

---

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.  
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.  
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,  
Valentin Dander und Nina Grünberger

## «Wirklich mal aussteigen aus diesem festen Ansatz»

### Kooperationen zwischen Medienpädagogik und Schule als Zukunftsmodell? Empirische Einblicke in Erfahrungen von Lehrkräften und außerschulischen Medienpädagog:innen

Christine Nowak<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> IFIB, Institut für Informationsmanagement Bremen

#### Zusammenfassung

Wenn außerschulische medienpädagogische Akteur:innen mit Schule kooperieren, treffen unterschiedliche Programmatiken, Aufträge, Rahmenbedingungen und Rollenerwartungen aufeinander. Im Beitrag wird danach gefragt, ob und wie sich diese auf theoretisch-normativer Ebene kollisionsträchtig erscheinenden Divergenzen auch empirisch zeigen und welche Implikationen für die Medienpädagogik hiervon abgeleitet werden können. Im Zuge einer gesteigerten schulischen Förderung von Digitalisierung und MINT kann davon ausgegangen werden, dass Kooperationen mit außerschulischen medienpädagogischen Akteur:innen zukünftig verstärkt angefragt werden und diese sich gegenüber Schule entsprechend positionieren müssen. So wird der Schwerpunkt auf die Perspektive der Lehrkräfte gelegt. Im Rahmen eines Evaluationsprojekts, das sogenannte Media Spaces untersucht hat, wurden mithilfe der dokumentarischen Methode handlungsleitende Orientierungen der für die Media Spaces relevanten Akteursgruppen rekonstruiert und zu drei Orientierungsfiguren verdichtet. Neben Erkennt-



nissen in Bezug auf die Irritierbarkeit von Schullogiken werden unterschiedliche Vorstellungen von Bildung zwischen den Medienpädagog:innen und Lehrkräften deutlich. So geben die Ergebnisse erste Hinweise darauf, auf welchen ‹Nährboden› medienpädagogische Angebote fallen können, und erhellen Herausforderungen und Potenziale für zukünftige Kooperationen.

## **‹Really Getting Out of This Fixed Approach›. Cooperation between Media Education and Schools as a Model for the Future? Empirical Insights into the Experiences of Teachers and Extracurricular Media Educators**

### **Abstract**

*When extracurricular media education actors cooperate with schools, different programs, mandates, framework conditions and role expectations collide. This article asks whether and how these seemingly conflicting divergences on a theoretical-normative level also manifest themselves empirically and what implications this has for media education. In the course of increased school promotion of digitalization and STEM, it can be assumed that cooperation with extracurricular media education actors will be increasingly in demand in the future and that they will have to position themselves accordingly vis-à-vis schools. The focus is therefore placed on the perspective of teachers. As part of an evaluation research project, action-guiding orientations were reconstructed using the documentary method and condensed into orientation figures. The result is a multi-perspective picture to be gained. For teachers, it was possible to reconstruct orientations in the field of tension between habitus transformation and agency on the one hand and a lack of agency and resignation on the other. At the same time, very different ideas of education between the media educators and teachers become clear. The insights gained so far provide initial indications of the ‹breeding ground› on which media education offers can fall and shed light on challenges and potential for future cooperation.*

## 1. Kooperation zwischen Schule und medienpädagogischen Bildungsakteur:innen als Ausgangslage

Laut bildungspolitischer Programmatik besteht der Kern von Bildung und Erziehung in allgemeinbildenden Schulen darin, Lernende «angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen» (KMK 2017, 10), wie die Kultusministerkonferenz den «Bildungsauftrag der Schule in der digitalen Welt» formuliert. Folgt man dem darin grundgelegten (Medien-)Bildungsverständnis, geht es vornehmlich darum, durch (Medien-)Bildung Kompetenzen<sup>1</sup> zu erwerben, die jene Anforderungen adressieren, die eine «digitale Welt» bzw. gar die «digitale Revolution» (KMK 2017, 8, 11) resp. digitalisierte, globalisierte Arbeitsmärkte an das Individuum stellen. Dem durch Digitalisierung erhöhten «Anpassungsdruck» (ebd., 21) soll mit entsprechenden *Skills* begegnet werden. Obwohl Anspruch an die und Auftrag der Schule in Bezug auf Teilhabe und Medienbildung explizit festgeschrieben sind, sind Teilhabechancen im deutschen Bildungswesen nach wie vor ungleich verteilt. Hierauf verweist eine breite Studienlage (u. a. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; OECD 2018; Baumert et al. 2006; Becker 2016; Becker und Lauterbach 2016; Bittmann und Schindler 2021; Ditton 2016; Maaz et al. 2011). Soziodemografische Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht und Bildungsstand gehen auch mit spezifischen Nutzungsweisen und computer- sowie informationsbezogenen Kompetenzniveaus einher, wie verschiedene aktuelle Forschungsergebnisse, etwa die internationale, digitale Kompetenzen untersuchende ICILS-Studie, belegen (Eickelmann u. a. 2019, 327 ff.). So herrscht im Diskurs zu empirischer Bildungsforschung und Medienpädagogik Konsens darüber, dass Schulen vor grossen

---

1 Der grundgelegte Kompetenzrahmen orientiert sich an drei etablierten Kompetenzmodellen: DigComp (EU) (Ferrari 2013), Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung der Länderkonferenz MedienBildung (LKM 2015), sowie Computer- und informationsbezogene Kompetenzen der ICILS-Studie von 2013 (Bos u. a. 2014)

Herausforderungen stehen, den eingangs zitierten Auftrag<sup>2</sup> zu erfüllen und Disparitäten in Bezug auf (digitalbezogene) Teilhabechancen entgegenzuwirken (Eickelmann, Gerick, und Vennemann 2019; Heinen und Kerres 2017; Senkbeil u. a. 2020). Vor diesem Hintergrund wird Schulen – und aufgrund des erhöhten Kompensationsbedarfs insbesondere an prekären Standorten – im Hinblick auf *Kooperationen* mit ausserschulischen Bildungsakteur:innen hohe Bedeutung beigemessen (Drossel, Eickelmann, und Vennemann 2019, 400). Dies gilt besonders im Hinblick auf Medienbildung und MINT-bezogene Themen (BMBF 2019; Nationales MINT-Forum 2022). Studien aus der Perspektive der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verweisen jedoch auf das Risiko, dass ausserschulische Angebote als *zuarbeitende* Dienstleistungen verstanden werden können, sodass der *eigene* Bildungsanspruch zugunsten der kompensatorischen Aspekte kaum noch vertreten werden könne (Lembeck und Lindenberg 2015; Rother 2019; Sturzenhecker, Karolczak, und Richter 2014; May 2011). Während nämlich Schule u. a. den expliziten Auftrag der Qualifikation, Selektion und Allokation erfüllen soll und ein formaler Bildungsbegriff grundgelegt ist (Fend 2009, 49 ff.), liegt der Beitrag non-formaler oder informeller Bildung darin, *andere* Zugänge zu Bildung und Lernen zu eröffnen und einem *breiten* Bildungsbegriff (zum Überblick beispielsweise: Bauer, Bittlingmayer, und Scherr 2022; Rauschenbach u. a. 2004) zu folgen. Hiernach stehen die *«emanzipatorische Praxis»* (Cloos und Schulz 2011, 248) sowie die Stärkung der *«Lebensführungskompetenz auch im Kontext von Teilhabe am und [...] Integration in das Gemeinwesen»* (Pothmann und Deinet 2021, 84) im Vordergrund. In aktuellen medienpädagogischen Diskursen wird die Einführung des (Medien-)Bildungs- und Digitalisierungsbegriffs (Dander 2020; Fromme und Jörissen 2010; Schiefner-Rohs, Hofhues, und Breiter 2023) und dessen Orientierung an *«marktliberalen Wirtschaftsinteressen»* (Dander 2018, 267) – insbesondere in Bezug auf das Strategiepapier

---

2 Der Beitrag schliesst an medienpädagogische Diskurse an, die den bildungspolitischen Zuschnitt des Auftrags auf marktliberale Interessen und einem eingeführten Verständnis von (Medien-)Bildung resp. Digitalisierung kritisieren (u. a. Braun u. a. 2021). Diese Diskurse werden an anderer Stelle des Beitrags aufgegriffen und in Kapitel 4 diskutiert.

der KMK – kritisch kommentiert und in zahlreichen Stellungnahmen diskutiert (Braun et al. 2021; Dander 2018; GfM – Gesellschaft für Medienwissenschaft 2013; kBoM! 2019).

