

# Medienbildung im kompetenzorientierten Schulsystem

Diskurs- und hegemonietheoretische Analyse des  
Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von  
Ann-Kathrin Stoltenhoff M.A.  
aus Hamburg

Tübingen  
2019

Tag der mündlichen Prüfung:	25.04.2019
Dekan:	Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid
1. Gutachterin:	Prof. Dr. Karin S. Amos
2. Gutachterin:	Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Ich bedanke mich von Herzen für die Unterstützung und langjährige Begleitung bei meinen beiden Gutachterinnen, Prof. Dr. Karin S. Amos und Prof. Dr. Kerstin Mayrberger, bei meinem Mann sowie bei den Doktorand\_innen und ehemaligen Kolleg\_innen, die mich im Rahmen von Kolloquien, Forschungswerkstätten, Tagungen, Teestunden und mittels Unmengen an Traubenzucker und guten Wünschen darin bestärkt haben, diese Arbeit fertigzustellen.

Ein besonderer Dank gilt meiner ebenso strengen wie unterstützenden Korrekturleserin, Kollegin und Freundin Kerstin, ohne die es diese Arbeit wohl nicht geben würde.

*[W]e struggle within those structures  
that have the power to sustain or abandon us.*

Judith Butler (2012)

# Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht die diskursive Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ auf der Basis von Pressebeiträgen aus Leitmedien (1994-2016) und transkribierten Interviews mit Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen mit Medienswerpunkt (2015). Ausgehend von der These, dass Mediendiskurse das medienbezogene Wissen von Lehrkräften an Einzelschulen symbolisch mitsteuern, richtet sich das Erkenntnisinteresse der Arbeit darauf, zu rekonstruieren, mittels welcher diskursiver Strategien im Verlauf von gut 20 Jahren ein bestimmtes Wissen über schulische Medienbildung hegemonial werden konnte. Den Kontext der Untersuchung bilden erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Auseinandersetzungen über die Funktion schulischer Bildung. Indem Ansätze der pädagogischen Schulforschung und der Educational Governance integriert werden, wird der Forschungsgegenstand vor dem Hintergrund eines Bildungssystems beleuchtet, das an der Schwelle vom 20. zum 21. Jahrhundert von Kompetenzorientierung, Logiken neuer Steuerung und damit verbundenen transnationalen Schulleistungstest geprägt ist. Medienpädagogik wird in diesem Kontext als junge heterogene »Schnittstellendisziplin« (Aßmann 2013) verortet, deren zunehmende Relevanz am Ende des 20. Jahrhunderts auch in der öffentlichen Rede von Schule, Medien und Bildung zum Ausdruck kommt. Der Arbeit liegt eine hegemonie- und diskurstheoretische Perspektive im Anschluss an Foucault, Laclau und Mouffe zugrunde. Diskurse werden demgemäß als (teils sedimentierte) Praktiken verstanden. In Anlehnung an Nonhoff (2006) wird ›schulische Medienbildung‹ als hegemoniales Projekt gefasst, dessen diskursive Strategien mittels der Strategemanalyse (Nonhoff 2006, 2014) operationalisiert werden. Dadurch wird transparent, wie im Prozess der Formierung eines neuen Wissensfeldes (›schulische Medienbildung‹) Idealbilder von Schule und Gesellschaft entstehen, die u.a. neoliberal geprägt sind.

1. Einleitung .....	1
1.1. These und Forschungsfragen .....	3
1.2. Schule und Medien am Ende des 20. Jahrhunderts .....	8
1.3. Forschungsstand und Geschichte schulischer Medienbildung .....	14
2. Kontexte .....	22
2.1. Die pluralistische Wissens-, Informations- und Mediengesellschaft .....	22
2.2. Schule in der Wissens-, Informations- und Mediengesellschaft .....	26
2.2.1. Schultheoretische Überlegungen zur Funktion von Schule in Deutschland .....	26
2.2.2. Neue Medien – neue Gesellschaft – neue Schule? .....	37
2.2.3. Schule als Schauplatz hegemonialer Kämpfe um das Allgemeine: Gesellschaft durch und in Schule gestalten und steuern .....	41
2.2.4. Warum Schule stets politisch ist .....	46
3. Diskursforschung .....	47
3.1. Diskursforschung in Anlehnung an und in Auseinandersetzung mit Foucault .....	47
3.1.1. Von der Epistemologie über den Strukturalismus zur poststrukturalistischen Diskurstheorie .....	49
3.1.2. Wissen, Macht, Diskurse und Praktiken .....	57
3.1.3. Von der Diskurstheorie zur vielgestaltigen Forschungspraxis .....	62
3.1.3.1. Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft .....	63
3.1.3.2. Diskursforschung in der Schulpädagogik .....	65
3.1.3.3. Diskursforschung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft .....	66
3.1.3.4. Diskursforschung in der Medienpädagogik .....	69
3.2. Die Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe .....	74
3.2.1. Die Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau & Mouffe. Eine radikale Theorie des Sozialen in der Verbindung von Marxismus, Poststrukturalismus, Diskurstheorie und Psychoanalyse .....	74
3.2.2. Grundbegriffe der Hegemonietheorie .....	80
3.2.2.1. Artikulation .....	81
3.2.2.2. Antagonismus; Logik der Äquivalenz und der Differenz .....	82
3.2.2.3. Das Allgemeine bzw. Universelle .....	85
3.2.2.4. Hegemonie .....	86
3.2.2.5. Der leere Signifikant als Repräsentant des Allgemeinen .....	87
3.2.2.6. Konstitutiver, primordialer Mangel – Lacans Einfluss .....	88
3.2.2.7. Visualisierung hegemonialer Prozesse .....	92
3.3. Diskurse, Wissensfelder, Lesarten – eine Lerntheorie diskursiver Praktiken .....	93
3.3.1. Medienbildung: Leerstelle und etablierte Praxis .....	93
3.3.2. Praktiken des Relationierens: Lesarten bilden .....	98
3.3.3. Die Formierung neuer Wissensfelder durch Praktiken .....	99
3.4. Diskurse und Medien – Mediendiskurse .....	100
3.4.1. Diskursforschung unter Berücksichtigung von Medialität .....	100
3.4.2. Mediendiskurse: Bausteine öffentlicher Wissenskonstitution & individueller Lesarten .....	103
4. Hegemonie analysieren – methodologische Implikationen .....	106
4.1. Überlegungen zur Analyse hegemonialer Formationen .....	107

4.2. Stabilitätsstufen der Hegemonie .....	117
4.3. Die Strategemanalyse .....	120
4.3.1. Hegemoniale Artikulation, hegemoniales Projekt, Hegemonie .....	121
4.3.2. Typologie der Strategeme .....	122
4.3.3. Strategemanalyse von Mediendiskursen – Besonderheiten .....	127
5. Strategemanalyse der Formierung des hegemonialen Projekts	
›Schulische Medienbildung‹ .....	130
5.1. Das Korpus bilden: Erhebung und Zusammenstellung der empirischen Daten .....	130
5.1.1. Presstexte recherchieren und auswählen .....	131
5.1.2. Interviewpersonen recherchieren, auswählen, befragen .....	137
5.1.3. Herausforderungen der Forschungspraxis im Raum Schule .....	142
5.2. Die Analyse: Ist Schulische Medienbildung ein hegemoniales Projekt? .....	144
5.2.1. Analyse des Teilkorpus A I (1995) .....	144
5.2.1.1. Kernstrategeme 1-3 .....	148
5.2.1.2. Weitere Strategeme .....	164
5.2.1.3. Zusammenführung .....	166
5.2.1.4. Visualisierung der Teilergebnisse .....	167
5.2.2. Analyse des Teilkorpus A II (2012) .....	168
5.2.2.1. Vorbereitende Schritte der Strategemanalyse .....	169
5.2.2.2. Kernstrategeme 1-3 .....	170
5.2.2.3. Weitere Strategeme .....	179
5.2.2.4. Zusammenführung .....	180
5.2.2.5. Visualisierung der Teilergebnisse .....	181
5.2.3. Analyse des Teilkorpus III (2016) .....	182
5.2.3.1. Vorbereitende Schritte der Strategemanalyse .....	182
5.2.3.2. Kernstrategeme 1-3 .....	183
5.2.3.3. Weitere Strategeme .....	191
5.2.3.4. Zusammenführung .....	192
5.2.3.5. Visualisierung der Teilergebnisse .....	193
5.2.4. Zusammenführung: Vergleich der Teilkorpora A I-III mit Teilkorpus B .....	194
5.2.5. Visuelle Darstellung des Diskurses (1995-2016) .....	205
6. Fazit, Ausblicke und Reflexion .....	206
6.1. Allgemeines Fazit zu den Ergebnissen der Arbeit .....	206
6.2. Fazit und Ausblick im Hinblick auf Fragen der Schulpädagogik .....	212
6.3. Fazit und Ausblick im Hinblick auf Fragen der Medienpädagogik .....	213
6.4. Fazit und Ausblick im Hinblick auf Heterogenität, Diversität und Inklusion .....	214
6.5. Fazit und Ausblick im Hinblick auf Digitalisierung .....	220
6.6. Forschungsethische Reflexion .....	222
7. Literatur .....	225-260
Anhang .....	261
• Im Rahmen der Interviews gestellte Fragen (gruppiert)	
• Liste des im Rahmen der Interviews vorgelegten Materials	
• Liste der untersuchten Presstexte nach Teilkorpus (3 Tabellen)	
• Danksagung an Schulen	

# Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

ABB. I: TEILKORPORA, AUS DENEN SICH DAS GESAMTKORPUS ZUSAMMENSETZT	S. 6
ABB. II: SCHULFORMEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG, NORDRHEIN-WESTFALEN, THÜRINGEN	S. 35
ABB. III: SIGNIFIKANTEN IN VERSCHIEDENEN STADIEN	S. 92
ABB. IV: TEILKORPORA, AUS DENEN SICH DAS GESAMTKORPUS ZUSAMMENSETZT	S. 136
ABB. V: DOMINANTE ARTIKULATIONSWEISEN DES TEILKORPUS A I	S. 167
ABB. VI: DOMINANTE ARTIKULATIONSWEISEN DES TEILKORPUS A II	S. 181
ABB. VII: DOMINANTE ARTIKULATIONSWEISEN DES TEILKORPUS A III	S. 193
ABB. VIII: DOMINANTE ARTIKULATIONSWEISEN ALLER TEILKORPORA IM ZEITVERLAUF	S. 205
TABELLE I: DIFFERENZIERUNG DER ERSTEN BEIDEN UNTERSUCHUNGSSTUFEN	S. 7
TABELLE II: LISTE DER INTERVIEWTEN LEHRKRÄFTE NACH SCHULE UND BUNDESLAND	S. 141



# 1. Einleitung

Im Jahr 1995 finden sich in deutschen Leitmedien Forderungen verschiedener politischer Kräfte nach einer Implementierung neuer Medien ins Schulsystem. Dabei ist von »der größten Veränderung des Bildungswesens seit Erfindung des Buchdrucks« (ZEIT/ Sperlich 10.02.1995) ebenso die Rede wie von einer digitalen Revolution (z.B. ZEIT 1995, Nr. 46). Durch diese Entwicklung hin zu einer Informationsgesellschaft kämen auf Lehrkräfte neue Aufgaben zu, denn »[n]ur ein aufgeklärter Umgang mit den elektronischen Medien« (ZEIT/ Heuser 24.02.1995) verschaffe Schüler\_innen<sup>1</sup> einen kritischen Abstand zu dieser neuen Welt. Die Auseinandersetzung mit den neuen Medien müsse deshalb in den Lehrplänen verankert werden, so die Forderung des damaligen Bundesbildungsministers Rüttgers (FAZ/Sto 28.12.1995, S. 1), der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (FAZ/Reu 30.01.1995) sowie der Kultusministerkonferenz (FAZ/oll 13.05.1995, S. 4). Es reiche nicht aus, dass Eltern den verantwortungsvollen Umgang mit Medien vermitteln.

*»[A]uch die Schule müsse die Kinder zu einem sachgerechten, selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien befähigen. Trotz der bereits vorhandenen Lehrplaninhalte zur Medienpädagogik müssten die Voraussetzungen für eine fachbezogene und fächerübergreifende Arbeit in der Schule verbessert werden, wobei auch eine technische Ausstattung unverzichtbar sei« (FAZ/oll 13.05.1995, S. 4).*

Angesichts der Frage, »Was ist zu befürchten, was zu hoffen, was zu tun?« (ZEIT/ Heuser 24.02.1995) wird seither in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern »über den richtigen Weg in die international vernetzte Informationsgesellschaft« (ebd.) gestritten – beispielsweise in Leitmedien und an Schulen. Im Zuge dieser Auseinandersetzungen, die im Folgenden als Ringen um Hegemonie gefasst werden, formiert sich in der öffentlichen und schulinternen Rede von Schule, Medien und Bildung sukzessive ein spezifisches Wissen über Medien und deren Bedeutung für Bildungs- und Lernprozesse. Im Verlauf mehrerer Jahre entsteht

<sup>1</sup> In Anlehnung an die Queer Theory (z.B. Jagose 2001), die darauf hingewiesen hat, dass mit einer binär konzipierten Geschlechterordnung Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse einhergehen, wähle ich eine diversitätsgerechte Schreibweise, um die Vielfalt existierender geschlechtlicher Identitäten und Körper sichtbar zu machen.

so ein neues Wissensfeld. Dies wird im Rahmen dieser Arbeit und in Anlehnung an die KMK-Erklärung aus dem Jahr 2012 als Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ bezeichnet. Die analytische Rekonstruktion der diskursiven Herstellung dieses Wissensfeldes bildet den Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Zum besseren Verständnis des Untersuchungsgegenstandes werden im Folgenden zunächst die These und die damit verbundenen Forschungsfragen vorgestellt, das Erkenntnisinteresse expliziert sowie die Theorieperspektive und das forschungsmethodische Vorgehen erläutert (Kapitel 1.1). Im Anschluss daran erfolgt eine Rahmung des Gegenstandes vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Debatten über die Verfasstheit des Schulsystems am Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert (Kapitel 1.2). In diesem Zusammenhang wird Medienpädagogik als junge heterogene »Schnittstellendisziplin« (Aßmann 2013) eingeführt, die zeitgleich mit der Rede von der Mediengesellschaft an Relevanz gewinnt. Ausgehend von der medienpädagogischen Debatte um Grundbegriffe (Kapitel 1.2) wird in Kapitel 1.3 der erziehungswissenschaftliche Forschungsstand zur schulischen Medienbildung systematisiert. Anschließend werden einige bildungspolitische Aktivitäten bzw. Steuerungsmittel skizziert, die seit Mitte der 1990er Jahre auf eine Implementierung neuer Medien ins Schulsystem abzielen. In Kapitel 2 wird der Gegenstand dieser Arbeit – die diskursive Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ – vor dem Hintergrund der öffentlichen und wissenschaftlichen Rede von der Wissens-, Informations- bzw. der Mediengesellschaft betrachtet sowie aus schultheoretischer Perspektive als diskursives Phänomen beschrieben, das am Umbau der Schule ebenso beteiligt ist wie an der Einrichtung spezifischer Subjektpositionen.

Kapitel 3 erläutert die diskurstheoretische Perspektive, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Ausgehend von den Arbeiten Foucaults wird zu der Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe übergeleitet (Kapitel 3.1 und 3.2). Anschließend werden die beiden Untersuchungsebenen (Mediendiskurs und lokale Praktiken) diskurstheoretisch gerahmt und miteinander verzahnt (Kapitel 3.3 und 3.4).

Kapitel 4 erörtert methodologische Implikationen und stellt die Methode der Strategemanalyse vor. Mittels dieser erfolgt in Kapitel 5 die diskursanalytische Rekonstruktion der Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹. In Kapitel 6.1 werden die Ergebnisse zusammengefasst und anschließend auf potenzielle Anschlüsse an aktuelle (erziehungswissenschaftliche) Debatten befragt (Kapitel 6.2-6.5). Die Arbeit schließt mit einer forschungsethischen Reflexion (6.6).

## 1.1. These und Forschungsfragen

Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen lautet meine These: Das, was sich in der Rede von Schule, Medien und Bildung sowie unter dem Zeichen ›schulische Medienbildung‹ in deutschen Leitmedien konstituiert, bildet einen machtvollen Diskurs. Dieser stellt öffentlich verfügbares Wissen über schulische Medienbildung bereit und prägt das Wissen von Lehrkräften an Schulen mit Medienprofil, insofern es als Lesart des Mediendiskurses in den Prozess der Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ in lokal-situierte Praktiken integriert wird. Den Forschungsgegenstand dieser Arbeit bildet also die Rekonstruktion des diskursiven Herstellungsprozesses des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ im Mediendiskurs und auf lokaler Ebene der Einzelschule. Dies wird verbunden mit der These, dass es sich bei ›schulischer Medienbildung‹ um ein hegemoniales Projekt handelt, also um eine an Einfluss zunehmende diskursive Formation.<sup>2</sup> Ich gehe davon aus, dass das Wissen, welches Lehrkräfte und Schulleitungen in Interviews über Medienbildung artikulieren, durch die im Mediendiskurs vorherrschenden Perspektiven und Artikulationsweisen geprägt ist. Wird dies durch die rekonstruktive Analyse des Korpus aus Presstexten und Interviews bestätigt, so ist davon auszugehen, dass der Mediendiskurs im Sinne einer symbolischen Governance-Strategie die Formierung bzw. Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ mit steuert. Aus dieser These ergeben sich mit Blick auf den Mediendiskurs die folgenden Forschungsfragen:

- *Welches Wissen über schulische Medienbildung artikuliert sich im Mediendiskurs?*
- *Welches Wissen wird als richtiges Wissen legitimiert (und wie)?*
- *Welche Perspektiven auf Medien, Bildung und Schule sind bzw. werden im Verlauf von 20+ Jahren (1994 bis inkl. 2016) im Mediendiskurs hegemonial?*

Weitere Forschungsfragen richten sich auf die lokale Ebene. Um zu erfahren, wie Lehrkräfte an Einzelschulen mit ausgewiesenem Medienschwerpunkt das Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ herstellen, wurden Interviews mit 14 Lehrkräften und Vertreter\_innen der Schulleitung in verschiedenen Bundesländern geführt.

---

<sup>2</sup> Was im Rahmen der Diskurs- und Hegemonietheorie als hegemoniales Projekt gilt, wird in Kapitel 4 theoretisch erklärt und in Kapitel 5 anhand des Forschungsgegenstandes expliziert.

Das Material wurde ausgehend von den Ergebnissen der Mediendiskursanalyse (Untersuchungsstufe I) anhand folgender Fragestellungen analysiert:

- *Wie verstehen Lehrkräfte und Schulleitungen an Medienschulen schulische Medienbildung?*
- *Dominieren auf lokaler Ebene dieselben diskursiven Strategien und Logiken wie im Medientdiskurs?*
- *Welche davon abweichenden Lesarten finden sich? Stimmen die Perspektiven der Befragten einer Schule oder eines Bundeslandes eher miteinander überein als im Vergleich mit anderen Schulen oder Bundesländern?*
- *Wird schulische Medienbildung in den Kontext von Schulentwicklung und/oder Maßnahmen neuer Steuerung gestellt?*

Mein übergeordnetes Erkenntnisinteresse richtet sich insbesondere auf die Annahme, dass es sich bei ›schulischer Medienbildung‹ um ein durch Kämpfe um Hegemonie hergestelltes Wissensfeld handelt, das von bestimmten Perspektiven dominiert wird und so dazu beiträgt, dass sich im schulbezogenen Bildungsbereich gegenwärtig eine bestimmte Vorstellung von Medien, Bildung und ›guter‹ Schule durchsetzt, die kaum mehr als den Namen mit dem bildungstheoretischen Konzept Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009) gemein hat und die weit über die Medienpädagogik hinausgehend dazu beiträgt, wie Schule zukünftig gestaltet wird.

Die Theorieperspektive, die das Forschungsdesign dieser Arbeit wesentlich bestimmt, ist die im Anschluss an Foucault von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe seit den 1980er Jahren entwickelte Diskurs- und Hegemonietheorie und deren Fortentwicklung und kritische Rezeption durch Laclau selbst sowie durch Glasze (2007, 2015), Marchart (2005, 2010, 2017), Reckwitz (2006), Wullweber (2010) und insbesondere Nonhoff (2006, 2014). Dem hier vertretenen Diskursbegriff liegt eine praxeologische Perspektive auf Diskurse als hybride, teils sedimentierte Praktiken zugrunde (vgl. Wrana 2012a, S. 51 und 2012b, S. 196f.). Diskurse sind demnach »Handlungsweisen, [...] in denen die Bedeutung und die Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Subjektpositionen der diskursiv Handelnden« (Wrana 2012b, S. 196). Das Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ wird deshalb auch nicht als relativ stabile Diskursformation betrachtet, sondern als ein fluides, sich konstituierendes Feld, das in der diskursiven Praxis erst hergestellt werden muss und das aus hegemonietheoretischer Perspektive

auch niemals dauerhaft fixiert werden kann (vgl. Laclau/Mouffe 1985 sowie Nonhoff 2006, 2014).

Die Diskursforschung hat sich in den vergangenen beiden Jahrzehnten auch in Deutschland interdisziplinär etabliert und weiterentwickelt (vgl. Fegter/Langer 2008). Davon zeugen zum einen die vielen Forschungsarbeiten aus allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Zum anderen widmen sich Arbeitskreise, Forschungsgruppen und -programme, Onlineplattformen (z.B. diskursanalyse.net), Tagungen und wissenschaftliche, teils mehrsprachige (Online-)Zeitschriften dem vielschichtigen Werk Foucaults (darunter »kultuRRevolution. zeitschrift für angewandte diskurstheorie«/K-West Verlag, »FQS. Forum Qualitative Sozialforschung« und die seit 2013 bei Beltz erscheinende »Zeitschrift für Diskursforschung«). In der aktuellen Diskussion spielt die Forschungspraxis eine zentrale Rolle (vgl. Bührmann et al. 2007).

Zur Erarbeitung einer theorie- und gegenstandsangemessenen Methode (vgl. Kapitel 4) verbinde ich den hegemonietheoretischen Ansatz mit einer diskurstheoretischen Perspektive auf Mediendiskurse (Fraas/Klemm 2005; Dreesen/Kumięga/Spieß 2012). Das von mir analysierte Korpus setzt sich zusammen aus Presstexten, die in den Jahren 1994/95, 2011/12 und 2015/16 in deutschsprachigen »Leitmedien« (vgl. Jarren/Vogel 2011) erschienen sind (siehe Anhang). Über die Rahmung als »Mediendiskurs« werden sie als öffentlich verfügbare »Bausteine gesellschaftlicher Wissenskonstitution« (Fraas/Klemm 2005) gefasst, die über die Definition von »Lernen als Bilden von Lesarten« (Forneck 2006, Wrana 2008, 2012 a/b/c) mit Äußerungen von insgesamt 14 Lehrkräften kontrastiert werden. Das Material wurde mittels der Strategemanalyse nach Nonhoff (2006, 2014) analysiert.

Die drei Untersuchungsstufen des empirischen Teils bestehen in...

- I. der diskursanalytischen Rekonstruktion von Artikulationsweisen, die im Mediendiskurs (1994-2016) dominieren bzw. im Verlaufe dieser Zeit vorherrschend werden,
- II. der diskursanalytischen Rekonstruktion von Lesarten durch die Analyse leitfadengestützter Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen an allgemein bildenden weiterführenden Schulen mit Medienprofil sowie
- III. einer Gegenüberstellung der unter (I) und (II) erzielten Ergebnisse.

Im Rahmen dieser Arbeit stellen Medien – in Form von Pressemedien – einen gesellschaftlich relevanten Ort der Diskursproduktion dar (Fraas/Klemm 2005). Davon ausgehend, dass der Mediendiskurs einen wesentlichen Anteil an der Konstruktion des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ durch Lehrkräfte hat, bildet die Analyse von Presstexten die erste Untersuchungsstufe dieser Arbeit. Die Zusammenstellung des Korpus für die Mediendiskursanalyse (Fraas/Klemm 2005, Dreesen et al. 2012) erfolgte auf der Basis von Diskurshöhepunkten (vgl. Schwab-Trapp 2004). Dabei wird davon ausgegangen, dass bestimmte Ereignisse zu einer erhöhten bzw. verdichteten Diskursproduktion in einem vergleichsweise kurzen Zeitraum führen (Neumann 2015, S. 117). Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind dies die drei zentralen Publikationen der Kultusministerkonferenz zur schulischen Medienbildung: die im Mai 1995 publizierte Erklärung »Medienpädagogik in der Schule«, deren im März 2012 publizierte Aktualisierung in Form des Beschlusses »Medienbildung in der Schule« sowie die im April 2016 publizierte Strategie »Bildung in der digitalen Welt«. Die je 12 Monate umfassenden Diskursausschnitte entsprechen den Teilkorpora A I-III. Diese wurden um Elemente eines zweiten Korpus (B) ergänzt, der aus 14 im Jahr 2015 geführten Interviews besteht (vgl. Abb. I).



ABB. I: DIE ABBILDUNG ZEIGT DIE TEILKORPORA, AUS DENEN SICH DAS GESAMTKORPUS ZUSAMMENSETZT.

Im Anschluss an die Mediendiskursanalyse wird analysiert, wie Lehrkräfte und Schulleitungen ›schulische Medienbildung‹ im Rahmen von Interviews herstellen (zweite Untersuchungsstufe). Ausgehend davon wird ein Vergleich zwischen jenen Logiken unternommen, die den Mediendiskurs dominieren und jenen, die sich aus den Interviews rekonstruieren lassen (Kapitel 5.2.4). Besonders interessiert dabei die Frage, ob auf lokaler Ebene – in Abhängigkeit von der Schulkultur der Einzelschule – neue marginale Lesarten gebildet werden, die signifikant von jenen abweichen, die im Mediendiskurs vorherrschend sind. Insgesamt gilt es zu

erforschen, mittels welcher diskursiver Strategien sich ein bestimmtes Wissen hinsichtlich schulischer Medienbildung über den Untersuchungszeitraum hinweg als vorherrschendes bzw. hegemoniales Wissen durchsetzen konnte. Die nachfolgende Tabelle I differenziert die ersten beiden Untersuchungsstufen (I) und (II) u.a. nach disziplinärer Verortung, Gegenstand und der Art der zugrundeliegenden Daten. Die Bestimmung des jeweiligen »Fokus« (Zeile 6) orientiert sich an der Systematisierung von Wrana et al. (2014, 226ff.) für diskurstheoretische Forschungslinien der Erziehungswissenschaft.

Untersuchungsstufe	(I) Mediendiskursanalyse	(II) Analyse lokaler Praktiken
Forschungsperspektive / Theorie	Poststrukturalistische Diskursforschung (Foucault, Laclau/Mouffe)	Poststrukturalistische Diskursforschung (Foucault, Laclau/Mouffe)
Disziplinäre Verortung	Medien- und Kommunikationswissenschaft	Erziehungswissenschaft
Diskurstheoretische Variante	Diskurs- und Hegemonietheorie (Laclau u. Mouffe)	Diskurs- und Hegemonietheorie (Laclau u. Mouffe)
Gegenstand	Mediale Formierung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹	(Trans-)Formierung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ in lokal-situierten Praktiken an Einzelschulen mit Medienswerpunkt
Fokus auf die Analyse von	Wissensformierung (dominante Perspektiven i. d. öff. Rede von Schule, Medien und Bildung)	Wissensformierung, Wissens(re)produktion und -transformation (Lesarten des Mediendiskurses)
Operationalisierung	Strategemanalyse	Strategemanalyse
Datengrundlage	Presstexte aus deutschen Leitmedien (SZ, FAZ, ZEIT) a.d. Jahren 1995, 2012, 2016	Interviews mit Lehrkräften & Schulleitungen an weiterf. Schulen mit Medienswerpunkt (2015)

TABELLE I: DIFFERENZIERUNG DER UNTERSUCHUNGSSTUFEN NACH MEHREREN KRITERIEN.

Die Untersuchung wird in Kapitel 2 vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher Debatten über den Umbau des Bildungssystem – verbunden mit Paradigmen wie lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen als Teil einer »schönen neuen Lernkultur« (Klingovsky 2009) – kontextualisiert. Wichtige Bezugspunkte sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Klingovsky (2009, 2013) Wrana (z.B. 2015, 2017), Reh (z.B. 2017, 2011) Idel (z.B. 2010, 2017), Rabenstein (z.B. 2018, 2016) und Fritzsche (z.B. 2015, 2012), durch die sich ein diskurstheoretisch geprägter Ansatz auf die Erforschung von Schul- und Lernkulturen etabliert hat.

## 1.2. Schule und Medien am Ende des 20. Jahrhunderts

Das deutsche Schulsystem ist ein Feld intensiver politisch-ideologischer Konflikte, wovon zahlreiche Reformen vor und nach Gründung der Bundesrepublik Zeugnis ablegen (vgl. Melzer/Sandfuchs 1996). Jede neue gesellschaftliche Situation bringt neue Aufgaben und Ziele sowie einen »Wandel des Bildungsverständnisses mit sich« (Melzer/Sandfuchs 1996b, S. 8). Seit den 1990er Jahren ist das Feld der Bildung geprägt von Diskussionen über Schulqualität, Lehrplanaktualität und Lehrkräfteprofessionalität. Verstärkt durch den ersten »PISA-Schock« im Jahr 2001 (z. B. Müller 2006, S. 26, Rabe-Kleberg 2005, S. 81) etablieren sich manageriale Logiken und ökonomisch orientierte Mechanismen neuer Steuerung mit Prämissen auf Autonomie und Output auch im deutschen Bildungssystem; Schulentwicklung folgt zunehmend der Regierungslogik des New Public Management (vgl. Altrichter et al. 2007, Altrichter/Maag Merki 2016a, Fend 2006, 2008a/b, Kussau/Brüsemeister 2007, Schrader et al. 2015). Ein umstrittenes Zeichen dieser neuen *policy* ist die Kompetenzorientierung von Bildungsprozessen (Gruschka 2007, Sander 2013). Letztere werden vermehrt als steuerbare, meßbare und somit vermeintlich berechenbare Lernprozesse im Sinne einer evidenzbasierten Bildungsforschung verstanden (kritisch: Baumert/Tillmann 2016, Weiß 2006). Durch diese wird ein »positivistischer Referenzrahmen stark gemacht« (Spilker 2015, S. 110), der als technokratischer Ansatz eine neue »politische Technologie des Bildungsmonitorings« (ebd.) etabliert. In die teils hochemotional geführten öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Debatten über Zukunft, Qualität und Finanzierung schulischer Bildung, mischt sich seit Mitte der 1990er Jahre ein weiterer Themenkomplex, der seither zunehmend an öffentlicher, bildungspolitischer, wissenschaftlicher und ökonomischer Bedeutung gewonnen hat: die so genannten neuen/elektronischen/digitalen Medien.

Der folgende Abschnitt vermittelt auf der Basis von Zitaten aus Presstexten, die in Leitmedien erschienen sind, einen ersten Eindruck von der Rede von Schule, Medien und Bildung im Mediendiskurs. So berichten Leitmedien Mitte der 1990er Jahre im Hinblick auf neue Medien von »Chancen und Risiken der digitalen Revolution [...] auf dem Weg in die Kommunikations- und Informationsgesellschaft« (FAZ 29.08.1995, Beilage Nr. 200, S. 1). Dabei verlief die pädagogische Diskussion so, »als ob es neue Medien und Computer gar nicht gäbe« (Die Zeit 03.03.1995). Eine »Krise der Pädagogik« (ebd.) wird diagnostiziert, hervor-



gerufen wahlweise durch die neuen Medien selbst oder durch die Weigerung der traditionellen Pädagogik, sich mit diesen auseinanderzusetzen, indem man mittels »Abschreckungspädagogik [...] den Kindern beibringt, was sie zu vermeiden haben« (FAZ 18.04.1995, S. 1). Dabei gäbe es durch den »technischen Wandel [...] nicht nur neue Qualifikationsanforderungen, sondern auch neuartige Lernformen und Lernwege« (SZ 18. September 1995, S. 42). »Hyper-Medien, Computer und E-mail [können] den Unterricht verändern und das Repertoire von Lehrkräften erweitern« (SZ 8.12.1994, S. 47). Die Informationsgesellschaft bringe einen »Beschäftigungsschub« und »Millionen neuer Arbeitsplätze« (SZ 01.08.1995, S. 21). Deshalb müsse »in den Schulen der ›informationstechnische Analphabetismus‹ verhindert werden« (ebd.). »Der Aufbruch in die Informationsgesellschaft kann nicht an der Schule vorbeiführen« (SZ 27.04.1995, S. 34).

Neue Medien, die Vertreterinnen eines gesellschaftlichen Wandels von der Industrie- zur Informationsgesellschaft, werden im Mediendiskurs als positive Innovationen aber auch als Agentinnen einer neoliberalen Bildungs- und Wirtschaftspolitik gerahmt: »Wie der Computer in der Schule zu nutzen ist und ob er das Buch oder gar den Lehrer ersetzen soll, ist sehr umstritten« (SZ 08.12.1994, S. 47). Der Reformpädagoge Hartmut von Hentig vertritt die Auffassung, der Computer halte das Kind am Stuhl fest und mache »alles zunichte, was sich die moderne Pädagogik [...] ausgedacht hat« (SZ 08.12.1994, S. 47). »Vor Verkabelungswahn und dem Verlust zwischenmenschlicher Kontakte warnende Bedenkenträger sind out« (SZ 24.01.1994, S. 34), obwohl unklar sei, woher »das Geld für die Unterrichts-Rechner kommen« soll (SZ 21.12.1995, S. 23) und ob das »Pauken auf der Datenspur« (SZ 24.01.1995, S. 34) nicht vielleicht Analphabetismus fördere, weil durch Computer und Gameboy die Kommunikation in der Familie leide und in diesem »Verdrängungswettbewerb [...] die Lesefähigkeit verlorengel« (SZ 09.09.1995, S. 12). Außerdem empfänden viele Erwachsene die »innige Affinität zwischen Computer und Kind« als beunruhigend (SZ 09.09.1995, S. 906) – auch wenn man den Computer als »Übergangsobjekt« (ebd.) einer kindlichen Entwicklungsphase betrachtet. »Zunehmend organisiert die moderne Technologie für immer mehr Kinder eine Form der Wirklichkeitsaneignung, die [Eltern und Lehrern] fremd ist« (SZ 14.01.1995, S. 905). Daraus ergäbe sich eine »hoffnungslose Situation«, ein »Versickern der Kommunikation zwischen den Generationen« (ebd.).

In dieser Atmosphäre gewinnen medienpädagogische Perspektiven an Relevanz

und Kontur. Zwar reicht die Geschichte der erziehungswissenschaftlich geprägten Medienpädagogik bis in die 1960er Jahre zurück<sup>3</sup>, an Bedeutung gewinnt medienpädagogische Forschung jedoch erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Selbstbeschreibung als Informations- und Wissensgesellschaft und eines Phänomens, das von der Kommunikations- und Medienwissenschaft als ›Mediatisierung‹ gefasst wird (Krotz 2001, 2007). Von der Anerkennung medienpädagogischer Ansätze zeugt auch die Gründung der Sektion Medienpädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1999.<sup>4</sup> Die Medienpädagogik ist jedoch kein homogener Forschungsbereich oder eine klar abgegrenzte Disziplin mit eindeutig identifizierbaren Gegenständen, Theorien, Methoden und praktischen Handlungsfeldern, sondern ein multidisziplinäres (Forschungs)Feld, das sich sukzessive in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen etabliert hat (vgl. Süss et al. 2018, S. 1). Je nach fachlicher Zuordnung und Theorietradition werden medien- oder kommunikationswissenschaftliche, (medien)soziologische, (kunst)pädagogische, erziehungswissenschaftliche oder (lern)psychologische Perspektiven auf Medien, Informationstechnologien, Medialität sowie Mediennutzung und -wirkung eingenommen (ebd.). Da, wo die Erziehungswissenschaft Hauptbezugspunkt ist (Grell et al. 2011, S. 8), muss zwischen bildungs- und lerntheoretischen sowie kompetenz- und handlungsorientierten Positionen unterschieden werden, ohne dass eine eindeutige Trennung immer möglich wäre. Medienpädagogik kann aus diesem Grund durchaus als »undisziplinierte Disziplin« (Ruge 2017) begriffen werden, die sich auch im Jahr 2018 »noch immer in der Selbstfindungsphase befindet und um ihre Positionierung im Reigen der Fachdisziplinen und Ausbildungsfelder kämpfen muss« (Süss et al. 2018, S. 1). Berücksichtigt man die Heterogenität moderner Gesellschaften und begreift überdies Medialität als komplexes kulturelles Phänomen, so scheint die Bezeichnung »Schnittstellendisziplin« (Aßmann 2013, S. 23) am besten in der Lage, den vielfältigen Beziehungen von Medien und Bildung und deren Zusammenspiel in unterschiedlichen Kontexten und über verschiedene Felder hinweg auf die Spur zu kommen.

<sup>3</sup> Zur Geschichte der deutschsprachigen Medienpädagogik siehe z.B. von Gross et al. (2015), Hüther und Podehl (2005) oder Schorb (1995).

<sup>4</sup> Zugleich führte der technisch-mediale Fortschritt zur Ausdifferenzierung bestehender Medientheorien, was Folgen hatte für die Rezeption in Erziehungs-, Medien-, Kultur- und Sozialwissenschaft (vgl. Bauer et al. 2002, Biermann 2014, Burkart 2002, Fraas/Klemm 2005, Fromme 2008a, Hall et al. 1980, Hicketier 2003, Luhmann 1996, Maresch/Werber 1999, Merten et al. 1994, Meyer/Tan/Schwalbe 2011, Sarcinelli 2005, Wijnen et al. 2013).

Im Sinne der in dieser Arbeit vertretenen poststrukturalistischen Forschungsperspektive im Anschluss an Foucault, Laclau und Mouffe gehe ich davon aus, dass ›die Medienpädagogik‹ nicht einfach existiert oder in quasi-natürlicher Folge historischer Ereignisse bzw. als ›logisch-rationale‹ Reaktion auf neue technische Erfindungen entstanden ist, sondern dass es sich bei ›Medienpädagogik‹ um ein gesellschaftliches Feld handelt, das diskursiv hergestellt wird – z.B. in wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen um Definitionen und Grundbegriffe wie auch in der Medienöffentlichkeit und in der pädagogischen Praxis. Gleiches gilt für das Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹, den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Als diskursives, in Praktiken hergestelltes Phänomen, ist ›schulische Medienbildung‹ bzw. ›Medienbildung im Raum Schule‹ von bestimmten Logiken durchdrungen bzw. wird durch diese geformt. Welche Logiken, Muster und Figuren das Phänomen bzw. das Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ dauerhaft prägen, hat Auswirkungen darauf, welches Verständnis von Medien, Bildung und Schule mit dem Zeichen ›schulische Medienbildung‹ verbunden wird und sich als dominantes Wissen im Bildungssystem etabliert. Ob sich medienwissenschaftliche, (bewahr)pädagogische, bildungstheoretische, neoliberal-ökonomische, handlungsorientierte oder andere Logiken im anhaltenden Prozess der Herstellung ›schulischer Medienbildung‹ langfristig durchsetzen werden, prägt also, was unter ›schulischer Medienbildung‹ verstanden, ins Schulsystem implementiert und an Einzelschulen praktiziert wird.

Bezeichnend für die Heterogenität der Medienpädagogik ist auch die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung um Grundbegriffe (z.B. Moser et al. 2011, Schorb et al. 2009), die im Prozess der Etablierung der Medienpädagogik als eigenständige Disziplin an Relevanz gewinnt (Grabensteiner 2017, S. 71). Im Rahmen der fachinternen Debatte (zusammenfassend: Schorb 2009) beschäftigt Wissenschaftler\_innen zum einen das Verhältnis von Medienpädagogik, Medien-erziehung, Mediendidaktik, Medienkompetenz und Medienbildung sowie die unterschiedlichen Definitionen dieser Begriffe (Tulodziecki 2011, S. 11). Dabei erfährt die Frage, »Medienkompetenz oder Medienbildung?« besondere Aufmerksamkeit (z.B. bei Aufenanger 1999, Marotzki 2004, Pietraß 2005, Fromme/Jörissen 2010, Hugger 2006, Sutter 2014, Tulodziecki 2010).<sup>5</sup> Zum anderen geht

<sup>5</sup> Ob ›Medienkompetenz‹ als leerer Signifikant (vgl. Kapitel 3.2.2.5) im auf Hegemonie zielenden Projekt ›schulische Medienbildung‹ fungiert, wird die Analyse (Kapitel 5.2) zeigen.

es um die Implikationen dieser Begriffe im wissenschaftlich-theoretischen und pädagogisch-praktischen Kontext. Im Hinblick auf diese Arbeit von besonderer Relevanz ist die Tatsache, dass der Begriff ›Medienbildung‹ seit knapp 20 Jahren ein Mainstreaming erfahren hat, weshalb zeitgleich unterschiedliche Bedeutungen und Verwendungsweisen existieren (vgl. Jörissen 2011 a, b). Der Ausdruck ›Medienbildung‹ findet ab dem Jahr 2000 »erhebliche Verbreitung« (Jörissen 2011b, S. 83). Das heißt auch, dass er in immer mehr und unterschiedlichen Bereichen verwendet wird, was neue Begriffsverständnisse zur Folge hat (Jörissen 2011a, S. 211). Jörissen nennt insbesondere drei Bedeutungen bzw. Lesarten von ›Medienbildung‹, die er ausgehend von drei Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs systematisiert. Demnach beschreibe ›Bildung‹ (1) das Resultat oder Ziel eines output-orientierten Bildungswesens (Jörissen 2011b, S. 85), (2) das »Ergebnis pädagogisch initiiertes individueller Lernprozesse« (Jörissen 2011b, S. 86) und (3) den »Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen« (ebd.) im Anschluss an Kokemohr (2007), Koller (2009, 2007 a/b) bzw. Kokemohr/Koller (1996). Damit korrespondieren die drei Verwendungsweisen des Medienbildungsbegriffs: (1) »die Medienbildung« als [Output medienpädagogischer Maßnahmen]« und somit »innovationsorientierter Gegenstand von Bildungspolitik und -administration« (Jörissen 2011b, S. 87), (2) »Medienbildung als Ziel oder Ergebnis« von pädagogisch initiierten Lernprozessen zur Vermittlung von Medienkompetenz und (3) Medienbildung als Begriff zur Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse »im Horizont von Medialität« (ebd.). Alle drei Bedeutungen fänden im selben Feld Anwendung, wobei unklar bleibt, welches Feld Jörissen hier meint, denn der Begriff hat, wie er selbst feststellt, mit der Wende zum 21. Jahrhundert Eingang in die öffentliche Diskussion gefunden und sich seither längst aus dem Rahmen theoretisch-wissenschaftlicher Auseinandersetzungen innerhalb der Erziehungswissenschaft gelöst (Jörissen 2011b, S. 83). Das kann als »Aufweichen der Begrifflichkeit« (ebd.) verstanden werden. Eine solche Betrachtungsweise impliziert aber eine ›eigentliche Bedeutung‹ des Zeichens ›Medienbildung‹. Dies wäre jedoch mit der dieser Arbeit zugrundeliegenden poststrukturalistischen Perspektive auf gesellschaftliche Phänomene und insbesondere das Zeichensystem Sprache nicht vereinbar (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2). Demnach gibt es keine wahren oder echten Bedeutungen, sondern nur mehr oder weniger erfolgreiche Versuche, eine spezifische Bedeutung möglichst lange an ein bestimmtes Zeichen bzw. einen bestimmten Begriff zu binden, um

Bedeutung festzuschreiben. In der Logik der poststrukturalistischen Diskurs- und Hegemonietheorie fixieren sich Bedeutungen immer nur zeitweise über entsprechende diskursive Praktiken. Eine solche Perspektive bedeutet jedoch nicht, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung über Grundbegriffe verzichtbar wird und Beliebigkeit Einzug hält. Im Gegenteil: wie schon die anhaltenden Debatten um den Bildungsbegriff gezeigt haben, geht es hier nicht um Wortklauberei, sondern um die Frage, welches Bildungssystem, welche Art von Schule und welche Subjektkonzepte sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit Blick auf die Zukunft der Gesellschaft durchsetzen (vgl. Pongratz et al. 2007). Dass der Begriff ›Medienbildung‹ in diesem Zusammenhang an Relevanz und Vieldeutigkeit gewonnen hat, zeigt, dass es sich offenbar um ein mehrfach überdeterminiertes Zeichen handelt, um dessen ›wahre‹ Bedeutung in verschiedenen Feldern – der medialen Öffentlichkeit, der Bildungspolitik, der medienpädagogischen Forschung und Praxis, der Schulpädagogik, der Medienwissenschaft u.v.m. – gerungen wird. Im Sinne einer radikal hegemonietheoretischen Perspektive auf das Soziale (vgl. Kapitel 3.2) ist genau dieses Mainstreaming ein Indiz dafür, dass ›Medienbildung‹ – und folglich auch ›schulische Medienbildung‹ – das niemals dauerhaft fixierbare Resultat eines diskursiven Kampfes um Hegemonie ist. ›Schulische Medienbildung‹ kann in diesem Verständnis und im Anschluss an Nonhoff (2006, Kapitel 4.1) auch als *hegemoniales Projekt* verstanden werden, das offensiv darauf abzielt bestimmte Logiken, Strukturen und Subjektkonzepte im Schulsystem zu verankern. Mittels einer Strategemanalyse (Nonhoff 2006, 2014) zur Operationalisierung diskurs- und hegemonietheoretisch angelegter qualitativer Forschungsarbeiten wird in der Analyse (Kapitel 5.2) gezeigt, dass und wie die mediale Rede von Schule, Medien und Bildung einen Diskurs produziert, der dazu beiträgt die Implementierung von Medienbildung ins Schulsystem voranzutreiben und das diesbezügliche Wissen von Lehrkräften zu steuern. Dabei macht das Verfahren der Strategemanalyse deutlich, dass die Rede von Schule, Medien und Bildung nicht auf genuin medienpädagogische Bereiche beschränkt bleibt. Das Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ gewinnt im Verlauf des gut 20 Jahre umfassenden untersuchten Mediendiskursausschnitts gerade dadurch an Kontur und Dominanz, dass darüber Idealbilder von ›guter Schule‹, ›gutem Unterricht‹ und ›guten Lehrkräften‹ konstituiert werden.

