Zusammenhang zwischen Austeritätsmaßnahmen und der Zufriedenheit mit der Demokratie in Europa». *WSI Mitteilungen*. <https://doi.org/10.5771/0342-300X>.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2017. «Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität». Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge, und Christiane Rust. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken): 153–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.10.15.X>.
- Schulgesetz für das Land Baden-Württemberg. 2018. «SchG. SchG BW». <https://www.landesrechtbw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true>.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. 2020. «SchulG. SchG NRW». <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#menuheader>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm, und Juliet Corbin. 1996. *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tong, Allison, Kate Flemming, Elizabeth McInnes, Sandy Oliver, und Jonathan Craig. 2012. «Enhancing Transparency in Reporting the Synthesis of Qualitative Research: ENTREQ». *BMC medical research methodology* 12: 1-8. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-181>.
- Waldmann, Maximilian. 2020. «Fake News als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 97–117. Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7n3h.9>.
- Zandonella, Martina. 2018. *Österreichischer Demokratie Monitor*. Wien: SORA.