Ein Vergleich der Programmatiken und Rahmenbedingungen der außerschulischen medienpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit und ihrer Prämissen wie «Freiwilligkeit, Hierarchiearmut, Subjektorientierung und Partizipation» (Ingold und Maurer 2019, 61; May 2011, 193) mit dem Auftrag von Schule und dem dort grundgelegten Bildungsverständnis erscheint *kollisionsträchtig*. Somit wird die Frage virulent, ob und inwiefern sich derart inkompatibel erscheinende Normative auch *empirisch* zeigen. Dies soll der Beitrag erhellen.

In Kapitel (2) werden der Forschungsgegenstand, sowie die Grundzüge der dokumentarischen Methode als Forschungsmethodologie und -methode erörtert. Empirische Einblicke in die Ergebnisse der umfangreichen Untersuchung werden in Kapitel (3) präsentiert und der Fokus dabei auf drei kontrastierende Orientierungsmuster bei Lehrkräften gelegt (3.1, 3.2, 3.3). Diese werden mit den Orientierungen der Mitarbeitenden der Media Spaces<sup>3</sup> in Bezug gesetzt (3.4). Die Ergebnisse werden in Kapitel (4) unter Bezugnahme auf die eingangs skizzierte Ausgangslage eingeordnet und entlang der Fragestellung diskutiert, mit welchen Implikationen diese Erkenntnisse für die zukünftige Positionierung medienpädagogischer Akteur:innen verbunden sein könnten.

## 2. Forschungsgegenstand, -methode und -design

Die untersuchten Media Spaces verstehen sich als non-formale Lernorte in sogenannten prekären Stadtteilen einer Grosstadt. Laut Selbstbeschreibung soll mit digitalen und partizipativen Formaten der

---

3 Das in der BMBF-Förderlinie «Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe» angesiedelte Evaluationsforschungsprojekt ist multiperspektivisch, mehrbenenanalytisch, formativ und partizipativ angelegt und in drei Teilprojekte gegliedert. Im Projekt soll evaluiert werden, wie mithilfe von medienpädagogischen Angeboten spezifischer Medienwerkstätten (Media Spaces) sogenannte bildungsbenachteiligte Jugendliche adressiert werden können. Im Beitrag werden Zwischenergebnisse eines Teilprojekts auszugsweise vorgestellt, das die organisationale Ebene der Media Spaces sowie der Schulen als deren Kooperationspartner:innen fokussiert,

Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen in eigenen Räumen, im öffentlichen Stadtraum sowie als Kooperationsangebot in Schulen begegnet werden. Damit positionieren sich die Media Spaces im heterogenen Feld außerschulischer medienpädagogischer Bildungsakteur:innen. Hierzu zählen beispielsweise Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) (Deinet et al. 2021), Museen (Gröschke und Fankhändel 2022), FabLabs (The Fab Foundation 2023), Makerspaces (Schön, Ebner, und Narr 2016) sowie solche Labs und Makerspaces, die teilweise in Kooperation mit Schulen (Ingold, Maurer, und Trübny 2019) oder Hochschulen (Gärtner 2022) entstehen.

Mithilfe der dokumentarischen Methode kann rekonstruiert werden, inwiefern sich die kollisionsträchtig erscheinende Konstellation zwischen Schule und Medienpädagogik auch in den die Praxis strukturierenden Orientierungen niederschlägt. Die Methodologie folgt dem Paradigma der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017, 181) und weist eine enge Verknüpfung zur Kulturosoziologie Pierre Bourdieus (2014 [1979]) und dessen Theorie des Habitus auf. Für die dokumentarische Methode ist hierbei die Differenz zwischen dem kommunikativen/expliciten Wissen (Orientierungsschemata bzw. Norm) und konjunktivem/implizitem Wissen (Orientierungsrahmen bzw. Habitus) grundlegend (Bohnsack 2017, 181). Das habitualisierte Orientierungswissen hat seine Genese in konjunktiv geteilten oder strukturidentischen Erfahrungsräumen der Akteur:innen (Bohnsack 2017, 104). Das implizite Wissen ist dabei nur bedingt reflexiv verfügbar und wird erst in einem mehrschrittigen, rekonstruktivem Analyseverfahren zugänglich (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, und Nohl 2013, 13). Dies geschieht in den aufeinanderfolgenden Auswertungsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation, in denen die Analyseperspektive vom *Was* (explizite/propositionale Ebene) zum *Wie* (implizite/performative Ebene) gerichtet wird (Przyborski 2004, 50). Die Analyse zielt u. a. darauf, Fokussierungsmetaphern (Nentwig-Gesemann 2020, 70) zu identifizieren sowie positive (erstrebenswerte) und negative (abgelehnte) Horizonte zu rekonstruieren. Der interpretative Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen erfolgt über die Suche nach eben jenen Horizonten als Strukturmerkmale von Orientierungen (Przyborski 2004, 56): Was wird wie angestrebt oder abgelehnt und wie wird dessen

Realisierungspotenzial eingeschätzt? Die Rekonstruktion und Relationierung dieser Strukturmerkmale gibt Aufschluss über die Orientierungen, auf die der Fokus im Beitrag gerichtet wird. Über eine möglichst frühe komparative fallinterne und -übergreifende Analyse konnten Gemeinsamkeiten und Differenzen im Umgang mit verschiedenen Herausforderungen des beruflichen Alltags bzw. des kooperativen Settings als Muster identifiziert, verdichtet und typologisiert werden (Schäffer 2020, 67).

Um die Frage beantworten zu können, ob und inwiefern die unterschiedlichen Aufträge bzw. Prämissen von Schule und Medienpädagogik in der kooperativen Praxis relevant werden und welche Implikationen daraus hervorgehen, greift der Beitrag Teilergebnisse aus dem Evaluationsforschungsprojekt auf.

Im Zuge der bildungspolitisch angestrebten verstärkten Förderung von Medien- und MINT-Kompetenzen durch die Schule, sowie der damit gleichermassen verbundenen «Hoffnung auf eine Relevanzsteigerung» (Dander 2018, 254) der Medienpädagogik wird dem Feld Schule eine hohe Bedeutung beigemessen. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Kapitel (3.) auf die Perspektive der Lehrkräfte fokussiert und mit jenen der Media Space-Mitarbeitenden knapp pointiert kontrastiert (Kap. 3.4).