### 1.3. Forschungsstand & Geschichte schulischer Medienbildung

In den vergangenen zehn Jahren sind unzählige empirische und theoretische Arbeiten erschienen, die den Begriff ›Medienbildung‹ im Titel tragen. Darunter so unterschiedliche Beiträge wie »Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten« (Bachmair 2009), »Medienbildung in die Schule! Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis« (Kammerl 2011), »Konstruktivität mit Digitalen Medien: eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung« (Zorn 2012), »Interkulturelle Medienbildung im Dokumentarfilm für Kinder: eine Analyse filmischer Inszenierungsstrategien fremder Lebenswelten« (de La Chaux 2014), »Führerschein Medienkompetenz: kindgerechte Kopiervorlagen für die Medienbildung in der Grundschule« (Rompf/Rompf 2017) oder »Kulturen des Digitalen. Postmoderne Medienbildung, subversive Diversität und neoliberale Subjektivierung« (Kergel 2018).

Hinzu kommen all jene Veröffentlichungen, die im Rahmen verschiedener Reihen erschienen sind, so zum Beispiel die derzeit 38 Titel der Buchreihe »Medienbildung und Gesellschaft« (Springer VS), die Beiträge der Schriftenreihe »Jugendmedienschutz und Medienbildung« (Nomos-Verlag), die »Magdeburger Schriftenreihe zur Medienbildung« (ibidem Verlag) sowie die überaus heterogenen Artikel, die seit dem Jahr 2000 in der Open-Access-Zeitschrift »MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung« erscheinen.<sup>6</sup>

Diese Vielfalt und Unüberschaubarkeit ist dem oben beschriebenen Mainstreaming des Begriffs ›Medienbildung‹ geschuldet. Dieser Umstand erschwert die systematische Darstellung des Forschungsstands auch für den Bereich der schulischen Medienbildung, da nicht alle Wissenschaftler\_innen, deren Publikationen sich auf Schule beziehen, dies so explizit verdeutlichen wie beispielsweise Schaumburg und Prasse mit »Medien und Schule« (2018), Tulodziecki et al. mit »Medienbildung in Schule und Unterricht« (2010) oder Ulbrich mit »Medienbildung in der Schule?« (2012).

Jene primär erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Arbeiten, die in den vergangenen zehn Jahren unter expliziter Bezugnahme auf den Begriff ›Medienbil-

---

<sup>6</sup> Die Zeitschrift »MedienPädagogik« wird von der Sektion Medienpädagogik der DGfE und dem Fachbereich Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich herausgegeben. Sie bildet die Vielfalt medienpädagogischer Forschungsansätze, -methoden und -gegenstände ab.

«publiziert wurden, können in Anlehnung an die zuvor beschriebene Systematisierung von Jörissen (2011a, b) vier Hauptkategorien zugeordnet werden.

(1) Eine große Gruppe bilden (diskurs)theoretisch ausgerichtete, teils empirisch Arbeiten, die sich explizit mit dem Begriff ›Medienbildung‹ und dessen bildungstheoretischen Implikationen auseinandersetzen. Dazu zählen insbesondere poststrukturalistisch inspirierte Arbeiten an der Schnittstelle zur (Medien)Soziologie und zur Medienwissenschaft bzw. unter Berücksichtigung von Theorien der Performativität sowie von Perspektiven aus den Cultural Studies und der Educational Governance (z.B. Aßmann 2013, Bettinger 2018, Böhme 2015, Jörissen/Meyer 2015, Kergel 2018, Münte-Goussar 2016, Othmer/Weich 2014, Verständig et al. 2016, Weber et al. 2018, Zahn/Pazzini 2011). Betont wird in den entsprechenden Arbeiten häufig die Bedeutung einer differenztheoretischen Perspektive auf Medien und Bildung, wobei ›die Medien‹ nicht auf bestimmte Geräte, Formate, Gattungen oder Anwendungen reduziert werden. Stattdessen kommen Medien wie z.B. der Film als Phänomene in den Blick, die Kulturen, Gesellschaften, Wissen und Subjekte formieren – im Sinne einer kultivierenden, subjektivierenden bzw. bildenden Medialität oder als »archäologisches Instrument« (Pazzini/Zahn 2011, S. 12). Hier finden sich primär qualitativ angelegte Studien, die erforschen, wie sich medienbezogene Wissensordnungen, auf Medien bezogene Handlungsweisen und im Kontext von Medialität prozessierte Praktiken auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystem oder in bestimmten Akteursgruppen etablieren (z.B. Biermann 2009, Macgilchrist 2011).<sup>7</sup>

(2) Eine zweite große Gruppe bilden empirische Studien an der Schnittstelle zur Unterrichtsforschung mit verschiedenen Schwerpunkten, z.B. auf MINT-Bereiche (Lorenz et al. 2017, Schauer/Schauer 2015), wobei Lernen häufig aus der Perspektive einer pädagogisch-psychologisch orientierten Lehr-Lern-Forschung begriffen wird (z.B. Leutner/Brüncken 2000). Orientiert am Prinzip der Neuen Steuerung (kritisch: Altrichter/Maag Merki 2016a) werden Medien, Schule und Schulentwicklung in den Blick genommen und deren Zusammenhänge untersucht (z.B. Breiter/Welling 2010, Burghoff 2018, Eickelmann 2017, Eickelmann/Schulz-Zander 2008). ›Medienbildung‹ fungiert in diesen Arbeiten oft als Sammelbegriff zur Bezeichnung eines Bereichs, in dem päd-

<sup>7</sup> Siehe dazu auch Kapitel 3.1.3.4 zur Diskursforschung in der Medienpädagogik.

agogisch implizierte Lernprozesse im Hinblick auf (bildungspolitisch erwünschte) Lernerfolge überprüft und miteinander verglichen werden (z.B. im Rahmen von Ländervergleichsstudien wie bei Eickelmann/Drossel 2016 oder bei Lorenz et al. 2017). Dabei wird vielfach »von einer automatischen Verkopplung der neuen Technologien mit der Nutzung ihres Potenzials für neue Lernformen ausgegangen«, wie Blömeke und Buchholtz kritisch feststellen (2017). Studien, die den Stand der Implementierung digitaler Medien in den Unterricht im Hinblick auf bildungspolitische Zielvorgaben untersuchen sind hier ebenso einzuordnen wie die »Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen« (Kammerl/Ostermann 2010) und Untersuchungen des projektbasierten Einsatzes von Tablets, Whiteboards, Smartphones oder bestimmter Lernprogramme im Unterricht (z.B. Bastian/Aufenanger 2017, Petko 2014, Zorn 2013). Dabei stehen häufig mediendidaktische Aspekte des Lernens **mit** Medien im Vordergrund – also Prozesse, Abläufe und Settings, die das »Lernen mit Computer- und Internettechnologien« (Petko 2014) respektive deren »sinnvollen Einsatz« (ebd.) betreffen. Allerdings hat sich die mediendidaktische Forschung seit der Tele- und E-Learning-Euphorie der 1990er Jahre (vgl. Ehlers 2002, Obermeier 2002) in den letzten Jahrzehnten stark weiterentwickelt. Dass (personalisiertes) Lernen mit digitalen Medien im Kontext digitaler Wissensvermittlung (Kerres 2017) heute differenzierter konzipiert wird, zeigen beispielsweise die Studie von Holmes et al. (2018) und die Beiträge in Mayrberger et al. (2017). Viele jüngere Forschungsarbeiten nehmen neben der »Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien« (Mayrberger et al. 2017) auch die Heterogenität der Lernenden (z.B. Bosse 2017) und die individuelle Schulkultur mit in den Blick (z.B. Grünberger/Münste-Goussar 2017a, b, Prasse/Schaumburg 2018). Im Hinblick auf eine explizit inklusive bzw. gender- und diversitätssensible Medienbildung in einer »Schule für alle« sind besonders die Arbeiten von Bosse et al. (2018), Bosse (2017, 2016, 2014, 2012), Bosse und Haage (2015) sowie von Schluchter (2010, 2012) hervorzuheben. Die Idee der »Schule für alle«, in der z. B. binnendifferenziert gemeinsam gelernt wird, korrespondiert mit Konzepten für eine »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 2006 [1993] und 2015). Holmes et al. (2018) nehmen diese Idee im Hinblick auf binnendifferenziertes Lernen mit digitalen Medien auf (Holmes et al. 2018, S. 19f.). Ansätze, die die Diversität von Schüler\_innen berücksichtigen, dürfen jedoch nicht den



Anschluss an die (macht)kritische Auseinandersetzung um Inklusion und Diversität verlieren, wie sie u.a. von Gender und Disability Studies angeregt wurde (vgl. Pfahl et al. 2017, Stoltenhoff/Raudonat 2018a, b und Kapitel 6.4). Entsprechend (selbst)kritische Perspektiven auf Heterogenität und Bildungsmedien bieten Aamotsbakken et al. (2017).

Trotz zunehmend komplexer Ansätze ist in vielen Arbeiten dieser Kategorie – bei aller Unterschiedlichkeit – eine Simplifizierung von Begriffen festzustellen. Während ›Medienbildung‹ analog zu ›Medienpädagogik‹ als neuer Sammelbegriff fungiert, ist im Hinblick auf den Mediatisierungsbegriff etwas anderes zu beobachten: bei gleichzeitiger Anrufung desselben wird ›die Mediatisierung‹ als gesamtgesellschaftliches Phänomen häufig auf die Integrationsfähigkeit digitaler Geräte in Lehr-Lern-Prozesse oder auf das konkrete Medienhandeln einzelner medien(in)kompetenter Subjekte (Lehrende wie Lernende) und somit auf vermeintlich steuerbare Medieneinsatz- und Mediennutzungsgewohnheiten verkürzt. Entsprechend oft bezeichnet ›Medienbildung‹ hier den funktionalen IKT-Einsatz im Unterricht (z.B. bei Schmotz 2009).

- (3) Eine weitere Kategorie bilden Arbeiten, die explizit die Bildungspolitik adressieren. Zu nennen sind hier insbesondere die Arbeiten von Niesyto (z.B. 2012b). Dieser formuliert deutlich politischer als im wissenschaftlichen Diskurs üblich sein Konzept einer medienpädagogischen Grundbildung angehender Lehrkräfte (2008, 2012a und 2012b) und fordert darin von Akteur\_innen auf bildungspolitischer Ebene ein stärkeres Engagement für die Implementierung medienpädagogischer Elemente in Schule und Lehrer\_innenbildung. Mit dem »Runden Tisch Medienbildung« für Baden-Württemberg (2012b) ergänzt er ähnlich gelagerte Arbeiten von Herzig (2001), Bentlage/Hamm (2001), Tulodziecki/Six (2000), Blömeke (2000, 2001) und Spanhel (2001, 2007, 2009).
- (4) Einen weiteren Bereich bilden Ansätze, die Medienbildung als Element und Anreiz von Schulentwicklung betrachten (z.B. Prasse 2012). Ähnlich wie beispielsweise Altrichter (1998) und Kohn (2011), die beide aus der Perspektive der Educational Governance argumentieren, stellt Prasse Medienbildung in einen weiteren erziehungswissenschaftlichen Kontext und verdeutlicht, wie eng medienpädagogische Fragestellungen mit Fragen der Bildungsforschung verknüpft sind (vgl. auch Spanhel 2005 und Döring 1974). Sie alle begründen mit dem Erscheinen neuer digitaler Medien die Notwendigkeit, Medienbil-

derung als Teil von Allgemeinbildung im Schulsystem zu verankern (eine systematische Darstellung der Begründungslogiken der Medienpädagogik als Disziplin gibt Ruge 2017, S. 109ff.). Arbeiten dieser Kategorie eint die Vorstellung, Medienbildung müsse zum Anlass genommen werden, sich mit der Konzeption der »Schule der Zukunft« (Bildungskommission NRW 1995, Melzer/Sandfuchs 1996b, S. 10) auseinanderzusetzen.

Einen Eindruck zur Vielfalt medienpädagogischer Forschungsarbeiten zu Medienbildung liefern beispielsweise die »Jahrbücher Medienpädagogik«, die seit 2001 vorwiegend im VS Verlag erscheinen.

Ähnlich wie der wissenschaftliche Diskurs argumentiert auch der bildungspolitische für die Implementierung von Medienbildung ins Schulsystem:

*»Die Vielfalt der Medientechnologien erfordert eine intensivere Auseinandersetzung mit den Strukturen, Abhängigkeiten, Inhalten und Zielen der Medien in allen Bereichen des Bildungswesens. Zukünftiges Leben in einer von Medien dominierten Welt ist verantwortlich, selbst bestimmt und selbstbewusst nur mit differenzierten Kenntnissen der grundlegenden Sachverhalte möglich. Eine gezielte Aufnahme der Themenstellungen in den Bildungskanon ist deshalb unerlässlich« (Kultusministerkonferenz 1997, S. 1).*

Den »neuen Technologien und Medien« inhärent seien sowohl »neue Möglichkeiten und Chancen« als auch »neue Herausforderungen und Gefahren« so die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss »Medienbildung in der Schule« (KMK 2012, S. 3). Dadurch ergäben sich »für die Schulen veränderte Aufgaben, aber auch neue Chancen bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags« (ebd.).

Die gerade einmal zehn Seiten umfassende Erklärung der KMK aus dem Jahr 2012 nimmt Forderungen vorangegangener Beschlüsse wieder auf. Der neue Beschluss soll dazu beitragen, »Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben« (KMK 2012, S. 3). In repetitiver Weise artikuliert sich dieses bildungspolitische Vorhaben auch in der Strategie »Bildung in der digitalen Welt« (KMK 2016), dessen Basis ein neuer Kompetenzrahmen ist.

Dieser Kompetenzrahmen gehe

*»mit Blick auf die konkreten Anforderungen für eine schulische ›Bildung in der digitalen Welt‹ über die bisher entwickelten Konzepte zur Medienbildung hinaus und soll als Grundlage für die künftige Überarbeitung von Bildungs-, Lehr- und Rahmenplänen der Unterrichtsfächer durch die Länder dienen« (KMK 2016, S. 14).*

Ein bildungspolitisches Steuerungsmittel zur Realisierung dieser Ziele ist die Möglichkeit, eine pädagogische Profilierung vorzunehmen und als allgemein bildende Schule auf Medien (anstatt auf Kunst, Musik, Sport oder Naturwissenschaft) zu fokussieren. So genannte »Medienschulen« (Heinen et al. 2013, Vordran/Schnoor 2003a) legen einen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit und über Medien und verfügen üblicherweise über ein Konzept, in dem ausgeführt wird, wie die jeweilige Schule diesen Schwerpunkt curricular, organisatorisch und auch technisch gestaltet.<sup>8</sup> Die Entscheidung für ein bestimmtes Profil trifft die Schule weitgehend eigenständig, d.h. Schulleitung und Kollegium fällen einen entsprechenden Beschluss; teils sind Eltern, Schulträger und das zuständige Ministerium involviert. Unterstützt und forciert wurde dieser Prozess bislang weitgehend durch ›weiche‹ Steuerungsmaßnahmen, die in Gestalt von Rahmenvorgaben und Anreizen den Prozess der Profilierung als Medienschule fördern sollen (vgl. Kapitel 2).<sup>9</sup> Seit etwa zehn Jahren werden aus Anreizen zur Implementierung schulischer Medienbildung zunehmend konkrete bildungspolitische Forderungen, die sich an alle Schulen richten. Um Medienbildung verbindlich im Schulsystem zu verankern, gehen die Bemühungen im Dezember 2018 so weit, dass zugunsten des »DigitalPakt Schule« über eine Grundgesetzänderung abgestimmt wird (vgl. Kapitel 2).

---

<sup>8</sup> Der Prozess der Profilierung als Medienschule beinhaltet die Erstellung und sukzessive Implementierung eines Medienkonzeptes. Die inhaltlichen und formal-strukturellen Vorgaben für ein solches Konzept seitens der Bildungspolitik und ihrer konkreten Akteur\_innen haben sich jedoch erst im Verlauf der vergangenen Jahre geschärft. Ein Blick in öffentlich zugängliche Medienkonzepte zeigt, dass Einzelschulen die ohnehin offen formulierten Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich verstehen und ausgestalten.

<sup>9</sup> Ein großer Anreiz für Schulen sind Ressourcen für die Anschaffung informationstechnischer Geräte – also Mittel für die so genannte »Medienausstattung« (vgl. Herzig/Grafe 2007). Die »Verfügbarkeit über eine angemessene Infrastruktur an Schulen« (Herzig/Grafe 2007, S. 5) stelle in kompetenzorientierten Ansätzen eine »wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Integration digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse dar« (ebd.).

Zukunftsstrategien von Bund und Ländern sollen »all jenen Schulen einen Schub geben, die sich bisher eher sporadisch mit den neuen Medien beschäftigen« (SZ Bayern Freitag, 22. Januar 2016, S. R13). Allerdings ist auch weiterhin eine anhaltende Skepsis gegenüber neuen digitalen Medien und Informationstechnologien zu beobachten – den vielbeschworenen »Potenzialen der Digitalisierung« zum Trotz (kritisch: Büchner et al. 2017, Braungardt 2018). »Die blinde allgemeine Forderung nach mehr Digitalisierung des Unterrichts« sei »erschreckend« (SZ 22.10.2016, S. 14). »Der Psychiater Manfred Spitzer warnt seit Jahren vor ›digitaler Demenz‹ als Nebenwirkung der Computernutzung (Zeit online 06.09.2012). Nach Spitzer (z.B. 2012) schade hoher Medienkonsum im Vorschul- und Grundschulalter der Bildung und könne zu Computersucht führen (Zeit 06.09.2012). Lehrkräftevertreter\_innen würden außerdem bezweifeln, dass Schüler\_innen durch die Bereitstellung von Geldern für WLAN oder Tablets »mehr Digitalkompetenzen vermittelt bekommen« (SZ 13.10.2016, S. 5).

Im Kontext der beschriebenen Entwicklungen untersuche ich im Rahmen dieser Arbeit, welches spezifische Wissen sich in der öffentlich-medialen Rede von Medien, Bildung und Schule konstituiert und ob bzw. wie dieses Wissen präformierend auf der lokalen Ebene – d.h. auf Lehrkräfte an Einzelschulen mit Medienprofil – wirkt. Ich frage also danach, wie im Mediendiskurs und auf lokal-situierter Ebene ein Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ hergestellt wird, wobei ein bestimmtes Verständnis von und Wissen über schulische Medienbildung ebenso erzeugt wird wie spezifische Subjektpositionen und (Ideal)Vorstellungen ›guter Schule‹. Dies interessiert mich vor allem deshalb, weil davon auszugehen ist, dass im Sinne dieses Wissens eine symbolische Steuerung des Schulsystems stattfindet, die weit mehr Bereiche betrifft als nur eine »Bindestrich-Pädagogik« (Reichenbach 2007). ›Schulische Medienbildung‹ verstehe ich als hybrides Phänomen, das in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern diskursiv konstruiert wurde und wird. Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist der Herstellungsprozess ›schulischer Medienbildung‹ als neues Wissensfeld, das von bestimmten Logiken und Artikulationsweisen gekennzeichnet ist. Den Ausgangspunkt meiner Untersuchung bildet die Tatsache, dass eine fundierte Auseinandersetzung mit medienpädagogischen, medienwissenschaftlichen und mediensoziologischen Fragen bis vor kurzem kein oder nur unbedeutender Pflichtteil im Rahmen der Lehrer\_innenbildung war. Dennoch werden Einzelschulen – und die dort tätigen Lehrkräfte – seit gut 20 Jahren von Öffentlichkeit, Wirtschaft und Bildungspolitik explizit dazu aufgerufen, Medien-

bildung zu betreiben. Ausgehend von meinen Erfahrungen an Schulen und im Umgang mit Lehrkräften u.a. als medienpädagogische Referentin, konnte ich beobachten, dass Schulleitungen und Lehrkräfte einer solchen Handlungsaufforderung durchaus nachkommen. Dabei sind häufig starke Übereinstimmungen mit jenen beiden Positionen festzustellen, die die öffentliche Debatte auf den ersten Blick dominieren:

- (1) eine pessimistisch-ablehnende Haltung gegenüber neuen, digitalen, vernetzten Medien und deren vermeintlich schädlichen Wirkungen insbesondere auf Heranwachsende, deren Sozialverhalten und Schulleistungen (oft in Kombination mit einem allgemeinen Kulturpessimismus);
- (2) eine optimistisch-befürwortende, teils (technik)begeisterte Haltung gegenüber neuen Medien und deren vermeintlich positiven Potenzialen im Hinblick auf einen zukünftigen gesamtgesellschaftlichen Fortschritt und neue pädagogische Möglichkeiten des Unterrichtens und/oder der Schulverwaltung.<sup>10</sup>

Medienpädagogische Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte lieferten mir zusätzliche Hinweise darauf, dass im Raum Schule kaum Kenntnisse der medienbezogenen Forschung vorhanden sind – sei es nun aus Medienpädagogik, Medienwissenschaft oder Mediensoziologie. Stattdessen wird vielfach auf neuro-psychiatrische ›Fakten‹ aus dem Bereich der Hirnforschung (z.B. Spitzer 2012) verwiesen, deren wissenschaftlicher Gehalt stark umstritten ist (vgl. Appel/Schreiber 2014 sowie stellvertretend für die öffentliche Debatte: Die Zeit 06.09.2012, S. 35-36; SZ 08.09.2012, S. 22; SZ 20.09.2012, S. 15). Basierend auf diesen Eindrücken entstand sukzessive die These, dass sich Lehrkräfte Medienbildung aneignen, indem sie auf diesbezügliches öffentlich verfügbares, das heißt im Mediendiskurs präsent Wissen zurückgreifen. Dieses Wissen integrieren sie produktiv in ihr pädagogisches Wissen und Handeln, indem sie eine Lesart von ›schulischer Medienbildung‹ kreieren. Würde sich eine solche These bestätigen, dann wäre das lokal-situierte Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ durch öffentliche Diskurse, d.h. durch die mediale Rede von Medien, Bildung und Schule geprägt. Deshalb bildet der Mediendiskurs die Folie, von der aus ich die schulinterne Wissensformierung im Sinne einer Bildung von Lesarten im Anschluss an Forneck (2006b) und Wrana (2008, 2012a, b, c) untersuche.

---

<sup>10</sup> Dabei gehe ich davon aus, dass Wissen, Einstellungen und Handlungen von Lehrkräften in der Praxis deutlich heterogener und auch in sich widersprüchlich sein können.

## 2. Kontexte

Im Folgenden wird der Gegenstand dieser Arbeit – die diskursive Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ – vor dem Hintergrund der öffentlichen und wissenschaftlichen Rede von der Wissensgesellschaft, der Informations- bzw. der Mediengesellschaft betrachtet. Ausgehend von medienpädagogisch-wissenschaftlichen sowie medien- und kommunikationswissenschaftlichen Perspektiven auf Mediatisierung, schlägt das Kapitel eine Brücke zu bildungspolitischen Aktivitäten – z.B. der Bund-Länder-Kommission (BLK) – und privatwirtschaftlichen Initiativen, die auf eine Implementierung von Medien in die Schule abzielen. Die entsprechenden Positionen werden im Kontext der Debatten um den Umbau des deutschen Bildungssystems verortet. Zu diesem Zweck werden theoretische Ansätze aus dem Bereich der Schulpädagogik aufgegriffen, die sich auf Fragen der Steuerung von Schulentwicklung richten. Das Kapitel schließt mit dem Fazit, das die öffentliche Einrichtung Schule als ›Mittel‹ verstanden werden kann, das sowohl den Erhalt einer hegemonialen Gesellschaftsordnung ermöglicht als auch die Ablösung einer bestehenden Ordnung durch eine andere. Der kurze Exkurs in die Schultheorie soll aufzeigen, dass ›schulische Medienbildung‹ als diskursives Phänomen gelesen werden kann, das am Umbau der Schule beteiligt ist, insofern es Wissen und Handlungen von Lehrkräften an Einzelschulen – durch Mediendiskurse – mit steuert (vgl. Kapitel 1.1).

### 2.1. Die pluralistische Wissens-, Informations- und Mediengesellschaft

Seit gut 15 Jahren findet sich in wissenschaftlichen Publikationen verschiedener Disziplinen ebenso wie im öffentlichen Mediendiskurs immer häufiger die Rede von der Mediatisierung (Krotz 2015; Hoffmann et al. 2017) oder Medialisierung (Hugger 2010, S. 77; FAZ 2011, S. 7). Beide Begriffe werden häufig synonym verwendet und zur Beschreibung von Phänomenen genutzt, die als Folgen oder Anzeichen tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationsprozesse durch die je neuen Medien beschrieben werden (vgl. Krotz 2012b). Als Adjektiv gesellt sich »Mediatisierung« bevorzugt zur Politik (z.B. Pfetsch/Adam 2008, S. 17), zur Lebenswelt von Kindern und Heranwachsenden (z.B. Mayrberger 2012, Hartung

2012), zur Kindheit (Tillmann/Hugger 2014), zur Wirklichkeit (Paus-Haase 2001, S. 98), zur Kommunikation (z.B. Krotz 2007, Baacke 2001a, S. 128/131, Sander 2001), zur Kultur (Hepp et al. 2015b) oder Konsumkultur (Hengst 2014), zur Gesellschaft (Pietraß 2001) oder gleich zur ganzen Welt (Schuegraf 2014, Theunert 2014, Krotz/Hepp 2012). In der Perspektive der Cultural Studies (z.B. Krotz 2012 a/b, 2015) dient der Begriff der Mediatisierung dazu, »die historischen und die aktuellen Prozesse eines Wandels von Kultur und Gesellschaft, von Alltag und sozialen Beziehungen der Menschen im Kontext des Wandels der Medien« (Krotz 2012b, S. 25) zu beschreiben. In »Zeiten der Mediatisierung« (ebd.) würden neue Medien entstehen sowie sich durchsetzen, die zu einem Wandel von Gesellschaft und Kultur auf allen Ebenen führen (ebd.). Versuche, einen besonders tiefgreifenden Wandel sprachlich zu erfassen, kommen in dem Begriff »Mediengesellschaft« zum Ausdruck, der seit McLuhan (1995) Eingang in die Alltagssprache gefunden hat und in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen und gesellschaftlichen Feldern verwendet wird – beispielsweise, um darunter gesellschaftliche »Strukturen, Merkmale [und, A.S.] Entwicklungsdynamiken« (Imhof et al. 2004) zu subsumieren. Aus Sicht der Politischen Kommunikationsforschung ist die Mediengesellschaft dagegen ein öffentliches Feld, dessen Eigenschaften bestimmte Formen massenmedialer Kommunikation erforderlich machen, weil in ihm Inszenierungen und Symbole unverzichtbar sind, um von ›der Öffentlichkeit‹ überhaupt – und möglichst in einer bestimmten Weise – wahrgenommen zu werden (Kamps 2007, S. 15).

Im medienpädagogischen Kontext dienen »die Mediengesellschaft« ebenso wie »die Mediatisierung« dazu, auf die Notwendigkeit und den Stellenwert einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Medien und Bildung hinzuweisen. Die Begründungslogik der Medienpädagogik »im Modus der Reaktion« (Ruge 2017, S. 112) findet sich in Variation bereits bei Baacke. Dort wird Medienpädagogik »als Antwort auf eine techno-soziale Entwicklung« (Ruge 2017, S. 111) konstituiert, der mittels emanzipatorisch orientierter Bildung etwas entgegengesetzt werden müsse. Eine solche Argumentationsweise macht »nicht nur eine Anpassung der [bereits existierenden, A.S.] Gegenstandstheorien, die ihre Legitimation aus einem zuvor begründeten Zusammenhang von Medien und Pädagogik ziehen« (ebd.) erforderlich, sondern dient der »Begründung eines neuen Teilbereiches der Erziehungswissenschaft« (Ruge 2017, S. 112).

In dieser Tradition medienpädagogischer Begründungslogik bezeichnet Bettinger (2018, XIII) Mediatisierung sogar als »Metaprozess«, um »den konstitutiven Stellenwert von Medien [in, A.S.] unserer Gegenwartsgesellschaft« zu verdeutlichen. Der Rede von der Mediatisierung gemein ist die These, Gesellschaften und Kulturen seien heute weltweit von »Prozessen der Medienkommunikation durchdrungen« (Winter et al. 2008, S. 2). Dies würde sich nicht nur auf einzelne, kommunikationsbezogene Branchen wie beispielsweise den Journalismus (vgl. Lünenborg 2005) auswirken, sondern auf nahezu alle Lebensbereiche, die Arbeitswelt, den Körper (vgl. Klein 2008, Stoltenhof 2012) also Welt. So gesehen ist es folgerichtig, von einer »medialen Wende« auf einer meta-theoretischen Ebene« (Hug 2007, S. 18) auszugehen. Diese kann als

*»Alternative und Ergänzung der etablierten Paradigmen [gefasst werden, A.S.], die sich durch eine Konzentration auf Medien, Medialität und Medialisierung auszeichnet. Auf einer empirischen Ebene wird die Bedeutung der Medien für Prozesse der Kommunikation, des Wissensaufbaus und der Wirklichkeitskonstruktion hervorgehoben« (Hug 2007, S. 18).*

Zu beobachten ist, dass die Rede von der »Mediatisierung« häufig im Zusammenhang mit der Informations- und/oder Wissensgesellschaft (kritisch: Höhne 2003, Stroß 2001) auftaucht. Das Erscheinen des ersten Jahrbuchs Medienpädagogik stellt diesen Zusammenhang aktiv in der Einleitung der Herausgeber\_innen her. So sei das Auflegen eines Jahrbuchs Medienpädagogik »ein wichtiger Beitrag [...] in einer Zeit, in der in fast allen öffentlichen Diskursen über Bildung in der Wissensgesellschaft die Rolle der Medien betont wird« (Aufenanger et al. 2001b, S. 9). Eickelmann (2013) verknüpft ihr Argument für eine intensivere Auseinandersetzung der Schulpädagogik mit digitalen Medien ebenfalls mit einem Wandel hin zur Wissens- und Informationsgesellschaft (2013, S. 2 u. 6). Auch das von der Bertelsmann Stiftung 1998 initiierte Projekt »Netzwerk Medienschulen« konstatiert eine enge Beziehung zwischen neuen digitalen Medien und der Wissensgesellschaft. Ziel des Projekts war es, Schulen im Prozess der Entwicklung eines eigenen Medienprofils zu unterstützen (Vorndran/Schnoor 2003b, S. 8). Vorndran und Schnoor weisen darauf hin, dass es für den erfolgreichen Prozess einer Entwicklung zur Medienschule nicht eines Selbstverständnisses als reine Medienschule bedürfe, sondern vielmehr das Selbstverständnis der



am Projekt beteiligten Schulen als »gute Schule[n] für die Wissensgesellschaft« (2003b, S. 8).

*»Eine solche Schule für die Wissensgesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass sie am Leitbild einer umfassenden Allgemein- und Persönlichkeitsbildung festhält, auf die technische Entwicklung der Medien und den Übergang von der Industrie zur Wissensgesellschaft reagiert und dabei alle Möglichkeiten nutzt, mit neuen Medien Lehren und Lernen zu verbessern« (Vorndran/Schnoor 2003b, S. 8).*

»Aufbauend auf bildungstheoretischen Vorannahmen zur Wissensgesellschaft« verfasst die Bund-Länder-Kommission (BLK) »pädagogische Grundannahmen zur Entwicklung einer Lernkultur [...], die den Kontext für die Nutzung der neuen Medien in der Schule bilden« sollen (BLK 1999, S. 4). Dabei wendet sie sich gegen die Rede von der Informationsgesellschaft und betont die Notwendigkeit einer Wissensgesellschaft, »die ihre Lebensgrundlagen aus reflektiertem und bewertetem Wissen gewinnt und von neuen Möglichkeiten einen bewußten und lebenserleichternden, sozial nicht zerstörenden Gebrauch macht« (ebd.). Nur »verantwortungsbewußter«, »sozial und ethisch verträglicher« Umgang mit Wissen sei in der Lage, einen »demokratisch legitimierten Rahmen« vorzugeben (ebd.).

Damit konstituiert die BLK ›richtige‹ bzw. ›falsche‹ Nutzungsweisen insbesondere digitaler Medien im Kontext einer neu zu entwickelnden schulischen Lernkultur. Zugleich macht sie die tiefgreifenden kulturellen Transformationen, von denen oben die Rede war, zu einem ›Produkt‹, das sich – wie »Schuleffektivität« (Eickelmann/Schulz-Zander 2008) – in Abhängigkeit eines erlernbaren Umgangs mit neuen Medien gestalten und hinsichtlich »fachlichen und überfachlichen Outputs und Outcomes« (Eickelmann 2013, S. 5) steuern ließe. Ähnliche Perspektiven finden sich bei Burghoff (2018), Eickelmann (2010) und Revermann (2008). Ob sich diese Lesart auch im öffentlichen Mediendiskurs und an Einzelschulen findet, wird sich im Rahmen der Analyse (Kapitel 5.2) zeigen. Zunächst gilt es, einen kurzen Blick auf die Geschichte der Schule bzw. des deutschen Schulsystems zu werfen. Dies soll zum einen aufzeigen, dass gesellschaftliche Entwicklungen die Institution Schule als normalisierendes und normierendes Instrument immer schon geprägt haben. Zum anderen soll transparent gemacht werden, dass Schule selbst als wichtiges Medium gesellschaftlicher Veränderungsprozesse verstanden werden muss.

## 2.2. Schule in der Wissens-, Informations- und Mediengesellschaft

Die Verfasstheit des Schulsystems stand in Phasen gesellschaftlichen Umbruchs immer wieder auf dem Prüfstand und wird auch zukünftig ein Schauplatz politischer Auseinandersetzungen um das Allgemeinwohl sein. Deshalb sollen die Ausführungen in den Kapiteln 2.2.1. bis 2.2.4. zum einen aufzeigen, dass gesellschaftliche Entwicklungen und Paradigmenwechsel die Institution Schule immer schon geprägt sowie deren Verfasstheit und Funktion beeinflusst haben. Zum anderen soll sichtbar gemacht werden, dass Schule selbst als wichtiges Medium gesellschaftlicher Veränderungsprozesse begriffen werden muss. Versteht man Schule im Sinne der praxeologischen Diskurstheorie, dann ist sie als gesellschaftliches Feld anzusehen, in dem nicht nur ein bestimmtes Wissen über Mensch und Welt vermittelt wird, sondern in dem auch Vorstellungen von ›guter‹ Gesellschaft und ›richtigen‹, »feldspezifischen Subjektpositionen« (Balzer/Bergner 2012, S. 257) entwickelt, realisiert und transformiert werden – beispielsweise in Praktiken des Doing Dis\_ability (Waldschmidt 2008), Doing Gender (West/Zimmerman 1987), Doing Class (vgl. Budde 2013, Fereidooni/Zeoli 2015) sowie des Doing Tech (Macgilchrist 2016).

Schule wird im Folgenden zunächst als ein Feld in den Blick genommen, in dem Ideale ›guter‹ Gesellschaft bzw. Visionen gesellschaftlichen Allgemeinwohls hergestellt und prozessiert werden, um anschließend – im Hinblick auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit – das diskursive Phänomen ›schulische Medienbildung‹ als gesellschaftlichen Veränderungsprozesses zu rahmen, der im Feld Schule verortet und an der Transformation des Schulsystems beteiligt ist.

### 2.2.1. Schultheoretische Überlegungen zur Funktion von Schule in Deutschland

»Wir könnten 20 Jahre diskutieren und würden kein Schulsystem finden, das jedem passt«, erklärte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka 2015 in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015). Diese Äußerung artikuliert eine Einschätzung, die sich keinesfalls nur auf das aktuelle, föderale Schulsystem beziehen lässt, in dem 16 verschiedene Bundesländer darüber entscheiden, wie Schule inhaltlich und strukturell gestaltet werden soll und kann. Die Debatte darüber, was ›gute‹ Schule ist,

wie sie organisiert, gesteuert und gelebt wird, wen sie ein- und ausschließt, welche Ziele sie verfolgt und welche Mittel, Methoden und Medien sie zum Erreichen dieser Ziele einsetzt, ist kein Kennzeichen individualisierter, moderner Wissensgesellschaften, sondern ein Phänomen, das die Geschichte des Schulsystems von Beginn an prägt.

Die Anfänge des Schulsystems können wahlweise in der griechischen Polis des 5. Jahrhunderts v. Chr. (Kemper 1997, S. 78), im Preußen des 18. Jahrhunderts (van Ackeren et al. 2015, S. 14) oder im 20. Jahrhundert an der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht während der Weimarer Republik festgemacht werden. Ich konzentriere mich im Folgenden auf die komprimierte Beschreibung jener Entwicklungen der vergangenen dreihundert Jahre, die als prägend für die Herausbildung des derzeitigen deutschen Schulsystems gelten, in dessen Kontext der Gegenstand dieser Arbeit erforscht wird und in dem die Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen (2015) stattgefunden hat.<sup>1</sup> Die historische Perspektive wird hier jedoch nicht allein zum Zweck einer allgemeinen Kontextualisierung vorgenommen; vielmehr soll gezeigt werden, dass und wie Schule zu allen Zeiten sowohl symbolischer als auch konkreter Ort war, an dem Politik praktiziert wurde – Politik im Sinne einer aktiven Gestaltung von Gesellschaft in und durch die Institution Schule als Einrichtung, in der selektiertes Wissen auf eine bestimmte Weise vermittelt wird. Abweichend von struktur-funktionalistischen Ansätzen zur »wissenschaftlichen Erschließung des kulturellen und sozialen Wirklichkeitsbereichs ›Bildungssystem« (Fend 2008 a, S. 14) soll der Rückblick in die Vorgeschichte des Schulsystems keinesfalls implizieren, dass es sich dabei um eine geradlinige, kontinuierliche, quasi ›natürliche‹ oder sich logische Geschichte eines sozialen, pädagogischen oder organisationalen Fortschritts handelt, die jenes Schulsystem hervorgebracht hat, das derzeit existiert. Eine solche Perspektive soll aufgebrochen werden zugunsten einer an die diskurs- und hegemonietheoretische Grundidee anschließenden Lesart, wonach eine als ›gut‹ und ›richtig‹ oder sogar als ›natürlich‹ geltende Gesellschaftsordnung – und die darauf basierenden und diese tragenden Institutionen – stets das Resultat diskursiver, zeitlich und örtlich lokalisierbarer Auseinandersetzungen sind, von denen keine ein-

---

<sup>1</sup> Für eine ausführliche Darstellung der Geschichte des deutschen Schulwesens als Teil eines öffentlichen Bildungssystems siehe z.B. Kemper (1997), Fend (2006, 2008a, 2012), Blömeke et al. (2009), Bohl et al. (2010, 2015), van Ackeren et al. (2015).

zige essenzialistisch fundiert ist, weil keine Essenz des Sozialen existiert.<sup>2</sup> Die jeweils geltende Form, Funktion und Idee von Schule ist also keine ›logische‹ Folge dessen, was von einem bestimmten Zeitpunkt aus rückblickend als eigentlich immer schon richtig erscheint – beispielsweise dass (höhere) Bildung auch für Mädchen verfügbar sein soll, dass behinderte und nicht behinderte Schüler\_innen gemeinsam unterrichtet werden sollen (vgl. DGfE 2017) oder dass sich Schulqualität in den Ergebnissen transnationaler Schulleistungsvergleiche spiegle und durch Methoden neuer Steuerung verbessert werden könne (kritisch: Alt-richter/Maag Merki 2016a). Ein bestimmtes Schulsystem und ein bestimmtes Verständnis von Schule und deren Funktion ist vielmehr das immer nur zeitweilige Ende diskursiver Kämpfe um die Vorherrschaft einer Idee von ›richtiger‹ Ordnung und das heißt auch, ›richtiger‹ Schule.<sup>3</sup> Eine solche Perspektive deckt sich insofern mit neueren schultheoretischen Ansätzen, als auch diese davon ausgehen, dass Schule nicht mehr nur »als historisch, politisch, sozial und kulturell gestaltete Institution« mit »vermeintlich feststehende[n] strukturelle[n] Rahmenbedingungen« (Blömeke/Herzig 2009, S. 15) verstanden werden kann, sondern als gestaltbare, lernende Organisation gelten müsse (Blömeke/Herzig 2009 sowie Bohl 2009; kritisch: Ackermann/Rahm 2004 und Rahm 2004). Etwas abweichend von z.B. Bohl (2009) gehe ich jedoch nicht davon aus, dass dieser Prozess stets als »bewusste und systematische Entwicklung (im Sinne einer Verbesserung) der Einzelschule« (Bohl 2009 zitiert nach Blömeke/Herzig 2009, S. 15) stattfindet, sondern dass sich die Transformation von Schule über diskursive Praktiken vollzieht, die durch gesellschaftlich dominante Diskurse geprägt sind. Das meint nicht, dass die Existenz von Personen oder Gremien bestritten wird, die Entscheidungen über die Entwicklung einer Schule, eines Schulprogramms oder eines schulinternen Lehrplans treffen, sondern dass das Wissen und die Handlungsweisen derjenigen, die Schule aktiv gestalten, diskursiv präformiert sind und in lokal situierten Praktiken realisiert und transformiert werden. Die epistemologische Basis von Schule als lernende Organisation ist diskursiv hervorgebracht – wie auch die Vorstellung, dass Schule aktiv gestaltbar ist.

---

<sup>2</sup> Diese poststrukturalistische Perspektive auf das Soziale bzw. auf Gesellschaft und letztlich auf ›Welt‹ wird ausführlich in Kapitel 3.1 und 3.2 erläutert.

<sup>3</sup> Dass und wie eine solche temporäre Vorherrschaft alias Hegemonie erreicht oder angefochten werden kann, veranschaulicht die Analyse (vgl. Kapitel 5.2).

Die Entstehungsgeschichte des derzeit in Deutschland geltenden Schulsystems wird in der Fachliteratur häufig als ein fortschreitender Prozess der Institutionalisierung von Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen verstanden (z.B. Kemper 1997, Fend 2006, 2008 a, van Ackeren et al. 2015). Wesentliche Meilensteine dieses Prozesses bildeten die staatlichen Forderungen nach und die Implementierung von zunächst Unterrichts- und später Schulpflicht im Preußen des jungen 18. Jahrhunderts (van Ackeren et al. 2015, S. 14). Die Vorstellung, dass relevantes Wissen einer breiten Bevölkerung systematisch vermittelt werden sollte, wurde allerdings schon früher, im 17. Jahrhundert, mit der Entwicklung des neuzeitlichen Staates virulent. Dieser hatte ein »zunehmendes Interesse an gebildeten und gut ausgebildeten Bürgern« (Höhne 2011, S. 138). Die bis heute enge Verbindung zwischen Schule und Allgemeinwohl wurde in dieser Zeit geknüpft und durch »gezielte Steuerung gesellschaftlichen Fortschritts« (ebd.) in Form schulischer Vermittlungsprozesse institutionalisiert. Es dauerte allerdings noch mehrere Generationen, bis das Projekt Volksbildung hegemonial werden konnte. Erste Versuche in Preußen die Unterrichtspflicht einzuführen, waren nicht sehr erfolgreich, obwohl der Lernort zu dieser Zeit noch flexibel war. Kinder konnten in einer dafür vorgesehenen öffentlichen oder privaten Einrichtung oder im eigenen Zuhause unterrichtet werden. Noch

*»zu Beginn des 19. Jahrhunderts (1816) [besuchten] etwa 60 Prozent der Kinder Schulen und [...] erst gegen Ende des Jahrhunderts, zu Beginn der achtziger Jahre, [war] die Unterrichtspflicht tatsächlich für alle Kinder und Jugendliche durchgesetzt« (van Ackeren et al 2015, S. 14).*

Erst in dieser Phase wird auch die Frage des Lernorts relevant, die im Kern eine Frage nach der Wechselbeziehung von Gesellschaft und Schule ist – an ihr entzündet sich eine Diskussion, die bis heute anhält (Blömeke/Herzig 2009, S. 15). Dabei wird diskutiert, welche Funktion die Schule in der Gesellschaft und im Zusammenwirken mit anderen Institutionen – z.B. der Familie – zu erfüllen hat. Da Schule zu dieser Zeit eine vorwiegend praxisorientierte Ausbildung für die unterschiedlichen Stände bietet, zweifelt beispielsweise Herbart (1776-1841), der zu den wichtigsten Pädagogen der Moderne gezählt wird (vgl. Raithel et al. 2009, S. 132) an der Befähigung einer Masseneinrichtung wie der Schule, den Einzelnen zu dessen Wohl angemessen fördern zu können (vgl. Blömeke/Herzig

2009, S. 15). In fachintern und öffentlich geführten Auseinandersetzungen wird also bereits vor mehr als 200 Jahren darüber gestritten, ob Schule als Einrichtung und Instrument des Staates vorrangig dem Wohl desselben verpflichtet sei oder ihre Aufgabe darin besteht, die dem Schulsystem »anvertrauten jungen Menschen möglichst viel lernen und sich möglichst optimal entwickeln« (Fend 2008 a, S. 17) zu lassen. Auch die seit einigen Jahren geführte Fachkräftediskussion, in der Schüler\_innen im Zusammenhang mit Schlagworten wie »Beschäftigungsfähigkeit« und »Zukunftsfähigkeit« zu Humanressourcen der Wirtschaft funktionalisiert werden, kann als Weiterführung dieser Auseinandersetzungen über die Funktion von Schule gelesen werden. Gleiches gilt für das in Kapitel 5.2 analysierte Phänomen »schulische Medienbildung«, in welchem einerseits »schulische Medienbildung« hergestellt und andererseits Ideal- oder Schreckensbilder von Schule und (zukünftiger) Gesellschaft entworfen werden.

Das allgemein bildende, öffentliche Schulsystem, wie wir es heute kennen, hat sich parallel zu teilweise tiefgreifenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen entwickelt. Als einer der wohl bedeutendsten gesellschaftlichen Umbrüche gilt der Wandel von einer ständisch geprägten zu einer bürgerlichen Gesellschaft, der ohne die Errichtung eines entsprechend gesteuerten Schulsystems nicht möglich gewesen wäre.<sup>4</sup> Anhand der sukzessiven Implementierung der Ideale der Aufklärung ins Schulsystem wird die der Schule bis heute inhärente Zerrissenheit besonders deutlich: Schule steht zwischen den Ansprüchen einer viele Menschen umfassenden Werte- und Wirtschaftsgemeinschaft auf der einen und den Bedürfnissen der Einzelperson auf der anderen Seite.

In einem mehrere Generationen umfassenden Zeitraum, wird sich die bürgerliche Bevölkerung »des wachsenden Widerspruchs zwischen [ihrer; A.S.] ökonomischen Bedeutung und politischen Bedeutungslosigkeit bewusst« (Kemper 1997, 80) und entwickelt eine »vernunftorientierte Selbstbestimmung, die als bürgerliche Gesellschaft dem Staat als dem Bereich der gesetzlichen Normierung entgegengesetzt wird« (ebd.). Geprägt von den Ideen und neuen Welt- und Menschenbildern der Aufklärung, entsteht hier zuallererst die Vorstellung, dass Schule und das, was dort gelehrt und gelernt wird, dem Gebrauch und der Optimierung des allen Menschen qua ihres Menschseins gegebenen Verstandes die-

---

<sup>4</sup> Pfahl et al. (2017, S. 17) attestieren dem deutschen Bildungswesen, noch immer von einer »ständisch organisierten äußeren Bildungsstruktur« charakterisiert zu sein.

nen solle – und nicht nur der zielorientierten Ausbildung einer arbeitenden Masse, deren Aufgabe in der »kontinuierlichen Steigerung der wirtschaftlichen Produktion« (Kemper 1997, S. 81) besteht. Getragen von den Idealen der Aufklärung manifestiert sich im frühen 18. Jahrhunderts die Vorstellung, dass die Menschen in der Schule nicht nur ihren späteren Beruf erlernen sollen, sondern auch die Fähigkeit, sich ihres eigenen Versandes zu bedienen, um basierend auf eigens erbrachten Leistungen die Gesellschaft und ihre Rolle darin mitzugestalten (ausführlich zur Aufklärungspädagogik: Kuhlmann 2012, Koller 2005, S. 25ff.). Daraus generiert sich ein Paradigma der modernen Schule: Nicht die ständische Stellung einer Person qua Geburt respektive Stand soll über Erfolg oder Misserfolg in Schule und (Berufs-)Leben entscheiden, sondern die konkrete Leistung des Individuums, das als vernunftbegabtes Subjekt gefasst wird.

*»Neue, vernunftorientierte statt herrschaftskonforme Handlungsmaximen lassen sich ebenso wie rationellere Arbeitsmethoden anstelle der traditionellen mit Hilfe von Schule gesellschaftlich durchsetzen« (Kemper 1997, S. 81).*

Dass sich mit dem Leistungsprinzip eine neue Art von Herrschaft und zugleich die »Illusion von Chancengleichheit« (Bourdieu/Passeron 1971) konstituiert, haben sehr viel später u.a. die Arbeiten von Bourdieu sowie zahlreiche Arbeiten mit an Foucault anschließenden diskurs- und machtanalytischen Perspektiven auf Bildung und Erziehung gezeigt (vgl. z.B. Pongratz et al. 2004, Reh/Ricken 2018, Rieger-Ladich/Grabau 2017, Ricken/Liesner 2008).<sup>5</sup>

Die staatliche Einrichtung Schule soll aber noch mehr oder anderes: Am Ende des 18. Jahrhunderts gewinnt eine Perspektive an Einfluss, nach der Schule nicht mehr nur den Idealen der Aufklärung, der Herstellung mündiger Bürger<sup>6</sup> und

<sup>5</sup> Im Hinblick auf die Entwicklung des Schulsystems als öffentliches und allgemein bildendes ist besonders die Feststellung von Ricken und Reh beachtenswert, »dass ‚Leistung‘ das Kriterium bezeichnet, mithilfe dessen Arbeit bemessen, materielle und soziale Ressourcen verteilt und damit verbundene Differenzen schließlich auch legitimiert werden können« (2018, S. 1). Als Paradigma bilde ›Leistung‹ einen wesentlichen »Teil der ökonomischen bzw. kapitalistischen Logik bürgerlicher Gesellschaften« (Dies. 2018, S. 2). Eine ganz ähnliche Logik finde sich in der bürgerlichen Gesellschaft der Aufklärung und deren Subjektkonzeption (Dies. 2018, S. 3).

<sup>6</sup> Ich habe hier bewusst nur die männliche Form genutzt, da Frauen erst im 20. Jahrhundert Bürgerrechte u.a. in Form des Wahlrechts sowie auch höhere Bildung zugestanden wurde. Diese historische Tatsache wird in Darstellungen der Französischen Revolution, der Aufklärung und der Geschichte der Schule häufig ignoriert, obwohl sie die Hälfte der Bevölkerung betrifft. Der langsame, schrittweise Prozess der Öffnung des höheren Bildungswesens für Mädchen und Frauen, mit dem die formale Möglichkeit zu studieren verbunden war, begann erst ganz am Ende des 19. Jahrhunderts – unterbrochen wurde sie seither vor allem durch Maßnahmen und Weltanschauungen, die während des Nationalsozialismus das Studium für Frauen erschwerten.

dem damit verbundenen Leistungsprinzip verpflichtet sein, sondern die allgemeine Bildung des Menschen ermöglichen soll. Das mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbundene Konzept der neuhumanistischen Bildung, das im 19. Jahrhundert vor allem in Form philologisch geprägter Jungengymnasien realisiert wurde, zielt auf das ganzheitliche Subjekt. Jede zweckgerichtete Vermittlung von Spezialwissen soll zugunsten einer Allgemeinbildung aufgegeben werden, die eine »Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten zum Ganzen« (Humboldt 1809 zitiert nach Kemper 1997, S. 84) garantiere, damit der Mensch als Individuum »zu sich selbst gelange« (van Ackeren et al. 2015, S. 17).

Diese Konzeption von Bildung als Menschwerdung (auch das ist ein Zweck, zu dessen Verwirklichung das Erlernen der griechischen Sprache seit Humboldt als probates Mittel gilt) scheint unvereinbar mit dem »Mündigkeitspostulat der Aufklärung« (Füchter/Moegling 2013, S. 78), welches vor allem die Vermittlung von Fähigkeiten propagiert, die dazu beitragen sollen, dass sich die Bürger in einer neu organisierten, weniger stark durch ständische Hierarchien strukturierten »Gesellschaft formaler Chancengleichheit« (Kemper 1997, S. 84) selbstständig zurecht finden. Statt von außen diszipliniert zu werden, sollen sich die bürgerlichen, mündigen Subjekte in ihrer neu gewonnenen Freiheit jetzt selbst steuern und regieren.<sup>7</sup> Sie sollen aber zugleich auch zu sich selbst kommen, weshalb sich Bildung »nicht darin erschöpfen [darf], geistige und dingliche Inhalte der menschlichen Lebenswelt kognitiv zu durchdringen« (BLK 1998, S. 7).

Dieses Bildungsideal soll dadurch verwirklicht werden, dass Schulunterricht das »Lernen des Lernens« (Humboldt) statt spezialisierter Fachinhalte zu ihrem Gegenstand macht (Kemper 1997, S. 84). Dabei kam der »allgemeinen Menschenbildung als schulischer Grundbildung für alle« (ebd.) auch die Aufgabe zu, die Transformation von einer konfliktreichen gesellschaftlichen Ordnung hin zu einer »Nation als Bildungsgemeinschaft« (ebd.) zu ermöglichen, die die »normierende Zwangsgewalt des Staates« (ebd.) überflüssig macht, »weil [die mündigen Bürger] in der neuen, allgemeinbildenden Schule rechtzeitig gelernt haben, ihre

<sup>7</sup> Diese neue Logik der Herrschaft, in der es den Subjekten zugeschrieben wird, sich selbst für das richtige Verhalten entscheiden zu können und zu müssen, entspricht einer Ablösung der Disziplinargesellschaft durch eine im Zuge der Moderne sich etablierende neue Form der Macht, die mit bestimmten Regierungspraktiken einhergeht. Foucault hat diese neue Regierungsform in seinen späteren Arbeiten als »Gouvernementalität« (2004 a, b) bezeichnet. Kennzeichnend für diese ist es, »dass sie mit einem Moment von (individueller) Freiheit operiert, das konstitutiv nicht nur für die Wirkungsweise dieser Machtform, sondern auch für deren Selbstverständnis ist« (Gertenbach 2014, S. 159). Diesen Ansatz weiterdenkend, haben sich seit den 1990er Jahren die Governmentality Studies entwickelt (Bröckling et al. 2000, Gertenbach 2014, Krasmann/Volkmer 2007, Lemke 1997, Schäfer 2016, Spilker 2014).



Angelegenheiten selbstständig vernünftig zu regeln« (Kemper 1997, S. 85). Auf formal-organisatorischer Ebene sollten die Ideen eines auf Leistung einerseits und Menschenbildung andererseits gerichteten Systems über die Umstrukturierung der bestehenden Schulformen im Sinne Humboldts realisiert werden. Das bis dato an Ständen und Berufen vertikal ausgerichtete Schulwesen wird im Verlauf des 19. Jahrhunderts sukzessive in ein horizontal gegliedertes, dreistufiges System überführt, bestehend aus Volksschule (›niederes‹ Schulwesen), Realschule (›mittleres‹ Schulwesen), Gymnasium (›höheres‹ Schulwesen) und Universität/ Hochschule.

Mehr oder weniger besteht dieses System bis heute in Deutschland fort, wobei in den Ländern zahlreiche weitere Schulformen existieren (Abb. II auf S. 35 zeigt die Schulformen in den für diese Arbeit relevanten Bundesländern). So gibt es in Baden-Württemberg als weiterführende Schulformen neben der Hauptschule, der Werkrealschule und der Berufsschule – alle drei sind stark berufsorientiert – auch weiterführende Gemeinschaftsschulen, in denen Schüler\_innen nach Abschluss der vierjährigen Grundschule gemeinsam binnendifferenziert nach Standards der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums unterrichtet werden und die entsprechenden Abschlüsse erwerben können.<sup>8</sup> Dies entspricht dem Modell der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. In Thüringen umfasst die Gemeinschaftsschule dagegen die Klassenstufen 1 bis 12 also mit integrierter Grundschule. Außerdem gibt es in Thüringen die weiterführende Regelschule, die von der Mehrheit besucht wird. Dort können der Haupt- oder Realschulabschluss erworben werden. Für das Abitur ist der Wechsel auf ein Gymnasium notwendig. In Nordrhein-Westfalen gibt es seit 2011 zusätzlich zu den genannten Schulformen noch die als Ganztagschule konzipierte Sekundarschule für die Klassenstufen 5 bis 10 mit kooperativer Oberstufe, wobei der Weg zum Abitur – wie vor der G8-Reform – auf neun Schuljahre angelegt ist (G9). In allen Ländern gibt es außerdem Berufsschulen sowie sonderpädagogische Förderschulen für Kinder und Jugendliche »die aufgrund einer geistigen oder körperlichen Behinderung dem Unterricht in den allgemein bildenden Schulen nicht folgen können« (van Ackeren et al. 2015, S. 49). Im Zuge einer selbst-/kritischen Auseinandersetzung innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. DGfE 2017) über die Beteiligung an den normativen und normierenden Prozessen der Herstellung von

<sup>8</sup> Zum Konzept der Binnendifferenzierung vgl. Bohl et al. (2012) sowie Budde (2013).

Behinderung (z.B. Emmerich 2016, 2017, Emmerich/Hormel 2013, Pfahl 2014) und somit auch der Ausgrenzung werden inzwischen mehr Kinder inklusiv an allgemein bildenden Schulen unterrichtet. Zahlreiche bildungspolitische Maßnahmen sollen diesen Prozess unterstützen, der ein Paradigmenwechsel hin zu mehr Diversitätssensibilität des gesamten Bildungswesens sein könnte. Die Grundsatzdebatte um Inklusion und eine »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 2015) mache es unmöglich nicht politisch zu sein (Pfahl et al. 2017, S. 19).

*»Die grundlegende Frage in diesem Zusammenhang ist: Gelingt es der inklusiven Pädagogik basierend auf dem Prinzip der Vielfalt und der Anerkennung von Verschiedenheit (vgl. Prengel 2015) eine kontrahegemonische Schule (Lopez-Melero 2000) zu verwirklichen, die institutionelle Eigendynamiken und hegemoniale Strukturen im Bildungswesen zu durchbrechen vermag, oder trägt sie nicht vielmehr dazu bei, bestehende hegemoniale Verhältnisse im Bildungswesen in einer neuen Qualität zu verfestigen und zu stabilisieren?« (Pfahl et al. 2017, S. 20).*

Eine solche Frage kann derzeit nur mit dem Hinweis darauf beantwortet werden, dass es »der Inklusionsdebatte an radikaler Kritik gegenüber gesellschaftlichen Machtbeziehungen und Strukturen [mangelt], die sich im Bildungswesen fortsetzen und durch das Bildungswesen reproduziert werden« (Pfahl et al. 2017, S. 21).<sup>9</sup> Auch die Frage, ob digitale Medien die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schulkultur unterstützen können, muss erst noch intensiver erforscht werden, zumal sich das »Paradigma Inklusion« (Kampmeier 2008) erst seit wenigen Jahren als Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft zu etablieren beginnt (vgl. Lindmeier/Lütje-Klose 2015).

---

<sup>9</sup> Wie die Ergebnisse meiner Arbeit im Hinblick auf Inklusion, Diversität und Heterogenität zu bewerten sind, habe ich in Kapitel 6.4 skizziert.

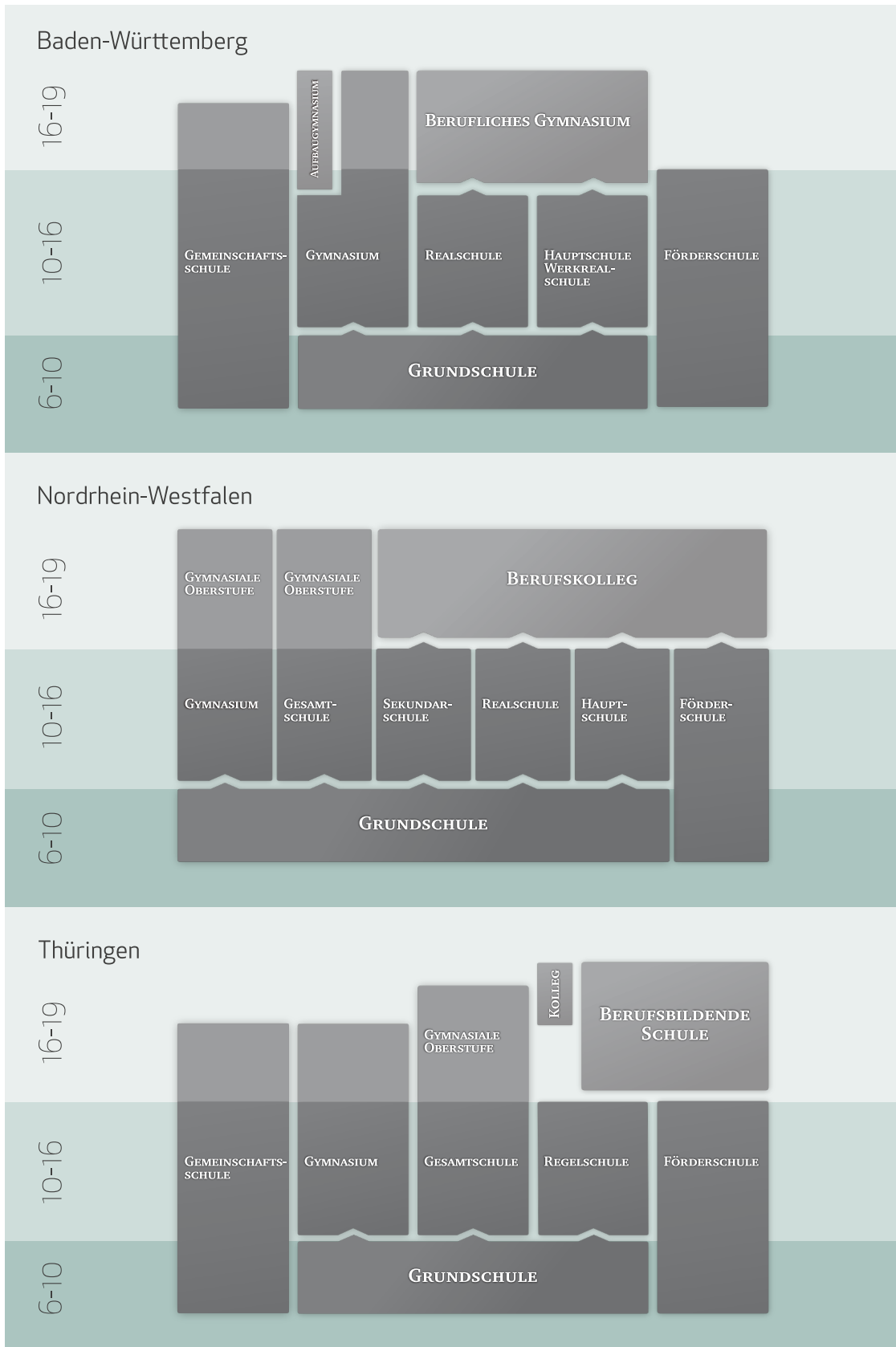


ABB. II: SCHULFORMEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG, NORDRHEIN-WESTFALEN UND THÜRINGEN (2018).

Schulreformen prägen das Bildungssystem auch nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1919. So erforderte die fortschreitende Industrialisierung ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine »Anpassung der Schulen und Lehrpläne an die gesellschaftliche und insbesondere an die wirtschaftliche Entwicklung« (van Ackeren et al. 2015, 27). Auch die reformpädagogische Wahrnehmung der Schule als autoritär organisiertes System, das an den kindlichen Bedürfnissen vorbei den Interessen eines abstrakten Allgemeinwohls diene, beeinflusst bis heute die Art und Weise, wie Schule und Unterricht gestaltet werden. Dabei ist strittig, ob die vielbeschworene »Natur des Kindes«, wie sie u.a. in den Lehren der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key (1908) zum Ausdruck kommt, nicht im Kern biologistisch und normativ ist, insofern sie von einem »natürlichen« Wesenskern des Kindes ausgeht, den Schule entdecken und fördern soll. Dass Keys Schriften der darwinistisch inspirierten Logik der Eugenik folgen, darf dabei nicht unberücksichtigt bleiben. In der Schule des nationalsozialistischen Deutschlands wird diese Logik im Rahmen einer der Ideologie angepassten Curriculums u.a. als Rassenlehre realisiert – allerdings in Abhängigkeit von der jeweiligen Schulkultur (Tenorth 2008). Dass selbst in Diktaturen keine reibungsverlustfreie Top-down-Steuerung existiert, sondern »eine Differenz von Intention und Wirkung des Zugriffs auf das Bildungssystem« festzustellen ist, zeigt Tenorths Vergleich der Schule im NS-Staat und in der DDR (Tenorth 2008, S. 275), die er zum Anlass nimmt, machtkritische Perspektiven auf das Bildungssystem einer grundlegenden Kritik zu unterziehen. Diese würden »das Lernen in Schulen als Prozess der ›Vergesellschaftung von oben‹ betrachte[n], als Ort der ›symbolischen Gewalt‹ und der Durchsetzung von ›Macht‹ in spezifischen Strukturen der ›Gouvernementalität‹« (Tenorth 2008, S. 276) und dabei die »Eigenlogik und Beharrungskraft von Schulen« (Tenorth 2008, S. 277) ignorieren. Dass dies eine äußerst verkürzte Lesart ist, belegen zahlreiche, an Foucault orientierte Arbeiten der empirischen Schulforschung, die explizit Diskurs(re)produktion und Praktiken auf lokaler Ebene untersuchen, indem sie die Schulkultur an Einzelschulen in den Blick nehmen (z.B. Böhme et al. 2015, Böhme 2009, Brandmayr 2018, Idel et al. 2012, Langer 2008) und unter Aspekten der Selbst- und Fremdsteuerung betrachten (z.B. Weber 2006). Überdies beurteilen seit Ende der 1970er Jahre immer mehr Wissenschaften die »Fähigkeit moderner Gesellschaften, auf sich selbst durch rationale staatliche Planung und Intervention einzuwirken, zunehmend skeptischer« (Raithelhuber 2006, S. 165).

Die Kritik von Tenorth ist in diesem Zusammenhang nur eines von vielen Beispielen dafür, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft immer wieder zur Debatte steht, wie Schule ihre Aufgaben als Teil eines staatlichen Bildungssystems – auch im Rückblick – zu erfüllen hat und wie dies, mittels dieser oder jener Theorie angemessen zu erforschen und zu beschreiben sei. Insofern die jeweiligen Positionen Teil öffentlicher gesellschaftlicher Auseinandersetzungen sind, ist Erziehungswissenschaft eine genuin politische Disziplin, die ihre Aufgabe auch darin sieht »die Gesellschaft zu verändern oder gar den ›neuen Menschen‹ hervorzu- bringen« (Oelkers 2015, S. 37). Schule ist somit nicht nur ein pädagogischer Ort, sondern auch ein politischer.

## 2.2.2. Neue Medien – neue Gesellschaft – neue Schule?

Im ersten Viertel des 21. Jahrhunderts scheinen sich die Aufgaben von und Anforderungen an Schulen vervielfältigt zu haben. Das Schulsystem ist von zahlreichen »Nach-PISA-Systemreformen« (Langer 2012, S.165) geprägt. Dennoch werden seit Jahren die Miss-/Erfolge vergangener und die Notwendigkeit weiterer Reformen öffentlich diskutiert (z.B. FAZ 2014, S. 6; Spiegel 2006, S. 56; taz 2006, S. 18; Zeit 2010, S. 16-19). Dabei können insbesondere drei Argumentationsstränge ausgemacht werden, die im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind.

(1) Reformbedarfe werden unter Verweis auf die »erwartungswidrig niedrige Rankingposition Deutschlands« (Rürup 2007, S. 11) in international vergleichenden Schulleistungstests – PISA, IGLU, TIMSS und ICILS – artikuliert (ebd.). Der so genannte »PISA-Schock« (vgl. z.B. Möller 2017, S. 63, Rabe-Kleberg 2005, S. 81, Müller 2006, S. 26) gilt nach der vermeintlichen »Bildungskatastrophe« (Picht 1965) der 1960er Jahre als neuerlicher Weckruf für das deutsche Bildungssystem. Das Bekanntwerden der bundesweiten PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 habe »die deutsche Öffentlichkeit insgesamt aufgerüttelt und alle Bildungsminister/innen in gleicher Weise unter Handlungsdruck gesetzt« (Tillmann et al. 2008, S. 241). Dabei sei die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien von hoher Bedeutung, weil »in einer zunehmend globalisierten Welt [...] der Wettbewerb um die Zukunftschancen für Deutschland auch ein internationaler Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen geworden« sei (BMBF o.J., Absatz 3).

- (2) In diesem Zusammenhang (Punkt 1) wird postuliert, dass Schule als Organisation effizienter (vgl. Meyer/Rowan 2009), Lehrkräfte professioneller (Tenorth 2006, kritisch: Terhart 2011) und die »Lernwirksamkeit« von Unterricht verbessert werden müsse (BMBF 2016, Helmke 2003, Arnold 2002). Langfristig soll Schule auf das lebenslange Lernen in der Wissens-, Informations- oder Mediengesellschaft vorbereiten. Das Paradigma des lebenslangen Lernens (vgl. Kraus 2001, Ioannidou 2010, Óhidy 2011, Klingovsky 2013) basiert auf der Annahme, dass sich Wissen und gesellschaftliche Anforderungen in der heutigen Gesellschaft sehr schnell wandeln und deshalb nicht mehr in Schulcurricula kanonisiert werden könnten. Daraus ergäbe sich die Notwendigkeit, in der Schule Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Darunter werden zeitunabhängige Kenntnisse, Wissen und Fertigkeiten verstanden (van Ackeren et al. 2015, S. 128) sowie die Fähigkeit zum selbstorganisierten, selbstgesteuerten Lernen (z.B. mit Medien im individualisierten bzw. personalisierten Unterricht). Auf dieser Annahme basiert auch das Konzept der kompetenzorientierten Grundbildung: »Dabei stehen weniger abgegrenzte Lerninhalte im Vordergrund als vielmehr Kompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen« (Klieme et al. 2003, S. 36 zitiert nach van Ackeren et al. 2015, S. 128). Problematisch am Konzept der Grundbildung ist nicht nur, dass dies eine von den Ergebnissen der o.g. Leistungsstudien geprägte Pädagogik konstituiert, sondern auch, dass hier ein »nutzenorientierte[s], utilitaristische[s] Bildungsverständnis« (van Ackeren et al. 2015, S. 129) wiederauflebt, das hinter die Idee einer allgemeinen, nicht zweckgerichteten Menschenbildung zurückfällt. Es gehe »nur noch darum, wie man das Gegebene so operationalisiert, dass die deutschen Schüler bei zukünftigen OECD-Messungen wieder (?) zur Spitzengruppe vorstoßen« (Gruschka 2007, S. 9). Ein solches Grundbildungskonzept reduziere laut van Ackeren et al. (2015, S. 129) den Bildungsbegriff auf messbare Kompetenzen in wenigen Kernfächern und vernachlässige übergeordnete Bildungsziele wie z. B. Identitätsbildung und Partizipation.
- (3) Reformen des Schulsystems seien auch deshalb notwendig, weil die zunehmende Bedeutung neuer Medien und Technologien die Gesellschaft als solche, die Arbeitswelt und die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen grundlegend verändert habe. »Offline-Lebenswelten sind nicht mehr von Online-Lebenswelten zu trennen« (Hugger 2010, S. 83). Prozesse fortschreiten-

der »Medialisierung der Lebenswelt« (Unger 2010, S. 100; Hug 2007, S. 12) bzw. »Mediatisierung von Kommunikation und Alltagswelt« (Kammerl 2014, 18 ff.; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 6, 18, 21) führten dazu, dass Kinder heute in einer »von Medien, [...] Informations- und Kommunikationstechniken geprägten Alltagswelt« (Spanhel 2007, S. 34) respektive »Mediengesellschaft« aufwachsen (vgl. Aufenanger et al. 2001b, S. 11, Röhl 2010, Länderkonferenz MedienBildung 2008). Das Fazit der Medienpädagogik lautet denn auch schon vor der Jahrtausendwende: »Medien sind ein alltäglicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen« (Tulodziecki 1998, S. 693). Auf die »zunehmende Durchdringung aller Lebensbereiche mit Medien« (Tillmann et al. 2014b, S. 9) müsse Schule durch die »Integration lebensweltlicher Medienerfahrungen in den schulischen Unterricht« (Fromme et al. 2014, S. 67) reagieren. Die öffentliche und fachinterne »Rede von der Medialisierung«, die sich auch im Diskurs schulische Medienbildung artikuliert, konstituiert häufig über das Argument der »Lebensweltorientierung« (z.B. Helbig 2017, Niesyto 2007b) bestimmte Perspektiven auf Medien ebenso wie auf Sozialisations-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse. Diese Perspektiven scheinen auf den ersten Blick ein modernes pädagogisches Prinzip zu integrieren. Tatsächlich verbinden sich hier jedoch utilitaristische mit neuhumanistischen, reformpädagogische mit ökonomischen sowie postmoderne mit essenzialistischen Leitideen zu einer neoliberalen Logik, die insbesondere in der öffentlichen Rede von Schule, Medien und Bildung ihren Ausdruck findet (vgl. Kapitel 5.2 und 6).

Neben der Rede von der Mediatisierung und der Lebensweltorientierung finden sich im Diskurs einige weitere prominente Argumentationsweisen für und gegen schulische Medienbildung, die ich im Rahmen der Strategemanalyse systematisch rekonstruiere (Kapitel 5.2).

Die heterogene Wahrnehmung von Schule als

*»ein Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, als ein Ort des Wissenstransfers, als Bewahranstalt, als Erziehungseinrichtung, als Schonraum, als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz, als Selektionsinstrument oder als gesellschaftliche Reproduktionseinrichtung« (Blömeke/Herzig 2009, S. 15)*

korrespondiert mit Bemühungen, Schule als steuer- und gestaltbare Organisation zu konstituieren. Diese vergleichsweise junge Perspektive, die sich seit den 1990er Jahren schrittweise etabliert hat, geht einher mit einer Zunahme der Eigenverantwortung der Einzelschule. So ist das deutsche Schulsystem zwar weiterhin föderal organisiert, das heißt, »gerahmt und fundiert durch die gleichen politischen Verantwortungszuordnungen im deutschen Bundesstaat, die schon die bisherigen Entwicklungen des deutschen Bildungssystems prägten« (Rürup 2007, S. 12), aber den einzelnen Schulen wird unter dem Stichwort »Schulautonomie« mehr Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum zugestanden (van Ackeren et al. 2015, S. 104, Rürup 2007). Zugleich ist das gesamte Bildungssystem zunehmend transnational und Output-orientiert. Das heisst, es wurde seit 2003 in Form bundesweit geltender Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz schrittweise festgeschrieben, worauf der Unterricht in »den zentralen Kompetenzbereichen« (KMK o.J.) abzielt. »[D]er Kompetenzbegriff [avanciert] im Kontext von Bildungsstandards zu einem [umstrittenen; A.S.] Schlüsselbegriff« (Herzig et al. 2010b, S. 9), der aus allgemein-pädagogischer Perspektive die Frage aufwirft, was »Erziehungstheorie«, »Bildungstheorie« oder »Theorie der pädagogischen Institution« [...] mit dem Lehrberuf zu tun [hat]« (Reichenbach 2007, S. 355). Die zunehmende Dominanz managerialer Logiken, die in Form der »länderübergreifenden Ideologie des New Public Management« (Vogt 2004, S. 69) den öffentlichen Bildungsbereich nach marktwirtschaftlichen Prinzipien reorganisiert hat (Fend 2008 b, S. 109), drängt solche Fragen in den Hintergrund einer evidenzbasierten Bildungspolitik (Weiß 2006), deren Erfolgsversprechen sich in Begriffen wie »dynamischer (Schul-)Entwicklung«, »Qualitätssicherung« und »Good Governance« (Commission on Global Governance 1995) manifestiert (vgl. van Ackeren et al. 2016). Weltweit werden Bildungssysteme mittels Methoden neuer Steuerung auf eine Weise geformt, »die als effiziente Lösungen aus dem Bereich der privaten Wirtschaft stilisiert werden« (Meier 2009, S. 123). In Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern lassen sich »Reformbemühungen in Richtung eines ›Umbaus‹ des Steuerungssystems von einer ›Input-Steuerung‹ zu einer ›Output-Steuerung‹« (Altrichter/Maag Merki 2016b, S. V) beobachten, wobei die Aufgabe der Einzelschule darin besteht, die von Bund und Ländern vorgegebenen »Rahmenbedingungen und Ergebniserwartungen« (van Ackeren et al. 2015, S. 105) so umzusetzen, dass die gesetzten Ziele – z.B. Bildungsstandards für die Medienbildung (vgl. Tulodziecki 2007) – auch tatsächlich



erreicht werden. Aus den Spielräumen der vermeintlich autonomen Einzelschule wird in der Logik neuer Steuerung eine »pädagogische Gestaltungsebene« (Fend 1988 zitiert nach Heinrich/Kussau 2016, S. 183), die keineswegs frei von staatlicher Kontrolle ist. Im Gegenteil: Schulautonomie bringt den Schulen keine Freiräume ein, um sich gemäß ihrer eigenen Kultur in ihrem eigenen Rhythmus zu entwickeln, sondern weist ihnen »Selbstregelungskapazitäten« (Heinrich/Kussau 2016, S. 183) explizit zu. Damit verbunden ist die Aufforderung zu vermehrter Selbststeuerung und Selbstkontrolle innerhalb eines global konkurrierenden Bildungsraumes (vgl. Ioannidou 2010).

Ein Phänomen, das bis dato weitgehend unsichtbar oder von nur geringer Relevanz war, wird nun im Zuge der Implementierung des ebenenübergreifenden Steuerungsmodells zur »absichtsvolle[n] Schulentwicklung« (Heinrich/Kussau 2016, S. 183) problematisiert:

*Die »Einzelschule [ist] zwar von bestimmten, allgemein akzeptierten Wertvorstellungen und Normvorgaben gerahmt, kommt aber in den Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozessen mit diesen Rahmenbedingungen zu einem eigenen Wert- und Normgefüge« (van Ackeren et al. 2015, S. 105).*

Aus dieser Perspektive ergibt sich die Frage, wie sich die von extern an Schulen herangetragenen Auf-/Forderungen zu neoliberalen Wettbewerb mit den besonderen lokalen Bedingungen, Kulturen und Praktiken in Einklang bringen bzw. wie und ob sich Einzelschulen steuern lassen.

### 2.2.3. Schule als Schauplatz hegemonialer Kämpfe um das Allgemeine: Gesellschaft durch und in Schule gestalten und steuern

Ausgehend von der »bildungspolitischen Programmatik der Bildungsautonomie« (Spilker 2014, S. 170) wird »den kleineren Steuerungseinheiten des Schulsystems« (van Ackeren et al. 2016, S. 33) – das entspricht der Einzelschule – mehr Eigenständigkeit gewährt. In dieser Praxis des Outsourcing von Zuständig- und Verantwortlichkeiten von einer zentralen auf diverse dezentrale Einheiten liegt »ein wichtiger Machtaspekt einer neoliberalen Regierungskunst« (Spilker

2014, S. 169). Dieser drückt sich insbesondere darin aus, »andere zum Handeln zu bewegen, also bestimmte Formen des Handelns weniger zu unterbinden oder zu beschränken als sie vielmehr zu fördern oder gar zu fordern« (Lemke 2004, S. 68 zitiert nach Spilker 2014, S. 169). Diese Entwicklung hin zu einer gouvernementalen Regierungsweise der Selbststeuerung (Foucault 2004a, b), die erwünschtes Verhalten belohnt, statt unerwünschtes zu bestrafen, führt dazu, dass Schulen sich im Sinne des New Public Management zunehmend als Unternehmen wahrnehmen sollen, die in Konkurrenz zu anderen Schulen stehen. Sie müssen deshalb ihre Vorzüge der Zielgruppe (einer sinkenden Zahl an Schüler\_innen bzw. deren Erziehungsberechtigten) über ein professionalisiertes ›Erscheinungsbild‹ kommunizieren. Dies geschieht mittels eines Schulprofils, das der Corporate Identity von Unternehmen entspricht (vgl. Lohmann et al. 1997) und spiegelt sich im individuell anzufertigen Schulprogramm wider, das häufig auf schuleigenen Websites präsentiert wird. Da das Schulprogramm auch ein wichtiger Bestandteil von Evaluationsprozessen ist, bilde es »eine neue und zusätzliche Nahtstelle zwischen der Schule und der Schulverwaltung (Staat)« (Heinrich/Kussau 2016, S. 184). Dies gilt auch für die von mir besuchten Schulen, an denen das Medienkonzept das Schulprogramm ergänzt oder in dieses integriert ist. Im Hinblick auf Mediensschulen sind jedoch einige Besonderheiten zu beobachten, die sich auf das Verhältnis von extern zu intern gesteuerter Schulentwicklung auswirken:

Vor knapp 20 Jahren erhielten Schulen die Möglichkeit, sich wahlweise auch als Medienschule zu profilieren. Um die Attraktivität dieser Option zu erhöhen, gehen viele Länder, darunter auch Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen wie folgt vor: Schulen, die sich für den Schwerpunkt Medien entschieden haben, müssen ein Medienkonzept verfassen, bevor sie das Profil »Medienschule« als solches öffentlich nutzen dürfen. Das heißt, dass die betreffende Schule erst dann als Medienschule durch das zuständige Ministerium anerkannt und gelistet wird, wenn ein Medienkonzept vorliegt, das den Anforderungen des Ministeriums entspricht. Zugleich gilt die Anerkennung des Medienkonzepts als Voraussetzung dafür, dass der Schule Ressourcen für die technische Ausstattung

mit Medien- und Informationstechnologien zur Verfügung gestellt werden.<sup>10</sup> In den Schilderungen der von mir interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen wird diese Situation häufig in einer Weise beschrieben, die verdeutlicht, dass ihnen die Hierarchie, die durch diese Praxis entsteht, ein gewisses Unbehagen bereitet. Viele von ihnen betonen, dass die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Themen schon lange Zeit Teil der Schulkultur sei. Dass sie gezwungen sind, ihr proaktives Engagement in einem Gebiet, das seitens der Bildungspolitik inzwischen als wichtiger Kompetenzbereich propagiert wird, in einer bestimmten Form (als Medienkonzept) zu erbringen, um die für ihre pädagogische Arbeit notwendigen Ressourcen zu erhalten, empfinden viele als wenig optimal. Ein Großteil der Befragten artikuliert, dass er sich im Bereich Medienbildung ungenügend durch die Politik unterstützt fühlt. Dies zeige sich besonders an der unzureichenden Ausstattung mit funktionsfähigen Geräten (vgl. Kapitel 5.2.4). Hier kommt das Outsourcing-Modell der Bildungsautonomie an eine sehr konkrete finanzielle Grenze, da Schulen zwar Medienkonzepte erstellen können, ihnen aber die Mittel für die Ausstattung mit Informations- und Kommunikationstechnologien fehlen, da die Lernmittelfinanzierung Aufgabe der Länder ist. Doch diese regen unter Verweis auf leere öffentliche Kassen die Schulen an, sich um Partnerschaften mit der (IT-)Wirtschaft zu bemühen. Diese Anregung zu Public Private Partnerships, die im Sinne des New Public Management nur logisch ist, kommt im Kontext schulischer Medienbildung einer dritten Auf-/Forderung an die Schulen gleich. Diese sollen (1) Medienbildung betreiben, (2) ein Konzept erstellen, um die zur Realisierung der ersten Auf-/Forderung nötigen Mittel zu erhalten und (3) sollen sie auch die Mittel möglichst eigenständig generieren –

---

<sup>10</sup> In Thüringen wurde Medienkunde bereits mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 in Form eines »integrativen Kurses Medienkunde in den Klassen 5 bis 7 für alle allgemein bildenden weiterführenden und berufsbildenden Schulen« im Schulsystem verankert [Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS)/Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) o.J., Absatz 2]. Für die Teilnahme erhalten alle Schüler\_innen einen Medienpass, der Bestandteil der Zeugnisse für die betreffenden Klassenstufen ist [vgl. Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) 2014]. Außerdem wird »[s]eit dem Schuljahr 2009/2010 [...] beginnend mit Klassenstufe 5 der Kurs Medienkunde im Umfang von mindestens 2 Jahreswochenstunden pro Doppelklassenstufe bis zur Klassenstufe 10 verbindlich unterrichtet« (TMBJS/Thillm o.J., Absatz 2). Spätestens seit dem Inkrafttreten der Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Durchführung des Kurses Medienkunde am 1. August 2014 soll theoretisch jede Schule auch über ein individuelles Medienkonzept verfügen – unabhängig davon, ob Medien einen besonderen Schwerpunkt bilden oder nicht. In der Praxis ist das jedoch nicht der Fall und so gilt auch dort noch in 2018 das »Medienkonzept der Schule bzw. Bildungseinrichtung als Voraussetzung für Beschaffungen« (TMBJS 2018, S. 56), um die »Zielstellung: Verbesserung der digitalen Ausstattung und Infrastruktur« (TMBJS 2018, S. 55) zu erreichen, denn »Thüringer Schulen sollen zunehmend Orte des digitalen und vernetzten Lernens werden« (ebd.).

ohne Unterstützung der Ebene, von der die Auf-/Forderung zur Medienbildung ausgeht. Die Schulen geben die Aufforderung deshalb häufig an die Bildungspolitik zurück und es entsteht eine Pattsituation.

Dennoch verstehen die von mir besuchten Schulen die Arbeit am eigenen Profil – qua Schulprogramm, Schulhomepage, Medienkonzept und anderen, weniger zielgerichteten Formen – als wichtigen Teil ihrer individuellen Schulentwicklung und nicht als Umsetzung einer externen Zielvorgabe. Dieser Umstand ist der jeweiligen Schulkultur geschuldet. Diese basiert aber gerade nicht auf einer Bring-schuld-Hierarchie, wie sie seitens der Ministerien bei gleichzeitiger Zurückweisung der Zuständigkeit für Lernmittel aufgemacht wird – ein Interviewpartner aus NRW spricht diesbezüglich in betont ironischer Weise von seinem »Dienstherrn«. Wiederholt äußern die Befragten, dass sie sich allein gelassen oder ungenügend unterstützt fühlen, obwohl ihre Schule sich von sich aus »auf den Weg gemacht« (Lehrkraft Eisenhauer<sup>11</sup> im Interview im Frühjahr 2015) habe.

Auch wenn die von mir besuchten Schulen mit ihrer Entscheidung für ein Medienprofil nicht die typische Einzelschule repräsentieren, zeigt sich doch sehr deutlich, dass Schulleitungen und Lehrkräfte unabhängig vom Alter der Befragten einer Implementierung von Medien in den Unterricht grundsätzlich offen gegenüber stehen. Das heißt, an vielen Schulen findet Arbeit mit und über Medien längst statt, wenn auch nicht zwingend in der Form, wie es seit einigen Jahren von den Ländern in ihren Medienbildungsplänen gewünscht wird.

Das Ziel externer Schulentwicklung ist aber nicht, dass nur einzelne Schulen auf individuelle Weise Medienbildung betreiben. Im Verlauf meines Forschungsprozesses wurde in allen Ländern die Implementierung einer zunehmend einheitlichen schulischen Medienbildung durch verschiedene Maßnahmen vorangetrieben.<sup>12</sup> Unterstützt und forciert wurde die Implementierung auch durch den Bund. Dessen Engagement »für die Digitalisierung von Deutschlands Schulen« (Spiegel Online 23.11.2018) geht so weit, dass Mitte Dezember 2018 im Zuge des »Digital-Pakt Schule« über eine Grundgesetzänderung abgestimmt wird. Bei Zustimmung

<sup>11</sup> Um die Anonymität der Interviewpartner\_innen zu gewährleisten, wurden deren Namen ebenso durch Pseudonyme ersetzt wie die Ortsbezeichnungen und Schulnamen.

<sup>12</sup> In Baden-Württemberg wurde Medienbildung als eine von fünf Leitlinien in den neuen Bildungsplänen (2016) der Grün-Roten Landesregierung verankert. Die Bildungspläne sind ein wesentlicher Teil der Bildungsreform 2016. Unter dem Motto »Innovation für gerechte Chancen« reagieren »die neuen Bildungspläne auf die aktuellen Herausforderungen in den Schulen« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015).

der Länder würden dem Bund weitreichende Kompetenzen in der schulbezogenen Bildungspolitik eingeräumt. »Die Fraktionsspitzen von CDU/CSU, SPD, FDP und Grünen« hätten sich auf »folgende Formulierung des Artikels 104c GG geeinigt: ›Der Bund kann den Ländern zur Sicherstellung der Qualität und der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens Finanzhilfen für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen sowie mit diesen verbundene besondere unmittelbare Kosten der Länder und Gemeinden (Gemeindeverbände) im Bereich der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren. Artikel 104b Absatz 2 Satz 1 bis 5 und Absatz 3 gilt entsprechend« (Spiegel Online 23.11.2018). Nachdem der Bundestag die Änderung gemäß Gesetzentwurf Mitte Dezember 2018 beschlossen hatte, lehnten die Länder eine Grundgesetzänderung jedoch ab. Auf der letzten Plenumsitzung des Bundesrats im Jahr 2018 riefen die Länder deshalb den gemeinsamen Vermittlungsausschuss mit dem Bundestag an, um eine Überarbeitung der geplanten Änderungen zu erreichen (vgl. Stalinski/tagesschau.de 14.12.2018). Zum Zeitpunkt der Einreichung dieser Arbeit im Januar 2019 war das Ergebnis des Vermittlungsausschusses noch nicht öffentlich bekannt (im ersten Halbjahr 2019 haben Bund und Länder sich zugunsten des DigitalPakts geeinigt).