### 3. Empirische Einblicke

Anhand der Analyse dyadischer Interviews mit Lehrkräften an weiterführenden Schulen konnten Orientierungen rekonstruiert und über die komparativen Analysen (Nohl 2013) zu den folgenden drei Mustern verdichtet werden: (A) pragmatische Visionär:innen, (B) resignierte Visionär:innen und (C) pragmatische Schullogiker:innen. Die Analyse der Daten legte dabei verschiedene Gradationsstufen von *Irritation* aufseiten der Lehrkräfte offen, die durch die Kooperation mit dem Media Space initiiert und im Folgenden als *Tertium Comparationis* angelegt wurde (Nohl 2013, 273). Im Verlauf der fallinternen und fallübergreifenden Komparation wurde dies folglich als Vergleichsdimension herangezogen (Schäffer 2020, 69), und hierüber wurden die differenten Orientierungen konturiert. Während in Fall A durch die Irritation von Handlungsroutinen die *Neugestaltung* von Unterricht und die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft oder derjenigen der

Schüler:innen initiiert werden, führt die Irritation in Fall B zu Frustration und *Resignation*. In Fall C treten hingegen keine Verweise auf Irritationen hervor und die Kooperation dient vielmehr dazu, den Status quo von Schule zu *stabilisieren* und reibungslose, bruchlose Abläufe zu gewährleisten. Die Vergleichsdimension der Irritierbarkeit und der Blick auf negative und positive Horizonte sowie das diesen zugesprochene Realisierungspotenzial lassen die Orientierungen deutlich hervortreten (Przyborski 2004, 56).

Die Rekonstruktionsergebnisse werden im Folgenden exemplarisch durch ausgewählte, metaphorisch und interaktiv dichte Sequenzen (Bohnsack 2001, 250) und entlang einander begrenzenden Horizonte und den dazwischen aufscheinenden Orientierungen (Przyborski ebd.) empirisch bebildert.

### **3.1 Fall A: Von der Irritation zur Transformation: «Es eröffnet einen Horizont, den man vielleicht gar sehen wollte.»**

Das Angebot des Media Spaces (MSP) wird im Rahmen eines Fachprojekts realisiert, das sich über den Zeitraum von zwei Jahrgängen (9.–10. Klasse) und zwei Unterrichtsstunden pro Woche erstreckt. Hierdurch soll ein Raum zur kreativen Entfaltung eröffnet werden, wie die befragten Lehrkräfte an verschiedenen Stellen des Interviews artikulieren. Am Ende des zweiten Jahres (10. Klasse) erfolgt eine Benotung. Hier sind die Jugendlichen dazu aufgefordert, eine Ergebnispräsentation zu einem ausgewählten Thema zu realisieren. Insgesamt zeigt sich im Interview, dass durch die Kooperation mit dem Media Space die Unterrichts- und Handlungsroutinen der Lehrkräfte teilweise massiv irritiert werden. So diente der Umgang mit Irritation zunächst als fallinterne Vergleichsdimension, die später auch als fallübergreifender Analysefokus angelegt wurde (Nohl 2013). Obwohl die Lehrkräfte die Irritationen zeitweise als Grenzerfahrungen erleben (als Schüler:innen beispielsweise Suizid oder Kriegsspiele als bisher unterrichtsferne Themen einbringen und sich die Lehrkräfte nach einem angemessenen Umgang damit fragen), werden diese nicht abgewertet oder als illegitim abgewiesen, sondern regen zur kritischen Selbstreflexion der eigenen Rolle sowie der Institution Schule an. Über den gesamten Diskursverlauf hinweg dokumentiert sich (Przyborski 2004, 57) ein offener,

produktiver Umgang mit Störungen von Handlungsrou­tinen. So erscheint im positiven Horizont, dass Schüler:innen «auf einmal damit glänzen [können], dass man irgendwelche Videogeschichten kann. Das ist in der Schule ja sonst eher verpönt» (I/H Zeile 398–400). Hierin dokumentiert sich, dass erst durch die Kooperation mit den Media Spaces produktive Fähigkeiten, die sich Jugendliche in informellen und Peer-Kontexten ausserhalb von Schule aneignen, für die Lehrkräfte unerwartet sichtbar («glänzen») und anerkennbar werden. Dies hat Implikationen für die Adressierung von Chancenungleichheit und Benachteiligung: Nunmehr werden Fähigkeiten anerkennbar, die den engen Korridor konventioneller *Schulleistung* erweitern. Hierin dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte Chancenungleichheit und Benachteiligung implizit als Problem der Leistungsanerkennung reflektieren und sich gegenüber Änderungen vormaliger unterrichtlicher Praxis offen zeigen. Auf impliziter Ebene dokumentiert sich die Vorstellung eines Media Space als Ort des Fähigkeitserwerbs, der genutzt werden soll, um nicht nur *irgendein* mediales Produkt, sondern von nun an *unterhaltsamere* Produkte («nicht nur Vorträge mit Plakat», «wirklich irgendwas Bunt­es») (I/H Zeile 106-107) herzustellen. Die Lehrkräfte arbeiten hier diskursiv (am Widerspruch): Einerseits dokumentiert sich die Orientierung an einem bewertungsfreien, explorativen Raum, der an anderer Stelle als «Spielwiese» (I/H Zeile 30; 31) gerahmt wird, andererseits an schulkonformer Einpassung der Media Spaces in die Kriterien der Bewertbarkeit, was sich später in der Metapher der «Probezeit» (I/H Zeile 109) dokumentiert. Diese klaffende Lücke – zwischen einerseits einer *expliziten* Befürwortung der Media Spaces als (benotungs-)freie Experimentier­räume, andererseits einer gesteigerten Produktorientierung auf *impliziter* Ebene – verweist auf die Bearbeitung des konstitutiven Spannungsfeldes zwischen kollisions­trächtigen Ansprüchen (Nentwig-Gesemann 2022, 391). Die habituellen Muster der Lehrkräfte sind zwar in Bewegung geraten, allerdings nicht gewissermassen (revolutionär) (struktursprengend), sondern pragmatisch (strukturkonform) ausgerichtet. Dass hierbei starke Anpassungsleistungen zu erbringen sind, markieren die Lehrkräfte an verschiedenen Stellen des Interviews immer wieder, als z. B. die Interviewerinnen am Ende re­sümieren, dass die Media Spaces offensichtlich eine Bereicherung zu sein scheinen (I/H Zeile 704–709):

- LK1: Ja es ist auf der einen Seite Frust und Bereicherung. Frust, weil man sieht, was alles möglich wäre, wenn die Rahmenbedingungen an Schule einfach besser wären.
- I1: Es öffnet einen Horizont, den man
- LK2: So
- LK1: Den man vielleicht gar nicht sehen wollte.
- Alle: Lachen
- [...]
- LK1: Und das machen wir zum ersten Mal im Jahrgang.
- LK2: Mhm.
- LK1: Und dafür müssen wir noch ein bisschen kämpfen dafür, dass es nicht so läuft wie es normalerweise läuft.
- LK2: Joa
- LK1: Oder zumindest gucken Leute uns auch seltsam dazu an oder

Hierin dokumentiert sich, dass die Perspektiven und Selbstverständnisse der Lehrkräfte in Neuausrichtung begriffen sind und eine neue Handlungsnorm Relevanz gewinnt: Sie positionieren sich als handlungsmächtige Akteur:innen, die Irritationen produktiv nutzen. Dies dokumentiert sich insbesondere in der Metapher des ‹Kampfes› und der Rolle der ‹Aussenseiter›, die durch die Formulierung des ‹seltsam gucken[s]› der konstruierten ‹Anderen› (‹die Leute›) hervortritt. Dennoch bleiben die Orientierungen einer produktorientierten Verwertbarkeit verhaftet und blenden bestehende Widersprüche aus. Dies lässt sich zur Figur der *pragmatischen Visionär:innen* verdichten, die produktive, gangbare Wege (im Widerspruch) gefunden haben. Diese so veranschaulichte Figur (Nentwig-Gesemann 2013, 299) gewinnt in der kontrastierenden Komparation mit Fall B weiter an Kontur, wie nachfolgend gezeigt wird.