Durch die starke Fokussierung auf die technische Ausstattung und deren Finanzierung – ein Thema, das auch im Mediendiskurs sehr präsent ist – werden genuin pädagogische und bildungstheoretische Fragen im Horizont von Medialität (Jörissen 2011a, b) in den Hintergrund gedrängt. Wie sich eine flächendeckende Medianausstattung im Zusammenspiel mit einer verbindlichen curricularen Implementierung von Medienbildung zukünftig auswirken wird, ist deshalb noch lange nicht abzusehen. Die Ergebnisse meiner Analyse (vgl. Kapitel 5.2 und 6) geben jedoch Hinweise darauf, dass jene bildungstheoretische Perspektive auf Medienbildung, die insbesondere mit den Namen Jörissen und Marotzki verbunden ist (Jörissen/Marotzki 2009) und von der bereits eingangs die Rede war (vgl. Kapitel 1.2), nur wenig bis gar keine Berücksichtigung im hegemonialen Projekt ›schulische Medienbildung‹ findet.

Davon unbesehen kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei ›schulischer Medienbildung‹ um ein erfolgreiches Projekt handelt, dessen hegemonialer Status sogar eine Grundgesetzänderung zu rechtfertigen scheint. Wie ›schulische Medienbildung‹ einen solchen Status im Kontext bildungspolitischer Auseinandersetzungen um eine ›gute Schule‹ erringen konnte, wird durch die rekonstruktive Analyse diskursiver Strategien in Kapitel 5.2 nachvollziehbar gemacht.

## 2.2.4. Warum Schule stets politisch ist

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass Schule als staatliche Einrichtung ein Instrument der Macht ist, das bestimmte Sozialformen, Gesellschaftsordnungen und Subjektkonzepte bevorzugt und andere ablehnt (vgl. Budde 2013). Das Bildungssystem dient also der Herstellung und Reproduktion der sozialen Ordnung (Bourdieu/Passeron 1971, Bremer 2008, S. 1528). Insbesondere die Schule, deren Besuch in Deutschland seit 100 Jahren verpflichtend ist, steht in enger Beziehung zum Staat und zu impliziten und expliziten gesellschaftlichen Normen, Werten, (Wirtschafts-)Ordnungen und Menschenbildern. Sie ist Agent der je hegemonialen Gesellschaftsordnung und eng mit dem (politischen) Allgemeinwohl verknüpft, dessen Fortbestehen sie auch in einer ungewissen Zukunft garantieren soll.

Was unter Allgemeinwohl verstanden wird, ist jedoch abhängig von den sich wandelnden Welt- und Wertvorstellungen einer Gesellschaft. Deshalb ist auch der »Reproduktionskreislauf« (Bremer 2008, S. 1529) des Bildungssystems nicht deterministisch. Dass er »durchbrochen werden kann« (ebd.) zeigen u.a. die Arbeiten von Bourdieu sowie die historische Schulforschung. Sie macht transparent, dass das jeweils geltende Schulsystem als »Folge eines ökonomischen und politischen Strukturwandels« (Kemper 1997, S. 78) verstanden werden muss. Die in den vergangenen 300 Jahren durchgeführten Reformen der allgemein bildenden öffentlichen Schule erscheinen im historischen Rückblick als »das geeignete Mittel [...], um gesellschaftliche Strukturen zu stabilisieren oder in neue zu überführen oder alte Strukturen zu reaktivieren« (Kemper 1997, S. 85). Schule wurde und wird also im Sinne der jeweils herrschenden Ordnung gestaltet, um diese zu erhalten; sie dient aber zugleich der Gestaltung, Verbreitung und Durchsetzung neuer Ordnungen.

Das Schulsystems, das in Zeiten gesellschaftlichen Wandels immer wieder zur Debatte stand, wird auch in Zukunft Gegenstand politischer Auseinandersetzungen um das Allgemeinwohl sein. Schule kann aus diesem Grund als Medium verstanden werden, das einerseits Hegemonie ermöglicht und andererseits – durch Reformen und individuelle Schulentwicklungsprozesse – die Ablösung einer hegemonialen Ordnung durch eine andere erlaubt.

### 3. Diskursforschung

In den vorangegangenen beiden Kapiteln wurde der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit – ›schulische Medienbildung‹ – vorgestellt. Dieser Gegenstand wurde ausgehend von bildungspolitischen, öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen um Funktion und Funktionsfähigkeit des Schulsystems in Zeiten von Kompetenzorientierung und neuer Steuerung als diskursives, in Praktiken hergestelltes Wissensfeld gerahmt, das sich seit Mitte der 1990er Jahre formiert und das im Zuge dessen auch an der Konstituierung von Visionen ›guter Schule‹ beteiligt ist.

In Kapitel 3 wird ausführlich in die diskurstheoretische Perspektive eingeführt, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Ausgehend von den Arbeiten Foucaults und daran anschließenden Perspektiven, Ansätzen und Methoden, werden Forschungsfelder vorgestellt, die zu einem tiefergehenden Verständnis dieser Arbeit und ihres Gegenstandes beitragen sollen: dazu zählen die Erziehungswissenschaft und insbesondere die Schulpädagogik, die Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie die Medienpädagogik als »Schnittstellendisziplin« (Aßmann 2013). In all diesen Disziplinen existiert ein mehr oder weniger großes Repertoire an diskurstheoretischen Arbeiten. Teilweise wird in dieser Arbeit auf darin entwickelte Konzepte angeschlossen. Dies gilt insbesondere für die Verzahnung der beiden Untersuchungsebenen (dem gesamtgesellschaftlichen Mediendiskurs als Makroebene und der lokalen Ebene der Einzelschulen).

#### 3.1. Diskursforschung in Anlehnung an und in Auseinandersetzung mit Foucault

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist die diskursive Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ verbunden mit der These, dass es sich bei ›schulischer Medienbildung‹ um ein hegemoniales Projekt handelt. Diesen Gegenstand untersuche ich mittels diskurstheoretischer Ansätze und im Kontext der bildungs- beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einer neuen, output- und kompetenzorientierten Schul- und Lernkultur. Meine theoretische Perspektive bzw. mein forschender Blick stehen dabei in der Tradition der poststrukturalistischen Diskursforschung im Anschluss an bzw. in

Auseinandersetzung mit Michel Foucault sowie deren Fortentwicklung vor allem durch die Theoretiker\_innen Chantal Mouffe und Ernesto Laclau. Im vorliegenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen, Grundbegriffe und Konzepte dargestellt, die für das Verständnis des Gegenstandes ebenso zentral sind wie für den Nachvollzug meines Forschungsdesigns und der von mir unternommenen forschungspraktischen Schritte und Entscheidungen<sup>1</sup>. Zu diesem Zweck wird zunächst die Diskurstheorie Foucaults ausgehend von strukturalistischen (Saussure, Althusser, Lévi-Strauss) und poststrukturalistischen Ansätzen (Saussure, Lacan, Derrida) vorgestellt, anhand zentraler Begriffe und deren Bedeutung und Verwendungsweise vertieft und mittels konkreter Beispiele aktueller erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung konkretisiert (Abschnitt 3.1). Darauf aufbauend wird in die postmarxistische Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe eingeführt (Abschnitt 3.2).<sup>2</sup> Für deren Darstellung werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Hegemonietheorie und der Diskurstheorie im Anschluss an Foucault – insbesondere hinsichtlich des Diskursbegriffes und der damit verbundenen Frage nach der Existenz vor- bzw. nichtdiskursiver Praktiken – hervorgehoben. Dies dient sowohl dem besseren Verständnis der für die Hegemonieanalyse (Kapitel 5) zentralen theoretischen Konzeption des Sozialen bei Mouffe und Laclau als auch der Einführung in das mit dieser Theorie untrennbar verbundenen hegemonietheoretischen Vokabulars (u.a. Antagonismus und leerer Signifikant)<sup>3</sup>. Unter Abschnitt 3.3 erläutere ich den Begriff des Wissensfeldes und seine Verwendungsweise im Kontext diskurstheoretischer

---

<sup>1</sup> Den Forschungsprozess betreffende Entscheidungen können hier nicht in all ihrer Breite dargestellt werden. Es soll jedoch sichtbar werden, dass die Art und Weise, wie diese Arbeit ihren Gegenstand (er)forschend konstituiert, konstruiert und dekonstruiert, auch anders hätte ausfallen können, wenn z.B. andere theoretische Konzepte, Auswertungsmethoden oder andere Varianten der Diskurstheorie – z.B. die Wissenssoziologische Diskursanalyse – gewählt worden wären. Wie sich solche Entscheidungen auf einen bestimmten Gegenstand qualitativer Forschung auswirken, zeigen z.B. die Beiträge im interdisziplinären Handbuch für Diskursforschung, Band 2 (Nonhoff et al. 2014). Darin wird die Bologna-Reform als »Hochschulreformdiskurs« auf sehr unterschiedliche Weise untersucht und erscheint in der Folge auch als heterogener Gegenstand, der eben nicht einfach vorliegt, sondern sukzessive im Verlauf des Forschungsprozesses Gestalt annimmt. Die Bologna-Reform erscheint dann beispielsweise als hegemoniales Projekt, dessen Zweck die Vermessung und statistische Erfassung der europäischen Hochschullandschaft ist (Nonhoff 2014, S. 185-211) oder als Modernisierungsprozess, im Zuge dessen sich neue Strategien politischer Steuerung etablieren (Gasteiger/Schneider 2014, S. 140-163).

<sup>2</sup> Eine Übertragung der Theorie auf den Gegenstand wird in Kapitel 4 und 5 vorgenommen.

<sup>3</sup> Eine ausführliche Darstellung der theoretisch fundierten Operationalisierung von Hegemonieanalysen in Form einer Strategemanalyse wird in Kapitel 4 (Methodologie) vorgenommen.



Forschungen im Anschluss an feldtheoretische und pragmatische Ansätze von Forneck und Wrana.

Den Abschluss von Kapitel 3 bildet die in der Medien- und Kommunikationswissenschaft entwickelte diskurstheoretische Konzeption des Mediendiskurses, wonach massenmediale Kommunikation öffentlich verfügbares Wissen re-/konstruiert (Abschnitt 3.4). Dieses Wissen, so meine These, ist ein zentrales Element im Prozess der Ko-Konstruktion des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ durch Lehrkräfte.

### 3.1.1. Von der Epistemologie über den Strukturalismus zur poststrukturalistischen Diskurstheorie

Das Werk von Foucault ist ein vielschichtiges, das nicht frei von Widersprüchen, Unschärfen und Entwicklungen ist. Trotz dieser Heterogenität richtet sich das forschende Interesse Foucaults immer auf bestimmte Phänomene wie etwa die Formierung, Legitimierung und Verbreitung von (wissenschaftlichem) Wissen. Zentral für Foucaults Werk sind Fragen, die die Machtwirkung von Wissen ebenso untersuchen wie die mit einer bestimmten Wissensordnung verbundenen Prozesse der Subjektivierung. Ohne die Komplexität des Foucaultschen Denkens vereinfachen zu wollen, konzentriere ich mich angesichts meines konkreten Forschungsgegenstandes vor allem auf jene Teile seines Werkes, die als zentral für die Entstehung der Diskurstheorie und ihrer Anwendung in Form von Diskursanalysen gelten. Dies sind die seit den 1960er Jahren zunächst in Frankreich erschienenen Schriften DIE ORDNUNG DER DINGE (1980[1966]), ARCHÄOLOGIE DES WISSENS (1986[1969]) sowie DIE ORDNUNG DES DISKURSES (1991[1971]) und DER WILLE ZUM WISSEN. SEXUALITÄT UND WAHRHEIT 1 (1997[1976]). Das in diesen Arbeiten entwickelte diskursanalytische Verfahren richtet sich vorrangig »auf die wechselseitige Konstitution und das Zusammenspiel von Wissen und Macht« (Verdicchio 2012, S. 101f.). Dabei nimmt die Diskursanalyse »zugleich epistemische und soziale Ordnungen in den Blick und fragt nach den Möglichkeiten und der Genealogie von Wissensformen« (ebd.). Foucaults Wunsch nach einer neuen Methode, die eine Analyse gesellschaftlicher Phänomene jenseits der klassischen Ideengeschichte ermöglichen sollte, zeichnete sich bereits in der noch stark vom Strukturalismus geprägten Arbeit DIE GEBURT DER KLINIK (1963) ab. Das darin zunächst als »analyse structurale du si-

gnifié« beschriebene Verfahren firmiert in der von Foucault stark überarbeiteten Neuauflage von 1973 unter der Bezeichnung »Diskursanalyse« (vgl. Völker 2014, S. 32). Genau diese nachträgliche Überarbeitung interpretieren Kammler et al. als »Stärkung der eigentlichen Intention der Analyse der historischen Möglichkeitsbedingungen« (2014, ebd.). Die GEBURT DER KLINIK (1972[1963]) kann somit als Vorbereitung oder sogar als »Beginn der Diskursanalyse Foucaults« (Sarasin nach Völker 2014, S. 37) verstanden werden. Deren Grundlagen werden in DIE ORDNUNG DER DINGE (1980[1966]) mittels einer Verknüpfung wissenshistorischer, sprachanalytischer und ästhetischer Fragestellungen (Frietsch 2014, S. 38) gelegt, um die Art und Weise zu analysieren, in der

*»Wörter und Dinge in der abendländischen Wissensgeschichte des 16. bis 20. Jhs. verbunden wurden. Diese unterschiedlichen Verbindungsweisen von Sagbarem und Sichtbarem, über die sich Ordnung konstituieren soll, bezeichnet er [Foucault] als »Epistemen«« (Frietsch 2014, S. 38).*

Foucault bezieht sich damit auf das Vokabular der französischen Epistemologie, welche einen wichtigen Entwicklungskontext seiner Diskursanalyse darstellt (Diaz-Bone 2013, S. 80).

Die Epistemologie bzw. der so genannte epistemologische Bruch werden vor allem mit den Arbeiten von Gaston Bachelard verbunden (Orland 2012, S. 61ff.). Wann der epistemologische Bruch und die mit diesem verbundene Dezentrierung des Subjekts zeitlich zu verorten sind, ist umstritten. Folgt man Koller (1990, S. 87ff.), so werden im Zuge der Aufklärung bereits ab 1800 mit einer zunehmend wissenschaftlichen Sichtweise der Welt jene Selbstverständlichkeiten brüchig, die bis dato paradigmatisch waren für das Verhältnis von verstehendem Mensch (Subjekt) und zu verstehender Welt (Objekt). Er verdeutlicht dies am Wandel des Zeichenbegriffs. Dieser verändere sich seit 1800 sukzessive dahingehend, dass das Wort nicht mehr durch eine repräsentative Beziehung zum Ding definiert werde, sondern sich in seiner Bedeutung nunmehr durch die differenzielle Beziehung zu anderen Worten erkläre. Die Sprache emanzipiert sich also bereits lange vor Beginn des 20. Jahrhunderts vom Sein (Koller 1990, S. 90 f). Weniger präsent aber wegweisend für die Entstehung von Foucaults Perspektive auf die Episteme – also die sprachlichen Strukturelemente, die dem wissenschaftliche Denken einer bestimmten Epoche zu Grunde liegen – sind die Arbei-

ten von Canguilhem, dessen Schüler Foucault war und der in seinen Arbeiten an der Schnittstelle von Humanmedizin, Biologie und Wissenschaftsgeschichte bereits in den 1950er Jahren eine Trennung von natürlichem Gegenstand und wissenschaftlichem Objekt vornahm (ausführlich: Canguilhem/Delaporte 1994; Orland 2012, S. 63 ff). Canguilhem zufolge »seien Begriffe sehr viel wirkmächtiger als Theorien« (Orland 2012, S. 63). Wissen existiere nicht an sich, sondern nur in Form von »nicht-natürlichen« kulturellen Gegenstände[n] der Wissenschaften« (Orland 2012, S. 65), die zeitlichen und kulturellen Veränderungen unterworfen seien.<sup>4</sup> Epistemologie bezeichnet eine ursprünglich in der Philosophie angesiedelte neue Sicht auf die Entstehung wissenschaftlichen Wissens. Sie kann als eine Art von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie beschrieben werden, die sehr entfernt verwandt ist mit der sozialwissenschaftlichen Wissenssoziologie, insofern beide die Entstehung, Verwendung und Verbreitung von Wissen untersuchen<sup>5</sup>. Die historische Epistemologie entwickelte sich in den 1930er Jahren in Frankreich unter anderem als Reaktion auf ein Wissenschaftsverständnis, das immer weniger vereinbar war mit den gesellschaftlichen Erfahrungen des ersten Weltkrieges und den Erkenntnissen der noch jungen Psychoanalyse. Auch die Verbreitung (medien)technischer Erfindungen wie dem Film und den Röntgenstrahlen, die neue (Innen)Ansichten auf Mensch und Welt generierten, beförderten den Zweifel an der Position des Menschen als Zentrum der Erkenntnis. Dass »der Mensch mit seiner naturgegebenen Ausstattung [...] kaum mehr als die Oberfläche der Welt erkennen [kann]« (Orland 2012, S. 59), beförderte den Eindruck »man [sei] im Zeitalter einer Wissenschaft angekommen, die sich ihre Objekte überhaupt erst schafft« (Orland 2012, S. 60). Ein Kernelement der Epistemologie besteht darin, die zentrale Stellung des Erkenntnissubjekts, wie es für die Geistes- und Humanwissenschaften bis dato paradigmatisch war, radikal zu

<sup>4</sup> Dies entspricht einer radikalen De-Naturalisierung der (Natur-)Wissenschaften, wie sie so seither nur von Teilen der Geschlechterforschung (Butler 1999, 2001) vorgenommen wurde.

<sup>5</sup> Die im deutschsprachigen Raum verbreitete sozialwissenschaftliche Wissenssoziologie basiert im Wesentlichen auf einem Modell der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit im Anschluss an Berger/Luckmann (1977). Eine aus der Verzahnung dieses Ansatzes mit der Diskurstheorie Foucaults hervorgegangene Variante der Diskursanalyse, die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2011a/b), ist umstritten, weil sie auf schwer vereinbaren Theorietraditionen gründet, was der Verbreitung dieses Ansatzes im deutschsprachigen Raum keinen Abbruch tut (z.B. Truschkat 2008, Bormann 2011). Einen Versuch, die Foucaultsche Diskurstheorie für die soziologische Theoriebildung im Sinne einer »strukturalen Wissenssoziologie« fruchtbar zu machen, hat Diaz-Bone im Rückgriff auf Durkheim unternommen, den er als Ausgangspunkt der historischen französischen Epistemologie setzt (Diaz-Bone 2007, 2013, kritisch dazu: Wrana 2014a, S. 529f).

hinterfragen. Dabei ging es jedoch nicht primär um die Dekonstruktion des autonomen Subjekts, sondern um eine

*»Reflexion auf die historischen Bedingungen, unter denen, und die Mittel, mit denen Dinge zu Objekten des Wissens gemacht werden, an denen der Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in Gang gesetzt sowie in Gang gehalten wird« (Rheinberger 2007).<sup>6</sup>*

Das Paradigma des erkennenden Subjekts wird durch die Reflexion des Verhältnisses von Objekt und Begriff ersetzt (ausführlich zu Genese des Subjekts aus diskurstheoretischer Perspektive im Hinblick auf den Bildungsbegriff siehe Forneck 1992 sowie Wrana 2006 und 2008). Damit wird virulent, wie Wissen sich als legitimes Wissen ausweisen kann, ob Wissen lebensweltlich verankert ist bzw. ob »Ursprünge/Genealogien des Wissens« (Orland 2012, S. 61) existieren und wie diese zu erfassen sind. Ausgehend von dieser, der historischen Epistemologie inhärenten Vorstellung von »Wissenschaften als Realisierungsgemeinschaften [...], die in einem fortschreitenden Prozess rationale, technische und soziale Praktiken zusammenführten, um neue Gegenstände des Wissens hervorzubringen« (Orland 2012, S. 66), fokussierte Foucault »auf konkrete diskursive Praktiken, mittels derer bestimmte Wissensordnungen wirkmächtig werden« (Orland 2012, S. 67)<sup>7</sup>. Aufgrund seiner Auseinandersetzung mit Arbeiten und Denksätzen, die dem Strukturalismus zugerechnet werden, gilt Foucault je nach Per-

<sup>6</sup> Bis heute hat die Diskursforschung mit dem Vorwurf zu kämpfen, ihr Subjekt Konzept würde den Individuen die Fähigkeit absprechen, frei zu entscheiden und verantwortungsvoll zu handeln; sie würde eine von der (zwischen)menschlichen Lebenswelt losgelöste Zeichenanalyse betreiben und damit einen deterministischen Antihumanismus propagieren, der wesentliche Elemente ignoriere, die zur gesellschaftlichen Konstruktion wissenschaftlichen Wissens beitragen. Ich gehe auf diese Kritik im Laufe der Arbeit an verschiedenen Stellen ein – insbesondere dort, wo es um die verschiedenen Diskursbegriffe und Varianten der Diskursforschung geht sowie auch da, wo in die Hegemonietheorie eingeführt wird.

Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass es Diskursforscher\_innen nicht um die Auslöschung des Subjekts geht, sondern darum zu verdeutlichen, dass Subjekte in der Postmoderne nicht mehr als »transzendente Erklärungsmomente« gelten können (Jergus 2014, S. 332). Das Subjekt, welches sich als moderner Bürger seines eigenen Verstandes bediente, um sich und die Welt nach rationalen Prinzipien zu gestalten, büßt in der Postmoderne seine zentrale Stellung als autonome Instanz des Weltverstehens ein und wird von einem Subjekt abgelöst, das nicht oder nicht mehr »Herr im eigenen Hause« (Freud) ist. Dadurch wird die »Illusion von Autonomie« (Meyer-Drawe 1990) sichtbar und mit dieser auch »[d]ie ungeheure Integrationskraft unserer Gesellschaft«, die dazu führt, »daß Selbstbestimmung und Fremdbestimmung immer weniger in ihrer Unterschiedenheit zu erkennen sind« (Dies. 1990, S. 8).

<sup>7</sup> Auf das Verhältnis von Diskursen und Praktiken gehe ich in Kapitel 3.1.2.1 näher ein.

spektive wahlweise als Strukturalist, Poststrukturalist oder auch als Vertreter der Postmoderne. Ebenso wie Jacques Derrida<sup>8</sup> und andere, die eine kritische Weiterentwicklung strukturalistischer Konzepte – allen voran der strukturalen Semiotik Saussures (s.u.) – betrieben haben, so hat auch Foucault sich selbst mehrfach kritisch vom Strukturalismus und den Methoden einer strukturalen Analyse abgegrenzt (vgl. Dreyfuß/Rabinow 1987). Auch in der aktuellen Diskursforschung ist die Zuordnung und/oder Abgrenzung von entsprechenden Perspektiven und Positionen ein viel diskutiertes Thema (vgl. Angermüller/Macgilchrist 2014, Wrana 2014a). Wrana stellt in seinem »Grenzgang« zur »Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus« (2014a) zunächst einmal fest, dass »mit dem Strukturalismus ein alternativer Ansatz zur Analyse von Sinnkonstitution erscheint«, der mit der Hermeneutik in Konkurrenz tritt (Wrana 2014a, S. 511f.). Das Auftauchen neuer methodologischer Konzepte am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert in Folge der zuvor skizzierten Erosion traditioneller Erkenntnisweisen (epistemologischer Bruch) folgt auf einen Zeitraum, in dem sich zahlreiche neue wissenschaftliche Fächer und Disziplinen herausbilden. Für diese neuen Fächer stellte sich die Frage, »an welchem Modell von Wissenschaft« sie sich orientieren sollten (Wrana 2014a, S. 518). Zur Wahl standen (a) das Modell der Naturwissenschaften, in welchem das Besondere unter allgemeine Begriffe respektive Naturgesetze gefasst wird, (b) das Modell der Geschichts- und Geisteswissenschaften, welches auf dem »Verstehen als Nachvollzug des Subjektiven« gründet (Hermeneutik) sowie (c) das Modell des Strukturalismus, das von der Existenz relativ stabiler, sich zeitlich und kulturell wandelnder Muster ausgeht. Der Strukturalismus ist somit ein »zweites Angebot, die Gegenstände der ›anderen‹ Wissenschaften<sup>9</sup> zu fassen« (Wrana 2014a, S. 519).

Der Strukturalismus entstand im Frankreich der 1950er und 1960er Jahre. Ein verbindendes Element der mit diesem ›Label‹ verbundenen Ansätze ist die Sprachtheorie des Linguisten Ferdinand de Saussure in der Rezeption des Ethnologen Claude Lévi-Strauss (Keller 2011a, S. 15). Wesentlich für die Saussuresche Konzeption von Sprache war dessen Unterscheidung von ›Langue‹ und ›Parole‹, wobei Langue als Zeichensystem verstanden wird, das der (gesprochenen) Spra-

<sup>8</sup> Dieser warf Foucault in einer seiner Schriften vor, einen unreflektierten Strukturalismus zu betreiben (Stingelin 2014, 183).

<sup>9</sup> Unter den »›anderen‹ Wissenschaften« versteht Wrana nicht-naturwissenschaftliche Fächer wie Geschichte und Philologie, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts ausgehend von der Philosophie entwickelt haben (Wrana 2014a, S. 518).

che zugrunde liegt und diese strukturiert. Wesentlich und für die Diskursanalyse relevant ist die Abwendung von der Idee, Sprache würde die (Dinge dieser) Welt abbildend darstellen also die »Vorstellung, Lautbild und Bedeutung eines Zeichens seien eine Widerspiegelung des empirischen Phänomens, auf das es sich bezieht« (Keller 2011a, S. 16). Sprache ist bei Saussure ein von der Dingwelt unabhängiges existierendes und funktionierendes System, das von bestimmten, der Logik der Sprache zugrundeliegenden Strukturen, Beziehungen und Regelmäßigkeiten bestimmt wird und dessen Geltung nicht durch eine repräsentierende Beziehung zu einem Bezeichneten (Signifikat) hervorgebracht wird. Folglich geht das von Saussure proklamierte dyadische Zeichenmodell der strukturalen Semiotik<sup>10</sup> davon aus, dass sprachliche Zeichen (Signifikanten) in einem »arbiträren« Verhältnis zu dem stehen, was sie bezeichnen (das Signifikat) und dass zwischen Signifikant und Signifikat keine »naturegegebene Verbindung« (Glasze 2007, Abschnitt 2) existiert. Das heißt, Begriffe erlangen Bedeutung nicht über ein bestimmtes Verhältnis zur »Realität«, sondern aufgrund ihrer Stellung innerhalb des Zeichensystems also durch ihre Differenzbeziehung zu anderen Zeichen (Keller 2011a, S. 16). Daraus folgert Saussure, dass auch das Bezeichnete (das Signifikat) sprachlich konstituiert wird. Im Poststrukturalismus wird diese Idee aufgegriffen. Die Vorstellung von Sprache als eines in sich geschlossenen Systems wird jedoch verworfen zugunsten eines pluralen, uneindeutigen Verhältnisses von Sprache und Bedeutung: Barthes (1988) und Derrida (1999) haben sich im Anschluss an Saussure und die von Lévi-Strauss weiterentwickelte Konzeption von Sprache als einer in sich geschlossenen »subjektunabhängigen Regelstruktur« (Keller 2011a, S. 16) auf die Frage fokussiert, wie in einem solchen System Veränderung im Sinne von Bedeutungswandel möglich sein kann. Insbesondere Derrida hat in *DIE SCHRIFT UND DIE DIFFERENZ* (1972) erläutert, dass – wenn Bedeutung im Rahmen eines Zeichensystems wie der Sprache erst hergestellt wird und dieses System keinen repräsentativen Bezug zur »Wirklichkeit« hat – die Bedeutung von Bezeichnungen/Signifikanten nur in Abhängigkeit von deren jeweiliger Stellung zu anderen Signifikanten entstehen könne. Da es kein »transzendentes« Signifikat außerhalb einer auf systemimmanenten Differenzbeziehungen basierenden Bedeutungsgefüges geben kann, sind Bedeutungen niemals

---

<sup>10</sup> Alternativ wird auch von einer strukturalistischen Linguistik gesprochen (z.B. Glasze 2007).

fixier- und somit grundsätzlich wandelbar<sup>11</sup>. Grundlegend für die Diskurstheorie ist, dass ein solches Verständnis von Sprache im Hinblick auf die Erforschung sozialer bzw. kultureller und naturwissenschaftlicher Phänomene weitreichende Folgen für die praktische Ausübung und das Verständnis von Wissenschaft hat. Aus der Ablehnung der mit der traditionellen Philosophie und Erkenntnistheorie Descartes' u.a. verbundenen Vorstellung einer durch den Menschen erkenn- und beschreibbaren Wirklichkeit, ergeben sich grundsätzlich andere wissenschaftliche Herausforderungen. Statt nach »wahr oder falsch?« zu fragen, müsse vielmehr gefragt werden, was zu welchem Zeitpunkt in einer bestimmten Kultur als wahr oder falsch gilt (Kuhn 2005, S. 23) bzw. wie ein bestimmtes Wissen Geltung (und somit Macht) erlangt, weil es als einzig wahres Wissen/wahre Bedeutung eines Begriffs gilt. Für Foucault und die an seine Arbeiten anschließende Diskursforschung, ist dieser letzte Punkt zentral. Denn Wahrheit ist für Foucault in DISPOSITIVE DER MACHT »nicht das Ensemble der wahren Dinge, die zu entdecken oder zu akzeptieren sind, sondern das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird« (Foucault 1978, S. 53).

Die transdisziplinäre Verbreitung der zunächst nur für den Strukturalismus elementaren Annahme, soziale bzw. kulturelle Phänomene seien sprachlich strukturiert, wird häufig auch mit »linguistic turn« bezeichnet (vgl. Rorty 1967, Schwanebeck 2013, Absatz 2 sowie Sarasin 2011). Dieser steht programmatisch für die konstitutive Rolle, die Sprache für die Hervorbringung von Wirklichkeit einnimmt. Diese Annahme wird auch von anderen, z.B. phänomenologisch geprägten Denker\_innen, geteilt. So gibt es durchaus Überschneidungen von (post)strukturalistischen Ansätzen mit dem von Berger/Luckmann (1977) entwickelten Ansatz der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit. Dieser bezieht sich jedoch nur auf soziale Wirklichkeit und nicht auf vermeintlich »natürliche« Materialitäten wie den Körper. Dass auch dieser nicht einfach da ist, sondern diskursiv geformt und im Vollzug performativer Praktiken hergestellt werden

---

<sup>11</sup> Die diskurstheoretische Literatur enthält zahlreiche Beispiele für diese, der Sprache inhärente Wandlungsfähigkeit [z.B. der Signifikant »Freizügigkeit« (Stoltenhoff vorauss. 2021)]. Auch das in Deutschland unter dem Namen »Teekesselchen« beliebte (Sprach)Spiel zeigt, dass die Mehrdeutigkeit sprachlicher Zeichen ein durchaus häufiges Phänomen ist, das besonders bei Kindern zugleich für Verwirrung und Faszination sorgt, weil es eine Abstraktionsebene eröffnet, die den Bruch mit der Vorstellung, Sprache könne stets auf einen konkreten Gegenstand bezogen werden, auf humorvolle Weise erlebbar macht.

muss – um z.B. als weiblicher, heterosexueller Körper wahrnehmbar zu werden –, belegen zahlreiche Forschungsarbeiten aus dem interdisziplinären Feld der Geschlechterforschung (z.B. Butler 1991, Villa 2010, 2016). Der explizite Anti-Essenzialismus, der darin zum Ausdruck kommt, leugnet nicht, dass es in der Welt Dinge und Körper gibt und dass Säugetiere für ihr Überleben auf eine gewisse Menge Nahrung angewiesen sind –

*»die Rede vom niemals außerhalb eines Systems von differenziellen Zeichen präsenten Signifikats bedeutet primär, daß es nicht möglich ist, sich in der Wahrnehmung von Wirklichkeit jenseits der Sprache beziehungsweise jenseits von Diskursen zu bewegen« (Sarasin 2011, S. 61).*

Trotz dieser offensichtlichen Weiterentwicklung, die deutlich sichtbar wird im Vergleich zwischen DIE ORDNUNG DER DINGE (1980[1966]) und der ARCHÄOLOGIE DES WISSENS (1986[1969]), ist es ein verbreitetes Missverständnis, Foucault teile »mit dem Strukturalismus den Gegenstand (sprachlich analysierbare Struktu-ren), die Methode (die Linguistik) und die sich daraus ergebende radikale Subjektkritik« (Stingelin 2014, S. 182). Keine seiner Diskursanalysen fokussiert auf

*»die ›doppelte Artikulation‹ des sprachlichen bzw. semiologischen Bedeutungsgefüges zwischen ›Signifikant‹ und ›Signifikat‹, das sich nach dem ›Zwei-Achsen-Modell‹ von ›Paradigma‹ und ›Syntagma‹ im Allgemeinen, mit Hilfe der topologischen Struktur von ›Metapher‹ und ›Metonymie‹ im Besonderen analysieren ließe« (Stingelin 2014, S. 183).*

Unstrittig ist jedoch, dass strukturalistische Theorieansätze und Konzepte – insbesondere die Semiotik von Ferdinand de Saussure – eine wichtige Rolle bei der Entwicklung dessen spielten, was später als Foucaultsche Diskursanalyse rezipiert werden sollte. Auch die Kritik, die sich gegen den vermeintlichen Antihumanismus der Poststrukturalist\_innen richtet, galt primär jenen Elementen, die bereits in der historischen Epistemologie angelegt waren und dann im (französischen) Strukturalismus explizit formuliert wurden: Die radikale Ablehnung der Vorstellung einer essenzialistischen Wahrheit oder Wesenheit (der Dinge/der



Welt/des Menschen), deren Kern bzw. Identität sich unabhängig von künstlichen Zeichensystemen (im Strukturalismus vorrangig die Sprache) entdecken ließe.

### 3.1.2. Wissen, Macht, Diskurse und Praktiken

Zentrale Begriffe der an Foucault anschließenden Diskursforschung sind Wissen, Macht, Diskurse und Praktiken. Da die vorliegende Arbeit die Auseinandersetzung mit Wissen in einer Foucaultschen Tradition vornimmt, werden im Folgenden diese Grundbegriffe erläutert.

Ausgangspunkt für an Foucault anschließende Auseinandersetzungen mit **Wissen**, wie ich sie in dieser Arbeit vornehme, ist die essenzialismuskritische Annahme, dass Wissen (über einen Gegenstand, die Welt, die ›Wirklichkeit‹) nicht einfach da ist und nur entdeckt und dann vermittelt bzw. erworben werden muss. Die ist eine Vorstellung, die sich trotz der konstruktivistischen Wende (vgl. Hofmann/Hirschauer 2012) in weiten Teilen der Naturwissenschaften bis heute gehalten hat. Poststrukturalistische Ansätze gehen stattdessen davon aus, dass Wissen in diskursiven Praktiken hergestellt und aktualisiert werden muss (Angermüller 2014, S. 22). Die Entstehungsprozesse jenes Wissens, das sich als machtvoller Diskurs zu bestimmten Zeiten und in bestimmten gesellschaftlichen Feldern durchsetzt, untersucht Foucault mittels eines Verfahrens, das er als »Archäologie« bezeichnet (vgl. Ebeling 2014, S. 219ff.). Diese ›Methode‹ untersucht »den Zusammenhang zwischen historischen Formen des Wissens und sozialen Mechanismen der Diskurskontrolle« (Geisenhanslüke 2014, S. 30) und ermöglicht so einen kritischen Umgang mit etablierten Wissensbeständen (Schneider 2014, S. 4). Diskursanalysen verdeutlichen, dass das Verhältnis des Menschen zu sich und der Welt, welches sich in bestimmten Wissensordnungen manifestiert, ein symbolisch erzeugtes und vermitteltes ist (Keller 2011a, S. 7). Der von Foucault inspirierte Wissensbegriff geht dabei weit über wissenschaftliches Wissen hinaus und erforscht beispielsweise, wie nicht nur die Humanmedizin, sondern auch nicht-wissenschaftliche Werke aus Literatur, Musik und bildender Kunst zur Vorherrschaft einer bestimmten Vorstellung normativer Sexualität beigetragen haben. So erörtert Foucault im ersten Band von *SEXUALITÄT UND WAHRHEIT* (1997[1976]), wie am Ende des 18. Jahrhunderts »vermitteltst der Pädagogik, der Medizin und der Ökonomie« aus dem Sex eine staatlich reglementierte Ange-

legenheit wurde »in der sich der gesamte Gesellschaftskörper und fast jedes seiner Individuen der Überwachung unterziehen musste« (Foucault 1997, S. 140). In seiner Analyse verbindet er drei Wissensbereiche: das pädagogische Wissen über kindliche Sexualität, das medizinische Wissen über die sexuelle Physiologie der Frau und das ökonomische Wissen über Demographie. Auf dieser Basis kommt er zu dem Schluss, dass eine ganz neue Technologie des Sex' entsteht, die »sich von nun an dem Gesundheitswesen und dem Normalismusgebot [unterordnet]« (Foucault 1997, S. 141).

Damit ist auch bereits die enge, wechselseitige Beziehung von Wissen und **Macht** angesprochen. Diese zeigt sich in Gestalt von Regeln, Normen und Gesetzen, aber auch in Form institutioneller Ausschlussmechanismen, wie sie beispielsweise dem Wissenschaftssystem inhärent sind, das von einem männlich konnotierten akademischen Habitus geprägt ist (vgl. Bourdieu 1992). In einem solchen System werden diejenigen, denen es nicht gelingt, diesen Habitus in überzeugender Weise zu verkörpern, von wichtigen Positionen ausgegrenzt (dazu gehören vorwiegend, aber nicht nur, weibliche Personen). Die Macht besteht darin, dass dieses System mit seinen Praktiken der Ein- und Ausgrenzung mehrheitlich – das heißt auch von den Ausgegrenzten – als gerecht empfunden, und Nicht-Erfolg zu einer individuellen Schuldfrage wird (vgl. Tillmann 1989). So ist eine zentrale Aufgabe von Diskursanalysen aufzuzeigen, welche Praktiken ein System wie das Bildungssystem ausmachen und wie über diese Praktiken Ungleichheit hergestellt und reproduziert wird (vgl. Kapitel 2). Macht wird bei Foucault und der an ihn anschließenden Diskursforschung also nicht als repressive Macht von X über Y gedacht, sondern als »produktives Beziehungsgefüge« (Dreesen et al. 2012, S. 9), das sich in Form wiederholter diskursiver Praktiken zwischen X, Y und einem Kontext manifestiert. Dass Macht ausgeübt werden kann, erklärt Foucault in *DISPOSITIVE DER MACHT* (1978) damit, dass Macht

*»nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muss sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht« (Foucault 1978, S. 35).*

Ein **Diskurs** im Sinne Foucaults ist eine Menge von Aussagen, die einem gemeinsamen Formationssystem angehören also ein Formationssystem von Wissenssegmenten, die die Produktionsbedingungen für Äußerungen steuern und Produktions-, Strukturierungs- und Ausschließungsmechanismen indizieren (vgl. Busse 2000, 40). Dabei entspricht die Aussage (frz. »énoncé«) einem epistemischen Element oder Wissenssegment, das in der Linguistik als grundlegende sprachliche Einheit gilt.

Diskurse sind also zugleich gesellschaftlich wirksame Wissensfelder bzw. Wissensordnungen und diskursive Praktiken. Diese können mit Wrana als Handlungsweisen beschrieben werden »(...) in denen sich das Sagbare und Sichtbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Subjektpositionen der diskursiv handelnden« (Wrana 2012b, S. 196). Der Diskursbegriff beschreibt folglich sowohl Handlungsweisen als auch diskursive Formationen im Sinne von Wissensfeldern und Wissensordnungen (ebd.). Wissen ist in diesem Zusammenhang nicht (ausschließlich) als Schulwissen oder Fachwissen zu verstehen, sondern umfasst die Gesamtheit des alltäglichen Wissens einer Gemeinschaft bezüglich geltender Werte, Normen sowie Ausdrucks- und Verhaltensweisen: (1) das Wissen, das in sozialen Praktiken und Handlungsweisen zum Ausdruck kommt, (2) das Wissen, das implizit das Welt- und Menschenbild einer Gesellschaft prägt und (3) explizites Wissen, das in unterschiedlichen Formen, z.B. in Fachbüchern materialisiert existiert. Dass und wie dieses Wissen geformt und reproduziert wird, bezeichnet Foucault als Diskurs, der bestimmten Logiken folgt. Jürgen Link beschreibt Diskurse auch als »institutionell verfestigte Redeweise«, [...] insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt« (1983, S. 60). Ein Diskurs gliche einem »Fluss von Wissen durch die Zeit«, so der Diskursforscher Siegfried Jäger (2004). Er führt aus, worum es der Diskursanalyse geht oder genauer, was ihr Forschungsobjekt unabhängig vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand ist: Sie untersucht, »(...) was (jeweils gültiges) Wissen ist [zu einer Zeit, in einer Gemeinschaft; A.S.], wie jeweils gültiges Wissen zustande kommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es auf die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat« (Jäger 2006, S. 183). Dabei geht die Diskurstheorie grundsätzlich von einer Masse möglicher Diskurse aus, die sich gegenseitig bedingen, überschneiden,

verstärken, schwächen und bekämpfen. Welcher Diskurs zu einem Zeitpunkt als der hegemoniale, also der führende hervorgeht, dies zu rekonstruieren ist u.a. Aufgabe einer Diskursanalyse und auch Schwerpunkt der hegemonietheoretischen Arbeiten von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (1985), die im Anschluss an Foucault eine postmarxistische Diskurstheorie entwickelt haben, die davon ausgeht, dass Diskurse in Deutungskämpfen hergestellt werden (vgl. Kapitel 3.2). Laclau und Mouffe betonen neben der Materialität von Diskursen die grundsätzliche Offenheit und Veränderlichkeit der symbolischen Ordnung und der in ihr agierenden Subjekte. Ähnlich wie Butler ist es ihnen ein zentrales Anliegen, »die Frage nach den Praktiken der Akteure und ihrer (subjektiven) Handlungsmacht im Kontext dispositiver Verknüpfungsordnungen« zu klären, so van Dyk (2013, S. 48). Insbesondere praxeologisch orientierte Diskursanalysen gehen nicht von Diskursen als relativ stabilen Ordnungen aus, sondern »von der heterogenen, heteronomen und situierten diskursiven Praxis, die auf das in ihr geäußerte Wissen hin untersucht wird« (Wrana 2012b, S. 196).

In der Foucault-Rezeption steht immer wieder zur Debatte, ob es sich bei Diskursen um relativ fixe, sprachlich oder visuell<sup>12</sup> fixierte Zeichensysteme handelt oder doch eher bzw. auch um **Praktiken**. Dabei geht es sehr grundsätzlich darum, wie »Diskurs« im Verhältnis zu sozialen Praktiken gefasst wird und welche Mittel sich im wissenschaftlichen Diskurs als adäquate durchsetzen können, um Diskurse in diesem oder jenem Sinne zu erforschen.<sup>13</sup> Seit einiger Zeit gewinnen in der Diskursforschung Konzeptionen von Diskurs an Bedeutung, die vom US-amerikanischen Pragmatismus (u.a. Peirce und Dewey) und dessen Fortentwicklung durch Blumer (1986), von der Interaktionstheorie (Goffmann 1996), der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) sowie von einer diese Ansätze einenden Praxistheorie (Reckwitz 2003) inspiriert sind. Die entsprechenden Arbeiten (z.B. von Reh et al. 2015, Spies 2010 oder Macgilchrist 2011) fragen nach den Herstellungsprozessen von Diskursen in historisch und lokal situierten Praktiken und verstehen soziale Realität und somit auch Wissen als Produkte interaktiver Prozesse (vgl. Angermüller/Wedl 2014, S. 173). Diskurse werden in dieser Perspektive nicht als von der Praxis getrennte Bereiche definiert, sondern als in Praktiken (re-)produzierte und realisierte Phänomene betrachtet (Macgilchrist et al. 2014, S. 38f.). »Reckwitz (2000, S. 558 f.) spricht in diesem Zusammenhang von körperlichen

<sup>12</sup> Zur Diskursanalyse von Sichtbarkeiten vgl. Renggli (2007) sowie Mayrhauser et al. (2010).

<sup>13</sup> Zur Debatte vgl. Macgilchrist et al. (2014, 38f.) und Jergus (2014, S. 331f.).

Verhaltensmustern und Interpretationsweisen bzw. Sinnmustern« (Reh et al. 2015, S. 37). Ein solcher praxeologisch-pragmatistischer Zugang erlaubt es, das Verhältnis von Subjekt und Diskurs stärker in den Blick zu nehmen, so dass z.B. das »Wechselspiel zwischen Prozessen aktiver Positionierung und passivem Positioniert-Werden« (Angermüller/Wedl 2014, S. 172) untersucht werden kann. Damit erscheinen Individuen nicht mehr nur als diskursiv determinierte bzw. unterworfenen Subjekte (Butler 2001), sondern auch als »potenziell widerständige Akteure« (Angermüller/Wedel ebd.), die ihre Beziehungen und ihre soziale Umwelt in Prozessen wechselseitiger Anerkennung gestalten (vgl. Reh et al. 2015b). Dies darf jedoch nicht als eine Rückkehr des autonomen Erkenntnissubjekts verstanden werden. Vielmehr verstehen praxeologisch orientierte Ansätze »soziale oder kulturelle Ordnungen als ein Produkt performativer Praktiken« (Angermüller/Wedel 2014, S. 174) und nicht als Resultat zielgerichtet handelnder Akteure (vgl. dazu den Beitrag von Del Percio et al. 2014). Diese Konzeption von Diskurs hat Folgen für die konkrete Forschungspraxis. So gelten z.B.