### **3.2 Fall B: Von der Irritation zur Resignation: «Hauptsache, er stört wenigstens nicht»**

Das dyadische Interview wurde mit zwei Lehrkräften geführt, die im Rahmen des ‹Profilunterrichts› Erfahrungen mit dem Media Space (MSP) gemacht haben. Hierfür kommt jeweils ein:e MSP-Mitarbeiter:in in die Klasse

und führt ein Angebot mit Microbits, Lego-Robotik o.ä. durch, die Lehrkraft ist dabei anwesend. Der Profilunterricht wird grundsätzlich benotet. Wie eingangs skizziert, teilen die befragten Lehrkräfte in Fall B die gleiche Vision wie in Fall A: Die Angebote der Media Spaces sollen durch eine offenere Gestaltung *alle* Schüler:innen bestmöglich erreichen und ihnen kreative Freiräume eröffnen. In Fall B erscheint die Vision von Schule, die die Lehrkräfte im Lauf des Gesprächs diskursiv entfalten, von noch höheren normativen Ansprüchen geprägt als in Fall A. Es wird ein Bild von Schule als Ort der Anerkennung entworfen, an dem die Perspektiven der Jugendlichen grosse Aufmerksamkeit erfahren und Freude und Neugier am Experimentieren entstehen kann («Es muss so ‹Wow, was ist das ist? Das will ich auch machen› Dieser Effekt muss kommen») (I/U Zeile 1129–1130). Dies wird über den gesamten Diskursverlauf anhand von Beschreibungen und Narrationen elaboriert (Przyborski 2004, 69) und scheint im positiven Horizont auf (ebd., 56). Dieses Ideal kontrastiert stark zum negativen Horizont, in dem Irritationen von Handlungsroutrinen aufscheinen. So wird von den Lehrkräften herausgestellt, die notwendige Unterstützung in Bezug auf die digitalen Angebote für die Schüler:innen sei nicht zu leisten; die verstärkt geforderte Aufmerksamkeit wird von den Lehrkräften als Belastung konstruiert. In den durch die Lehrkräfte in einer interaktiv dichten Sequenz verwendeten Metaphern (Nentwig-Gesemann 2013, 312) – *stocken, laufen, rennen, warten, abarbeiten* – dokumentiert sich eine Orientierung an reibungslosen Prozessen, die durch den Media Space irritiert und gestört wurden (I/U, Zeile 435–443). Dies tritt vor allem im fallübergreifenden Vergleich zwischen Fall A und B deutlich hervor (Nohl 2013, 273). Während die Lehrkräfte in Fall A durch die Kooperation mit den Media Spaces die erfahrenen Irritationen mit einem Gewinn an Freiräumen assoziieren, konstruieren die Lehrkräfte in Fall B keinen Autonomiegewinn, z. B. in Bezug auf offenere Aufgabenstellungen oder zeitweise veränderte Rollenverhältnisse. Vielmehr dokumentiert sich die gemeinsame Erfahrung der Lehrkräfte (Przyborski 2004, 48) darin, dass durch die Kooperation neue Belastungen entstehen und sie den (neuen) Anforderungen nicht gerecht werden können. Dies wird beispielsweise in einer Sequenz sichtbar, in der es darum geht, dass eine bessere Vorab-Planung mit den Mitarbeiter:innen des Media Space nötig gewesen wäre (I/U Zeile 456–463):

LK1: Wo man immer noch mal brieft, okay, das sind nicht die, die freiwillig zu euch kommen, die motivierten, guten Schüler. Das sind die, die hier sitzen, die auch müssen, die aber nicht wollen. Und man kann nicht alle einfangen, das funktioniert nicht. Also, das wäre schön, aber man muss da auch manchmal akzeptieren, dass da einer in Anführungsstrichen nicht mitmacht. Hauptsache er stört wenigstens nicht

LK2: Ist halt so.

LK1: Ja.

Die ausgewählte Sequenz illustriert exemplarisch ein Muster, das sich durch den Diskursverlauf hinweg abzeichnet: Es dokumentieren sich Verweise darauf, dass die Lehrkräfte ihre Erwartungen an die Schüler:innen reduzieren – sogar soweit, dass sie ihren Anspruch und Auftrag aufgeben, *alle* Jugendlichen mitzunehmen. Dies wird auch in der Formulierung «Hauptsache er stört wenigstens nicht» als einzige noch einlösbare Anforderung deutlich. Es werden keine pädagogischen Lösungsvisionen entwickelt, sondern gemeinsam die Unmöglichkeit einer umfassenden Partizipation der Schüler:innen konstatiert. Zugleich wird in der darauffolgenden Sequenz eine Gruppe von «Auserwählte[n]» (I/U Zeile 742 u. a.) konstruiert, die sich vom allgemeinen, an anderer Stelle als «unterirdisch» (I/U Zeile 201) bezeichneten Niveau der Schule abhebe und durchaus von den MSP-Angeboten profitiere. Damit ist eine dichotome, homogenisierende und essenzialisierende Konstruktion von Kindern und Jugendlichen grundgelegt, vor deren Horizont die eigene Zuständigkeit abgewiesen wird, Teilhabe *für alle* zu ermöglichen. Folglich werden die Media Spaces *nicht* als Orte konstruiert, an denen Bildungsbenachteiligung adressiert wird, sondern gewissermassen *Elitenförderung unter Deprivilegierten* realisiert werden könne. Im *positiven Gegenhorizont* (Przyborski 2004, 56) zu den derzeit bestehenden Bedingungen wird ein dauerhafter Media Space ohne enge Vorgaben an Zeit und Raum im Schulgebäude visioniert. Das Realisierungspotenzial dieser Orientierung wird jedoch erneut – mit Verweis auf bestehende Handlungszwänge und mangelnde Optionen – als unmöglich gerahmt. Mit Blick auf die einander begrenzenden Horizonte (ebd.) dokumentiert sich ein Klaffen zwischen einerseits der *Vision* eines

freiwilligen, lustvollen Beteiligens der Jugendlichen, die Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer Interessen und Werke, andererseits den strukturellen Zwängen und Un-Möglichkeiten. Die Lehrkräfte verstehen sich in Fall B nicht als wirksame Mit-Gestalter:innen von Schule, sondern erleben Irritationen von Handlungsroutrinen als zusätzliche Belastung. Folglich dokumentiert sich das Deutungsmuster der Handlungssohnmacht, das sich zur Figur der *resignierten Visionär:innen* verdichten lässt.