*»mittels Interviews erhobene Äußerungen von pädagogischen Professionellen, pädagogischer Klientel oder individuell Lernenden oder auch in pädagogischen Situationen beobachtete Gespräche und Interaktionen ebenso als diskursive Praxen wie von Expert\_innen artikulierte wissenschaftliche oder bildungspolitische Texte« (Fegter et al. 2015 b, S. 17).*

Besondere Relevanz gewinnt ein praxeologisch orientiertes Diskursverständnis dann, wenn es sich nicht nur auf soziale bzw. kulturelle Praktiken bezieht, sondern sämtliche Objekte ebenso wie soziale und natürliche Phänomene umfasst – wie bei Mouffe und Laclau. Diskurs bzw. die den Diskurs (re-)produzierenden Praktiken, integrieren in diesem Verständnis auch all das, was bei Foucault u.a. als vor-diskursiver, vom Diskurs abgegrenzter Bereich, verstanden wird (vgl. Glasze 2007, Abschnitt 16). In der vorliegenden Arbeit vertrete ich einen praxeologischen Diskursbegriff, der in der Diskurs- und Hegemonietheorie von Mouffe und Laclau eine radikale Erweiterung erfährt.<sup>14</sup> Diskurse in dieser Perspektive zu analysieren bedeutet »to ask how utterances, through the cues, markers, and instructions they provide, evoke certain (aspects of) contexts« (Hamann et al. 2019, S. 52).

<sup>14</sup> Siehe dazu Kapitel 3.2 sowie Kapitel 4 dieser Arbeit.

### 3.1.3. Von der Diskurstheorie zur vielgestaltigen Forschungspraxis

Foucault hat weder eine konsistente Methode vorgelegt, noch anhand konkreter Schritte beschrieben, wie diskursanalytische Arbeiten durchzuführen sind. Sein Vorgehen könne aber, so Jäger (2015, S. 8), aus seinen Arbeiten heraus rekonstruiert werden #. Was allerdings als Verfahren Foucaults verstanden wird, ist je nach disziplinärem Zugang und Gegenstand sehr unterschiedlich, wie ein Blick in verschiedene Sammelbände belegt (z.B. Angermüller et al. 2014; Nonhoff et al. 2014; Glasze/Mattisek 2009; Keller et al. 2004 und 2006b). Vielmehr bestimmt die jeweils eingenommene Theorieperspektive, welche Methode bzw. welches methodische Vorgehen als ›das einzig richtige‹ erscheint (zum Streit um den Methodenausweis bzw. die Debatte um Methodologie und Methode siehe z.B. Schrage 2013 sowie Großkopf 2012). Teils als Reaktion auf den Mangel an forschungspraktischen Hinweisen zur Operationalisierung von Diskursanalysen bei Foucault, teils aufgrund der Verbindung mit anderen Theorieansätzen und teils aufgrund einer der Diskursforschung selbst inhärenten Interdisziplinarität, existiert heute eine Vielzahl von Diskurstheorien, Diskursbegriffen und Methoden. Eine für die gesamte Diskursforschung verbindliche methodische Vorgehensweise sucht man ebenso vergeblich wie eindeutige Regeln oder Standards (vgl. Wedl/Wrana 2014, S. 479). Das ist nicht unbedingt ein Nachteil und verdeutlicht, dass es sich bei der Diskursanalyse nicht um eine Methode im eigentlichen Sinne handelt, sondern vielmehr um ein interdisziplinäres, heterogenes Forschungsprogramm, mit Hilfe dessen ganz verschiedene Fragen an sehr unterschiedliche Gegenstände gerichtet werden können (ebd.). Deshalb existiert etwa 50 Jahre nach dem Erscheinen der für die Diskursforschung prägendsten Arbeiten Foucaults eine »vielgestaltige Praxis der Diskursforschung« (Keller et al. 2004 [2003], S. 7).

Wissenschaftler\_innen, die sich für eine diskurstheoretische Perspektive entscheiden und diese in Verbindung mit einer Diskursanalyse auf einen konkreten Gegenstand anwenden, kommen deshalb nicht umhin, sich im unübersichtlichen Feld von Theorien, Methodologien und Methoden klar zu verorten und ihr forschungspraktisches Vorgehen offen zu legen. Da Diskursforschung immer auch danach fragt, wie (wissenschaftliches) Wissen zustande kommt, sollten Prakti-

ken der Generierung von Wissen gerade in diskursanalytischen Arbeiten transparent gemacht werden.<sup>15</sup>

### 3.1.3.1. Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft

Die Diskursforschung hat in der Erziehungswissenschaft ebenso wie in anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern in den vergangenen Jahren einen regelrechten Aufschwung erfahren (Wrana et al. 2014, S. 224). Das belegen neben zahlreichen diskurstheoretischen Monographien, Buchreihen, Einführungen und »pädagogischen Lektüren« der Werke namhafter Poststrukturalist\_innen (z.B. Ricken/Rieger-Ladich 2004, Ricken/Balzer 2012, Rieger-Ladich/Grabau 2017) auch erziehungswissenschaftliche bzw. auf das »verschlungene Feld« der Pädagogik (Forneck/Wrana 2003) bezogene Beiträge in entsprechenden Fachzeitschriften.<sup>16</sup> Hinzu kommen Veranstaltungen für Nachwuchswissenschaftler\_innen sowie Projekte und Forschungsgruppen, die sich implizit oder explizit sowohl in der Diskursforschung als auch in der Erziehungswissenschaft verorten. Darüber hinaus existieren diverse weniger formelle Arbeitsgruppen, die sich innerhalb internationaler, interdisziplinärer Netzwerke wie dem DiskursNetz zur Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zusammenfinden, um gemeinsam zu publizieren oder Tagungen auszurichten. Auch gibt es deutlich häufiger als noch vor 20 Jahren Stellenausschreibungen, in denen von den Bewerber\_innen ausdrücklich Kenntnisse diskursanalytischer Methoden erwartet werden<sup>17</sup>. Auch deshalb bemühen sich Diskursforschende seit einiger Zeit, Forschungslinien erziehungswissenschaftlicher Diskursanalysen aus dem Feld der Pädagogik zu extrahieren und zu systematisieren (z.B. Koller/Lüders 2004, Langer/Wrana 2010, Truschkat/Bormann 2013, Wrana et al. 2014, Fegter et al. 2015a).

Eine Gemeinsamkeit der in den vergangenen 20 Jahren erschienenen Studien sei nach Wrana et al. (2014, S. 224) deren Interesse an der Beziehung von Macht,

<sup>15</sup> Ich habe mich bemüht, diese Transparenz über alle Kapitel hinweg herzustellen. Eine explizite – u.a. forschungsethische – Reflexion findet sich unter Kapitel 6.6.

<sup>16</sup> Die seit 2013 erscheinende Zeitschrift für Diskursforschung publizierte in ihrer ersten Ausgabe einen ausführlichen Beitrag von Truschkat und Bormann über erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Diskursforschung.

<sup>17</sup> Zur Problematik der Methodenfrage und der Methodisierungsbestrebungen siehe u.a. Wrana (2014b), Schrage (2013), van Dyk (2013) und Diaz-Bone (2006).

Wissen und Subjektivierung, wobei neue Sichtweisen auf fachintern etablierte Fragen generiert würden. Entsprechende Arbeiten können anhand unterschiedlicher Kriterien differenziert werden: Truschkat und Bormann (2013) unterscheiden zunächst auf Basis formaler Kriterien zwischen jenen Studien, die vorrangig theoretisch in Anlehnung an Foucault operieren und solchen, die empirisch arbeiten, indem sie einen konkreten Untersuchungsgegenstand diskursanalytisch untersuchen. Ergänzend wird eine (sub-)disziplinäre Einordnung vorgenommen, indem ein Untersuchungsgegenstand z.B. der Sozialen Arbeit, der Erwachsenenbildung, der Schul- oder Medienpädagogik zugeordnet wird. Eine andere, der Diskursforschung angemessenere Form der Systematisierung unternehmen Wrana et al. (2014, S. 224-238), indem sie neben dem Gegenstand die verschiedenen, in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten eingesetzten Methodologien berücksichtigen, aus denen sich vier nicht immer ganz trennscharf voneinander abzugrenzende Forschungslinien ergeben: (1) Analysen von Wissensformierungen (S. 227f.), (2) Analysen von Machtverhältnissen und Wissensproduktion (S. 228ff.), (3) Analysen von Subjektivierungsregimen und Subjektivationen (S. 230ff.) sowie (4) Analysen von Konturierungen des ›Pädagogischen‹ (S. 232f.). Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit kann gemäß dieser Systematisierung am ehesten den Kategorien (1) und (2) zugeordnet werden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass im Rahmen des empirischen Teils (Kapitel 5) auf eine diskursanalytische Rekonstruktion dominanter Subjektpositionen (z.B. die des medien(in)kompetenten Schülers, der partizipierenden Bürgerin, der besorgten Eltern, des technikfeindlichen Lehrers usw.) verzichtet wird, da diese ›Figuren‹ wichtige Funktionen im Prozess der diskursiven Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ darstellen.

Zugleich wird in der Analyse (Kap. 5) berücksichtigt, wie sich im Rahmen dieses Prozess auch (Neu)›Konturierungen des ›Pädagogischen‹« (Wrana et al. 2014, S. 232) formieren, indem eine Verzahnung tradierter Wissensordnungen bzw. Definitionen des Pädagogischen mit neoliberal-ökonomischen Logiken stattfindet (indem z.B. bestimmte Kompetenzen an die Realisierung von Beschäftigungsfähigkeit geknüpft und Vorstellungen vom ›guten Leben‹ aufgerufen werden).



### 3.1.3.2. Diskursforschung in der Schulpädagogik

Diskursforschungen, die dem schulpädagogischen Kontext zugerechnet werden können, untersuchen häufig, wie in schulischen Settings Machtverhältnisse dadurch entstehen, dass Subjekte auf eine bestimmte Art und Weise geformt und normalisiert werden. In den entsprechenden Arbeiten wird die Konzeption eines autonomen Subjekts ebenso kritisiert wie die Vorstellung, dass pädagogisches Wissen allein auf kognitiver Ebene wirke. Vielmehr steuert bzw. regiert und organisiert ein bestimmtes, diskursiv hervorgebrachtes Wissen – z.B. über Kindheit oder Behinderung – die »(Be-) Handlungsweisen« von Personen und Gruppen (Wrana et al. 2014, S. 227). Dieses Wissen formt sich in konkreten Praktiken, wobei etablierte Normen und Subjektpositionen sowohl zitiert als auch verschoben und verändert werden können. Entsprechende, auf Butler rekurrierende Ansätze, rücken die Subjektivierung (medien-)kompetenter Subjekte in neuen didaktischen Settings in den Fokus: Ausgehend von der Idee, dass Subjekte in Praktiken der simultanen Unterwerfung/Hervorbringung entstehen, untersucht Reh (2003) die Subjektivation ostdeutscher Lehrkräfte, indem sie biografische Interviews als diskursive Praktiken fasst, die sie mit medialen Debatten kontextualisiert. Der Mediendiskurs wird von Reh als Kontext gefasst, welcher »sich in den diskursiven Praktiken des biographischen Erzählens sedimentiert« (Wrana et al. 2014, 231)<sup>18</sup>. An anderer Stelle zeigt Reh (2008), wie die Rahmung mangelnder Aufmerksamkeit als »Kinderfehler« nicht erst in der jüngeren Debatte um die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung [AD(H)S] hergestellt wird, sondern bereits im deutschen Kaiserreich um 1900 als pädagogischer Problemfall konstruiert wird.

Neben Subjektivierungsprozessen werden auch didaktische Modelle wie das des selbstständigen Lernens im Hinblick auf Steuerungsmomente befragt: so untersucht beispielsweise Münte-Goussar (2011) anhand des Mediums Lernjournal bzw. Portfolio das ambivalente Verhältnis von Kontrolle und Selbstkontrolle als Techniken des Selbst. Ähnlich gelagert sind die Arbeiten von Rabenstein, die sich mit Selbstlernprozessen und Prozessen der Etablierung der Figur des »selbstständigen Schülers« befasst (2007). Einen weiteren Bereich bilden empirische Untersuchungen, die sich mit alternativen Modellen und Konzepten von Schule und Unterricht beschäftigen (z.B. Reh et al. 2015, Idel et al. 2012, Fritzsche et al.

<sup>18</sup> Diese Perspektive auf (Medien)Diskurse als Kontexte nehme ich in Kapitel 3.3 auf.

2011). Dabei steht im Vordergrund, wie sich Schul- und Lernkulturen ebenso wie die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in pädagogischen Praktiken vor Ort konstituieren und transformieren. Diese, häufig auf Holtappels und Helsper rekurrierende Betrachtungsweise, bildet die Grundlage einer von drei wichtigen Theorien zur Schulentwicklung (Blömeke/Herzig 2009, S. 21). Als »pädagogische Schulentwicklung setzt [dieser praxistheoretische Ansatz; A.S.] beim Unterricht an und nimmt erst im zweiten Schritt Rahmenbedingungen in den Blick« (ebd.). Einer zweiten wichtigen Schulentwicklungstheorie – der Implementationsforschung – folgt die Arbeit von Bormann (2011). Sie untersucht aus einer wissenssoziologischen Theorieperspektive, wie Innovationen im Feld von Schule verankert werden und welche Rolle dabei Diskursen als symbolischen Steuerungsmomenten zukommt.

### 3.1.3.3. Diskursforschung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft

Die Gegenstände der Medien- und Kommunikationswissenschaft sind sich auf den ersten Blick sehr ähnlich oder sogar deckungsgleich.<sup>19</sup> Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Tradition massiv. Meier und Pentzold konstatieren, dass eine eher undifferenzierte Außenansicht auf Medienwissenschaft und Kommunikationswissenschaft dazu führe, dass diese häufig »als ein Feld« wahrgenommen würden, »dessen verschiedene Ausrichtungen auf ähnliche Gegenstände und Themen konvergieren« (2014, S. 118), obwohl beide stets bemüht seien, sich theoretisch, forschungspraktisch und institutionell voneinander abzugrenzen (Meier/Pentzold 2014, S. 118). Tatsächlich befassen sich beide Disziplinen mit Medien<sup>20</sup> »als technischen Apparate[n], soziokulturelle[n] Insti-

<sup>19</sup> Beide Disziplinen entstanden sukzessive im Verlauf der 1950er bis 80er Jahre und sind eng verknüpft mit der Verbreitung des Fernsehens und der Problematisierung der Massenmedien (vgl. Helmes/Köster 2002).

<sup>20</sup> Bis in die 1990er Jahre hinein sind dies vor allem die »alten« Medien: Presse, Rundfunk, Kino und Fernsehen. Der Begriff »elektronische Medien«, der vor allem zwischen 1990 und 2000 als Bezeichnung für digitale Medien und deren informationstechnische Hardware (Computer, Handy, Internet) gebräuchlich war, fungierte bis in die späten 1980er Jahre hinein nur als Sammelbegriff für Radio und Fernsehen (vgl. Dolata/Schrape 2012).

tutionen und Organisationen und mit Kommunikation als zeichenbasierten und (medien-)vermittelten Verständigungsprozessen« (ebd.).<sup>21</sup>

In den vergangenen 30 Jahren richtete sich das Forschungsinteresse vermehrt auf mediale Phänomene, die mit der Entstehung und Ausdifferenzierung digitaler, teils partizipativ angelegter Medien- und Kommunikationsformen (Twitter, Facebook, Youtube, Instagram) zu einer veränderten Medienlandschaft geführt haben. Der mediale Wandel, der häufig mit dem Begriff »Mediatisierung« (Krotz 2001, 2007, 2012a/b, 2015) gefasst wird, generiert sowohl in der Kommunikations- als auch in der Medienwissenschaft neue Forschungsfragen, die z.B. den Einfluss einer zunehmend globalisierten Medienkommunikation auf Alltag und Kultur untersuchen, die Transformation politischer Praxen unter veränderten medientechnologischen Bedingungen analysieren oder danach fragen, welche (Medien-)Kompetenzen notwendig sind, »um sich in Gesellschaften zurecht zu finden, die von Medien durchdrungen sind« (Hepp et al. 2006, S. 2).<sup>22</sup>

Je nachdem, wo man die Grenze der Medienwissenschaft zieht, existiert eine mehr oder weniger große Anzahl poststrukturalistisch bzw. von Foucault inspirierter und teils auch diskursanalytischer Arbeiten (vgl. Thomas 2009). Insbesondere da, wo sich die Medienwissenschaft von der Kommunikationswissenschaft abzugrenzen sucht, indem sie sich in den Kulturwissenschaften situiert und als Teil oder Weiterentwicklung der inter- oder transdisziplinären Cultural Studies versteht (Hepp/Winter 2008), gilt die Diskursanalyse als »zentrale gesellschaftsfokussierende Medientheorie und empirische Methode« (Meier/Pentzold 2014, S. 123). Grossberg beschreibt die Cultural Studies als »Set diskursiver Formationen« (1999, S. 55 zitiert nach Hepp et al. 2009, S. 8). In diesem »Set« verbinden sich Ansätze, Ideen und Kritiken u.a. der Gender, Postcolonial und Disability Studies mit Konzepten und Theorien aus der Medienwissenschaft, um beispielsweise die mediale (De-/)Konstruktion von Geschlecht oder Behinderung in der Literatur, der bildenden Kunst oder in populären Medien wie dem Film,

---

<sup>21</sup> Dazu gehört auch die Politische Kommunikation. Dieser Forschungsbereich interessiert sich für jene Formen medialer Kommunikation, die als politisch verstanden werden können also Kommunikationsstrategien explizit politischer Akteur\_innen (Personen, Parteien, Bewegungen) wie auch Nicht-Regierungs-Organisationen und Unternehmen. Hinzugekommen sind in den letzten Jahren zahlreiche Arbeiten, die den Einfluss der neuen, digitalen Kommunikationsformen für politische Entscheidungen erforschen (z.B. Jarren et al. 1998, Kamps 1999, Donsbach/Jandura 2003, Sarcinelli/Schatz 2002, Kamps 2007).

<sup>22</sup> Unter anderem an dieser Stelle überschneiden sich die Forschungsinteressen der Medienwissenschaft mit jenen der Medienpädagogik.

der Soap oder dem Comic zu untersuchen (z.B. Hepp et al. 2015, Loist et al. 2013, Ochsner/Grebe 2013). Der durch die Auseinandersetzung mit Stuart Halls Modell des Encoding/Decoding geprägte Diskursbegriff der Cultural Studies wurde insbesondere von Fiske (1987, 1989) verwendet, wobei dieser zunächst von einer »Polysemie der Medientexte und von widerständigen Medienrezeptionen [ausgeht], in denen sich MedienkonsumentInnen Medieninhalte gemäß ihren Interessen aneignen« würden (Meier/Pentzold 2014, S. 123). Eine solche Lesart schwächt jedoch die in der Diskurstheorie angenommene Machtwirkung von (Medien-)Diskursen.<sup>23</sup> Entsprechende Kritik wurde von Fiske (1993) produktiv aufgenommen, wobei er die vormalige Rezeptionsfreiheit stark relativiert zugunsten des dem Mediendiskurs inhärenten Sag- bzw. Sichtbarkeitsregimes. Darunter ist zu verstehen, dass diskursive Regeln bestimmen, was in einem bestimmten soziokulturell-historischen Rahmen sagbar und/oder sichtbar ist bzw. nicht sagbar/sichtbar ist. So können beispielsweise sexuelle Vielfalt und Behinderung von Studierenden auf den Homepages deutscher Hochschulen im Kontext von Diversity Management zunehmend sprachlich thematisiert werden. Visuell bleiben jedoch beide Kategorien weitgehend unsichtbar im Vergleich zur Präsenz von Subjekten, die als nicht-behindert bzw. als eindeutig weiblich oder männlich erscheinen (vgl. Stoltenhoff 2021).

In dieser Richtung sind auch die Arbeiten von Kittler (1995) anzusiedeln, der sich im Anschluss an Foucault mit den Rezeptionsweisen und den technisch-apparativen Entstehungsbedingungen von Medien beschäftigt hat (1995), durch welche er die Grenzen des Sag- und Sichtbaren bestimmt sieht (vgl. Pias 2003, S. 287).

Inspiziert durch die Arbeiten von Fiske (1987, 1989) und Kittler (2003, 2011), Deleuze (1977, 2005), Žižek (1990, 1991) und die Cultural Studies (z.B. Hall et al. 1980) existiert aktuell eine lebendige und vielfältige Diskursforschung in der Medienwissenschaft, jedoch nur ansatzweise eine medienwissenschaftlich ausformulierte diskursanalytische Methode. Das ist angesichts der sehr heterogenen Theoriebezüge und vielfältigen Untersuchungsgegenstände kaum überraschend, wird aber insofern problematisiert, als dass die Medialität aller Diskurse häufig keine oder nur geringe Berücksichtigung im Rahmen diskurstheoretischer Arbei-

---

<sup>23</sup> Zur Aneignung von Diskursen bzw. deren Realisierung in lokal situierten Praktiken (z.B. im »Feld« Einzelschule) komme ich in Kapitel 3.4. Dort wird ausgehend vom Lesarten-Konzept eine praxeologisch inspirierte Perspektive vertieft, die eine Unterscheidung zwischen Mikro- und Makroebene aufhebt, indem die Ebene des Mediendiskurses mit der Ebene der schulinternen Praktiken verknüpft wird (vgl. zu dieser Methodologie: Macgilchrist et al. 2014).

ten erfährt. So attestieren z.B. Meier und Wedl (2014) vielen diskursanalytischen Projekten eine Medienvergessenheit, die vor allem darin zum Ausdruck käme, dass »medieninhärente Logiken, technische Bedingtheiten sowie soziokulturell verfestigte Umgangsweisen« ignoriert würden (Meier/Wedl 2014, S. 417). Um die Regeln der Produktion von Aussagen rekonstruieren zu können, müsse jedoch die den Medien eigene Macht, Sag- und Sichtbarkeiten zu produzieren, mit analysiert werden (Meier/Wedl 2014, S. 418). Was dies für meine eigene Untersuchung von Mediendiskursen und transkribierten Interviews bedeutet, wird in Kapitel 3.4 erörtert und in Kapitel 4.3.3 vertieft).

### 3.1.3.4. Diskursforschung in der Medienpädagogik

Im weitesten Sinne richten sich medienpädagogische Fragestellungen auf die Zusammenhänge von Medien und Sozialisation, Bildung, Erziehung und Lernen – also beispielsweise auf Sozialisations- und Bildungsprozesse in einer medial präformierten Welt (vgl. Jörissen o.J., Satz 1) oder auf die (u.a. didaktische) Funktion traditioneller und neuer Medien in formellen und informellen Bildungs- und Lernprozessen (Bildung über und mit Medien). Je nachdem, ob sich eine medienpädagogische Arbeit eher in der Tradition der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Kulturwissenschaft, der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft sieht, entwickelt und vermittelt sie sehr heterogene Konzeptionen von Medienpädagogik und deren Gegenständen (vgl. Ruge 2014, S. 187f. sowie Kapitel 2 dieser Arbeit).<sup>24</sup> Begrenzt man das akademische medienpädagogische Forschungsfeld auf jene Positionen, die seit knapp 20 Jahren in der DGfE Sektion Medienpädagogik und deren Vorgängergremien eine signifikante Rolle spielen, so stehen für eine diskurstheoretische Perspektive – unter Einbeziehung der Cul-

---

<sup>24</sup> Eine disziplinär vergleichende Diskursanalyse der Formierung medienpädagogischer Grundbegriffe innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses könnte als Fortführung dieser Arbeit weitere interessante Ergebnisse liefern. Die Datengrundlage könnten Handbücher und/oder Fachzeitschriften ebenso wie Tagungsprogramme bilden. Auch eine Ergänzung des hier genutzten Korpus um weitere, ethnographisch erhobene Daten (teilnehmende Beobachtung von Unterrichtsgeschehen, schulinternen Medien-AG-Sitzungen oder schulübergreifenden Gruppendiskussionen) könnten zukünftig zu einem vertieften Verständnis der Herstellungsprozesse »schulischer Medienbildung« beitragen. Auch jene Fragen, die im Kontext der Debatte um Heterogenität und Diversität an Relevanz gewinnen, sollten von der Medienpädagogik intensiver diskutiert werden (Stoltenhoff/Raudonat 2016, 2018 a, b). Derzeit steht eine systematische Verzahnung von Forschungsarbeiten zum Thema Inklusion, die u.a. in den Bereichen Sonderpädagogik, Schulpädagogik und Medienpädagogik rezipiert werden, noch aus (vgl. DGfE 2017 sowie Kapitel 6.4 dieser Arbeit).

tural Studies – vor allem die Arbeiten von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009, 2010, 2013).<sup>25</sup> Insbesondere das Konzept einer Strukturalen Medienbildung nimmt (post-)strukturalistische Ansätze auf und entwickelt ein Verständnis von Medienbildung »im Schnittfeld von Bildungstheorie und Medientheorie« (Jörissen o. J.). Die Strukture Medienbildung geht davon aus, dass Medien sowohl auf kultureller Ebene als auch auf individueller Ebene »wesentlich die Strukturen von Weltsichten« (Jörissen o. J., Satz 4) bestimmen.

Neben der von Marotzki und Jörissen entwickelten Theorieperspektive finden sich entsprechende Elemente u.a. auch bei Barberi (z.B. 2013, 2017), Bettinger (2018), Tillmann (2008, 2017), Dander (2018), Hoffarth (z.B. 2009, 2012), Grünberger und Münte-Goussar (2017a/b), Münte-Goussar (2011, 2016), Macgilchrist (z.B. 2015) sowie Stoltenhoff und Raudonat (2016, 2018 a, b). All diese in der Sektion mehr oder weniger präsenten Wissenschaftler\_innen vertreten sehr unterschiedliche Positionen und haben je eigene Lesarten von Diskurstheorie und Praktiken der Diskursanalyse entwickelt. So kommen poststrukturalistische Positionen bei Tillman insbesondere da explizit zur Geltung, wo sie sich im Anschluss an die Geschlechterforschung mit Geschlechterkonstruktionen in bzw. mittels Medien beschäftigt (z.B. 2008, 2017). Münte-Goussar (2008, 2011, 2016) steht hingegen in der Tradition einer Bildungsforschung, die sich im Austausch zwischen dem Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg, dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln sowie dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg in den späten 1990er Jahren herausgebildet hat (vgl. die Bände der seit 2001 erscheinenden Kunstpädagogischen Positionen<sup>26</sup>). Münte-Goussars u. a. von Koller (z.B. 1990, 1999), Meyer (2013), Pazzini (1999, 2005, 2011), Sabisch (2009) und Sturm (2005) inspirierte Sicht auf Medien und Bildung untersucht Prozesse und Paradigmen der Medien- und Kunstvermittlung unter Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher, psychoanalytischer, performativer und materialisti-

<sup>25</sup> »Signifikant« meint hier, dass diese Positionen regelmäßig und ausführlich im Rahmen der jährlichen Sektionstagungen diskutiert, von wichtigen Akteur\_innen innerhalb der Sektion (z.B. Sektionsvorsitzenden oder Vertreter\_innen der Sektion i. d. Initiative »Keine Bildung ohne Medien!«) repräsentiert, durch den wissenschaftlichen Nachwuchs produktiv aufgenommen und in entsprechenden Fachmedien rezipiert werden. Hier sind insbesondere die seit 2001 erscheinenden Jahrbücher Medienpädagogik zu nennen (z.B. Aufenanger et al. 2001a, Bachmair et al. 2003, Schulz-Zander et al. 2012, Pietraß et al. 2018).

<sup>26</sup> Seit 2013 sind 40 Hefte der Kunstpädagogischen Positionen unter wechselnden Herausgeber\_innen entstanden (<http://kunst.uni-koeln.de/kpp/>).

scher Ansätze. Er entwickelt aus dieser Perspektive heraus eine kritische Sicht auf mediengestützte Selbstlernprozesse im Kontext der Debatte um Selbstlernarchitekturen in der Schulpädagogik und zeigt anhand des Einsatzes von E-Portfolios, wie Subjekte in mediendidaktischen Settings geformt werden (Münste-Goussar 2011). Ausgehend von einer poststrukturalistisch gedachten Medienbildung skizzieren Grünberger und Münste-Goussar Schulentwicklung als »Transformationsprozess der Schulkultur ›im Medium« (2017a) und diskutieren »Implikationen weitreichender Medialisierungsprozesse für die ›Disziplinierung‹ der Medienpädagogik und ihrer Forschungsfelder am Beispiel von Schule als genuin pädagogischem Ort« (2017b). Hoffarth untersucht partizipative Medienkulturen im Web 2.0 – z.B. anhand schriftlicher Äußerungen in der Community StudiVZ – als kulturelle Praktiken jugendlicher Selbstinszenierung (2011, 2012). Ausgehend von Foucaults Dispositivbegriff und dessen gouvernementalitätstheoretischen Überlegungen versteht sie diese Selbstinszenierungen handlungstheoretisch als »Doing Difference« bzw. »Doing Self«. Auch Bettinger nimmt eine praxeologisch orientierte Perspektive ein, um im Anschluss an Kollers Konzept transformatorischer Bildungsprozesse (z.B. 2007a/b, 2012a/b) und Bourdieus Habituskonzept (z.B. 1987) einen »empirisch fundierten Entwurf einer Medienbildungstheorie« zu entwickeln (Bettinger 2018, S. XIII).

Dander, der seine Arbeit nur bedingt der strukturalen Medienbildung zurechnet, entwickelt im Rahmen seiner kumulativen Dissertation »alternative Lösungswege« (Dander 2018, Zusammenfassung, S. 1) für medienpädagogische Fragestellungen im Zusammenhang mit Subjektivierungsprozessen. Die von ihm vorgeschlagene Perspektive soll dazu dienen, »empirische Untersuchungen ambivalenter, unbestimmbarer Praktiken« (Dander 2018, S. 10) vorzunehmen. Als problematisch muss Danders Konzeption des Phänomens Big Data Analytics angesehen werden: dieses erscheint häufig als essenzialistische Gegebenheit, die nicht in ihrer diskursiven Gewordenheit als Gegenstand kultureller Praktiken virulent wird. Gerade darin läge aber der Gewinn einer praxeologisch orientierten diskurstheoretischen Perspektive: Medientechnologien und deren Wirkungen würden als diskursive Phänomene sichtbar, die in Praktiken hergestellt und somit auch durch diese transformiert werden können.

Macgilchrist, deren Perspektive ethnographisch geprägt ist, betont im Anschluss an Laclau und Mouffe, dass »alles Soziale auch diskursiv [ist] und umgekehrt«

(Fegter et al. 2015b, S. 19). Dies veranschaulicht sie u.a. anhand der Analyse der Produktionsprozesse von Bildungsmedien wie dem Schulbuch (Macgilchrist 2011, 2015), wobei sie den Fokus darauf richtet, wie Diskursivität in einer lokalen Praxis vollzogen wird (Fegter et al. 2015b, S. 13f.) und »in welche Machtverhältnisse diese Produktion eingelassen ist« (Fegter et al. 2015b, S. 23). Diskursanalytisch untersucht wird demnach »die Weise, in der situativ das Symbolische gebraucht und symbolische Ordnung konstruiert wird« (Fegter et al. 2015b, S. 19). Die Gewordenheit medienpädagogischer Gegenstände und deren Verflechtung mit Machtverhältnissen und tradierten Subjektpositionen betonen auch Stoltenhoff und Raudonat (2016, 2018 a, b). Ausgehend von der feministischen Technoscience (z.B. Wajcman 2007, Weber 2006) und einer dekonstruktivistisch orientierten Geschlechterforschung (Butler 1991, 1998, 2001; Villa 2010, 2016) eröffnen sie eine kritische Perspektive auf Praktiken des »doing gender« (West/Zimmerman 1987) innerhalb medienpädagogischer Diskurse und plädieren dafür, informationstechnologische Artefakte ebenso wie die binäre heteronormative Geschlechterordnung und andere Differenzlinien als kulturell präformiert wahrzunehmen und dies stärker in medienpädagogischer Forschung und Praxis zu berücksichtigen.

Von den oben genannten Wissenschaftler\_innen praktizieren insbesondere Hofarth und Macgilchrist Diskursforschung im Sinne einer Verbindung von Diskurstheorie und angewandter Diskursanalyse (Angermüller 2014, S. 21 u. 24). Beide werden innerhalb der Sektion Medienpädagogik bisher praktisch nicht rezipiert. Auch die anderen, in diesem Kapitel vorgestellten Forschungsarbeiten, stellen derzeit noch eher die Ausnahme als die Regel innerhalb der Sektion Medienpädagogik der DGfE dar, was manche damit begründen, auf welche Weise »die Diskurstheorie« das Subjekt konzipiert (vgl. Dander 2017). Dies sei mit den in der Medienpädagogik verbreiteten Vorstellungen eines autonomen, (medien-)kritischen Subjekts schwer vereinbar. Tatsächlich hat sich unter vielen Forschenden außerhalb der Diskursforschung eine bestimmte Vorstellung davon etabliert, wie diese »ihr« Subjekt bestimmt: an Foucault anschließenden Ansätzen wird häufig unterstellt, sie gingen von einem »schwachen Subjekt« aus (vgl. Dander 2017, S. 51). Diese Lesart wird jedoch weder den vielen unterschiedlichen, auf Foucault oder Butler rekurrierenden Arbeiten zur Subjektivierung/Subjektivation gerecht, noch berücksichtigt sie die unterschiedlichen Auffassungen von Subjekt, die im



heterogenen Feld der Diskursforschung existieren. Tatsächlich wird ›das Subjekt‹ in Abhängigkeit von der jeweiligen diskurstheoretischen Ausrichtung (z.B. pragmatisch-interaktional oder poststrukturalistisch) recht unterschiedlich modelliert und dessen Position im Diskurs ist eine der aktuell meist diskutierten und wichtigsten Fragen der Diskurstheorie (vgl. Del Percio 2014, S. 364). Insbesondere die pragmatisch-interaktionistische Perspektive, die unter anderem in ethnografisch ausgerichteten Arbeiten (z.B. Langer 2008, Macgilchrist 2011, 2015, 2016) vertreten wird, steht für einen handlungsorientierten Diskursbegriff (Del Percio 2014, S. 369). Ein solcher wäre durchaus mit den in der Medienpädagogik etablierten handlungstheoretischen Ansätzen z.B. von Niesyto (2007b, 2009) oder Tulodziecki (1997) vereinbar. Eine Anbindung würde jedoch einen anderen bzw. um diskurstheoretische Perspektiven erweiterten Begriff medienpädagogischer Praxisforschung erfordern, wenn Praxisforschung ein »Kernbereich medienpädagogischer Forschung« (Niesyto 2014, S. 173) werden soll.

Die Frage, warum innerhalb der erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Medienpädagogik, die in der Sektion Medienpädagogik der DGfE praktiziert wird, diskurstheoretische Ansätze kaum relevant sind, obwohl die Medienpädagogik als komplexes, heterogenes Forschungsfeld gilt (vgl. Kübler 2014, Süss et al. 2018, S. 1), muss deshalb weiterhin offen bleiben.

## 3.2. Die Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe

Im vorangegangenen Kapitel wurde ausgehend von dem heterogenen Werk Michel Foucaults in die Diskurstheorie und deren Rezeption in den für diese Arbeit relevanten Forschungsfeldern respektive Sub-/Disziplinen eingeführt. In Kapitel 3.2 werden diese Perspektiven um eine spezifische Variante der Diskurstheorie ergänzt: die poststrukturalistische, postmarxistische Diskurs- und Hegemonietheorie der Politikwissenschaftler\_innen Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Da deren Werk innerhalb der Erziehungswissenschaft weniger verbreitet ist als in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, beinhaltet dies Kapitel neben einer allgemeinen Einführung eine vertiefende Erläuterung zentraler Begriffe bzw. der mit diesen verbundenen Konzepte. Die im Folgenden auch als Hegemonietheorie bezeichnete Theorieperspektive ergänzt bzw. schärft die poststrukturalistisch-praxeologische Gesamtperspektive dieser Arbeit. Zugleich bildet sie die Grundlage des methodischen Ansatzes, mit dem in Kapitel 5.2 das mehrteilige Korpus – bestehend aus Presstexten und Interviews – analysiert wird. Insbesondere die Bedeutung und das Verständnis der Begriffe »Antagonistische Grenze«, »Äquivalenz« (beides Kapitel 3.2.2.2.), »Hegemonie« (3.2.2.4.) und »leerer Signifikant« (3.2.2.5.) spielen für die in Kapitel 4 eingeführte Strategemanalyse zur Operationalisierung dieser hegemonietheoretisch fundierten empirischen Arbeit eine wesentliche Rolle.

### 3.2.1. Die Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe: eine radikale Theorie des Sozialen in der Verbindung von Marxismus, Poststrukturalismus, Diskurstheorie und Psychoanalyse

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist die diskursive Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹. Entsprechend wird ›schulische Medienbildung‹ zunächst thesenhaft als hegemoniales Projekt verstanden, wobei der Herstellungsprozess mit der zunehmenden diskursiven Stabilisierung beziehungsweise mit dem Hegemonial-Werden einer bestimmten Diskursformation korrespondiert. Innerhalb dieser Formation können bestimmte Dinge gesagt werden und andere nicht. Um verständlich und transparent zu machen, von

welchem Diskursverständnis ausgehend ich diesen Gegenstand und die These vom hegemonialen Projekt entworfen und unter Kapitel 5 analytisch rekonstruiert habe, führe ich im folgenden Abschnitt in eine spezifische Variante der Diskurstheorie ein: die poststrukturalistische, postmarxistische Diskurs- und Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Das gemeinsame Werk von Laclau und Mouffe sowie die Einzelarbeiten von Laclau haben die sogenannte Essex School begründet (vgl. Marchart 2017c), deren Arbeiten sich vorrangig mit Analysen der Entstehung, Funktionsweise und den Effekten weitreichender Wissensstrukturen befassen (Jacobs 2018). Dieser Ansatz der Diskurs- und Hegemonietheorie hat sich in den letzten Jahren vor allem in der Politikwissenschaft etabliert, wobei Laclaus Einfluss »keineswegs auf politikwissenschaftliche Forschungsfelder [...] beschränkt blieb, sondern ausstrahlte in die Soziologie [...], die Kunst- und Kulturwissenschaften [...] und [die] Human-geographie« (Marchart 2017b, S. 3). In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist die Hegemonietheorie zwar bekannt, jedoch deutlich weniger verbreitet als die machtanalytische Diskurstheorie Foucaults oder die (queer)-feministische Diskurstheorie Butlers, mit der die Hegemonietheorie Derridas Ansatz der Dekonstruktion teilt (vgl. Hark 2001).<sup>1</sup>

Die folgenden Ausführungen basieren vor allem auf dem 1985 publizierten Hauptwerk HEGEMONY AND SOCIALIST STRATEGY, in dem Laclau und Mouffe ihre Theorie und ihr Diskurskonzept in Auseinandersetzung mit Marx, Althusser, Gramsci, Derrida, Barthes, Foucault und Lacan dargelegt haben. Indem dies im Folgenden vorgestellt wird, verdeutliche ich auch, warum ich diese spezifische Theorieperspektive gewählt habe, um einen Gegenstand zu untersuchen, der auf den ersten Blick kein explizit politischer zu sein scheint, im Vergleich mit anderen Gegenständen von Hegemonieanalysen wie der ›Sozialen Marktwirtschaft‹ (Nonhoff 2006), dem internationalen Kampf gegen Korruption (Gebel 2012) oder Fragen der globalen Klimapolitik (Krüger 2015).

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargelegt, dass eine grundsätzliche Prämisse diskurstheoretischer Ansätze darin besteht, dass Wissen und soziale Wirklichkeit keine logischen Folgen einer vorhandenen Essenz sind und symbolische Zeichensysteme wie die Sprache nicht nur Werkzeuge darstellen, um Wissen über die

<sup>1</sup> Im zweibändigen Handbuch Diskursanalyse (Keller et al. 2004 und 2006b) befindet sich erst seit der dritten Auflage (2008) ein entsprechender Beitrag von Nonhoff, der sich ausschließlich der Hegemonietheorie und den Möglichkeiten ihrer Operationalisierung widmet.

Wirklichkeit auszudrücken. Ein repräsentatives, positivistisches Zeichenverständnis ablehnend, gehen Poststrukturalist\_innen davon aus, dass Wirklichkeit durch sprachliche u.a. Zeichen erst konstituiert wird. Als eine Menge von Aussagen, die einer Formation angehören, formen zeichenbasierte Diskurse die Regeln dafür, was zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten Feld sagbar bzw. nicht sagbar ist und als wahr, gut und legitim gilt. Eine Menge von Aussagen bezeichnet Foucault als Diskurs, wobei Diskurse als in sozialen – bei Mouffe und Laclau »artikulatorischen« – Praktiken hergestellt verstanden werden (vgl. Reinhardt-Becker 2014, S. 214 sowie Kapitel 3.1).

Wirklichkeit in dieser Weise als soziale Konstruktion zu verstehen, richte den Fokus notwendigerweise auf jene diskursiven Prozesse, die diese Konstruktion formen (vgl. Fischer 1998, S. 135). Indem Diskursanalysen diskursive Strukturen – z.B. Wissen, soziale Regeln, Normen, Subjektpositionen usw. – als diskursiv produzierte, nur örtlich und temporär gültige analysieren, wird transparent, wie eine bestimmte (bildungs-)politische Ordnung (z.B. der Bildungsföderalismus) oder eine bestimmte pädagogische Wissensordnung – z.B. über die Notwendigkeit von Erziehung und die vermeintliche Bedeutung der Kernfamilie (Hill/Kopp 2015, Hoffmeister 2001) für eine »normale« Persönlichkeitsentwicklung – mehrheitlich<sup>2</sup> als wahrer und richtiger erscheinen kann als eine andere Ordnung. Diskursanalysen können zeigen, warum bestimmte Einstellungen, Identitätskonzepte und Lebensweisen als »normal« und »richtig« gelten und andere als »unnormal«, »falsch« oder »widernatürlich«. Sie verdeutlichen, dass die bestehende Ordnung stets auch eine andere sein könnte, weil keine Ordnung in einem transzendentalen Subjekt oder in einer Essenz verwurzelt ist. Insofern Diskursanalysen dies tun, gelten sie als postmodern.

Im Anschluss an Saussure, Derrida und Foucault gehen auch Mouffe und Laclau davon aus, dass es keine eindeutigen, überzeitlichen, universellen Bedeutungen gibt, sondern dass »das freie Spiel der Zeichen« (Barthes) immer nur zeitweise fixiert werden kann.

<sup>2</sup> Dieser Begriff wird von Laclau und Mouffe nicht in Zusammenhang mit den Grundbegriffen ihrer Theorie gebracht. Ich nutze ihn hier jedoch bewusst, weil die Hegemonietheorie eine politische ist, die sich radikal gegen die Vorstellung sozialer Verhältnisse als unveränderlich (und damit auch gegen eine Vorstellung natürlicher Klassenunterschiede) richtet. Mehrheit ist hier auch nicht im konkret politischen Sinne gemeint, sondern in Bezug auf den hegemonialen Status einer bestimmten diskursiven Formation: treten bestimmte Differenzbeziehungen in der artikulatorischen Praxis gehäuft auf (gegenüber anderen), dann kann von einem hegemonialen Projekt gesprochen werden also von einer vorherrschenden bzw. hegemonialen diskursiven Formation – eine solche ist z.B. die »Soziale Marktwirtschaft« wie Nonhoff rekonstruiert hat (2006). Ich komme in Kapitel 4 darauf zurück.