### **3.3 Von der Irritationsresistenz zur Pausendisziplinierung: «Weil [...] in den Pausen irgendwie das Angebot fehlt»**

Während sich in den bisher dargestellten Fällen eine Irritation von Handlungsroutrinen und Rollenerwartungen bei den Lehrkräften dokumentiert, werden in einem Interview an einer weiterführenden Schule, in denen die Media Space Angebote in den Unterricht integriert werden und zusätzlich als freiwillige AG stattfinden, keine Hinweise auf Irritationen oder gar habituelle Transformationen sichtbar. In Bezug auf die Erwartungen und Anforderungen an die medienpädagogischen Angebote dokumentiert sich eine Orientierung an schulischen Leistungs- und Bewertungslogiken. Dies zeigt sich während des gesamten Diskursverlaufs an verschiedenen Stellen. So sollen Schüler:innen möglichst «sinnvolle» Zeichnungen auf dem Tablet anfertigen oder entsprechende Programmierungen erzeugen und in den Media Spaces sollte vor allem «sinnvoll gearbeitet» werden (I/V, Zeile 81–84; 269, 608 u. a.). Dabei soll selbst der als außerschulisch konzipierte, non-formale Bildungsort der Media Spaces im Stadtquartier den Prämissen dieser Schullogik folgen und vor allem «bewertbare» Arbeit hervorbringen. Dieses Muster ist durch eine starke Zweck- und Funktionsorientierung grundiert. Freie Experimentierräume werden – anders als in den Vergleichsfällen – nicht visioniert. Vielmehr erscheinen reibungslose, störungsfreie Abläufe im Unterricht sowie nahtlose Übergänge zwischen Unterricht und Pause im positiven Horizont, wogegen Konflikte, ungeordnete, nicht eingehegte Peer-Praktiken im negativen Horizont erscheinen. Als idealer Media Space wird ein Pausenangebot entworfen, das durch die medienpädagogischen Kooperationspartner:innen gestaltet werden sollte. Vor dem Hintergrund der Vergleichsfälle A und B, in denen je ein ganzer

Tag («Friday») oder ein eigener, jederzeit offener Media Space im Raum Schule von den Lehrkräften als Ideal visioniert wurde, dokumentiert sich in dem Wunsch nach einem medienpädagogischen Angebot *in den Pausen* – der kleinsten, noch freien Zeiteinheit in der Schule – eine nahtlose Einbindung der Kinder und Jugendlichen in pädagogisch gesteuerte, regulierte Settings, wie die exemplarisch ausgewählte Sequenz offenlegt:

«Wenn man da so ein-, zwei-, drei-, viermal die Woche eine Pause hätte, wo jemand da ist, der irgendwie so ein offenes Angebot macht, das wird am Anfang bestimmt wahnsinnig chaotisch und schleppend und anstrengend, aber ... [...]. Sowas könnte ich mir total gut vorstellen als Wunsch. Weil ganz oft unseren Schülern in den Pausen irgendwie das Angebot fehlt. Wir haben ein sehr kleines Schulgelände, wo ja, wo die Schüler dann oft in den Pausen einfach deswegen, weil sie nichts zu tun haben, in Stress und Konflikte geraten.» (I/V, Zeile 554–566)

Die Media Spaces werden durch das hierin entworfene «Ideal» eines Pausenangebots anders als in Fall A («Spielwiese») und B («Wow, was ist das?») nicht als verlockende Freiräume konzeptioniert, sondern als Möglichkeit einer durchgehenden Absorption der Kinder und Jugendlichen in regulierende, befriedende Beschäftigungsformate. Die «Pausenbespielung» wird entsprechend mit dem Potenzial der Einhegung der Kinder verbunden. Der Media Space wird folglich als Disziplinierungsmassnahme konstruiert, über den der Status quo von Schule – reibungslose und konfliktfreie Einbindung der Schüler:innen und die Sicherung der sozialen Ordnung – stabilisiert werden kann. Visionen von Veränderungen und Transformationen von Schule scheinen in diesem Muster nicht auf. Es wird von der Sicherung der schulischen Ordnung aus gedacht, und hierüber der Sinn der Media Spaces konstruiert.

Im Kontrast zu Fall A und B dokumentiert sich hier die Orientierung an einer pragmatischen Subsumierung der Media Space-Angebote unter die Schullogik. Die Media Spaces werden vor dem positiven Horizont der Disziplinierung und Ordnungssicherung konstruiert. Die sich hierin dokumentierende handlungsleitende Orientierung lässt sich zugespitzt zur Figur der *pragmatischen Schullogiker:innen* kondensieren.

### 3.4 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Durch die fallübergreifende Komparation kann ausschnittweise gezeigt werden, dass die Kooperation zwischen medienpädagogischen Akteur:innen und Schule mindestens dreierlei zu initiieren vermag: Irritation, die zur Neugestaltung anregt, Irritation, die in Resignation mündet, sowie eine Funktionalisierung der Media Spaces vor dem Horizont der Stabilisierung der schulischen Ordnung. Irritationserfahrungen dokumentieren sich – anders als in Fall A und B – im dritten Muster nicht.

In zwei identifizierten Mustern dokumentiert sich homolog der gleiche positive Horizont: So entwerfen die Lehrkräfte in Fall A und B (pragmatische und resignierte Visionär:innen) jeweils eine Vision von Schule, in der Kinder und Jugendliche frei von Zeit- und Bewertungsdruck Freude am Experimentieren und Lernen entwickeln können und sich dabei als selbstwirksam und anerkannt erleben sollen. Dieser Orientierung wird von den Lehrkräften jedoch auf sehr unterschiedliche Weise Realisierungspotenzial zugesprochen. So konnten im Zuge der komparativen Analyse in den ersten beiden Fällen Verweise auf ein basistypisches Spannungsverhältnis<sup>4</sup> identifiziert werden: Die eigenen normativen Ansprüche werden im Kontrast zu ihrer Realisierbarkeit – folglich in Spannung – konstruiert. Die Lehrkräfte rahmen ihre Vision entsprechend entweder als realisierbar oder unrealisierbar, und schreiben sich *Handlungsmacht* (Fall A) respektive *-ohmacht* (Fall B) zu. Dies dokumentiert sich u. a. in Entwürfen der eigenen Rolle oder Erwartungen an das medienpädagogische Angebot.

Während in Fall A die Umsetzbarkeit des Ideals der schulkonformen Handlungsweisen (Bewertung) *angepasst* und lediglich die Anerkennbarkeit von Leistungen durch die Kooperationsangebote *erweitert* wird, konstruieren die Lehrkräfte in Fall B Veränderungen von Schule als unmöglich und positionieren sich *resignativ*. Diese Umgangsweisen lassen sich im Sinne eines Kontrasts in der Gemeinsamkeit auf die Figur der *Handlungs(ohn)macht* kondensieren. Dort wo wie in Fall A die Ziele kleiner, realistischer

---

4 Die dokumentarische Methode geht grundsätzlich von einem Spannungsfeld zwischen normativen Erwartungen und handlungspraktischen Realisierungen aus – kurz gefasst, zwischen Norm und Habitus (Bohnsack et al. 2018, 16). Das Spannungsfeld wird als *basistypisch* bezeichnet, wenn es sich als Gemeinsamkeit quer durch die Daten dokumentiert und sich als konstitutive Herausforderung erweist.