*»Laclau and Mouffe, like other post-structuralists, argue against the study of language as a fundamentally synchronic entity, since (in terms of the metaphor) signs cannot be fixed definitively into position. Through the use of language (la parole, as Saussure termed it, as opposed to la langue, the object of study in structural linguistics), the position of signs is always up for negotiation, and it is this constant negotiation of meaning that accounts for the contingency of discourses, and therefore social life itself« (Rear 2013, S. 5).*

Bedeutung existiert also nur in der temporären Differenzbeziehung von Zeichen zueinander und wird in sozialen Praktiken laufend konstituiert, re- und dekonstruiert. Wie andere poststrukturalistische Ansätze auch, lehnt die Hegemonietheorie die Vorstellung einer einzig wahren Bedeutung ebenso ab wie die Vorstellung essenziell gegebener Identitäten (vgl. Torfing 1999, S. 3). Wissen, Bedeutungen und Subjektpositionen gelten als Resultate performativer Herstellungsprozesse – so werden beispielsweise Geschlechtsidentitäten nicht als Folge biologischer Physiognomien, sondern als Resultate von »Doing Gender« (West/Zimmerman (1987) verstanden, die in den verschiedensten gesellschaftlichen Feldern praktiziert werden (vgl. Bauer et al. 2018, Voss 2010). Mouffe und Laclau geht es in HEGEMONY AND SOCIALIST STRATEGY darum, die im Poststrukturalismus entwickelten Konzepte »in eine systematische kulturwissenschaftliche Analytik moderner Gesellschaften zu überführen« (Reckwitz 2006, S. 339). Deshalb gehen sie in ihrer Konzeption von Diskurs deutlich über den Poststrukturalismus Foucaults hinaus: indem sie die Marx'sche Idee »des sozialen Konflikt- und Kampfcharakters der modernen Gesellschaft, der offenen, un abgeschlossenen Auseinandersetzung um eine ›Fundierung‹ der Gesellschaftsordnung« (ebd., S. 340) aufnehmen und mit dem entökonomisierten Marxismus Gramscis verknüpfen, wird Hegemonie zu einer kulturellen Kraft der Stabilisierung und Destabilisierung von Gesellschaftsordnungen, »die sich weder klassen-theoretisch noch ökonomisch-technologisch ableiten lässt« (Reckwitz 2006, S. 341). In der Verbindung mit Derridas Dekonstruktivismus kommen Laclau und Mouffe zu einem Diskursverständnis, das sämtliche sozialen und materialen Objekte und Praktiken als Teile einer diskursiven Struktur versteht (vgl. Torfing 1999, S. 40) – einer »structured totality« (Laclau/Mouffe 1985, S. 105).

*»Als strukturelle Totalität stellt ein Diskurs ein spezifisches System von Differenzen, von Unterscheidungen dar, die eine diskursspezifische Sinnwelt, eine ›Ordnung der Dinge‹ produzieren, in deren Zusammenhang den Dingen erst bestimmte Bedeutungen zugeschrieben wird und bestimmtes Handeln möglich ist« (Reckwitz 2006, S. 341).*

Gesellschaftliche Strukturen, Institutionen, Normen, Gesetze, symbolische Ausdrucksformen und all das, was Gesellschaft (›the social‹) umfasst, wird von Mouffe und Laclau als diskursive, nicht-essenziellistische Struktur begriffen: »There is no sutured space peculiar to ›society‹, since the social itself has no essence« (Laclau/Mouffe 1985, S. 96). Das, »was die moderne Sozialtheorie das ›Soziale‹ und die ›Gesellschaft‹ nennt, [ist für sie] nichts anderes als eine Agglomeration von ›Diskursen‹« (Reckwitz 2006, S. 341). Dies hat u.a. zur Folge, dass die bei Foucault nicht immer ganz nachvollziehbare Trennung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken vollständig wegfällt<sup>3</sup>. Die Implikationen dieses Diskurskonzepts werden im Folgenden anhand zentraler Begriffe erläutert. Zuvor möchte ich jedoch auf die Kritik eingehen, die sich auf den umfassenden Diskursbegriff richtet, der so zentral für die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe ist.

Die anhaltenden Debatten darüber, was daraus folgt, die Existenz von etwas Vor-Diskursivem abzulehnen, ist nicht nur wissenschaftstheoretisch oder methodologisch relevant, sondern auch von konkret politischer Bedeutung. So ist es ein Unterschied, ob ›Klasse‹, ›soziale Schicht‹, ›Behinderung‹ oder ›Geschlecht‹ positivistisch als unveränderliche Gegebenheiten verstanden werden oder aber als Differenzkategorien, die das Resultat diskursiver Prozesse also sozialer Praktiken sind (zum Zusammenhang von Differenz und Ungleichheit vgl. z.B. Gomolla/Radtke 2002, Budde 2013). Grundlegend ist dieser Unterschied aber nicht nur für soziale Kategorien, die sich auf Gruppen von Menschen richten, sondern ebenso für technisch-apparative Phänomene wie ›die Medien‹. So erscheinen diese in der medienpädagogischen Literatur häufig als ›Ding‹, dessen

---

<sup>3</sup> Zur kontroversen Debatte um die Unterscheidung zwischen Nicht-Diskursivem und Diskursivem vgl. van Dyk et al. (2014) sowie Wrana/Langer (2007).

Eigenschaften geradezu biologistisch anmuten.<sup>4</sup> Statt die Gewordenheit neuer technischer Infrastrukturen und medienbezogener Produktionsprozesse sichtbar zu machen und die sozial konstruierten Nutzungs- und Rezeptionsweisen verschiedener Medien als solche zu untersuchen, konstituieren weite Teile der Medienpädagogik – implizit – die Figur der (informations-)technologischen Essenz der Medien<sup>5</sup>. Dass technische Artefakte die Ergebnisse komplexer, kulturell präformierter Praktiken sind, die in bzw. zwischen den gesellschaftlichen Feldern Medienkommunikation, Elektro- oder Informationstechnik, Redaktion, Gestaltung, Marketing uvm. stattfinden, wird selten thematisiert, obwohl beispielsweise die Feminist Technoscience die Vergeschlechtlichung von Technik seit den 1990ern thematisiert (vgl. Wajcman 1994, Wilding 1999, Tigges 2008 sowie im Hinblick auf die Medienpädagogik: Stoltenhoff/Raudonat 2018a/b). Wenn der Hegemonietheorie also Relativismus (z.B. von Fairclough) vorgeworfen wird, dann beruht dies vor allem auf einem Missverständnis, auf das Mouffe und Laclau bereits in HEGEMONY AND SOCIALIST STRATEGY (1985, S. 108) hinweisen:

*»The fact that every object is constituted as an object of discourse has nothing to do with whether there is a world external to thought, or with the realism/idealism opposition. (...) What is denied is not that such objects [an earthquake or the falling of a brick] exist externally to thought, but the rather different*

---

<sup>4</sup> Als »biologistisch« werden Ansätze bezeichnet, die gesellschaftliche Phänomene und Differenzen – wie die binäre Geschlechterordnung – auf vermeintlich natürliche Gegebenheiten zurückführen. Rassismus, soziale Ungleichheit und Sexismus gründen häufig auf Biologismen bzw. werden durch diese gerechtfertigt (Allen 1995, Cameron 2010). Auch bestimmte Pädagogiken greifen biologistische Erklärungsmuster auf, wie Fend in Erinnerung ruft (2008a, S. 20f.): so galt es in der darwinistisch orientierten naturwissenschaftlichen Logik der Eugenik, »höherwertige und minderwertige Menschen und schließlich auch Rassen« zu unterscheiden und über Zwangssterilisation und andere Maßnahmen die »Reproduktion der Minderwertigen« zu verhindern und die »Reproduktion der Hochwertigen« zu fördern (Fend 2008, S. 21). Diese Ideologie inspirierte nicht nur die Reformpädagogik (z.B. Key 1908). Sie bildete auch die Grundlage dessen, was im Nationalsozialismus die Ermordung tausender Menschen wissenschaftlich rechtfertigte und den Tod von jüdischen, geistig und körperlich behinderten, vermeintlich psychisch kranken und anderen, vom nationalsozialistischen Menschenbild und der hegemonialen Ideologie abweichenden Personen bzw. Gruppen legitimierte.

<sup>5</sup> Dieses technologisch-positivistische Medienverständnis hat zur Folge, dass manche Lehrkräfte und nicht wenige Medienpädagog\_innen in Forschung und Praxis die Überzeugung vertreten, man (insbesondere Heranwachsende) müsse lernen, »wie ein Programmierer zu denken«, um die Funktionsweise respektive eine grundlegende Struktur digitaler Medien durchdringen und diese dann »kritisch« nutzen zu können (vgl. Kapitel 5.2.4) In dieser Logik führt das Wissen über die Arbeitsweise von Algorithmen zu Medienkompetenz. Auf diese Position gehe ich noch im Rahmen der Analyse (vgl. Kapitel 5.2) ein.

*assertion that they could constitute themselves as objects outside any discursive condition of emergence«.*

Laclau und Mouffe behaupten also keinesfalls, dass alles ausschließlich diskursiv sei, sondern dass Menschen ihre Realität ausschließlich über diskursiv konstruierte Wissensordnungen wahrnehmen können und dass keine Praktiken existieren, die diskursiven Konstitutionsprozessen äußerlich sind (van Dyk et al. 2014, S. 351). Sie meinen ebenfalls nicht, dass nichts von ›echter‹ Bedeutungen sei, sondern nur, dass es keine universellen, dauerhaft beständigen Bedeutungen gibt, weil diese laufend in sozialen Praktiken verschoben werden (Gebel 2012, S. 60).<sup>6</sup> Die Idee, dass Gesellschaft in all ihren Aspekten keine logische Folge biologischer oder physikalischer Gesetzmäßigkeiten ist, sondern eine sozial gewordene, kontingente Formation – und dass alles auch anders sein könnte – ist das Radikale und Politische der Hegemonie- und Diskurstheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Im Folgenden werden Grundbegriffe der Hegemonietheorie erläutert; diese werden in Abbildung II (Kapitel 3.2.2.7.) in ihrer Beziehung zueinander visualisiert.

### 3.2.2. Grundbegriffe der Hegemonietheorie

In den folgenden Unterkapiteln 3.2.2.1. bis 3.2.2.6. wird anhand zentraler Begriffe die Konzeption der poststrukturalistischen Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe vertieft. Ausgehend von dem Begriff der »Artikulation« wird erläutert, wie diese Theorie »Diskurs« als »das Soziale« fasst und gesellschaftliche wie symbolische Ordnungen als grundsätzlich veränderliche, aus Praktiken resultierende Hegemonien beschreibt. Den Abschluss bildet Kapitel 3.2.2.7.. Darin werden hegemoniale Prozesse wie die Bildung von Äquivalenzketten (mit und ohne zentralen Knotenpunkt/leeren Signifikant) in einem dreiteiligen grafischen Modell visualisiert.

---

<sup>6</sup> Auch der dekonstruktivistischen Geschlechterforschung wird ähnliches vorgeworfen. Die Kritik lautet häufig, ihre Vertreter\_innen würden die reale Ungleichheit, die Frauen u.a. im Berufsleben erfahren, relativieren, weil sie ›Geschlecht‹ als diskursiv konstruierte Differenzkategorie und nicht als biologisch-essenziellistische Tatsache verstehen. Das war jedoch nie die Absicht der dekonstruktivistischen Theorie. Ihr geht es vielmehr darum, scheinbare Gegebenheiten radikal zu hinterfragen und als in Machtverhältnisse verstrickte Gewordenheiten sichtbar zu machen, die grundsätzlich veränderlich sind (zum Verhältnis feministischer und Queerer Theorien zu Foucaults Werk siehe z.B. Mehlmann/Soine 2014 sowie Villa 2010 und Hark 2001).



### 3.2.2.1. Artikulation

Unter »Artikulation« verstehen Laclau und Mouffe jede Praxis, die eine Differenzbeziehung zwischen (sprachlichen o.a.) Elementen herstellt, mittels der diese Elemente eine fixierte Bedeutung erhalten (1985, S. 105) und so zu »Momenten« des Diskurses avancieren (Glasze 2007, 18). Darin stimmen sie mit der in Kapitel 3.1 vorgestellten poststrukturalistischen Theorie überein, wonach Zeichen nur dadurch eindeutig werden beziehungsweise eine Identität erhalten, dass sie mit anderen in Differenzbeziehung gesetzt werden. Diese artikulatorischen Praktiken der Differenzierung von Elementen produzieren eine strukturierte Totalität bzw. einen Diskurs (Laclau/Mouffe 1985, S. 105).

*»Diskurs lässt sich dementsprechend begreifen als eine komplexe gesellschaftliche Praxis fortlaufender Artikulation, in deren Verlauf Sinn und Bedeutung generiert werden, indem einzelne Elemente als differente und damit diskursive Elemente miteinander in bestimmter Weise in Beziehung gesetzt und angeordnet werden« (Nonhoff 2006, S. 33).*

Indem sie dies tun, modifizieren Artikulationen die durch vorangegangene Artikulationen bereits bestehenden, temporär fixierten Differenzbeziehungen zwischen verschiedenen Elementen eines Diskurses und re-arrangieren diese.<sup>7</sup> Da Zeichen jedoch keine universelle Bedeutung haben, existiert im »Feld der Diskursivität« ein Bedeutungsüberschuss« (Glasze 2007, Absatz 18).<sup>8</sup> Diskursverschiebungen korrespondieren mit gesellschaftlichen Veränderungen, weil das Soziale dem Diskurs entspricht; sie sind gerade dadurch möglich, dass es keine dauerhaft fixierbaren Bedeutungen gibt. Eine bestimmte Bedeutung ist

<sup>7</sup> Ein Prozess, der vergleichbar ist mit der künstlerischen Praxis der Collage oder der musikalischen Praxis des Sampling. Dabei werden auditive Elemente oder Sequenzen bestehender Musikstücke diesen entnommen und mit Elementen bestehender oder eigens produzierter Stücke oder Aufnahmen zusammen gemischt und so arrangiert, dass ein neues Musikstück entsteht (vgl. Navas 2012).

<sup>8</sup> Das Konzept des Überdeterminismus verstehen Laclau und Mouffe im Anschluss an Althusser und Lacan als »Fähigkeit« diskursiver Elemente bzw. Zeichen nicht nur eine einzige, sondern sehr viele Bedeutungen haben zu können (vgl. den Hinweis zum Teekesselchenspiel). Dieser Bedeutungsüberschuss eines Zeichens hat zur Folge, dass Elemente mittels Artikulationen in anderen Differenzverhältnissen unterschiedliches bedeuten sowie auch in andere Zusammenhänge integriert werden und dennoch Sinn ergeben können (wie auch die im Samplingprozess neu arrangierten Elemente).

mit einem Zeichen, einem Element, jeweils nur ›auf Zeit‹ fest verbunden – in Abhängigkeit von der in der artikulatorischen Praxis produzierten Bedeutung. Im Gegensatz zum strukturalistischen Diskursverständnis stellt sich im Hinblick auf das Diskurskonzept von Mouffe und Laclau deshalb nicht die Frage, wie Veränderung möglich ist, sondern wie es angesichts stetig stattfindender Artikulationsprozesse zur Stabilisierung ganz bestimmter Bedeutungen, Subjektpositionen und Ordnungen kommen kann, die zeitweise als einzig mögliche erscheinen. Wie gelingt es, den »Fluß der Differenzen auf die eine oder andere Weise zu organisieren« (Nonhoff 2006, S. 37), Bedeutung zumindest zeit- und teilweise zu fixieren und aus einer grundsätzlich flexiblen eine feste Struktur zu machen? Wie gewinnen bestimmte Formationen die Vorherrschaft über andere, wie werden sie hegemonial? Dies erklärt die Hegemonietheorie mit Verweis auf das Konzept des Antagonismus. Bevor ich dazu komme, möchte ich jedoch auf eine bestimmte Art von Artikulation eingehen, die für die Analyse (vgl. Kapitel 5.2) relevant ist. Es sind dies Artikulationen, die sich auf das Allgemeine/Universelle beziehen und dabei visionäre Vorstellungen von Gesellschaft entwerfen (siehe Kapitel 3.2.2.3). Artikulationen dieser Art werden von Nonhoff als politische gefasst. Im Sinne der Strategemanalyse stellen sie Forderungen nach dem Allgemeinen dar (Nonhoff 2006, S. 138). Taucht eine solche Forderung – in Form ähnlich strukturierter Äquivalenzketten – wiederholt auf und gewinnt an gesellschaftlicher Präsenz, so kann von einer »hegemonialen Forderung« gesprochen werden, die die Vorstufe zum »hegemonialen Projekt« bildet. Ein solches Projekt ist erfolgreich, wenn es gelingt, die darin enthaltenen Forderungen so weitgehend umzusetzen, dass sie gegenüber anderen vorherrschend werden. Eine solche Vorherrschaft entspricht der Hegemonie (ausführlich zu den verschiedenen Stufen von Hegemonie siehe Kapitel 4.2).

### 3.2.2.2. Antagonismus; Logik der Äquivalenz und der Differenz

Um Hegemonie bzw. Stabilität zu erringen, bedürfen die Elemente eines Diskurses eines Fixpunktes, der das freie Spiel der Zeichen stoppt und bestimmte Differenzen zwischen Elementen dauerhaft in einer bestimmten Weise organisiert und dadurch eine Wissensordnung oder eine Subjektposition etabliert – beispielsweise die des selbstständig Lernenden oder die der medial partizipierenden Bürgerin. Dieses Fixierende bezeichnen Laclau und Mouffe als

Knotenpunkt (1985, S. 113; im Original »nodal point«). »The practice of articulation [...] consists in the construction of nodal points which partially fix meaning«. <sup>9</sup> Im Prozess der Artikulation werden diskursive Elemente »in eine Äquivalenzkette mit einem Knotenpunkt eingebunden, der damit gleichzeitig die Grenze des Diskurses präsentiert« (Glasze 2007, Absatz 18).

Möglich wird dies jedoch nur unter der Bedingung dessen, was Laclau und Mouffe als »Antagonismus« fassen. Erst durch diesen kann ein zentraler Knotenpunkt (alias »leerer Signifikant«) wie oben beschrieben funktionieren. Das Konzept des Antagonismus ermöglicht es, die Verhältnisse von Zeichen sowohl unter der Logik der Differenz als auch unter der Logik der Äquivalenz zu beschreiben: Bedeutungen können nur dauerhaft fixiert werden, wenn sie von einem Außen abzugrenzen sind also »über den »negativistischen« Weg der Verwerfung eines radikalen Anderen, der damit zum paradoxen »konstitutiven Außen« avanciert« (Reckwitz 2006, S. 344). Dieses »Außen« ist jedoch keine weitere Differenzbeziehung, wie sie gemäß der poststrukturalistischen Theorie zwischen Signifikanten besteht, sondern eine Differenz höherer Ordnung: Während die Logik der Differenz eine Eigenschaft jedes Diskurses ist, beschreibt die Logik der Äquivalenz einen Moment, in dem all die Differenzen, die innerhalb eines Diskurses existieren, ein zwar untereinander verschiedenes, aber einem Außen gegenüber äquivalentes Gebilde – the Universal bzw. das Allgemeine – darstellen.

Ein Beispiel: Innerhalb der Sozialwissenschaften wird seit langem über die »richtige« Forschungsmethode gestritten, wobei insbesondere qualitative Ansätze (A) und quantitative Ansätze (B) einander als differente gegenübergestellt werden. Diese Unterscheidung wird jedoch im Kontrast mit nicht-empirischen Arbeitsweisen (X) irrelevant – die Differenzen lösen sich angesichts eines gemeinsamen »Feindes« zwar nicht auf, gegenüber diesem stehen sie jedoch im gleichen Verhältnis (A und B sind divergent, gegenüber X jedoch äquivalent). Aus einer Logik der Differenz (verschiedene Methoden innerhalb der Sozialwissenschaften) wird im Vergleich mit nicht-empirischen Ansätzen eine Logik der Äquivalenz (alles sind wissenschaftliche Ansätze der Empirischen Sozialforschung).

---

<sup>9</sup> »Torfing, in turn, defines a nodal point as an »empty signifier that is capable of fixing the content of a range of floating signifiers by articulating them within a chain of equivalence« (Gebel 2012, S. 71). Zum »leeren Signifikanten« siehe Abschnitt 3.2.2.5..

Der Antagonismus im Rahmen der Hegemonietheorie ist jedoch fundamentaler und überdies zweidimensional in seiner Bedeutung (Nonhoff 2017, S. 82). Zum einen bezeichnen Laclau und Mouffe mit Antagonismus (Singular) »eine sozialontologische Grundkonstante, die in allgemeiner Weise ein Element des menschlichen Seins als Gesellschaftswesen beschreiben« (ebd.). Dadurch wird verdeutlicht, dass die herrschenden Verhältnisse gerade nicht – wie bei Marx – durch fundamentale Gegensätze zwischen den Klassen entstehen, sondern von der »Kontingenz menschlichen Handelns geprägt sind« (Nonhoff 2017, S. 84). Folglich »[kann] Antagonismus [...] kein deterministisch affizierter Begriff sein« (ebd.).<sup>10</sup>

Zum anderen werden gesellschaftliche Konstellationen der Gegnerschaft als Antagonismen (im Plural) bezeichnet, wobei aber nicht jeder politische Konflikt ein Antagonismus ist (vgl. Nonhoff 2017, 82f. sowie Laclau/Mouffe 1985, S. 122-127). »[A]ntagonisms constitute the limits of society, the latter's impossibility of fully constituting itself«, so Laclau und Mouffe (1985, S. 125). Sie bilden die Grenze zwischen all dem, was innerhalb der Gesellschaft bzw. des Sozialen an Differenzen existiert und einem ›X‹, das dieser Gesellschaft äußerlich ist. Reckwitz verdeutlicht die dadurch mögliche »Logik der Äquivalenz« anhand verschiedener Interessengruppen innerhalb einer liberalen Demokratie: Mittels der »Identifizierung einer ›Nation‹ oder ›Zivilisation‹ und durch eine Abgrenzung vom grundsätzlichen Außen des Barbarischen« (Reckwitz 2006, S. 344) werden die Differenzen zwischen jung/alt, Mann/Frau, reich/arm, krank/gesund usw. so gut wie aufgehoben; sie erscheinen angesichts des radikal Anderen als gleich(-wertig), als äquivalent. Aus den vormals differenten Elementen einer Artikulation wird durch die Einrichtung des Antagonismus eine Äquivalenzkette. Diese wiederum generiert einen zentralen Knotenpunkt alias leeren Signifikanten, welcher als sprachliches Stilmittel z.B. in Form von Metaphern, Metonymien usw. auftauchen kann (Nonhoff 2006, S. 88). In dem Beispiel von Reckwitz ist ›Nation‹ der leere Signifikant, der das Allgemeine/Universelle repräsentiert. Die Logik der Äquivalenz ist Merkmal und Bedingung jeder Hegemonie. Der soziale Antagonismus, der diese Logik der Äquivalenz positiver diskursiver Elemente erst ermöglicht, ist jedoch – wie jede diskursiv errichtete Grenze – höchst fragil.

---

<sup>10</sup> Ausführlicher zu Prozessen der Subjektivierung/Identifizierung von Subjekten in Bezug auf den Begriff des Antagonismus siehe Žižek (1990), Nonhoff (2017) und Butler/Laclau/Žižek (2000).

Hier wird zugleich sichtbar, was Mouffe und Laclau von Lacan integrieren: die Idee, dass sich Gesellschaft – wie auch das Subjekt – aufgrund eines Mangels, einer Leerstelle, konstituiert und niemals mit sich selbst identisch sein kann (zum Konzept der Subjektbildung bei Lacan siehe Kapitel 3.2.2.6. dieser Arbeit sowie Biglieri/Perelló 2011). Innerhalb des Sozialen führt dieser Mangel zur Produktion konkreter, am Allgemeinen bzw. am Ideal orientierter Forderungen, deren Realisierung das Versprechen beinhaltet, dieses Ideal zu verwirklichen. Gesellschaft als solche ist somit stets ein unmögliches Objekt (Nonhoff 2017, S. 88), ein Ideal, das zwar imaginär entworfen, jedoch nie tatsächlich erreicht werden kann.

### 3.2.2.3. Das Allgemeine bzw. Universelle

Jenes Zeichen, das in der Lage ist als zentraler Knotenpunkt zu fungieren, das freie Spiel der Zeichen/ Bedeutungen zu fixieren und die Grenze des Diskurses gegenüber einem radikalen Außen zu markieren, repräsentiert zugleich das Universelle/Allgemeine. Im Beispiel von Reckwitz (2006, S. 344) übernimmt das Zeichen ›Nation‹ diese Repräsentationsfunktion. Durch dieses Zeichen werden alle innerdiskursiven Differenzen und Konflikte in eine Logik der Äquivalenz gebracht. Eine solche Verknüpfung funktioniert aber nur, wenn es gelingt, ein Zeichen derart aufzuladen, dass es zwar Teil der innerdiskursiven Differenzbeziehungen ist, zugleich aber nicht in deren Logik der Differenz eingebunden wird. Der leere Signifikant stoppt der Fluss der Signifikanten, indem er diese zu einer Kette fest »steppt« (vgl. Marchart 2013, S. 140) und als Vertretung des Allgemeinen fungiert. Laclau definiert das Allgemeine jedoch in Anlehnung an Lefort als einen leeren Ort. Flügel-Martinsen (2017) verdeutlicht dies anhand der »auf Dauer gestellten Abfolge hegemonialer Kämpfe ohne letzte Auflösung« (S. 24). Die Kontingenz der Gesellschaft bzw. des Sozialen führt zu der Frage, »wie sich auch temporäre Sedimentierungen hegemonialer Kämpfe etablieren können« (Flügel-Martinsen 2017, S. 24). Nach Laclau und in Anlehnung an Gramsci sei es »notwendig, dass sich eine partikuläre Position erfolgreich als universelle Position zu behaupten vermag« (ebd.). Dabei wird jedoch keine universelle Position oder Bedeutung entdeckt (eine solche existiert ja nicht), »sondern ein partikularer [Standpunkt] vermag sich, zumindest temporär, als universeller zu etablieren« (ebd.).

*»Das Universelle gibt es demnach im Sinne einer traditionellen Ontologie nicht, es ist aber aus der Perspektive einer politischen Hegemonietheorie gleichwohl notwendig, stellt es doch einen nicht dispensierbaren Bezugspunkt in hegemonialen Kämpfen dar« (Flügel-Martinsen 2017, S. 24).*

Dieser Bezugspunkt ist der bereits erwähnte zentrale Knotenpunkt einer Äquivalenzkette alias der leere Signifikant (vgl. Kapitel 3.2.2.5).

### 3.2.2.4. Hegemonie

Ihr Diskurskonzept verknüpfen Mouffe und Laclau mit dem Hegemoniebegriff von Antonio Gramsci. »Hegemonie definieren sie als ›besonders erfolgreichen‹ Diskurs, der bestimmte Bedeutungen und damit eine bestimmte Weltsicht naturalisiert, d.h. als natürlich gegeben erscheinen lässt« (Glasze 2007, Absatz 18). Es erscheint im Jahr 2018 beispielsweise als ›natürlich‹, unter Medienbildung zu verstehen, dass Schüler\_innen im Unterricht Tablets oder andere mobile Endgeräte nutzen, um Aufgaben in einer marktführenden EDV-Software, statt auf einem Blatt Papier zu erledigen. Weniger ›natürlich‹ ist eine Vorstellung von Medienbildung, die auf eine Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungselementen von Printprodukten oder auf die analytische Dekonstruktion von Geschlechterrollen im Film abzielt (vgl. Kapitel 5.2).

Seine Stabilität gewinnt ein hegemonialer Diskurs dadurch, dass eine Vielzahl von Artikulationen getätigt werden, die eine bestimmte Anordnung diskursiver Elemente re-/produzieren. Dadurch wird eine Diskursformation dominant gegenüber anderen. Deren Hegemonie ist jedoch stets gefährdet, weil sie nur in Abhängigkeit von der artikulatorischen Praxis existiert. Sie ist deshalb nur eine Konstellation unter vielen möglichen, die in der Gesellschaft miteinander ringen. Hegemonie ist dann erreicht, wenn von der »Vorherrschaft einer bestimmten Konstellation gesellschaftlich geteilten Sinns« (Nonhoff 2006, S. 11) gesprochen werden kann also wenn es einem Diskurs gelingt, »sich zumindest vorübergehend als universal und alternativenlos zu präsentieren und zu instituierten« (Reckwitz 2006, S. 343).

### 3.2.2.5. Der leere Signifikant als Repräsentant des Allgemeinen

Jener zuvor thematisierte zentrale Knotenpunkt, der im Prozess artikulatorischer Praxis das freie Spiel der Zeichen bzw. das »Gleiten des Signifikanten« (Nonhoff 2006, S. 58) stoppen und Bedeutungen temporär fixieren kann, markiert die Grenze des Diskurses und etabliert als Repräsentant des Allgemeinen den Antagonismus. Dieser Knotenpunkt, der die Summe gesellschaftlicher Idealvorstellungen umfasst, wird als leerer Signifikant bezeichnet. Aufgrund seiner Leere bricht er die unter den Elementen bestehende Logik der Differenz und ermöglicht die Logik der Äquivalenz (Glasze 2007, Abschnitt 23) – Voraussetzung für die Einrichtung der antagonistischen Grenze. Ein leerer Signifikant ist somit einer,

*»der die Grenzen des Systems darstellt, der auf das Allgemeine bzw. auf das reine Sein verweist, d.h. jenen paradoxen Signifikanten, der notwendigerweise dem System der Differenz entstammt, aber die vollständige Auslöschung aller Differenz repräsentiert« (Nonhoff 2006, S. 127f.).*

Teilweise benutzt Laclau den leeren Signifikanten auch synonym für das Allgemeine/Universelle. Die Fähigkeit des leeren Signifikanten das Allgemeine zu repräsentieren, indem durch ihn »das Nicht-Differente, das Vollkommene und Alles-Umfassende in den Diskurs ›hereingeholt‹ wird bzw. werden soll« (Nonhoff 2006, S. 17), ist zugleich Vor- und Nachteil, da die diskursive Beziehung zwischen dem leeren Signifikanten und dem Allgemeinen durch einen Bruch in der Äquivalenzkette entsteht. Indem ein Element aus der Kette aller anderen Signifikanten herausgelöst wird, um das Allgemeine zu repräsentieren, entsteht eine äußerst zerbrechlich Verbindung. Diese »kann eine der Ursachen der Instabilität sein, die jede hegemoniale Diskursordnung auszeichnet« (ebd.).

### 3.2.2.6 Konstitutiver, primordialer Mangel – Lacans Einfluss

Die von Marx übernommene Idee der »unabgeschlossenen Auseinandersetzung um eine »Fundierung« der Gesellschaftsordnung, die nur temporär und instabil stillgestellt werden kann« (Reckwitz 2006, S. 340), integrieren Laclau und Mouffe in ihre Hegemonietheorie unter dem Begriff des »sozialen Antagonismus« (s.o.). Das Antagonismus-Konzept generieren sie jedoch nicht nur auf Basis der Ideen von Marx bzw. deren Überschreitung, sondern gleichfalls in Auseinandersetzung mit Derridas Dekonstruktivismus<sup>11</sup> und Lacans strukturaler Psychoanalyse. Da das letztgenannte Element in der deutschsprachigen Fachliteratur nur wenig thematisiert wird, werde ich den Einfluss Lacans im Folgenden etwas ausführlicher erläutern.

In einer Gesellschaft existieren zeitgleich viele unterschiedliche Diskurse, die sich gegenseitig bedingen und überlagern. Im Feld der Bildungspolitik oder der Erziehungswissenschaft gibt es im 21. Jahrhundert diverse sich überschneidende Diskurse, von denen jedoch keiner das Universale/das Allgemeine bzw. »ein allen gerecht werdendes« (Nonhoff 2006, S. 116) repräsentiert. Das Allgemeine – in der Hegemonietheorie ein leerer, eigenschaftsloser Ort – ist für Laclau ein Charakteristikum jeder Gesellschaft und »Baustein einer sozialen und politischen Ontologie« (Nonhoff 2006, S. 116). Hier kommt die psychoanalytische Lesart ins Spiel: der leere Ort des Allgemeinen wird zum konstitutiven Mangel von Gesellschaft (vgl. Laclau 1996, S. 28), analog zu dem konstitutiven Mangel, der bei Lacan dem Subjekt zugrunde liegt. Für ein besseres Verständnis der Hegemonietheorie, gehe ich an dieser Stelle näher auf Lacan und insbesondere dessen Schrift über das Spiegelstadium (1996, S. 61-70) ein.

Die poststrukturalistisch inspirierte Psychoanalyse von Jacques Lacan hat Ideen und Konzepte der Psychoanalyse Freuds im Sinne einer Sprachwissenschaft neu interpretiert. Dabei lehnt sich Lacan eng an Saussures linguistisches Modell an und entwickelt daraus eine eigene Theorie der Signifikanten. Darüber hinaus eröffnet sein Modell von den drei Registern des Imaginären, Symbolischen und Realen eine alternative Möglichkeit, die Beziehung zwischen Welt und Subjekt zu bestimmen.

---

<sup>11</sup> Auf Derridas Einfluss geht u.a. Flügel-Martinsen (2017) ausführlich ein.



Das Ziel des Lacanschen Subjekts ist der Eintritt in die symbolische Ordnung, die Welt der Signifikanten (dies entspricht dem Sozialen bzw. dem Diskurs bei Laclau und Mouffe). Dieser Eintritt könne aber nur über den Umweg durch das Imaginäre geschehen. »Die Kommunikation muss über die imaginäre Achse laufen« (Widmer 1990, S. 65). Die fände üblicherweise in der von Lacan als »Spiegelstadium« bezeichneten Phase statt. Er lokalisiert das Spiegelstadium in die Zeit zwischen dem sechsten und 18. Monat in der Entwicklung des Kleinkinds. Dabei bezieht er sich auf Beobachtungen des Psychologen Baldwin, wonach Kinder dieser Altersspanne bei der Betrachtung ihres Spiegelbildes eine jubulatorische Reaktion zeigen würden. Auffällig sei dies Verhalten vor allem deshalb, weil es bei anderen Säugetieren, die sich vergleichbar entwickeln, nicht zu beobachten sei. Das Kleinkind könne angesichts des Spiegelbildes zunächst nicht entscheiden, was oder wen es dort sieht. Indem es sich bewegt, Grimassen schneidet und überprüft, ob das Gegenüber im Spiegel diese ebenfalls und zeitgleich macht, versichere sich das Kind sukzessive darüber, dass es sich um das Abbild des eigenen Körpers handelt. Die Idee, dass das Kind sich selbst im Spiegel sieht, werde allerdings erst dann zur Gewissheit, wenn dies durch einen Dritten bestätigt werden kann, also beispielsweise durch einen Erwachsenen, der das Kind vor dem Spiegel hält. Die jubulatorische Reaktion darüber, dass es sich bei der Erscheinung im Spiegel um das eigene Selbst handelt, ist für Lacan Ausdruck des Begehrens die Gestalt im Spiegel sein zu wollen, denn diese erscheine dem Kind, das die Fähigkeit zur Antizipation besitze, als vollkommen und ohne jeglichen Mangel. Es nehme sich selbst über den Umweg des Spiegels als ganzen und ganzheitlichen, als identischen Körper wahr. »Die Sehnsucht (im Spiegelstadium) gilt dem Eigenen, sie begehrt (vergeblich) die so intensiv versprochene, aber dann niemals gefundene Aura der Identität« (Kötz 1986, S. 90).

An dieser Stelle wird die illusionäre Komponente der Subjekt-Bildung deutlich, die viel eher eine Täuschung ist und die nur deshalb funktioniert, weil der anwesende Dritte die Begeisterung des Kindes bestätigt und durch dessen eigenes Begehren ermöglicht (kritisch zu Lacans Konzeption siehe Gekle 1996). Ausgangspunkt oder Grund dieser über das Imaginäre verlaufenden Ich-Entwicklung, ist Lacan zufolge die Hilflosigkeit des Menschen, die in dessen frühzeitiger Geburt liege und ihn als Wesen mit motorischer Unterfunktion auf die Welt kommen lasse. Der Mangel an Instinkten mache den Menschen zu

einem Geschöpf, das nicht mehr in die Natur eingebettet und deshalb auch auf die Sprache, die Kultur angewiesen sei. Die Sprache und andere Symbolsysteme erfüllen dann sowohl die Funktion der Verständigung mit anderen als auch mit der Welt an sich, zu der dem Menschen ein natürlicher Zugang verwehrt sei. Dieses Nicht-Eins-Sein mit der Natur produziere ein Unbehagen, eine Angst vor Zerstückelung. »Das Subjekt ist von Geburt an alieniert, nicht ganz bei sich. [...] Es bleibt mehr oder weniger ungebärdig als das beängstigende Spüren von Mannigfaltigkeit, Vielheit, Rissen, Fragmentarisierungen« (Pazzini 1992, S. 26). Beim Anblick des ganzheitlichen Körpers im Spiegel verliere dieses Unbehagen seinen Schrecken, da der Blick in den Spiegel Beruhigung verspreche. Die ursprüngliche Angst – Lacan spricht vom primordialen Mangel – bleibe jedoch immer im Subjekt enthalten, denn Ganzheit oder Einheitlichkeit der Identität sei eine imaginierte, wo hingegen Vielheit ursprünglich sei. Auch wenn das Spiegelbild seine orthopädische Funktion für das Subjekt erfüllt, so wird es doch in seinem Begehren immer wieder auf Andere treffen, die seine Makellosigkeit und vermeintliche Mangellosigkeit in Frage stellen. Über die Sprache als vermittelndes Element lasse sich diese Verunsicherung symbolisieren und für das Subjekt erträglich machen. Das Spiegelstadium ermögliche also dem Kind, sich selbst als anderen zu sehen. Es könne erfahren, dass es auch für andere wahrnehmbar und damit objektivierbar sei. Es wünsche sogar von anderen wahrgenommen zu werden. Es begehre das Begehren der Mutter (oder des Vaters), deren liebevollen Blick, in dem enthalten sei, dass das Kind ein schönes und wunderbares ist. Zwischen Mutter und Kind entwickle sich auf dieser Basis eine narzisstische Beziehung, die den drohenden Mangel für einige Zeit vergessen lasse und die Illusion von Eins-Sein aufrechterhalte. Der Wunsch nach Eins-Sein kollidiere jedoch sehr bald mit dem Wunsch nach Differenz, nach Eigenständigkeit. Denn das Begehren, das per se utopisch sei, richte sich sowohl auf einen anderen, der Ich ist (so wie das Ich im Spiegel) – also auf eine Beziehung in der es keine Gegensätze und kein Getrenntsein gibt –, als auch auf einen anderen, der den eigenen Mangel ausfüllt, gerade weil er anders ist. Symbolisierungen würden ermöglichen, das Begehren nach Differenz und Einheit zu strukturieren und die Ent-Täuschung des Anderen anzunehmen, der eben nicht nur als narzisstisches Spiegelbild wahrgenommen werden könne und dürfe. Voraussetzung für den Eintritt ins Symbolische (bei Laclau und Mouffe das Soziale/die diskursive Totalität) ist bei Lacan (im Anschluss an Freud) die

Kastrationsangst bzw. die ›Aufführung‹ des ödipalen Dramas. In Freuds Theorie wird dabei von einem kleinen Jungen ausgegangen, der beim Anblick der Mutter erstaunt feststelle, dass diese keinen Penis hat. Dem Jungen wird von der psychoanalytischen Theorie unterstellt zu glauben, dass alle Menschen einen Penis hätten, weshalb der Anblick seiner penislosen Mutter jene Kastrationsangst bei ihm auslösen würde, die ein Überbleibsel von bzw. eine Erinnerung an die allen Kindern eigene Angst vor Zerstückelung sei. Aufgrund der drohenden Kastration verzichte der Junge auf die Mutter und tausche ihre Nähe gegen den Platz in der symbolischen Ordnung an der Seite des Vaters ein.<sup>12</sup>

Das ist der Ablauf des ödipalen Dramas bei Freud und Lacan. Anders jedoch als bei Freud – und dies ist von besonderer Relevanz für die Integration des Lacanischen Konzeptes in die Hegemonietheorie – repräsentiert der Phallus bei Lacan kein reales Objekt; der Phallus steht nicht für einen Körperteil, sondern ist für Lacan explizit Signifikant ohne Signifikat und immer schon ausschließlich auf der Seite des Symbolischen existent. Kein Individuum – egal welchen Geschlechts – kann einen Phallus haben oder Phallus sein.<sup>13</sup>

Grundsätzlich ist im Hinblick auf die Konzeption Lacans festzuhalten, dass Subjekte stets gefährdet seien, in ihre ursprüngliche Vielheit/Unbestimmtheit/Leere zu zerfallen, weil ihnen keine Essenz, sondern ein Mangel zugrunde liege. Diese Struktur entspricht der Konzeption von Gesellschaft bei Laclau und Mouffe.

---

<sup>12</sup> Theoretiker\_innen wie Luce Irigaray haben die stark am männlichen Subjekt orientierte Sprache Lacans kritisiert und ein alternatives Modell entwickelt, in dem nicht der männlich konnotierte Phallus, sondern ein weiblich konnotierter Nabel im Zentrum des Begehrens steht. Der Nabel ist der Überrest der Nabelschnur, die nach der Geburt durchtrennt wird. Sie gilt als Zeichen der Verbindung zwischen Mutter und Kind. Auf symbolischer Ebene soll der Nabel die Relevanz des Weiblichen bzw. Mütterlichen repräsentieren. Dies ist jedoch keine wirklich alternative Lesart, weil auch sie biologistisch argumentiert.

<sup>13</sup> Diese Konzeption hat u.a. seitens der feministischen Theorie viel Kritik erfahren. Auch Foucault ist der Psychoanalyse gegenüber kritisch eingestellt. Mit ihrem ödipalen Familialismus ist sie für ihn nur ein weiteres Symptom einer Gesellschaft, in der »das Allianzdispositiv und das Familiensystem Stärkung brauchen. [...] In der christlichen Pastoral codierte das Gesetz der Allianz das Fleisch, das man entdeckte, und zwang ihm von vornherein ein immer noch rechtliches Vorzeichen auf; mit der Psychoanalyse ist es die Sexualität, die den Regeln der Allianz Leib und Leben verleiht, indem sie sie mit Begehren sättigt« (Foucault 1997, S. 137).

### 3.2.2.7 Visualisierung hegemonialer Prozesse

Es wurde verschiedentlich versucht, die komplexe Beziehungsstruktur zwischen Signifikanten, zentralen Knotenpunkten, Äquivalenzketten und antagonistischer Grenze in einer Grafik zu erfassen. Dies hat stets eine gewisse Komplexitätsreduktion zugunsten der kompakten Darstellung zur Folge. Glasze (2015, S. 26) entwickelte ein grafisches Modell, das die Beziehung von Signifikanten im Status der temporären Fixierung zeigt. Sein Modell wurde hier erweitert (Abb. III) – unter anderem zum Zwecke der Visualisierung einer diskursiven Formationen, die im Rahmen der Analyse rekonstruiert werden konnte (vgl. Kapitel 5.2.1).

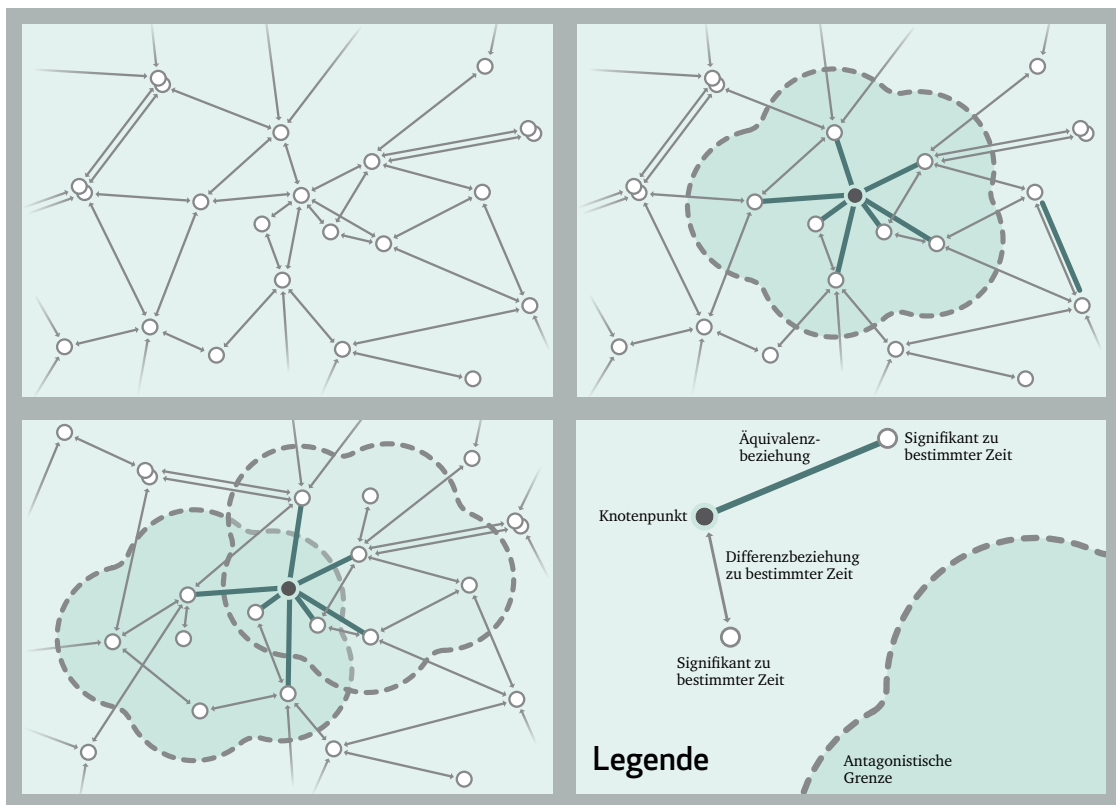


ABB. III: DIE ABBILDUNG ZEIGT SIGNIFIKANTEN IN VERSCHIEDENEN STADIEN DER FIXIERUNG MIT UND OHNE KNOTENPUNKT IM ZENTRUM EINER UND ALS TEIL ZWEI VERSCHIEDENER ÄQUIVALENZKETTEN.