und messbarer – oder *schulkonformer* – konstruiert werden, können sie auch eher erreicht und kann Handlungsmacht erlebt werden, was sich zur Figur der *pragmatischen Visionär:innen* kondensieren lässt. Im Kontrast dazu stehen die Lehrkräfte des Falls B, die ihre Wünsche und normativen Erwartungen einerseits hoch anlegen, dieses Ideal andererseits als unerreichbar konstruieren und sich als *resignierte Visionär:innen* gewissermaßen in Stagnation positionieren: Sie visionieren keine Handlungs- und Interventionsoptionen. Gerade in Fall B werden die Inkongruenzen zwischen dem gesetzlichen Bildungsauftrag von Schule (Norm) und dem eigenen Bildungsanspruch (Habitus) der befragten Lehrkräfte besonders deutlich sichtbar: Sie führen hier zu einem ‚Verharren‘, nicht zu einer produktiven Bearbeitung des Spannungsverhältnisses. Durch die Media Spaces werden entsprechend kollisionssträchtige Anforderungen an die Lehrkräfte herangetragen, zu denen sich diese in Fall A produktiv und im Fall B resignativ positionieren. In Fall C hingegen konnte kein vergleichbares Spannungsfeld zwischen Norm und Habitus, zwischen eigenem Anspruch einer Veränderung von Schule und dessen Umsetzbarkeit rekonstruiert werden. Vielmehr wird im Muster der *pragmatischen Schullogiker:innen* eine Resistenz gegenüber Irritationen deutlich, die durch die Kooperation mit medienpädagogischen Akteur:innen potenziell entstehen können. Es dokumentiert sich nicht nur eine Orientierung an einer Einpassung der Angebote in die schulische Ordnung, sondern darüber hinaus auch an der Indienstnahme der Media Spaces für die Ordnungssicherung im Raum Schule, um potenziell konflikträchtige Freiräume der Kinder (die Pause) auch noch einzunehmen. Somit nimmt die Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte in Fall C die Funktion einer Stabilisierung der institutionellen Ordnung ein.

Werden die Orientierungen der Lehrkräfte mit jenen der externen Medienpädagog:innen relationiert, erscheinen die Kontraste noch deutlicher profiliert. So zeigen die hier kondensiert dargestellten Ergebnisse

der umfangreichen Analysen<sup>5</sup> des aus insgesamt 18 Erhebungen bestehenden Datenkorpus übergreifend auf, dass die Mitarbeiter:innen der Media Spaces

1. Kinder und Jugendliche als bildungsfähige Subjekte konstruieren,
2. an der leistungsunabhängigen Anerkennung von Kindern und Jugendlichen,
3. deren Interessen,
4. Lebenswelten,
5. peerkulturellen Praktiken,
6. sowie einer non-direktiven, *offenen* Media Space-Gestaltung orientiert sind. Kontrastierend zu allen drei Fällen der Lehrkräfte-Orientierungen (Fall A, B und C) rücken auf Ebene der Medienpädagog:innen die Dimensionen der gemeinschaftlichen, bewertungs- und wettbewerbsfreien Gestaltung in den Vordergrund und das Anliegen, Erfahrungen zu ermöglichen, die sonst in Schule nicht möglich sind.

Mit diesen knapp skizzierten Einblicken zeigt sich das eingangs als normativ kollisionssträchtig umrissene Feld zwischen ausserschulischen und schulischen Programmatiken demnach *auch* in der Empirie. Diese Erkenntnisse werden nachfolgend eingeordnet und diskutiert.

## 4. Einordnung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag stellte im Anschluss an bildungspolitische sowie medienpädagogische Diskurse zur Digitalisierung im Hinblick auf Bildung die Frage danach, ob und wie sich die in Kapitel (1) skizzierten Divergenzen und unterschiedlichen, programmatischen Prämissen auch empirisch in

---

5 Detaillierte Analysen auf Ebene der Mitarbeitenden der Media Spaces vorzustellen, würde das Volumen des Beitrags sprengen und wird im Rahmen der an das Projekt angegliederten Dissertation geleistet. Die Orientierungen der Medienpädagog:innen sind hier lediglich knapp skizziert, um das konstatierte Kollisionspotenzial (Kap. 1) auch empirisch zu bebildern und Herausforderungen für die Medienpädagogik am Ort Schule prägnant herausarbeiten zu können. Der Fokus des Beitrags liegt darauf, den ‹Nährboden› zu beschreiben, auf dem Kooperationen im Ort Schule gedeihen können/müssen. Da davon auszugehen ist, dass Konstellationen dieser Art zukünftig vermehrt an Relevanz gewinnen, wurden Lehrkräfte in den Blick gerückt.

der kooperativen Praxis zwischen Schule und Medienpädagogik identifizieren lassen. Hierzu wurde auf Datenmaterial aus Gruppendiskussionen und Interviews mit Lehrkräften und Mitarbeitenden der Media Spaces zurückgegriffen. Auf Ebene der Lehrkräfte konnte anhand der dokumentarischen Analyse ein durch die Kollaboration mit den Medienpädagog:innen evoziertes (mindestens potenzielles) Spannungsfeld identifiziert werden: Die Spannung zwischen Habitus und Norm, respektive zwischen Anspruch und Handlungspraxis. Dies korrespondierte im vorliegenden Fall mit dem je unterschiedlichen zugeschriebenen Umsetzungspotenzial: zwischen Handlungsmacht oder Handlungsohnmacht sowie der Offenheit oder Resistenz gegenüber Irritationen. Die Ergebnisse der dyadischen Interviews mit Lehrkräften wurden zu drei Orientierungsfiguren verdichtet – den pragmatischen (Fall A) versus resignierte Visionär:innen (Fall B) sowie die pragmatischen Schullogiker:innen (Fall C), denen die Media Space-Mitarbeitenden kontrastierend gegenübergestellt wurden. Jene zeichnen sich wiederum durch eine Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen und einer *leistungsunabhängig* anerkennenden Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen als bildungsfähigen Subjekten aus. Dabei wurde deutlich gemacht, dass sich die – in Kapitel 1 zunächst lediglich theoretisch behaupteten – kollisionssträchtigen Divergenzen in Bezug auf das (Medien-)Bildungsverständnis zwischen Akteur:innen formaler und non-formaler Bildung nicht nur auf normativer Ebene, sondern auch auf Ebene der handlungsleitenden Orientierungen – also *empirisch* – zeigen. Damit erhellt der Beitrag die Frage, ob und in welcher Weise die theoretisch konstatierten Kollisionen auch – in konkreten, überinstitutionellen Kollaborationen – empirische Relevanz haben. Damit ist ein empirisch verbrieftes Schlaglicht auf die besonderen Herausforderungen für außerschulische medienpädagogische Akteur:innen am Schauplatz Schule geworfen. Diesen Herausforderungen muss die Medienpädagogik begegnen und sich – mit Blick auf bildungspolitische Tendenzen, MINT und Medienbildung (respektive Medienkompetenz) zukünftig sogar verstärkt durch außerschulische Kooperationen zu fördern – in Stellung bringen: Einerseits ist die verstärkte Anfrage an medienpädagogische Akteur:innen als mögliche Kooperationspartner:innen für Schulen mit einer gesteigerten Relevanz der Medienpädagogik verbunden. Andererseits ist das Risiko