### 3.3. Diskurse, Wissensfelder, Lesarten – eine Lerntheorie diskursiver Praktiken

Im Rahmen dieses Kapitels wird die in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellte diskurs- und hegemonietheoretische Perspektive mit den in Kapitel 1 und 2 eröffneten Kontexten verknüpft sowie das Phänomen ›Medienbildung‹ im Hinblick auf eine von Kompetenzorientierung und Logiken neuer Steuerung geprägte Schule zusammengeführt. Um die These von der Steuerung lokaler Herstellungsprozesse des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ als Steuerung durch den Mediendiskurs nachvollziehbar zu machen, wird zunächst die lokale Ebene, auf der Lehrkräfte Medienbildung praktizieren, näher in den Blick genommen (Kapitel 3.3.1.). Ausgehend von Beobachtungen an allgemein bildenden Schulen und den im Jahr 2015 geführten Interviews, werden die Positionen, die sich auf lokaler Ebene in den Artikulationen der Lehrkräfte manifestieren, als Lesarten des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ konzipiert. Diese individuellen Lesarten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie mehrere Kontexte bzw. Diskurse integrieren. Das Interesse dieser Arbeit richtet sich insbesondere auf einen dieser Diskurse: den Mediendiskurs. Dieser wird in Kapitel 3.4 im Hinblick auf die Lesartenbildung als diskursiver Kontext von Wissenskonstitution gefasst.

#### 3.3.1. Medienbildung: Leerstelle und etablierte Praxis

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Beobachtung, dass Lehrkräfte seit Ende der 1990er Jahre von Teilen der wissenschaftlichen Community, Akteur\_innen aus der Wirtschaft, Eltern, einer medialen Öffentlichkeit und der Bildungspolitik zur Integration von Medien in die schulische Unterrichtspraxis aufgefordert werden. Dies zeigt beispielsweise die Erklärung der Kultusministerkonferenz »Medienpädagogik in der Schule« aus dem Jahr 1995 und deren Aktualisierungen aus den Jahren 2012 und 2016. Die Adressat\_innen reagieren – je nach medialem Habitus<sup>1</sup> – sehr unterschiedlich auf diesen Aufruf, der im Rückgriff auf die deutungsoffenen Zeichen »Medienwelt« und »Wissensgesellschaft« einem ganzen Berufsstand – wenn nicht gar einem ganzen System – einen Mangel an neuerdings relevantem Wissen und Kompetenzen respektive Professionalität unterstellt. Während einige wenige die Aufforderung proaktiv annehmen und sich

<sup>1</sup> Siehe z.B. Biermann (2009) und Kommer/Biermann (2012).

»selbst auf den Weg gemacht haben, Medien und Medienkompetenzvermittlung in Schulkonzepte zu integrieren« (BMFSFJ 2013, S. 15), geben viele die Aufforderung an die Bildungspolitik zurück oder stellen Argumentation und Ziele des Aufrufs in Frage. Ich untersuche jedoch nicht die medienbezogenen Einstellungen von Lehrkräften, sondern wie sich unter Lehrkräften und durch diese an Mediensschulen eine bestimmte Vorstellung von Medienbildung durchsetzen konnte. Mich interessiert also, ob und wie sich ›schulische Medienbildung‹ als Notwendigkeit etablieren konnte und welche Rolle dabei öffentlich-medialen Diskursen auf der einen und lokal-situierten Praktiken auf der anderen Seite zukommt. Bemerkenswert ist, dass trotz fortgesetzter intensiver Bemühungen insbesondere seitens Bildungspolitik und Wirtschaft eine umfassende Auseinandersetzung mit Medien auch im Jahr 2019 noch immer kein fest verankertes (Pflicht-)Element der Lehrer\_innenausbildung in Deutschland ist. Trotz dieser Leerstelle findet seit mehreren Jahren Medienbildung bzw. Medienkunde (Thüringen) an allgemein bildenden Schulen statt – schulische Medienbildung existiert also. Einzelne Schulen setzen sogar einen Schwerpunkt auf diesen Bereich wie z.B. die Ergebnisse meiner Lehrkräftebefragung zeigen (vgl. Kapitel 5.2.4).

Es gilt also festzuhalten, dass eine repetitiv artikulierte Forderung im Raum steht, Medienkompetenz in der Schule zu vermitteln. Zugleich wird dies durch eine Lücke in der Lehrer\_innenaus- und -fortbildung nur graduell formell unterstützt und nur indirekt – über bestimmte Anreize – gesteuert. Dennoch konnte sich an Einzelschulen eine lokal-situierte Praxis schulischer Medienbildung etablieren. Folglich muss von der Existenz eines Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ ausgegangen werden. Dieses Wissensfeld formiert sich jedoch weitgehend informell und somit auf andere Weise als dies bei Wrana und Maier Reinhard (2012) am Beispiel der organisational initiierten Lernberatung in der Lehrer\_innenausbildung beschrieben wird. Dennoch kann der Begriff des Wissensfeldes in der Konzeption von Wrana (2012a, S. 51ff. sowie 2012b, S. 195ff.) dazu beitragen, die Herstellung ›schulischer Medienbildung‹ in lokal-situierten Praktiken aus diskurstheoretischer Perspektive verständlich zu machen. Ich erläutere deshalb zunächst, was in diesem Zusammenhang unter Wissensfeldern im Kontext informeller Lernprozesse von Lehrkräften an Mediensschulen verstanden wird. Anschließend verknüpfe ich dies mit meiner Annahme, dass Lehrkräfte im Prozess der Herstellung schulischer Medienbildung auf öffentlich verfügbares

Wissen in Form von Mediendiskursen zurückgreifen, daraus Lesarten bilden und damit zugleich lokale Wissensfelder konstruieren.

Zentral für eine poststrukturalistische, auf Praktiken fokussierende Konzeption des Lernens, wie ich sie hier sehr knapp und zugeschnitten auf den Gegenstand skizziere, ist die Annahme, dass Subjekte in Prozessen der Aneignung von Wissen dieses zugleich herstellen und transformieren – ebenso wie sich selbst als Subjekt<sup>2</sup>. Das heißt, dass in Lernprozessen auf etablierte Formationen von Wissen Bezug genommen wird und diese Formationen zu einer Lesart verwoben werden, die nicht mit der Summe der zitierten Formationen identisch ist. Wissen, so Wrana, liege nicht (nur) in Form disziplinären propositionalen Wissens vor, sondern besteht in »heterogene[n] und komplexe[n], aber dennoch strukturierte[n] Ensembles sozialer Praktiken sowie der damit verbundenen Repräsentation expliziten Wissens« (Wrana 2012a, S. 51). Um den prozessualen, praxeologischen Aspekt des Lernens hervorzuheben, fasst Wrana diese Ensembles und Repräsentationen als »Wissensfelder« im Anschluss an den Feldbegriff Bourdieus und nicht als Diskurse oder Wissensformationen im Anschluss an Foucault (Wrana 2012a, S. 51). Diskurse werden nicht

*»als homogene und relativ stabile Objekte [von den diskursiven Formationen her gedacht], [...] sondern von der heterogenen, heteronomen und situierten diskursiven Praxis, die auf das in ihr geäußerte Wissen hin untersucht wird« (Wrana 2012b, S. 196).*

Diese Perspektive hat Wrana sukzessive in verschiedenen Beiträgen und insbesondere am Gegenstand »Lernberatung in der Lehrer\_innenbildung« entwickelt (Wrana 2006, 2012a/b/c).<sup>3</sup> Er schließt dabei an diskurs- und bildungstheoretische Überlegungen von Forneck (2006) und Koller (z.B. 1999, 2001, 2007) an. Letzterer versteht Bildung in Anlehnung an Kokemohrs biografisch orientierten

<sup>2</sup> Prozesse der Subjektbildung sind untrennbar mit Bildungsprozessen verwoben. Mein Fokus richtet sich jedoch primär auf das Wie und Was der Herstellung bestimmter Wissensformationen, weshalb ich hier nur oberflächlich auf poststrukturalistische Ansätze, die Subjektivation und Subjektivierung theoretisieren und erforschen, eingehe. Zur Vertiefung siehe Butler (1998 u. 2001) sowie im erziehungswissenschaftlichen Kontext u.a. Reh (2003 u. 2010), Wrana (2006), Rabenstein (2007), Fritzsche et al. (2011) und die Beiträge in Balzer/Ricken (2012).

<sup>3</sup> Die Arbeiten von Wrana stellen in summa eine praxeologische Lerntheorie dar und es wäre eine spannende Aufgabe, seinen Ansatz auf medienpädagogische Fragestellungen zu beziehen. Wrana selbst hat dies nur angelegentlich (2015) getan.

Bildungsbegriff als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (2012a/b). Bildung (und Lernen) wird darin nicht als das Anhäufen explizit verfügbaren Wissens gedacht, sondern als Prozess, der durch die Erfahrung eines Fremden bzw. Anderen in Gang gesetzt wird (vgl. Kokemohr 2007, Koller 2001, 2007a/b, 2009, 2012a/b). Diese poststrukturalistische Perspektive nimmt Wrana zum Ausgangspunkt seiner Modellierung von Wissensfeldern. Um sie für eine auf Praktiken fokussierende Lerntheorie nutzbar machen zu können, übernimmt er die von Reh (2003) vorgenommene Beschreibung von Diskursen als Kontexte von Äußerungen (Wrana 2012b, S. 198f.). Die bereits bei Butler hervorgehobene Bedeutung der »Iterabilität<sup>4</sup> der Praxis« (Wrana 2012b, S. 198) dient Sabine Reh dazu, »das Verhältnis von Äußerungsakt und Diskursen als das eines Kontexts« (ebd.) zu bestimmen. Indem diese Kontexte in der artikulatorischen Praxis »aufgegriffen, zitiert und transformiert werden [...] ist der Äußerungsakt in der Lage, zu de- und rekontextualisieren und sie [die Kontexte] zu verschieben« (Wrana 2012b, S. 199). Das von Reh entwickelte Modell, welches »diskursive Formationen als Kontext diskursiver Praktiken und zugleich die Praktiken als Teil der diskursiven Formation versteht« (ebd.) erweitert und differenziert Wrana, indem er die Praktiken in verschiedene Schichten unterteilt (2012b, S. 199f.). Dadurch wird der einzelne Äußerungsakt zum Moment einer diskursiven Praxis, »dem eine andere diskursive Praxis zum Kontext wird« (Wrana 2012b, S. 199). Eine solche diskursive Praxis kann z.B. das Führen von Gesprächen im Rahmen schulinterner Medien-AGs sein, in denen neben Lehrkräften auch Schulleitung, Schulsozialarbeiter\_innen, Schüler\_innen, Elternvertreter\_innen und externe Berater\_innen aus Institutionen und Unternehmen zusammentreffen können.

Dieser Gesprächspraxis wird dann z.B. der öffentlich-mediale Diskurs ›schulische Medienbildung‹ in Form der Rede von Schule, Medien und Bildung zum Kontext. Ein Äußerungsakt kann aber im Gesprächsverlauf genauso einer anderen Praxis und einem anderen Kontext zugeschlagen werden bzw. eine solche hervorbringen. So kann aus einem Gespräch über das Medienkonzept einer Einzelschule schnell ein Gespräch über grundsätzliche Fragen der Schulentwicklung werden, das die Schul- und Lernkultur im Allgemeinen betrifft. Folglich muss eine Äußerung über die Bedeutung zeitgemäßer Didaktik kein Moment schulinterner me-

---

4 Unter »Iterabilität« verstehen Poststrukturalist\_innen im Anschluss an Derrida (1988) das Phänomen, dass jeder zitierenden Äußerung im Moment der Wiederholung stets auch ein Bruch mit der vorangegangenen zitierten Äußerung innewohnt, die eine Bedeutungsverschiebung zur Folge haben kann (vgl. Schmidt 2013).



dienpädagogischer Praxis sein; sie kann auch Moment von Schulentwicklungspraxis sein bzw. dies im Verlauf eines Gespräches werden. Ein Gespräch oder ein anderer Akt ist »niemals auf eine einzelne Ursache und [...] eine Äußerung nicht auf eine einzelne diskursive Praxis rückführbar« (Wrana 2012b, S. 199). Dieser Umstand gründet in dem Überdeterminismus, der jedem diskursiven Element zu eigen ist, weshalb es in multiple Zusammenhänge und Differenzsysteme gebracht werden kann (vgl. Kapitel 3.2.2.1. zu Artikulation und den Hinweis zum Teekesselchenspiel in der Fußnote auf S. 55).

Äußerungsakte sind also nicht nur in der Lage Wissensfelder zitierend aufzugreifen und zu transformieren, sie machen es auch notwendig, zwischen potenziell möglichen Anschlüssen an bestehende Kontexte zu wählen. Darin liegt die in der Praxis begründete Handlungsmacht von Äußerungsakten (Wrana 2012b, S. 199).

Diese Perspektive unterscheidet sich im Kern nicht von dem in der Diskurs- und Hegemoniethorie entwickelten Diskursverständnis (vgl. Kapitel 3.2). Auch Laclau und Mouffe verstehen Diskurse nur als bedingt stabile Ordnungen, deren Existenz von der artikulatorischen Praxis abhängt bzw. sich mit dieser deckt. Von Diskursen oder diskursiver Totalität als »das Soziale« sprechen sie also nur dann, wenn Elemente in der Praxis wiederholt in ähnlicher Weise artikuliert werden und so zu »verstetigten Praxen« sedimentieren (Wullweber 2017, S. 263).<sup>5</sup> Das Soziale ist in der Hegemoniethorie also nichts anderes als sedimentierte artikulatorische Praxis (Bruell 2017, S. 197). Solche Sedimentierungen erscheinen jedoch nur temporär als stabile Diskursformation oder Wissensfelder. Sie können per se durch jeden Äußerungsakt aufgewirbelt und dadurch in Bewegung gesetzt werden – auch dann, wenn es sich bei ihnen um scheinbare Wiederholungen vorangegangener Äußerungen handelt. Das liegt daran, dass die Zeichen, die in Prozessen artikulatorischer Praxis eingesetzt werden, mit unterschiedlichen, potenziell unendlich vielen Bedeutungen beladen werden können, ohne jedoch auf Dauer an eine bestimmte Bedeutung und einen bestimmten Kontext gebunden zu sein. Egal, ob ein Zeichen im selben Kontext zitierend eingesetzt wird oder in einem gänzlich anderen Zusammenhang erscheint, stets gilt das von Derrida als »allgemeine Iterabilität« bezeichnete Prinzip (Derrida 1988, S. 40, zitiert nach

---

<sup>5</sup> Mit »Sedimentierung« wird in der Hegemoniethorie die Summe vorangegangener strukturell ähnlicher Äußerungen bezeichnet, die jeder artikulatorischen Praxis vorausgeht und die die Stabilität einer diskursiven Formation begründet (vgl. z.B. Reckwitz 2006, Wullweber 2014 u. 2017). Dies entspricht den Kontexten bei Reh bzw. bei Wrana.

Balzer/Ludewig 2012, S. 103). Jeder Wiederholung wohnt somit eine Veränderung inne. Ein Akt der Wiederholung beinhaltet stets die Möglichkeit, »dass die repetitiven Praktiken mit den ihnen vorangegangenen Kontexten, kulturellen Codes oder symbolischen Strukturen brechen oder diese verschieben« (Moebius 2008, S. 62). »Derridas Diktum vom Bruch mit dem Kontext« (Rose/Koller 2012, S. 91) bildet also die Basis dessen, was Wrana als Lernen im Sinne des Bildens von Lesarten versteht. Im Prozess der Lesartenproduktion wird ein Gegenstand von den Lernenden nicht eins zu eins aufgenommen bzw. kopiert und dann reproduziert; statt dessen bilden Lernende ein eigenes neues Verständnis des Gegenstandes aus.

### 3.3.2. Praktiken des Relationierens: Lesarten bilden

Lernprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass Lernende sich dem Gegenstand annähern bzw. sich einen Inhalt lernend aneignen und individuelle Lesarten des Gegenstandes herstellen, wobei u.a. etablierte Lesarten – z.B. der Lehrkraft oder des Lehrbuchs – integriert werden (vgl. Maier Reinhard et al. 2012, S. 69). Somit ist jede Lesart einzigartig und situationsabhängig und zugleich diskursiv, weil sie im Kontext bereits bestehender Praktiken und Wissensformationen stattfindet (ebd.). Neben der Iterabilität kommt noch ein weiteres Moment hinzu, welches die Unvorhersehbarkeit von Lernprozessen betrifft: Im Prozess der Lesartenbildung werden unterschiedliche Wissens Elemente verbunden und dadurch immer auch mehrere Kontexte integriert. Diese werden von den Lernenden auf eine Weise miteinander kombiniert, die weder plan- noch vorhersehbar ist (Wrana 2012b, S. 200). Eine Lesart ist deshalb niemals die exakte Kopie einer bestimmten diskursiven Formation, sondern immer eine Collage, die sich aus Elementen verschiedener, nicht zwingend miteinander harmonisierender Quellen zusammensetzt (ebd.). Ich habe diesen Prozess in Kapitel 3.2.2.1. mit der musikalischen Praxis des Sampling verglichen.

### 3.3.3. Die Formierung neuer Wissensfelder durch Praktiken

Die Bildung von Lesarten ist also eine Praxis des Kombinierens und Relationierens von Elementen, die ganz unterschiedlichen Quellen entspringen. Sie korrespondiert deshalb mit der Transformation bestehender und der Formierung neuer Wissensfelder. Das Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ wird dementsprechend im Zuge der Herstellung individueller Lesarten ausgeformt, transformiert und produziert. Dies wird insbesondere an dem in dieser Arbeit untersuchten Phänomen deutlich: Indem Lehrkräfte den Aufruf zur Integration von Medien in Schule und Unterricht aktiv annehmen und Medienbildung vor Ort praktizieren, formen und gestalten sie das Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹ im Rahmen diskursiver Praktiken (mit). Zugleich gestalten sie die »Dynamik der Wissensgesellschaft« (Wrana 2012a, S. 46) proaktiv, da sie nicht auf die Bereitstellung vorgefertigter Wissenspakete warten, die explizit auf Lehrkräfte bzw. auf schulisches Unterrichten zugeschnitten sind. So gesehen können die von mir befragten Lehrkräfte und Schulleitungen auch als Avantgarde bezeichnet werden.

Eine entsprechende Haltung oder Selbstbeschreibung findet ihren Ausdruck in Formulierungen wie »und dann haben wir uns auf den Weg gemacht« (Lehrkraft Eisenhauer von der Realschule Rheinhausen in NRW nutzt diese Phrase fünfmal im Verlauf des einstündigen Interviews<sup>6</sup>).

Offen bleibt hier zunächst, ob es sich bei den Herstellungsprozessen um Bildungs- oder Lernprozesse handelt. Ich gehe darauf im folgenden Kapitel ein.

---

<sup>6</sup> Die Namen aller interviewten Personen wurden pseudonymisiert. Das heißt, sie haben einen alternativen Namen erhalten, der keinerlei Rückschlüsse auf ihre tatsächliche Identität zulässt. Gleiches gilt für die Namen der Schulen und Ortsangaben. Davon ausgenommen sind Angaben zum Bundesland (vgl. Tabelle II, S. 141).

### 3.4. Diskurse und Medien – Mediendiskurse

Dieses Kapitel schließt an die Ausführungen zur Diskursforschung in den Medien- und Kommunikationswissenschaften an (vgl. Kapitel 3.1.3.3). Im Folgenden wird der von Frass und Klemm (2005) sowie von Dreesen, Kumiega und Spieß (2012) für die Diskursforschung fruchtbar gemachte Begriff des »Mediendiskurses« genauer beleuchtet, um ihn für meine Analyse der diskursiven Herstellung »schulischer Medienbildung« im Rahmen einer hegemonietheoretischen Konzeption von Diskursen (vgl. Kapitel 3.2) fruchtbar zu machen. Das Kapitel vertieft die im vorangegangenen Kapitel 3.3 eingeführte Konzeption von (Medien-)Diskursen als Kontexte lokaler Lesarten »schulischer Medienbildung«, indem das in Leitmedien konstruierte Wissen als Diskurs gefasst wird, der Elemente zur Lesartenbildung öffentlich bereit stellt. Dabei wird zunächst betont, dass Medialität eine zu berücksichtigende Eigenschaft jedes Diskurses ist – insbesondere dann, wenn es sich um massenmediale Diskurse handelt, die via Leitmedien potenziell eine große Menge Rezipient\_innen erreichen.

#### 3.4.1. Diskursforschung unter Berücksichtigung von Medialität

Das Forschungsdesign dieser Arbeit beruht wie eingangs erläutert auf der Annahme, dass öffentlich-medialen Diskursen bzw. Mediendiskursen eine zentrale Rolle im Prozess der Herstellung gesellschaftlichen Wissens zukommt. Insbesondere da, wo sich bestehende Wissensfelder weiterentwickeln oder neue, innovative Wissensbereiche und Wissensordnungen entstehen, die mit etablierten Vorstellungen und Normalitäten brechen, wird dies häufig in Leitmedien thematisiert.<sup>1</sup> Dabei interessiert im Rahmen dieser Arbeit nicht, welche Interessen oder Akteur\_innen sich möglicherweise hinter mediendiskursimmanenten Positionen »verbergen«. Dafür müsste die Mediendiskursanalyse um die Analyse von Dokumenten verschiedener Akteur\_innen ergänzt und die Ergebnisse miteinander verglichen werden, wie es z. B. Gerhards und Lindgens (1995) zur Erforschung

<sup>1</sup> Bormann (2011) hat Innovationsprozesse im Feld von Bildung und Erziehung aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive untersucht. Sie konstatiert, dass sämtliche Zugänge zum Themenkomplex »Innovation« dadurch gekennzeichnet seien, dass sie Innovation mit Wissen in Zusammenhang bringen (S. 9). Bormann selbst begreift gemäß ihrer wissenssoziologischen Ausrichtung »Innovationstransfer als eine soziale Praxis der Wissensgenerierung und -anwendung« (S. 10). Die Anerkennung von Wissen als »wahres« Wissen besteht in Abhängigkeit der sozialen Praktiken kollektiver Akteure (Bormann 2011, S. 10).

der öffentlichen Debatte über Abtreibungen in den USA und der BRD getan haben. In meiner Arbeit geht es jedoch nicht um Aktivitäten einzelne Akteur\_innen, sondern um die dem Mediendiskurs inhärenten Logiken und diskursiven Strategien. Zentral ist die Frage, wie und ob diese zur Herstellung individueller Lesarten durch Lehrkräfte an Medienschulen genutzt werden.

Unter ›Medien‹ werden in einem poststrukturalistisch-semiotischen Kontext zum einen Zeichensysteme wie die Sprache verstanden (vgl. Mersch 1998) und zugleich jene Mittel (= Übertragungsmedien), die gemäß der Medienwissenschaft zur überraumzeitlichen Verbreitung zeichenbasierter Kommunikation fähig sind. Dazu zählen u. a. die Presse und das Fernsehen. Um gesellschaftliche Diskurse herzustellen, sind Themen aber »nicht nur auf mediale, sondern auf massenmediale Verbreitung angewiesen« (Fraas/Klemm 2005, S. 5). Deshalb sind insbesondere jene Medien in der Lage Diskurse respektive neue Wissensfelder zu etablieren, die überregional in hoher Auflage erscheinen und aufgrund ihrer Funktion als Leitmedien in anderen Medien rezipiert werden – Medien also, die eine so genannte »Inter Media Agenda Setting Funktion« übernehmen (Jarren/Donges 2002, S. 219-221). Damit wird in der Erforschung politischer Kommunikation der Einfluss bestimmter Medien auf die Setzung eines thematischen Rahmens bezeichnet, der anderen Medien zur Orientierung dient. Leitmedien – darunter auch Presseorgane – gelten sowohl medienintern als auch medienextern als dominant, dass heißt sie prägen nicht nur, was andere Medien thematisieren und in welcher Weise sie das tun. »In ihrer Rolle als Agenda-Setting Instanzen [...] strukturieren Massenmedien die politischen Themen, die in der politischen Öffentlichkeit diskutiert werden« (Kabalak et al. 2008, S. 55). Medien werden in der Kommunikations- und Medienwissenschaft jedoch nicht als ›schlichte‹ Vermittlungsorgane verstanden, die medienexterne Diskurse bloß verbreiten, sondern als aktive Diskursproduzentinnen und somit als Akteur\_innen (vgl. Jarren/Donges 2002, Kamps 2007, Pfetsch/Adam 2008). In einer poststrukturalistischen Perspektive könnte man sie auch als ›Diskursmaschinen‹ bezeichnen, deren Produktionsprozess von medieninhärenten Logiken bestimmt ist und nicht durch Eingaben einzelner Personen oder Gruppen gesteuert wird, wie es u.a. der Terminus ›Fake News‹ impliziert. Dieser rekurriert auf eine sehr viel ältere Debatte, die in der Politischen Kommunikationswissenschaft unter dem Begriff »Medien-demokratie« diskutiert wird (Sarcinelli/Schatz 2002, Schatz et al. 2002, Marcinkowski/Pfetsch 2009, Donsbach/Jundura 2003). Dieser Begriff verweist auf die

zentrale Funktion von Medien in demokratisch organisierten Gesellschaften. Er ist jedoch umstritten, weil häufig unklar bleibt, »was damit eigentlich ausgesagt [wird] und wie das Phänomen zu bewerten ist« (Pfetsch/Marcinkowski 2009, S. 11). Diese Unklarheit betrifft insbesondere das Verhältnis von z.B. Pressemedien zu denjenigen, die diese adressieren also potenzielle Leser\_innen, die zugleich Bürger\_innen und Angehörige einer sozialen Gemeinschaft sind. In diesem Verhältnis erfüllen Medien wahlweise eine demokratiestärkende oder demokratischwächende Funktion. Versteht man Medien – insbesondere Leitmedien – als Übermittlungsorgane, dann tragen sie dazu bei, dass jede\_r sich eine Meinung über die Allgemeinheit/das Allgemeinwohl betreffende Themen bilden kann (Pfetsch/Marcinkowski 2009, S. 11). In dieser Perspektive bündeln und vermitteln Medien Fakten und Informationen über medienexterne Phänomene und Ereignisse sowie über Pläne, Positionen, Vorhaben und Konzepte gesellschaftlich relevanter Akteur\_innen (Parteien, Verbände, Unternehmen usw.). Damit seien Medien zugleich Repräsentantinnen der öffentliche Agenda als auch Kontrollorgan der Mächtigen (Pfetsch/Marcinkowski 2009, S. 11). Ihnen wird eine der Demokratie dienliche Funktion zugeschrieben (Dies. 2009, S. 12).

Eine diesem überaus positiven Medienverständnis kritisch gegenüberstehende Perspektive versteht Medien gleichfalls als Werkzeug. Dies Werkzeug würde jedoch vorwiegend der Machterhaltung derjenigen dienen, die über die Ressourcen und den gesellschaftliche Status verfügen, um mittels professionalisierter PR-Strategien Agenda Setting zu betreiben. Dadurch seien die entsprechenden Akteur\_innen nicht nur in der privilegierten Lage, eine bestimmte Perspektive auf ein Thema dominant in Leitmedien platzieren zu können, sondern gleich ganze Themenbereiche als gesellschaftlich relevant und andere als irrelevant erscheinen zu lassen. Medien erscheinen als durch einzelne machtvolle Akteur\_innen gesteuerte Instrumente der Macht. Eine solcherart regierte Medienlandschaft fände sich »naturgemäß dort, wo Regierende unmittelbare Verfügungsmacht über reichweitenstarke Medien besitzen« (Pfetsch/Marcinkowski 2002, S. 12). Von einem solchen Mediensystem kann allerdings nicht auf eine einheitliche Meinung der potenziellen Leser\_innen geschlossen werden, auch weil Öffentlichkeit in verschiedene Arenen und nicht nur in den Medien stattfindet (Imhof 2008, S. 73f.). Ebenso wenig kann aufgrund neuer, partizipativ angelegter Informations- und Kommunikationstechnologien, die lange als Alternative traditioneller Medien galten, auf eine Qualitätssteigerung an Demokratie geschlossen

werden, wie es einige (auch medienpädagogische) Expert\_innen angesichts sozialer Medien wie Facebook, Twitter, Blogs usw. prognostiziert hatten (vgl. Kersting 2017, S. 63).

Die Beobachtung, dass jenes Wissen, das in Leitmedien zu einem Themenbereich dominiert, nicht zwingend bestimmt, was große Teile der Bevölkerung denken, macht ein Problem der oben skizzierten Ansätze deutlich: Medien und deren Einfluss basiert auf der Setzung von Akteur\_innen, die außerhalb des Mediendiskurses verortet werden. Dadurch werden die den Medien inhärenten, durch fortgesetzte Praxis sedimentierten Produktions-, Distributions- und Rezeptionsweisen ignoriert. Diese in Kapitel 3.1.3.3 nur oberflächlich eröffnete Perspektive möchte ich an dieser Stelle nochmals stärken.

### 3.4.2. Mediendiskurse: Bausteine öffentlicher Wissenskonstitution und individueller Lesarten

In der diskurstheoretischen Perspektive beinhalten Mediendiskurse Elemente, mittels derer Lesarten gebildet werden können. Indem Medien Informationen über gesellschaftlich relevante Themen in einer bestimmten Weise bereitstellen, etablieren sich in und über Medien auch Wissensformationen – beispielsweise über einen Zusammenhang von Medienbildung und Informationstechnologien. Mediendiskursinhärentes Wissen deckt sich jedoch nicht mit dem Wissen gesellschaftlich prominenter Akteur\_innen, ist also nicht repräsentativ, sondern konstituiert sich intermediär auf eine Weise, dass Mediendiskurse nicht eins zu eins auf medienexterne Faktoren rückführbar sind. Obwohl sich Mediendiskurse also nicht mit dem Wissen oder den (politischen oder ökonomischen) Zielen machtvoller Akteur\_innen oder der Vielfalt öffentlicher Kommunikation decken, stellen sie diese »auf Dauer und machen sie gesellschaftsweit beobachtbar« (Imhof 2008, S. 74). Leitmedien generieren demgemäß keine Meinungen, sondern »Bausteine gesellschaftlicher Wissenskonstitution« (Fraas/Klemm 2005), die öffentlich zur Verfügung stehen.

In Verbindung mit der zuvor eingeführten Konzeption von Lernen als Bilden von Lesarten (Kapitel 3.3) und bezogen auf meinen Gegenstand heißt das Folgendes: In der Auseinandersetzung mit dem mediendiskursinhärenten Wissen konstruieren Lehrkräfte individuelle Lesarten. Im Rahmen dieses Konstruktionsprozesses werden Diskurselemente verschiedener Wissensquellen miteinander in Bezie-

hung gesetzt und in die eigene Lebenswelt integriert – diese umfasst u.a. die pädagogische Arbeit in der Schule. Diese Lebenswelt darf jedoch nicht als Raum mit klar definierten Grenzen verstanden werden, sondern ist als bewegliches Selbst- und Weltverhältnis zu begreifen, das in Lernprozessen mehr oder weniger stark transformiert und in artikulatorischen Praktiken verfestigt oder verflüssigt wird. Da ich im Anschluss an Koller u.a. von der grundsätzlichen Unabschließbarkeit von Lernprozessen ausgehe, die mit der Unabschließbarkeit sämtlicher sozialer Prozesse der Sinnproduktion korrespondiert, sind auch Wissensfelder, Diskurse und Subjektpositionen nur bedingt stabil. Jede Praxis kann sie verändern, es sei denn, eine Diskursformation ist hegemonial, das heißt so verbreitet und so fest auf allen gesellschaftlichen Ebenen implementiert, dass das dadurch geknüpfte Netz an Institutionen, Regeln, Normen, Wissen, Techniken und Identitäten nur durch eine machtvolle gegen-hegemoniale Bewegung aufgebrochen werden kann. Folglich gilt das Interesse dieser Arbeit den Produktionsprozessen jenes Wissens, das sich bereits in Teilen der medialen Öffentlichkeit ebenso wie in Teilen des Schulsystems etablieren konnte.

Unklar ist bisher die Trennung oder besser das Verhältnis von Bildungs- und Lernprozessen geblieben, das ich nun im Anschluss an Marotzki schärfen möchte: Dieser hat Lernen und Bildung am Begriff des »Rahmens« unterschieden. Dabei ist Lernen ein Prozess, der sich innerhalb eines Rahmens vollzieht und der als Erwerb von Wissen und Können beschrieben werden kann, wohingegen Bildung Prozesse bezeichnet, die »diesen Rahmen transformieren« (Marotzki 1990, S. 52).

*»Während Lernen dort vorliegt, wo der Mensch innerhalb eines gegebenen Rahmens die adäquate Reaktionsmöglichkeit auf einen kontextspezifischen Reiz findet, beginnt Bildung dort, wo die Auswahlmenge der Reaktionsmöglichkeiten und damit der Rahmen selbst verändert wird« (Nohl et al. 2015, S. 13).*

Verknüpft man diese Perspektive mit dem Verständnis von Lernen als Bilden von Lesarten und Professionalisierung als Eintreten in Wissensfelder, so müssten die von mir untersuchten Prozesse der Herstellung schulischer Medienbildung durch Lehrkräfte zugleich als Lern- und Bildungsprozesse bezeichnet werden. So ist Lehrkräften zwar ein Rahmen gegeben, der jedoch zur Bearbeitung der (Auf-)Forderung, Medienbildung in der Schule zu praktizieren, nicht ausreichend Re-



aktionsmöglichkeiten beinhaltet. Der Rahmen wird also – u.a. im Rückgriff auf Mediendiskurse – erweitert bzw. transformiert. Dieser Prozess kann nicht nur als Herstellungsprozess ›schulischer Medienbildung‹ und als individueller Lern- und Bildungsprozess von Lehrkräften beschrieben werden, sondern zugleich als Schul(kultur)entwicklungsprozess (vgl. Grünberger/Münste-Goussar 2017b).

## 4. Hegemonie analysieren – methodologische Implikationen

In den vorangegangenen Kapitel wurden zunächst die gesellschaftlichen und disziplinären Kontexte beschrieben, die für diese Arbeit und ihren Gegenstand – die diskursive Herstellung ›schulischer Medienbildung‹ als Wissensfeld – relevant sind. Ausgehend von Foucault wurde sodann der diskurstheoretische Ansatz erläutert, dem die Überlegungen dieser Arbeit verpflichtet sind. Dieser wurde im Hinblick auf jene (Sub)Disziplinen konkretisiert, in bzw. zwischen denen diese Arbeit verortet werden kann. Anschließend wurde in eine spezifische Variante der Diskurstheorie eingeführt, die Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe, deren Besonderheit die radikale Betonung des Sozialen als nicht-essenzialistische Basis von Gesellschaft ist. Davon ausgehend, dass Gesellschaft und Wissen in Praktiken hergestellt werden, wurden die Makroebene des Mediendiskurses – erfasst über die Leitmedien FAZ, SZ und ZEIT – sowie die Mikroebene der Einzelschule – erfasst über Lehrkräfteinterviews – zusammengeführt, indem das Konzept der Lesartenbildung (Kapitel 3.3) und das Konzept des Mediendiskurses (Kapitel 3.4) miteinander verzahnt wurden: Mediendiskurse stellen demnach Bausteine gesellschaftlicher Wissenskonstitution zur Verfügung, die von Lehrkräften im Prozess der Bildung spezifischer Lesarten des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ aufgenommen, integriert und transformiert werden. Auf diese Weise werden die Artikulationen des Mediendiskurses mit den Artikulationen der Lehrkräfte verknüpft und die Trennung von Makro- und Mikroebene aufgehoben (zu dieser Methodologie vgl. Macgilchrist et al. 2014). Diese praxeologisch inspirierte Perspektive wird in den folgenden Kapiteln 4.1 bis 4.4 mit der hegemonietheoretischen Perspektive zu einer Methodologie verwoben, um die Artikulationen der Interviews, die 2015 mit Lehrkräften geführt wurden, als diskursive Elemente der Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ bzw. dessen lokal-situierter Variation zu rahmen. Dabei gilt es, die zuvor eingeführte Theorieperspektive solcherart in konkrete Forschungsschritte zu übersetzen, dass eine dem Gegenstand und der Theorie angemessene Methodologie entsteht. Im Zuge dessen wird im folgenden Kapitel eine in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft noch weitgehend unbekannt Methode zur Operationalisierung von hegemonietheoretischen Arbeiten vorgestellt: die Strategemanaly-

se nach Martin Nonhoff (2006, 2014). Nach dieser Methode wird die Analyse des Mediendiskurses und der Interviews durchgeführt (vgl. Kapitel 5.2), um zu rekonstruieren, welche diskursiven Formationen bzw. Lesarten ›schulischer Medienbildung‹ im Verlaufe zweier Jahrzehnte die Vorherrschaft errungen haben und auf welche Weise – mittels welcher »Strategeme« (s.u.) – dies geschehen ist. Den Ausführungen zur Strategemanalyse vorangestellt sind forschungsreflexive Überlegungen, die sich u.a. auf die Frage der ›richtigen‹ Methode beziehen – eine Frage, die im Kontext aktueller diskurstheoretischer Debatten viel diskutiert wird (vgl. die Beiträge zu Grundfragen der Forschungspraxis in Angermüller et al. 2014, S. 477-664).

#### 4.1. Überlegungen zur Analyse hegemonialer Formationen

Eine Methodologie ist nach Forneck und Wrana (2003) ein definiertes Bündel von Vorgehensweisen und Verfahren, mit denen Aussagen produziert sowie überprüft werden können. In einem empirischen Forschungsprojekt stellt sie die Verbindung zwischen Theorieperspektive, Methode und Gegenstand dar. Methodologie steht insbesondere in der Diskursforschung für all jene Schritte eines konkreten Forschungsprozesses, die nur dann gegangen werden können, wenn zuvor bestimmte Entscheidungen getroffen und Übersetzungen vorgenommen wurden. Diese Entscheidungen betreffen beispielsweise die Erhebung bzw. Recherche empirischer Daten, die Zusammenstellung des Korpus, die Art der Auswertung sowie die Darstellung der Ergebnisse und deren Kontextualisierung. Anders als in quantitativen Forschungsprojekten existieren jedoch weder in der qualitativen Forschung noch in der Diskursforschung allgemein gültige ›Rezepte‹ dafür, wie Forschungsprojekte durchzuführen sind (vgl. Wrana 2014b, S. 614) bzw. wie eine ›logische‹ Übersetzung von Theorie X in Methode Y anlässlich von Gegenstand Z auszusehen hat.

*»Das Fehlen einer etablierten ›Methode Diskursanalyse‹ hat den Nachteil, daß es kein Muster gibt, nach dem man sich, ohne sich weiter ›den methodologischen und methodischen Kopf zu zerbrechen‹, ›einfach‹ richten könnte« (Nonhoff 2006, S. 244).*

Das hätte nach Nonhoff den Vorteil, dass Forschende das eigene methodische Vorgehen ohne aufwendige Rechtfertigung relativ frei dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand und -design anpassen könnten. Dies hat sich jedoch in den vergangenen Jahren verändert, zumal die Wahl der richtigen Methode(n) als Gütekriterium qualitativer Forschung gilt (z.B. Flick et al. 2004, Brüsemeister 2008) und gerade von Nachwuchswissenschaftler\_innen erwartet wird, dass sie ihr methodisches Vorgehen überzeugend darlegen. Die so genannte Gegenstandsangemessenheit, auf die in diesem Kontext vielfach verwiesen wird, gereicht jedoch nicht für die oben genannte Übersetzungsarbeit aus, denn wie »Angemessenheit« bestimmt werden kann und welche konkreten Kriterien zur Erfüllung derselben im Forschungsprozess eingehalten werden müssen, bleibt vage und den Forschenden selbst überlassen. Die Diskurstheorie geht nun im Speziellen davon aus, dass es sich bei »der Diskursanalyse« nicht um eine Methode, sondern um ein Forschungsprogramm, ein »Theorie-Methoden-Paket« (Clarke 2012, S. 46) handelt, welches einen methodischen Holismus erfordert, »der aus der kohärenten Passung von Theorie, methodischer Praxis und dem Design der durch diese eingesetzten Techniken besteht« (Diaz-Bone 2012, Abschnitt 10). Folglich besteht bei der Gestaltung eines Forschungsprojektes die Aufgabe nicht darin, eine (näherungsweise) passende etablierte Methodologie zu finden und zu übernehmen und diese dem eigenen Projekt überzustülpen. Stattdessen können bestehende (diskursanalytische) Studien Anhaltspunkte bieten, wie sich einem Gegenstand angemessen genähert werden kann und welche Vor- und Nachteile sich bei einem entsprechenden Vorgehen zeigen. Die eigentliche Herausforderung besteht jedoch darin, eine Methodologie zu entwickeln, die die individuell gewählte Theorieperspektive in Schritte übersetzt, welche die Erforschung des individuell gewählten Gegenstands und die Beantwortung der individuellen Forschungsfrage(n) ermöglicht. Zentral dafür ist es, eine transparente und nachvollziehbare Ausgestaltung der o.g. Schritte und Entscheidungen also eine individuelle Methodologie zu entwickeln, die einem methodischen Holismus entspricht – anders gesagt, die das Theorie-Methoden-Paket als stimmige Figur ausweist. Je nachdem, ob Forschende stark am ursprünglichen Forschungsdesign festhalten oder sich auf sukzessive im Prozess entstehende Sichtweisen und Erkenntnisse einlassen, kann dieses Paket als einschränkender aber geradliniger Pfad erscheinen oder als Landkarte, die Orientierung gibt. Ich bevorzuge es, mein Paket als Landkarte zu verstehen, die es zumindest theoretisch erlaubt, auf mehreren

Wegen ans Ziel zu kommen. Das meint nicht, dass im Verlauf des Forschungsprozesses plötzlich eine vollkommen konträre Theorieperspektive eingenommen wird (obwohl in der frühen Phase dieses Projekts auch andere diskurstheoretische Varianten und damit verbundene Auswertungsverfahren zur Debatte standen<sup>1</sup>). Es bedeutet vielmehr, sich der Konstruiertheit der Trias Theorie – Methodologie – Methode bewusst zu sein und auch deren Grenzen zu berücksichtigen und zu akzeptieren. Dementsprechend wird im Folgenden sowohl die individuelle Methodologie erläutert als auch ein Verständnis dafür entwickelt, warum ich mich schließlich für eine bestimmte Auswertungsmethode, die Strategemanalyse, entschieden habe.

Ausgehend vom Diskursverständnis der poststrukturalistischen, postmarxistischen Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe und mittels der von Nonhoff entwickelten Methode der Strategemanalyse (2006, 2014) kann herausgearbeitet werden, wie es zur Dominanz einer bestimmten diskursiven Formation kommt, die sich auf Basis einer kontinuierlich reproduzierenden Praxis fixiert hat. Übertragen auf meinen Gegenstand bedeutet das zweierlei: Transparent gemacht wird erstens, wie sich im Mediendiskurs im Verlauf von gut 20 Jahren ein bestimmtes Wissen über Medien, Bildung und Schule als öffentlich verfügbares Wissen konstituiert, das möglicherweise so dominant ist, dass es die lokalen Praktiken von Lehrkräften an Medienschulen prägt. Zweitens wird erforscht, ob dabei diskursive Elemente – so genannte Strategeme – in der von Nonhoff beschriebenen oder einer davon abweichenden Weise arrangiert werden und ob diese Elemente auf Hegemonie zielen. Ist dies der Fall, so kann eingeschätzt werden, ob es sich bei ›schulischer Medienbildung‹ um ein hegemoniales Projekt handelt.

Wie Angermüller und andere Diskursforschende verdeutlicht haben, verstehen Diskursforschende Sinn als Ergebnis des Zusammenwirkens von Sprache, Praxis und Kontext (Angermüller 2014, 25f.). Eine Diskursanalyse ist also unvollständig ohne die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Rahmens, auf den diese sich

<sup>1</sup> Darunter war die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller) in der Erweiterung zur Situationsanalyse (Clarke 2012), ein gleichfalls von der Diskurstheorie Foucaults inspirierter Ansatz, der jedoch eine am amerikanischen Pragmatismus – von Blumer über Mead bis Strauss – orientierte Perspektive vertritt, die von einem anderen Diskurs- und Akteursbegriff ausgeht als die poststrukturalistische Diskurs- und Hegemonietheorie. Insbesondere negiert der (Neo-)Pragmatismus den epistemologischen Bruch zugunsten eines »positivistischen Urvertrauens« gegenüber einer »Wahrheit des Wissens« (Diaz-Bone 2012, Absatz 8). Der Versuch einer Synthese pragmatistischer und diskurstheoretischer Ansätze ist deshalb schwierig und führt bei Clarke dazu, dass sie sowohl Foucaults Machtkonzept als auch seinen Ansatz einer interpretativen Analytik vereinfacht (Diaz-Bone 2012, Absatz 20).

bezieht. Um der heterogenen Beschaffenheit des Gegenstandes Diskurs gerecht zu werden, gilt es, die Ergebnisse der Analyse mit den unter Kapitel 1 und 2 dargestellten Kontexten zu verzahnen. Auch der Grad an Hegemonie, der sich im Mediendiskurs und in lokal-situierten Lesarten artikuliert, kann erst dann genauer bestimmt werden, wenn dies mit dem Stand der Implementierung schulischer Medienbildung und anderen Faktoren in Zusammenhang gebracht wird. In Kapitel 3 wurde bereits verdeutlicht, dass Hegemonie kein dauerhaft fixierbarer Zustand ist, sondern fortgesetzte Praxis. Somit sind auch hegemoniale Diskurse als »Produktionsanordnungen von Wahrheits- und Geltungsansprüchen« (Bublitz 2003, S. 9 zitiert nach van Dyk 2013, S. 47) zu begreifen, »die sich nicht auf eine vorgängige Ordnung beziehen, sondern diese im Vollzug ihrer Ansprüche erst hervorbringen« (van Dyk 2013, S.47). Hegemonie kann deshalb niemals vollständig realisiert werden; sie tritt stets nur in Form der Vorherrschaft einer Diskursformation über andere auf. Die hegemoniale ist also die dominante bzw. dominierende Formation, niemals jedoch die einzige – auch wenn sie zeitweise mehrheitlich als solche erschienen mag.