gross, dass ihr dabei eine *Indienstnahme* für schulische Belange (widerfährt), indem gefordert wird – explizit oder implizit – ihre Angebote in die Strukturlogiken von Schule einzupassen, wie beispielsweise in Fall C gezeigt werden konnte. Wenngleich sich Lehrkräfte, wie im Beitrag empirisch bebildert wurde, teilweise offen für Veränderungen zeigen – z. B. für alternative Unterrichtsmethoden, freie Experimentierräume oder Rollenwechsel –, steht die Zweck- und Bewertungsfreiheit, die Lebenswelt- und Peer-Orientierung im Widerspruch zu programmatischen, bildungspolitischen Zielsetzungen hinsichtlich einer angestrebten (Medienkompetenz) bzw. (Medienbildung): So sollen Schüler:innen für den digitalen globalisierten Arbeitsmarkt (fit gemacht) werden und sich die dafür nötigen, (digitalen) Kompetenzen aneignen. Folgt man der in Kapitel 1 aufgeworfenen Kritik am Strategiepapier der KMK (Braun u. a. 2021), wird Bildung dort als individuelle «Anpassungsleistung» (Dander 2018, 267) an als unaufhaltsam konstruierte Ökonomisierungsprozesse verstanden. Diese Sichtweise legt Anchlüsse an Konzepte wie den *Ableismus* (Buchner und Pfahl 2017) und den im kindheitspädagogischen Diskurs breit diskutierten *Investive Turn* (Hendrick 2014; Walgenbach 2019) nahe. Aus dieser Perspektive lässt sich eine Ausrichtung an *Employability* in den kritischen Blick rücken, die Kinder zuvorderst als Humankapital und zukünftige Arbeitnehmende betrachtet und sozial- sowie bildungspolitische Investitionen entsprechend am Primat wirtschaftspolitischer Interessen ausrichtet (Klinkhammer 2010, 211). Demgegenüber lässt sich eine Auffassung von Medienbildung in Stellung bringen, die Bildung u. a. versteht als Orientierungswissen (Marotzki und Jörissen 2008), als Transformation (Leineweber 2020), der ein breites, lebensweltorientiertes Verständnis zugrunde liegt, und Bildung nicht vorrangig auf messbare, sichtbare *Skills* und funktionalistische Kompetenzen verengt. Wird den vorgelegten Ergebniseinblicken gefolgt, so können Medienpädagog:innen einer dominierenden Produktorientierung und damit möglicherweise einhergehenden Bestrebung von Rationalisierung und Vermessung von Bildung vor dem Hintergrund von Digitalisierung entgegenwirken (Niesyto 2023; Czejkowska und Seyss-Inquart 2022). Hierbei sollte ein weit gefasster Bildungsbegriff grundgelegt werden, der auch Prozesse der Persönlichkeitsbildung und der Peer-Interaktionen einblendet und grundsätzlich den Fokus vom Produkt auf den Prozess lenkt.

In diesem Zuge wäre ebenso eine klare Positionierung zugunsten einer umfassenden Medienbildung gegenüber der funktionalistischen Förderung von Medienkompetenz wünschenswert. Damit wäre die Perspektive auf ‹Gelingen› eine andere und könnte zudem dem Phänomen entgegenwirken, mit medienpädagogischen Angeboten lediglich privilegierte, bereits an Medienprojekten interessierte Jugendliche zu adressieren. So wird im medienpädagogischen Diskurs von einigen Autor:innen konstatiert, dass zwar zahlreiche Formen der Kooperation zwischen ausserschulischen Akteur:innen der Medienbildung und Schulen bestehen, darüber jedoch kaum eine wissenschaftliche Auseinandersetzung stattfindet (Brüggen, Bröckling, und Wagner 2017, 7). Zudem existiere kein ‹breitenwirksames Programm medienpädagogischer Projekte für sozial und kulturell benachteiligte Kinder und Jugendliche und gegen soziale Ungleichheit› trotz ‹guter Ansätze von Stiftungen, Vereinen, Initiativen, Wohlfahrtsverbänden und auch der Wirtschaft› (Bröckling 2020, 37). Ebenso wird eine fehlende ‹systematische Reflexion zu Erfahrungswerten medienpädagogischer Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen aus sozial und kulturell benachteiligten Verhältnissen› (ebd.) unter Bezug u. a. auf Kutscher (2009), Hafener (2008) und Niesyto (2000) konstatiert. Diesen Gedanken aufgreifend kann gefragt werden, inwiefern die von den Lehrkräften positiv konnotierte *Erweiterung der Anerkennbarkeit* kindlicher Kompetenzen als Zielkategorie oder Ausgangspunkt von Bildungsprozessen gedacht werden sollte. Würde von letzterem ausgegangen, so könnten sich, dem Vorschlag von Kramer (2023) folgend, insbesondere von sozialer Ungleichheit betroffene Kinder und Jugendliche in einem anerkennenden, unterstützenden, wettbewerbs- und bewertungsfreien Raum als bildungsfähige Subjekte erfahren. Im Zuge von Kooperationen zwischen ausserschulischen medienpädagogischen Akteur:innen und Schule könnten solche Erfahrungen Anschlüsse an formale Bildungssettings eröffnen: Eine – durch medienpädagogische Angebote evozierte – positive Lernerfahrung könnte aufgegriffen und mit Vorkenntnissen, die durch Peer-Interaktionen und die Lebenswelt der Jugendlichen geprägt wurden, im und mit dem Unterricht verknüpft werden (Kramer 2023). Im Rahmen einer frühzeitigen Aushandlung gegenseitiger Erwartungen aller beteiligten Akteur:innen (*auch* der Kinder und Jugendlichen) könnte eruiert werden, wie in kooperativen

Settings zumindest ansatzweise Prämissen der non-formalen Bildung (wie etwa Partizipation) auch in Schule berücksichtigt werden können. Wie in Fall B gezeigt werden konnte, stehen Medienpädagog:innen zudem vor der Herausforderung, zunächst Zuversicht stiften zu müssen und gemeinsam mit den Lehrkräften und Schüler:innen eine gemeinsame Vision eines alle einladenden Angebots zu entwickeln, die ihnen auch realisierbar erscheint. Mit einem tieferen Verständnis für die hier skizzierten Herausforderungen können Medienpädagog:innen ihre Positionierung reflektieren, vertreten und eine responsive Erwartungshaltung entwickeln, mithilfe derer gemeinsam Räume für partizipative Angebote eröffnet werden können.

## Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. 2022. «Bildung in Deutschland 2022». wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>.
- Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, Hrsg. 2022. *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9>.
- BMBF. 2019. «Mit MINT in die Zukunft! Der MINT-Aktionsplan des BMBF». [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31481\\_Mit\\_MINT\\_in\\_die\\_Zukunft.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31481_Mit_MINT_in_die_Zukunft.html).
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. utb Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>.
- Bohnsack, Ralf, Nora Friederike Hoffmann, und Iris Nentwig-Gesemann. 2018. «Typenbildung und Dokumentarische Methode». In *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann, und Iris Nentwig-Gesemann, 9–50. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g>.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl. 2013. «Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 9–32. Wiesbaden: Springer VS.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, Hrsg. 2014. *ICILS 2013: computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Bourdieu, Pierre. 2014. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 24. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, Tom, Andreas Büsch, Valentin Dander, Sabine Eder, Annina Förschler, Max Fuchs, Harald Gapski, u. a. 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>.
- Bröckling, Guido. 2020. «Inwiefern reproduziert die Medienpädagogik soziale Ungleichheit?». *merz | medien + erziehung* 64 (3): 33–40. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.3.10>.
- Brüggen, Niels, Guido Bröckling, und Ulrike Wagner. 2017. «Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung». 43. <https://www.medien-in-die-schule.de/bildungspartnerschaften/>.
- Buchner, Tobias, und Lisa Pfahl. 2017. «Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik». In *Handbuch Inklusive Kindheiten*, herausgegeben von Donja Armipour und Andrea Platte, 210–22. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587134>.
- Cloos, Peter, und Marc Schulz. 2011. «Forschende Zugänge zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Methodologie und Methoden empirischer Forschung». In *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Holger Schmidt, 1. Aufl., 239–68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92714-5>.
- Czejkowska, Agnieszka, und Julia Seyss-Inquart. 2022. «Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung». In *Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung*, herausgegeben von Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon, und Jürgen-Matthias Springer. Jahrbuch für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:23757>.
- Dander, Valentin. 2018. «Ideologische Aspekte von ‹Digitalisierung›. Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier ‹Bildung in der digitalen Welt›». In *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, herausgegeben von Christian Leineweber und Claudia de Witt, 252–79. <http://www.medien-im-diskurs.de>.
- Dander, Valentin. 2020. «Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung». In *Digitalisierung - Subjekt - Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 19–37. Opladen Berlin: Barbara Budrich.
- Deinet, Ulrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, Hrsg. 2021. *Handbuch Offene Kinder- Und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6>.
- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2019. «Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive». *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (4): 391–404. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.03>.

- 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.
- Eickelmann, Birgit, Julia Gerick, und Mario Vennemann. 2019. «Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013». *Journal for educational research online* 11 (1): 118–44. <https://doi.org/10.25656/01:16790>.
- Fend, Helmut. 2009. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., Durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>.
- Ferrari, Anusca. 2013. «DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe». [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en).
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz | medien + erziehung* 54 (5): 46–54. <https://doi.org/10.21240/merz/2010.5.19>.
- Gärtner, Bettina. 2022. «Der pädagogisch-didaktische Makerspace: Durch kreative Projekte im Kunstunterricht für Technik begeistern». *merz | medien + erziehung* 66 (1): 71–77. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.1.17>.
- GfM - Gesellschaft für Medienwissenschaft. 2013. «Medienkultur und Bildung. Positionspapier der GfM». <https://gfmedienwissenschaft.de/sites/default/files/pdf/2017-10/2013-GfM-Positionspapier.pdf>.
- Gröschke, Sophia, und Friederike Fankhändel. 2022. «Fachgruppe Digitale Bildung und Vermittlung in Museen: Wofür wir stehen und was wir machen». <https://www.museumspaedagogik.org/fachgruppen/digitale-bildung/>.
- Hafeneger, Benno. 2008. «Soziale Frage(n) und Ungleichheit aus der Perspektive der Jugendbildung». Herausgegeben von JFF und PH Ludwigsburg. *Dokumentation des Fachkongresses Medienpädagogik – Partizipation, 17./18.10.2008*, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn, Teil 2, 26–40. [https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2008\\_Soziale\\_Ungleichheit\\_Medienpaedagogik\\_Dokumentation\\_Teil2.pdf](https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2008_Soziale_Ungleichheit_Medienpaedagogik_Dokumentation_Teil2.pdf).
- Heinen, Richard, und Michael Kerres. 2017. «„Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule». *DDS – Die Deutsche Schule* 109 (2): 128–45.
- Hendrick, Harry. 2014. «Die sozialinvestive Kindheit.» Herausgegeben von Meike Sophia Baader. *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt u. a.: Campus-Verlag.
- Ingold, Selina, und Björn Maurer. 2019. «Making in der Schule - Reibungspunkte und Synergieeffekte». In *Chance Makerspace: Making trifft auf Schule*, herausgegeben von Selina Ingold, Björn Maurer, und Daniel Trüby, 9–15. München: kopaed.

- Ingold, Selina, Björn Maurer, und Daniel Trüby, Hrsg. 2019. *Chance Makerspace: Making trifft auf Schule*. München: kopaed.
- kBoM! 2019. «Medienpädagogisches Manifest Addendum 2019». *Keine Bildung ohne Medien!* (blog). 2019. <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medi-enpaedagogisches-manifest-2019/>.
- Klinkhammer, Nicole. 2010. «Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat‘ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien?». In *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, herausgegeben von Doris Bühler-Niederberger, Johanna Mierendorff, und Andreas Lange, 205–28. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6_10).
- KMK. 2017. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/broschueren.html>.
- Kramer, Christine. 2023. «Teilhabe in der Kultur der Digitalität: Kinderarmut und die Chancen digitaler Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52 (Februar): 217–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.11.X>.
- Kutscher, Nadia. 2009. «Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede): 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.04.17.X>.
- Leineweber, Christian. 2020. «Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 38–56. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742350>.
- Lembeck, Hans-Josef, und Michael Lindenberg. 2015. «Die beste Schulpause». Qualitative Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) im Ganztage. Forschungsbericht. Hamburg.
- LKM. 2015. «Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier». [https://lkm.lernnetz.de/files/Inhalte/Dateien\\_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier\\_2015.pdf](https://lkm.lernnetz.de/files/Inhalte/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf).
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Wissen, Artikulation und Biografie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 6: 51–70. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- May, Michael. 2011. «Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung». In *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Holger Schmidt, 189–200. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92714-5>.

- Nationales MINT-Forum. 2022. «Impulspapier MINT-Bildung im Ganzttag». <https://www.nationalesmintforum.de/projekte/impulsgruppen/veroeffentlichung-mint-bildung-im-ganzttag>.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2013. «Die Typenbildung der dokumentarischen Methode». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3. Aufl., 294–323. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2020. «Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung». In *Dokumentarische Evaluationsforschung: theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*, herausgegeben von Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann, 2., durchgesehene Auflage, 67–79. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2022. «Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur «Fachkraft für Kinderperspektiven»». In *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, und Uwe Hericks, 389–409. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973>.
- Niesyto, Horst. 2000. «Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen». Herausgegeben von mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden, Ludwigsburg. <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-erziehungswissenschaft/medienpaedagogik/forschung-und-projekte/abgeschlossene-projekte/medienpaedagogik-und-soziokulturelle-unterschiede>.
- Niesyto, Horst. 2023. «Vermessung als bildungspolitisches Narrativ im Kontext digital-kapitalistischer Strukturen». In *Datafizierung (in) der Bildung: Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter, 59: 177–94. Digitale Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839465820>.
- Nohl, Arnd Michael. 2013. «Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3. Aufl., 271–93. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Pothmann, Jens, und Ulrich Deinet. 2021. «Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, 79–93. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_3).

- Przyborski, Aglaja. 2004. *Gesprächsanalyse Und Dokumentarische Methode – Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen Und Anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>.
- Rauschenbach, Thomas, Hans Rudolf Leu, Sabine Lingenauber, Wolfgang Mack, Matthias Schilling, Kornelia Schneider, und Ivo Züchner. 2004. «Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter». Herausgegeben von BMBF. *Bildungsreform* 6. <https://d-nb.info/971374708/34>.
- Rother, Pia. 2019. *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schäffer, Burkhard. 2020. «Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode». In *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, herausgegeben von Jutta Ecaarius und Burkhard Schäffer, 65–88. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwxw2zx>.
- Schiefner-Rohs, Mandy, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter, Hrsg. 2023. *Datifizierung (in) der Bildung: Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. Bd. 59. Digitale Gesellschaft. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839465820>.
- Schön, Sandra, Martin Ebner, und Kristin Narr, Hrsg. 2016. *Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen: Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten*. 2. Auflage. Norderstedt: Books on Demand. [https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen\\_id=58718](https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=58718).
- Senkbeil, Martin, Kerstin Drossel, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2020. «Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich». Februar. <https://doi.org/10.25656/01:18328>.
- Sturzenhecker, Benedikt, Martin Karolczak, und Elisabeth Richter. 2014. «Koooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule.» *deutsche jugend* 7-8: 297–304. <https://doi.org/10.3262/DJ1408297>.
- The Fab Foundation. 2023. «The Fab Foundation». 2023. <https://fabfoundation.org>.
- Walgenbach, Katharina, Hrsg. 2019. *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert: zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Frankfurt New York: Campus.