Auf dem Weg zur Hegemonie durchlaufen Diskursformationen verschiedene Phasen. Nonhoff (2006, S. 138ff.) unterscheidet hierbei drei Stufen, Krüger dagegen fünf (2015, S. 42f.). Auf beide Modelle gehe ich später noch genauer ein (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2.). Bevor ich jedoch die Feinheiten der Strategemanalyse darstelle, erläutere ich im Folgenden zunächst die Verzahnung von Untersuchungsgegenstand und methodischem Ansatz, aus der sich eine für meine Arbeit angemessene Methodologie ergibt. Im Zuge dessen wird auch die Entscheidung für eine diskurs- und hegemonietheoretische Strategemanalyse begründet.

Wie in den Kapiteln 1 und 2 dargestellt, sind das Bildungs- und insbesondere das Schulsystem Bereiche, über deren Verfasstheit nicht erst seit dem Bestehen der Bundesrepublik gestritten wird. In bildungspolitischen und öffentlich-medialen Diskursen wird regelmäßig verhandelt, was die gute, die richtige, die optimale Schule auszeichnet oder auszeichnen sollte. Was einer Gesellschaft dauerhaft – und das beinhaltet die Gegenwart ebenso wie eine noch unbekannte Zukunft – als gute Schule gilt, geht dabei weit über konkrete Lehrinhalte hinaus, da das Bildungssystem und seine Institutionen für die Vermittlung dessen zuständig sind, was eine Gesellschaft für ihr Bestehen als relevant erachtet. Dazu zählen Wissen und Fähigkeiten ebenso wie bestimmte (selbst-)disziplinierende Körper-

praktiken (vgl. z.B. Langer 2008), die zur Herstellung erwünschter Subjekte bzw. Identitäten beitragen. Schule soll also – und das in vorausschauender, das Kom-mende antizipierender Weise – zur Erhaltung einer bestimmten Gesellschafts-ordnung beitragen bzw. eine von dieser Gesellschaft zukünftig als erstrebens-wert erachtete Ordnung ermöglichen. In bildungsbezogenen Diskursen artikulie-ren sich deshalb stets auch gesellschaftliche Visionen und Ideale des hegemonie-theoretischen Allgemeinen, Universellen (vgl. Kapitel 2.3).<sup>2</sup> Diese Visionen vom Universellen haben stets einen utopischen Charakter, insofern sie auf eine gute, der Allgemeinheit zuträgliche Zukunft – im Sinne von Allgemeinwohl (vgl. Nonhoff 2006, S. 16f. und S. 108ff.) – abheben. Diese Visionen können jedoch auch mit dystopischen Varianten verbunden werden, mittels derer die gute Zukunft als gefährdete gerahmt wird. Ein Beispiel für eine diskursive Formation, in der eine solche Vision artikuliert wird, könnte folgender Komplex an Aussagen sein: »Die Zukunft unserer Gesellschaft ist digital. Um von den Chancen und Potenzialen der Digitalisierung profitieren und an der Mediengesellschaft teilhaben zu kön-nen, sind umfassende Kompetenzen im Umgang mit Medien, das Bewusstsein für damit verbundene Chancen und Risiken sowie praktische Anwendungskenntnis-se wesentliche Voraussetzungen. Damit alle Heranwachsenden diese Fähigkeiten erwerben können, gilt es, Medienkompetenz im Rahmen schulischer Medienbil-dung zu vermitteln und diese als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig und verbindlich zu verankern.«<sup>3</sup>

Dieser Satz beinhaltet neben der o.a. Vision (die chancenreiche digitale Zukunft unserer Gesellschaft) mehrere Forderungen, welche als Bedingung für die Reali-sierung der guten Zukunft artikuliert werden (umfassende Fähigkeiten..., Be-wusstsein, Anwendungskenntnisse). Diese Forderungen werden subsummiert unter einem einzigen Zeichen (Medienkompetenz). Die Forderung nach dieser gewinnt im Kausalzusammenhang mit einem postulierten Mangel (an Medien-

<sup>2</sup> Dass schulbezogene diskursive Aushandlungsprozesse gesamtgesellschaftliche Auswirkungen haben, zeigt sich aktuell am Diskurs um Heterogenität. Darin wird nicht nur artikuliert, welche Art von Menschen welche Art von Schule besuchen dürfen sollen, sondern auch ein grundsätzlicher Zweifel daran, dass eine Differenzierung in ›normale Schüler\_innen‹ und ›die Anderen‹ dem demokratischen Ideal einer Bildung für alle gerecht werden könne. Ein wichtiges Moment des Diskurses ist die Aussage, dass jene Differenzen, die den Ausschluss vom ›normalen‹ Schulbetrieb rechtfertigen, maßgeblich durch die Institution Schule selbst produziert werden – teilweise auch im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses wie u.a. Emmerich und Hormel (2013) gezeigt haben.

<sup>3</sup> Dieser fiktive Satz basiert auf den Ergebnissen meiner Mediendiskursanalyse (vgl. Kapitel 5.2.1 - 5.2.3). Ähnliche Argumentationsweisen finden sich auch in bildungspolitischen Papieren der Länder zur Medienbildung (z.B. Kultusministerium Baden-Württemberg 2016, Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2016, Thüringer Ministerin für Bildung, Jugend und Sport 2017).

kompetenz) erhöhte Relevanz. Das Mittel, welches in umfassender Weise in der Lage sei, den Mangel zu beheben, allen Teilforderungen sowie der diese einenden Hauptforderung nachzukommen und die Vision zu verwirklichen, ist schulische Medienbildung. Diese erscheint im Zusammenhang der Sätze zugleich als Forderung, Mittel und Ziel, so dass die Zukunft der Gesellschaft (das Allgemeinwohl/das Universelle) als an die Verankerung schulischer Medienbildung gekoppelte erscheint. Übersetzt in das Vokabular der Strategemanalyse handelt es sich bei den Forderungen, die unter Medienkompetenz subsummiert werden, um Teilforderungen, so genannte »kumulative Forderungen« (Nonhoff 2006, S. 119). Ihren diskursiven Zweck beschreibt Nonhoff auch als »Äquivalenzierung differenter, am Allgemeinen orientierter Forderungen« (Nonhoff 2006, S. 214). Diese diskursive Formation bildet das erste von insgesamt drei Kernstrategemen<sup>4</sup>. Dessen Aufgabe besteht darin, sowohl unterschiedliche Forderungen als auch heterogene Subjektpositionen so zu artikulieren, dass diese in eine Äquivalenzkette gebracht werden (Nonhoff 2006, S. 214).<sup>5</sup>

*»Das Strategem der Herstellung von Äquivalenzketten bzw. der Äquivalenzierung stellt also Beziehungen der Gemeinsamkeit, des Verbundenseins wie des Verbündetseins zwischen zunächst differenten diskursiven Elementen her« (Nonhoff 2006, S. 215).*

Aufgrund dieser verbindenden Funktion könnte das Kernstrategem 1 auch als Strategem der Kooperation oder der Allianz beschrieben werden, weil darunter Forderungen verstanden werden, die »anschlussfähig« (Nonhoff 2006, S. 214) sind. So werden im obigen Beispiel sowohl die Forderungen derjenigen berücksichtigt, deren Fokus auf die technischen Aspekte von Medien (im Sinne der Schulinformatik) gerichtet ist, als auch die Forderungen derjenigen, die auf eine kritische Auseinandersetzung mit potenziellen Gefahren (z.B. unzureichender Datenschutz, Cyberbullying, Kostenfallen, Computerspielsucht) abzielen, ebenso

<sup>4</sup> »Als Kernstrategeme werden sie bezeichnet, weil sie zusammen genommen hinreichend sind, um die hegemoniale Strategie zu erfassen« (Nonhoff 2006, S. 214). Sie weisen ein hegemoniales Projekt als solches aus. Die Kernstrategeme sind außerdem das, wonach das Korpus im Rahmen der Analyse durchsucht wird (vgl. Kapitel 5.2).

<sup>5</sup> Eine solche Äquivalenzierung von Forderungen kann sowohl in einem Satz oder einer Textpassage erfolgen als auch sich über den Textzusammenhang ergeben. »Hierunter ist zu verstehen, daß nicht in derselben, sondern in unterschiedlichen Textpassagen die Elemente x und y in dieselbe Beziehung zu a gesetzt werden« (Nonhoff 2006, S. 264).



wie die Forderungen derjenigen, die mit Medien gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten verbinden.<sup>6</sup>

Die Forderung nach Medienkompetenz ist dagegen eine Forderung anderer Art in dem Sinne, dass sie als Mangel (an Medienkompetenz) den Antagonismus einführt, der Bedingung für die Äquivalenzierung differenter Elemente ist. Zentral für diese Forderung, die bei Nonhoff das Kernstrategem 2 bildet, ist die Einrichtung der »[a]ntagonistische[n] Zweiteilung des diskursiven Raums« (Nonhoff 2006, S. 215). Wie in Kapitel 3.2.2.2. erläutert, können differente Elemente nur als äquivalente verkettet werden, wenn eine antagonistische Zweiteilung des diskursiven Raumes besteht, wenn also innerhalb des Diskurses die Idee eines ›X‹, eines Außen, errichtet wurde. Kernstrategem 1 kann also nur dann seine Funktion erfüllen und Äquivalenzketten bilden, wenn es gelingt eine antagonistische Zweiteilung zu errichten und einen Mangel an Allgemeinem zu instituieren. Darin besteht die Funktion von Kernstrategem 2. Da der Mangel an Allgemeinem nicht positiv, sondern nur über Umwege symbolisiert werden kann, erscheint er in Form all jener Hürden und Widerstände, die der Realisierung der zentralen Forderung (z.B. nach Medienbildung) und somit der Beseitigung des Mangels am Allgemeinen im Weg stehen.

*»Verschiedene, am Allgemeinen orientierte Forderungen lassen sich also dadurch in eine Äquivalenzbeziehung miteinander setzen, daß all jene diskursiven Elemente, zu denen sie in Kontrarität stehen, ebenso als Äquivalente artikuliert werden, um so dem Mangel eine positive symbolische Gestalt zu verleihen« (Nonhoff 2006, S. 215).*

Im Prozess der Herstellung von Hegemonie wird also nicht nur eine ›positive‹ Äquivalenzkette (bei Nonhoff Äquivalenzkette P) eingerichtet, sondern auch eine ›negative‹ (Äquivalenzkette Q). Während erstere jene Forderungen beinhaltet, die den Mangel an Allgemeinem beheben sollen, beinhaltet letztere all jene Phänomene, die dies verhindern – Äquivalenzkette Q repräsentiert also Hürden, die der Realisierung des Allgemeinen im Weg stehen.

Um herauszufinden, ob ›schulische Medienbildung‹ ein hegemoniales Projekt ist, sollten jedoch insgesamt mindestens drei diskursive Formationen bzw. Kernstra-

<sup>6</sup> Dabei bleiben selbst die Teilforderungen häufig so wenig konkret, dass sich jede\_r darin wiederfindet – vom Bewahrpädagogen bis zur Verfechterin strukturaler Medienbildung.

tegeme in den untersuchten Diskurselementen vorhanden sein. Zwei wurden anhand des Beispiels und im Rückgriff auf Nonhoff charakterisiert. Die dritte Formation ist das Kernstrategem 3.

In meinem Beispiel (S. 111) gewinnt ›schulische Medienbildung‹ den Status einer allumfassenden Forderung, welche mit dem Allgemeinen/Universellen gleichgesetzt wird, weil jeder Mangel beseitigt und jede Teilforderung durch die Erfüllung dieser Forderung (Verankerung von Medienbildung ins Schulsystem) mit erfüllt wird<sup>7</sup>. Übernimmt ein diskursives Element eine solche Funktion, so sprechen Mouffe und Laclau vom leeren Signifikanten (vgl. Kapitel 3.2.2.5). In der Nonhoffschen Typologie entspricht dies dem *Kernstrategem 3* der Repräsentation: »Eine [...] Forderung wird als Repräsentantin der am Allgemeinen orientierten Äquivalenzkette artikuliert« (Nonhoff 2006, S. 116), was die entsprechende Forderung als hegemoniale Forderung ausweist. Die Kopplung des Allgemeinen mit einem Element der diskursiven Formation ist jedoch problematisch, wie ich im Rahmen der Analyse (Kapitel 5.2) zeigen werde.

Auf den vorangegangenen Seiten wurde anhand eines Beispiels in das Vokabular der Strategemanalyse eingeführt; diese wird im Folgenden sukzessive und im Hinblick auf meinen Gegenstand erläutert und schließlich in Kapitel 5 in konkrete Forschungsschritte übersetzt.

Hegemonieanalysen sind eine Möglichkeit, diskursanalytisch zu erforschen, wie eine bestimmte Diskursformation hegemonial wird, also die Vorherrschaft über andere Formationen erringt. Dabei können verschiedene Grade der Realisierung von Vorherrschaft unterschieden werden – je nachdem, wie dominant eine bestimmte Formation ist. Nonhoff unterscheidet hegemoniale Artikulation, hegemoniales Projekt und Hegemonie (2014, S. 194), wobei Hegemonie nur dann erreicht ist, wenn »der mit einer umfassenden Forderung geäußerte Anspruch auf Vorherrschaft auch durchgesetzt werden kann« (Nonhoff 2014, S. 194). Das ist z. B. der Fall, wenn sich zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten gesellschaftlichen Raum ein spezifisches Wissen über Medien und deren Beherrschbarkeit durch erlernbare Medienkompetenzen durchgesetzt hat, so dass

<sup>7</sup> Ob eine Implementierung schulischer Medienbildung tatsächlich zu allgemeiner Medienkompetenz – unabhängig davon, wie diese definiert wird – führt, ist an dieser Stelle nicht relevant. Das Beispiel soll zeigen, in welcher Weise diskursive Elemente in eine Äquivalenzkette gebracht werden, die etwas bestimmtes, ein bestimmtes Verhältnis von Medienkompetenz und schulischer Medienbildung, artikuliert. Wie die Mediendiskursanalyse in Kapitel 5.2 zeigt, bleiben dabei Begriffe häufig unterbestimmt bzw. deutungs offen.

im Sinne dieses Wissens Bildungspläne so modifiziert und Schulkulturen so verändert werden, dass Unterrichts- und Lernpraktiken sowie Prozesse der Subjektivierung mehrheitlich durch dieses Wissen geprägt sind. Werden Medien gleichgesetzt mit internetfähigen Endgeräten und wird das Beherrschen von Medien als »Schlüsselkompetenz« gerahmt – und über Begriffe wie Zukunft und Wissensgesellschaft mit dem Allgemeinwohl gekoppelt –, so erscheint es nicht mehr als legitim, Schulen eine entsprechende Medienausstattung zu verweigern. Bezogen auf den Gegenstand dieser Arbeit richtet die Analyse also den Blick darauf, wie sich ›schulische Medienbildung‹ in der medialen Rede von Schule, Medien und Bildung als hegemoniales Projekt etablieren und im Verlauf dieses Prozesses ein bestimmtes Wissen über Schule, Medien und Bildung konstituieren konnte, das in lokal-situierten Praktiken (an Einzelschulen mit Medienprofil) aktualisiert wird. Da die Schriften von Mouffe und Laclau keine konkrete Anleitung zur forschungspraktischen Untersuchung hegemonialer Formationen geben, orientiere ich mich bei der Analyse an der von Nonhoff ausgearbeiteten Methode (Nonhoff 2006, 2014). Dieser hat seine Strategemanalyse in enger Referenz zu Laclau und Mouffe sowohl theoretisch als auch methodologisch und methodisch anhand verschiedener Gegenstände entwickelt – u.a. der Sozialen Marktwirtschaft (2006) und der Bologna-Reform (2014). Er hat zudem vorgeführt, wie jene diskursiven ›Strategien‹, die das Zustandekommen gesellschaftlich dominanter Diskurse als »Gefüge der Artikulationen« (Nonhoff 2014, S. 191) ermöglichen, mittels rekonstruktiver Verfahren untersucht werden können. Dabei geht es der Strategemanalyse niemals um das Warum, sondern stets um das Wie. Nach Nonhoff (2006, S.14) erklärt sie weder mögliche Beweggründe potenzieller Akteur\_innen noch deutet sie Tiefenstrukturen der untersuchten Texte; eine Strategemanalyse erklärt auch nicht, warum dieses und nicht jenes artikuliert wird, und leitet nicht dazu an, wie einer Diskursformation zu Macht verholfen werden kann. Sie ist nicht mehr und nicht weniger als eine »Rekonstruktion des Funktionierens diskursiver Prozesse« (Nonhoff 2006, S. 17, Fußnote 5), die im Rückgriff auf Kontextwissen als Prozess des Ringens um Vorherrschaft einer Diskursformation über andere gefasst werden kann und die zugleich sichtbar macht, wie sich durch diesen Prozess bestimmte Wissensordnungen formieren. Da der Begriff der Strategie – ebenso wie andere, der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe entstammende Begriffe – zu der Annahme führen können, es existierten entgegen diskurstheoretischen Prämissen autonome Subjekte oder

Akteur\_innen, die ihre Ziele mittels strategischer Forderungen zu erreichen suchen, möchte ich verdeutlichen, wie ›Strategie‹ in diesem Kontext zu verstehen ist, nämlich nur im Rückblick: Die Analyse hegemonialer Diskursformationen erfolgt – wie jede Diskursanalyse – als Re-/Konstruktion »spezifischer Arrangements von diskursiven Elementen in den Dimensionen des Raums und der Zeit« (Nonhoff 2006, S. 210). Das ist vergleichbar mit einer kriminalistischen Vorgehensweise. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass ein konkretes Verbrechen, z.B. in Form eines ausgeraubten Safes, vorliegt. Ausgehend von Spuren am Tatort und Beziehungen der Besitzerin des Safes zu anderen wird rekonstruiert, wie es zum Tatbestand »ausgeraubter Safe« gekommen ist. Dabei wird zunächst, unter Rückgriff auf Erfahrungen der ermittelnden Personen, die grobe Version einer Geschichte entworfen. Diese wird im Zuge fortschreitender Ermittlungen modifiziert und verfeinert, um schließlich eine in sich schlüssige Erzählung zu ergeben, an deren Ende der leere Safe steht.

Der ›Tatort‹ der Strategemanalyse existiert jedoch nur als These vom hegemonialen Projekt. Wie jede These ist sie vorläufig und basiert auf dem Wissen der Forscherin über ein gesellschaftliches Feld, in dem eine diskursive Formation auftritt, von der angenommen wird, dass es sich um eine auf Hegemonie abzielende Formation handelt. Da jeder Diskurs individuell und vom Gewimmel oder Wuchern der Diskurse (Bublitz et al. 1998) geprägt ist, kann hier nicht von typischen Merkmalen oder Markern ausgegangen werden, die immer so und nicht anders eine diskursive Formation als hegemoniale ausweisen. Auch von einer linearen Entwicklung kann nicht ausgegangen werden. Deshalb ist der Einsatz der Strategemanalyse nur dann sinnvoll, wenn man nicht mit Absolutheit davon ausgeht, dass sich »bei der Herausbildung von Hegemonien stets diese oder jene Strategie finden« lässt (Nonhoff 2006, S. 211). Angeregt durch die Vorgehensweise von Gebel (2012), die ihren Gegenstand, den internationalen Anti-Korruptionsdiskurs, nur vorläufig unter Bezug auf Nonhoff als hegemoniales Projekt rahmt (Gebel 2012, S. 13f.), gehe auch ich zunächst thesenhaft davon aus, dass es sich bei ›schulischer Medienbildung‹ um ein hegemoniales Projekt also um eine auf Hegemonie zielende diskursive Formation handelt. Das liegt darin begründet, dass die seit den 1990er Jahren diskutierte Implementierung von Medienbildung ins Schulsystem nur langsam fortschreitet (vgl. Kapitel 1 und 2). Das ist ein Zeichen dafür ist, dass es sich hier keinesfalls um eine bereits etablierte Hegemonie handeln kann, sondern um eine Diskursformation, die zunächst mit

vornehmer Zurückhaltung präsent war und die erst in den letzten Jahren im Zuge der Artikulation bestimmter diskursiver Elemente in (teils bestehende) Äquivalenzketten sowie durch Kooperation mit anderen Diskursen an Dominanz und Hegemonie gewonnen hat.

Die Strategemanalyse rekonstruiert also, wie eine Menge von Aussagen Deutungsmacht erlangt, indem diskursive Artikulationen untersucht werden, die der Durchsetzung bestimmter Ziele dienen sollen. Diese diskursiven Formationen, die als Forderungen auftauchen, werden als Strategeme gefasst. Um die von Nonhoff etablierten Begriffe und ihr Verhältnis zueinander zu verdeutlichen, erläutere ich im Folgenden zunächst drei zentrale Begriffe aus Nonhoffs Konzept: »hegemoniales Projekt«, »hegemoniale Strategie« und »Strategem«. Dafür greife ich zum einen dessen eigene Ausführungen auf (Nonhoff 2006, 2014). Zum anderen integriere ich im Folgenden, wie Nonhoffs Strategemanalyse bei Gebel (2012) und wie die Hegemonietheorie bei Krüger (2015) rezipiert wird und wie diese Rezeptionsweisen zur Analyse potenziell hegemonialer Diskursformationen eingesetzt werden können.

## 4.2 Stabilitätsstufen der Hegemonie

Hegemonien sind grundsätzlich instabile Diskursformationen, die unter bestimmten Umständen eine gewisse Stabilität erreichen. Diese ist teilweise so gefestigt, dass bestimmte Diskurse, Subjektpositionen und Bedeutungen als natürlich gegebene unveränderliche Tatsachen erscheinen. Dies ist beispielsweise im Hinblick auf die Subjektpositionen Mann/Frau der Fall, die entgegen der gesellschaftlichen Realität und Erkenntnissen aus Natur-, Human-, Kultur- und Sozialwissenschaft noch immer mehrheitlich als essenzialistische verstanden werden (vgl. Bauer et al. 2018). Folgt man der Idee der Hegemonietheorie, so ringen in einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Teilbereichen wie dem Bildungsbereich stets diverse hegemoniale Projekte miteinander um Vorherrschaft. Um die recht abstrakte Vorstellung eines Kampfes um Hegemonie zu konkretisieren, greife ich auf das von Krüger (2015) entwickelte Modell der »Stabilitätsstufen der Hegemonie« zurück. Dies Modell ist gegenüber dem von Nonhoff entwickelten Dreischritt (hegemoniale Artikulation, hegemoniales Projekt, Hegemonie) zunächst besser geeignet, um zu vermitteln, dass Hegemonie kein Zustand, sondern ein Prozess ist, der sich schrittweise und nicht zwingend linear vollzieht.

Auch ist zu berücksichtigen, dass zeitgleich diverse Diskurse parallel existieren und dass sich diese in jeweils ganz unterschiedlichen Stabilitätsstufen ›befinden‹ können. Wie Nonhoff und Krüger halte ich es in Bezug auf die Analysepraxis für wichtig,

*»von unterschiedlich starker Stabilität hegemonialer Diskursorganisationen auszugehen und das empirische Material im Hinblick auf derartige graduelle Unterschiede möglichst differenziert zu betrachten [...] und damit den Blick für Ambivalenzen, Widersprüche sowie hybride Konstellationen« (Krüger 2015, S. 41)*

nicht zu vernachlässigen. Das ist insbesondere dann wichtig, wenn ein Diskurs – wie in dieser Arbeit der Mediendiskurs – aus diachroner Perspektive untersucht wird, wodurch herausgearbeitet werden soll, wie sich bestimmte diskursive Formationen und Knotenpunkte im Zeitverlauf verändern, an Macht gewinnen oder verlieren können. Krüger unterscheidet insgesamt fünf Stabilitätsstufen der Hegemonie (2015, S. 42f.):

- (1) Einfache Reproduktion der Hegemonie
- (2) Reflexive Reproduktion der Hegemonie
- (3) Politisierung
- (4) Hegemoniekrise
- (5) Neue Diskursorganisation

(1) In der ersten Stufe ist der hegemoniale Diskurs extrem stabil. Bedeutungen, Wissensordnungen und Subjektpositionen erscheinen als natürlich, unveränderlich und alternativlos. Die vorherrschende diskursive Formation wird in artikulatorischen Praktiken quasi eins zu eins reproduziert. In grundsätzlicher Übereinstimmung mit Krüger möchte ich jedoch ergänzen, dass auch in dieser Phase nicht ausgeschlossen werden kann, dass es gesellschaftliche Räume gibt, in denen andere Diskursformationen existieren. Diese sind jedoch so marginal, dass sie praktisch keine Relevanz haben und auch keine Macht entfalten können. Sie können jedoch als Habitat für das dienen, was Laclau (1990, S. 39) als »Dislokation« bezeichnet hat (siehe Stufe 2).

(2) In der zweiten Stufe kommt es zu einer Destabilisierung durch ein als »Dislokation« bezeichnetes Phänomen. Mit diesem Begriff wird ein Ereignis beschrieben, das nicht in die Logik der vorherrschenden diskursiven Ordnung integriert werden kann (vgl. Glasze 2015, S. 26). Gelingt es nicht, den ›Störfaktor‹ auf der

anderen Seite der antagonistischen Grenze (als Feind des Allgemeinen) zu verorten oder ihn produktiv zu integrieren, schwindet nach und nach die Macht und Deutungshoheit der bestehenden Diskursformation. Ein überaus mächtiges, als Hegemonie erscheinendes hegemoniales Projekt verliert dann seinen exklusiven Status. Dies erlaubt es, dass ein neues hegemoniales Projekt an Macht gewinnt. Das anlässlich einer Dislokation mögliche Aufscheinen der Fragilität eines jeden hegemonialen Diskurses – und damit der Fragilität des Sozialen an sich – kann allerdings auch dazu führen, dass ein hegemonialer Diskurs als solcher an Stabilität zunimmt, weil er in der Lage ist, Dislokationen zu integrieren. Das ist der Fall, wenn beispielsweise unter dem Begriff Intersexualität all jene unterschiedlichen Körper subsummiert werden, die jenseits der binären Logik männlich/weiblich existieren. Statt die binäre Logik grundsätzlich in Frage zu stellen, wie es die dekonstruktivistische Geschlechterforschung unter Bezugnahme auf die Queer Theory tut, wird am dualistischen Modell festgehalten und ein drittes bzw. ein dazwischen verortetes Geschlecht für ›Ausnahmefälle‹ eingerichtet. Auf diese Weise wird das irritierende Element – uneindeutige Geschlechtszugehörigkeit bzw. -identität – eingemeindet; die hegemoniale Formation sex/gender kann als binäre heteronormative Geschlechterordnung weitgehend unbeschadet als Norm bestehen bleiben. Das heisst,

*»[d]ie etablierte Vorstellung vom Gemeinwohl wird nicht verworfen, sondern bildet ebenfalls die Kernforderung des aufstrebenden Hegemonieprojekts. Allerdings wird die Kernforderung in reflektierter Form – d. h. unter Berücksichtigung der Anforderungen, die sich aus der Dislokation ergeben – reproduziert« (Krüger 2015, S. 42).*

(3) In der dritten Stufe, der Politisierung, gelingt eine solche Integration nicht, weil von der hegemonialen Ordnung abweichende Forderungen ignoriert werden. Sie gewinnen an Macht und die Fragilität der vorherrschenden Ordnung zeigt sich immer deutlicher. So genannte gegen-hegemoniale Projekte werden präsent. Diese beinhalten Forderungen, die sich auf das ›X‹, das verworfene Außen jenseits der antagonistischen Grenze, beziehen. Das führt dazu, dass aus einem ehemals außerhalb des Sozialen angesiedelten ›Feindes‹ ein konkreter Gegenspieler des hegemonialen Projekts wird, welches sukzessive an Macht und Einfluss verliert; andere/neue Praktiken und Subjektpositionen sind keine Seltenheit mehr.

(4) In der vierten Stufe kann von einer echten »Hegemoniekrise« (Krüger 2015, S. 43) gesprochen werden: etablierte Wahrheiten werden offen bestritten, die Forderungen unterschiedlicher hegemonialer Projekte ringen miteinander um Vorherrschaft, der ehemals dominierende Diskurs wird zu einem unter vielen. »Die etablierten Subjektpositionen verlieren an Attraktivität und Diskursträger\_innen des hegemonialen Diskurses brechen weg« (ebd.).

(5) Die fünfte Stufe ermöglicht schließlich – in Folge der Hegemoniekrise – eine komplette Neuorganisation des hegemonialen Diskurses, die nicht nur eine andere Kernforderung artikuliert, sondern auch andere Subjektpositionen produziert. »Damit wird der durch die Hegemoniekrise stark geöffnete Diskurshorizont wieder partiell geschlossen« (Krüger 2015, S. 43). Eine dauerhaft erfolgreiche Hegemonie lässt diese neue diskursive Ordnung wiederum als natürliche, alternativlose erscheinen (Stufe 1). Krügers »Modell« eröffnet eine differenzierte Perspektive auf die Herstellungsprozesse dominanter bzw. dominant werdender Wissensordnungen und Kämpfe um Vorherrschaft. Es wird im Folgenden um die von Nonhoff entwickelte Sicht ergänzt. Zusammen sind diese beiden Ansätze dafür geeignet, den von Widersprüchen, heterogenen Positionen, medialen Logiken sowie dramatisierenden und simplifizierenden Beschreibungen durchzogenen Mediendiskurs hegemoniethoretisch zu erfassen. Zugleich können die Artikulationen der Lehrkräfte als lokal-situierte Praktiken der Herstellung »schulischer Medienbildung« in den Blick genommen werden. Dabei werde ich jene Artikulationen hervorheben, die in Übereinstimmung oder in Kontrast zu den im Mediendiskurs dominierenden Logiken stehen. Forderungen, Logiken oder Figuren, die gänzlich andere, vom hier untersuchten Mediendiskursausschnitt abweichende Lesarten produzieren, werden in Kapitel 5.2 ebenfalls aufgeführt, da sie als Elemente jener marginalen Diskurse betrachtet werden können, die unter bestimmten Umständen als Dislokation (wieder) auftauchen.

### 4.3 Die Strategemanalyse

In den beiden folgenden Kapiteln werden die Grundlagen der Strategemanalyse und die für deren Verständnis notwendigen Begriffe im Anschluss an Nonhoff (2006, 2014) erläutert. Dies sind insbesondere das »hegemoniale Projekt« und die »Strategeme«, also diskursive Formationen, die auf Hegemonie abzielen.



### 4.3.1 Hegemoniale Artikulation, hegemoniales Projekt, Hegemonie

Die Entwicklung von einer unauffälligen diskursiven Formation zur Hegemonie erfolgt bei Nonhoff über den Dreischritt von hegemonialer Artikulation über ein hegemoniales Projekt bis hin zur Hegemonie, wobei Hegemonie – das wurde wiederholt betont – niemals dauerhaft fixierbar ist. Sie kann deshalb auch als hegemoniales Projekt in besonders fortgeschrittenem Stadium verstanden werden (Gebel 2012, S. 104), das der Stabilitätsstufe 5 bzw. 1 bei Krüger (2015) entspricht (vgl. Abschnitt 4.2).

**Hegemoniale Artikulationen** sind solche, die am Allgemeinen orientierte Forderungen beinhalten (Nonhoff 2006, S. 138). Diese Forderungen sind Allianz bildender Art in dem Sinne, dass sie differente Forderungen subsumtiv miteinander verknüpfen und somit anschlussfähig werden (vgl. die Erläuterungen zum Kernstrategem 1 am Beispiel auf Seite 111). »Daher kann jede Artikulation, in der eine subsumtive oder eine umfassende Forderung erhoben wird, als hegemoniale Artikulation gelten« (Nonhoff 2006, S. 138).

Ein **hegemoniales Projekt** bezeichnet eine Formation, die zwar bereits eine gewisse Präsenz hat, die jedoch noch nicht hegemonial ist und deren Logiken und Subjektpositionen noch nicht als alternativlose oder einzig wahre Geltung erlangt haben. Ein hegemoniales Projekt entspricht einer recht dominanten gegenhegemonialen Formation, was etwa der Stabilitätsstufe 3 bzw. 4 bei Krüger entspricht. Das heißt, eine bestehende Hegemonie wurde bereits so geschwächt, dass andere Formationen an Macht und Einfluss gewonnen haben, ohne dass sich jedoch eine einzige alternative Formation als Hegemonie etablieren konnte. Ein hegemoniales Projekt ist jedoch nichts anderes als eine theoretische Konstruktion, die auf der Existenz bestimmter diskursiver Formationen basiert, die potenziell dazu in der Lage sind, einer bestimmten Ordnung zur Vorherrschaft zu verhelfen.

Was eine **Hegemonie** ist, wurde bereits erläutert. Im hier skizzierten Dreischritt – ausgehend von einem hegemonialen Projekt – wird sie erreicht, »wenn es gelingt, mit der Hauptforderung, die ein solches Projekt kennzeichnet« (Nonhoff 2006, S. 15) – z.B. »Medienbildung in die Schule!« – »die politischen Forderungen einer genügend großen und differenzierten Zahl von politisch-gesellschaftli-

chen Kräften so ›aufzufangen‹, daß sich diese das Projekt zu eigen machen« (ebd.).

### 4.3.2 Typologie der Strategeme

Im Rahmen hegemonialer Kämpfe werden Forderungen artikuliert, die am Allgemeinen orientiert sind. Im Falle meines Gegenstands handelt es sich um eine offensiv-hegemoniale Strategie, deren Ziel die Etablierung einer neuen diskursiven Ordnung ist. Auf derartige Strategien kann die Typologie von Nonhoff (2006, S. 213) angewendet werden, die insgesamt neun Strategeme benennt.

#### A. Kernstrategeme der offensiv-hegemonialen Strategie

- (1) Äquivalenzierung differenter, am Allgemeinen orientierter Forderungen
- (2) Antagonistische Zweiteilung des diskursiven Raums
- (3) Repräsentation

#### B. Grundlagenstrategem

- (4) Grundlagenstrategem der superdifferenziellen Grenzziehung

#### C. Ergänzende hegemoniale Strategeme

- (5) emergente Interpretationsoffenheit des symbolischen Äquivalents des Allgemeinen
- (6) Einrichtung/ Fortschreibung von Subjektpositionen für politisch-gesellschaftliche Kräfte
- (7) gezieltes und vereinzelt Durchbrechen der antagonistischen Grenze

#### D. Sekundäre hegemoniale Strategeme

- (8) Strategem des eigentlichen Verfechters
- (9) Strategem der eigentlichen Bedeutung

Da ich von einem diskursiven Kampf ausgehe, in dessen Verlauf sich erst nach und nach eine einzige offensiv-hegemoniale Strategie in Gestalt des hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹ formiert, nutze ich die Typologie von Nonhoff als Orientierungsrahmen, der offen für Erweiterungen ist damit auch tatsächlich all jene Strategien systematisch in die Analyse einfließen, die diesen spezifischen Diskurs ausmachen.

Nonhoff unterscheidet vier Arten von Strategemen, wobei die Kernstrategeme (A) jene diskursiven Formationen bezeichnen, die ein hegemoniales Projekt als solches markieren (vgl. das einführende Beispiel auf Seite 111). Deshalb richtet sich meine Analyse zunächst auf diese drei Kernstrategeme und deren Zusammenspiel. Anschließend wird nach anderen hegemonialen Formationen gesucht, die Nonhoff als Grundlagenstrategem, ergänzende hegemoniale Strategeme und sekundäre hegemoniale Strategeme bezeichnet (2006, S. 213).

Nachdem ich die Kernstrategeme und deren Funktion weiter oben beispielhaft erläutert habe und eine intensive Auseinandersetzung am Gegenstand im Rahmen der Analyse in Kapitel 5.2 erfolgt, erkläre ich im Folgenden nur die sechs unter B, C und D subsummierten Strategeme.

## **B. Grundlagenstrategem**

### (4) Grundlagenstrategem der superdifferenziellen Grenzziehung

Das Grundlagenstrategem der superdifferenziellen Grenzziehung basiert auf einer grundlegenden Form des Antagonismus. Wo im Falle des sozialen Antagonismus Diskurselemente »verfeindeten Geschwistern« auf zwei Seiten der Grenze eines diskursiven Raumes ähneln, gehören superdifferente Elemente komplett verschiedenen Familien an (Nonhoff 2006, S. 231). Das Strategem 4 hat den Zweck, die Diskursgrenzen eines Raumes – beispielsweise des pädagogischen Feldes – zu stabilisieren, indem einzelne Diskurselemente, die die Grenzen dieses Raumes hinterfragen, in gänzlich andere Räume ausgegrenzt werden. Anders als im Prozess der Einrichtung oder Erhaltung der antagonistischen Grenze, die sich innerhalb eines Raumes abspielt und diesen zweiteilt, ist von einer superdifferenziellen Grenzziehung die Rede, wenn Elemente oder Verbände von Elementen in anderen Räumen verortet werden. Das ist beispielsweise der Fall, wenn in der medialen Diskussion um die Implementierung der Leitlinie »Toleranz und Akzeptanz für Vielfalt« ins Schulsystem Baden-Württembergs artikuliert wird, dass Sexualerziehung Elternsache sei und der Staat bzw. die Schule nicht auf die intimen Körperbereiche der Schüler\_innen zugreifen dürfe (vgl. den Presseartikel »Lehrer warnen vor ›Pornografisierung der Schule«, der am 21.10.2014 in welt.de erschienen ist; für eine kritische Analyse siehe Stoltenhoff 2021). Ähnliche Argumente finden sich in der Debatte um Gender Mainstreaming. Auch hier werden regelmäßig Äußerungen von Gegner\_innen öffentlicher Gleichstellungs-

politik getätigt, die die Angelegenheiten des Staates und familiäre Angelegenheiten als komplett voneinander getrennte Sphären verstanden wissen wollen.

Die anschließend vorgestellten Strategeme unterscheiden sich von den bisher genannten darin, dass sie zwar in hegemonialen Diskursen auftreten können, jedoch nicht zwingend für ein hegemoniales Projekt sind. Für dessen Erfolg können sie jedoch durchaus eine Rolle spielen, weil sie dessen Reichweite erhöhen und zu einer verbesserten Wahrnehmbarkeit beitragen können (Nonhoff 2006, S. 233).

### C. Ergänzende hegemoniale Strategeme

- (5) emergente Interpretationsoffenheit des symbolischen Äquivalents des Allgemeinen
- (6) Einrichtung/Fortschreibung von Subjektpositionen für politisch-gesellschaftliche Kräfte
- (7) gezieltes und vereinzelt Durchbrechen der antagonistischen Grenze

Das Strategem 5 der emergenten Interpretationsoffenheit des symbolischen Äquivalents des Allgemeinen bezieht sich üblicherweise auf die Interpretationsoffenheit des leeren Signifikanten als des zentralen Knotenpunktes. Sie kann als Bedingung dafür verstanden werden, dass ein diskursives Element als Repräsentant das Allgemeine symbolisch verkörpern kann (Kernstrategem 3). Dieses Element hat die Eigenschaft, »in einer sehr hohen und zugleich diversen Anzahl von Verknüpfungen artikuliert [zu] werden« (Nonhoff 2006, S. 233). Aufgrund seiner Interpretationsoffenheit bietet es besonders viele Anschlussmöglichkeiten. Das Strategem 6 der Einrichtung/Fortschreibung von Subjektpositionen für politisch-gesellschaftliche Kräfte beschreibt Diskursformationen, die Subjektpositionen bereitstellen, die attraktiv für Akteur\_innen sind, die am Allgemeinwohl orientierte Forderungen stellen. Nonhoff nennt Verbände und Parteien, ich ergänze Initiativen, Gewerkschaften, bestimmte Berufsgruppen aber auch weniger formelle Netzwerke wie z.B. politische Bewegungen, die sich nur temporär zur Verwirklichung bestimmter Ziele zusammenschließen (z.B. »Die inklusive Idee prominent in der DGfE-Sektion Medienpädagogik verankern!«). Im hier untersuchten Mediendiskurs spielen überdies Eltern als Gruppe eine gewisse Rolle. Auch

bei diesen handelt es sich um politisch-gesellschaftliche Kräfte. Hegemoniale Strategien bauen entsprechende Subjektpositionen ein (Nonhoff 2006, S. 234). Das Strategem 7 des gezielten und vereinzelt Durchbrechens der antagonistischen Grenze bezieht sich auf die scheinbar fixe, tatsächlich jedoch bewegliche Grenze, die Bedingung für die Einrichtung einer stabilen Äquivalenzkette ist. Wie bereits an mehreren Beispielen gezeigt, kann eine solche Grenze jedoch durchaus Bestand haben und zugleich in Bewegung bzw. offen für kleine Verschiebungen sein, indem bestimmte, jenseits der Grenze als ›böse‹ oder ›falsch‹ verortete Elemente integriert werden (vgl. das Beispiel zur Intersexualität). Dies kann »mitunter für die Reichweite und den Erfolg eines hegemonialen Projekts attraktiv oder notwendig sein« (Nonhoff 2006, S. 234).

#### **D. Sekundäre hegemoniale Strategeme**

(8) Strategem des eigentlichen Verfechters

(9) Strategem der eigentlichen Bedeutung

Diese beiden Strategeme werden nur im Kontext mit dem Attribut des Eigentlichen und im Hinblick auf die Idee einer innerhegemonialen Hegemonie wirksam. Eine solche innerhegemoniale Hegemonie liegt vor, wenn sich eine bestimmte Diskursformation Präsenz verschaffen konnte, über deren eigentliche Bedeutung jedoch noch gerungen wird. Dies ist z.B. der Fall, wenn die Forderung »Schulische Medienbildung!« gemeinhin als gute Idee anerkannt wird, jedoch noch strittig ist, was darunter im Hinblick auf die Unterrichtspraxis, das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, die Frage der Ausstattung, der Schulkultur oder die Umsetzung inklusiver Bildung zu verstehen ist. Auch die anhaltende Debatte in der DGfE-Sektion Medienpädagogik um Medienbildung oder Medienkompetenz kann als ein solches innerhegemoniales Ringen um Eindeutigkeit gelesen werden (vgl. Kapitel 1.2). Innerhegemoniale Kämpfe haben Folgen für das symbolische Äquivalent des Allgemeinen (Kernstrategem 3 alias leerer Signifikant alias zentraler Knotenpunkt) und insbesondere für die Frage nach dessen eigentlicher Bedeutung. Nonhoff lokalisiert die innerhegemonialen Aktivitäten auf einer zweiten Ebene; ich werde jedoch eher bei der Beschreibung als innerhegemoniales Geschehen bleiben, da es sich ja letztlich um dieselbe Gesamtformation handelt. Das Strategem 8 des eigentlichen Verfechters führt in der diskursiven Formation zur Differenzierung von Subjektpositionen oder alternativ

»zu einer artikulatorischen Verschiebung einzelner Subjektpositionen über die antagonistische Grenze hinweg« (Nonhoff 2006, S. 235).

Strategem 9 steht für innerhegemoniale Artikulationen, die sich um die eigentliche bzw. uneigentliche Bedeutung des symbolischen Äquivalents des Allgemeinen alias des leeren Signifikanten oder eines anderen wichtigen Knotenpunktes drehen.

Die Rekonstruktion der Strategeme und ggf. weiterer diskursiver Figuren erfolgt in Kapitel 5.2 in mehreren Schritten. Zunächst analysiere ich jene Diskursbeiträge – in diesem Falle Presstexte –, die im Jahr 1995 erschienen sind. Im Anschluss an die schriftliche und visuelle Darstellung der Ergebnisse der Mediendiskursanalyse dieses ersten Diskursausschnitts, analysiere ich die Diskursbeiträge des zweiten Diskursausschnitts (2012), dann die des dritten (2016). Ausgehend von den Teilergebnissen der Mediendiskursanalyse erfolgt ein Vergleich mit den Interviews in Kapitel 5.2.4. Die rekonstruktive Analysearbeit der einzelnen Diskursbeiträge orientiert sich an den sechs Schritten der Strategemanalyse (Nonhoff 2006, S. 50). Den Gegenstand und das Forschungsdesign dieser Arbeit berücksichtigend, werden zwei weitere Schritte ergänzt, so dass die Analyse insgesamt acht Schritte umfasst, von denen einige bereits in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommen wurden. Die Schritte sind (1) die Darstellung des historischen Kontexts (vgl. Kapitel 1.2, 1.3 und 2), (2) die Rekonstruktion der Sprechposition/Ort der Artikulation (vgl. Kapitel 3.4 zum Mediendiskurs) und (3) eine kurze Inhaltsangabe des Diskursbeitrags (vgl. Kapitel 5.2). Diese ersten drei Schritte bilden den Ausgangspunkt der eigentlichen Analyse. Diese erfolgt in Kapitel 5.2 als Suche nach den Kernstrategemen (Schritt 4) und ggf. nach weiteren Strategemen (5). Schließlich erfolgt die Kontrastierung mit den Artikulationen der Lehrkräfte (Schritt 6). Im daran anschließenden Schritt (7) werden die Ergebnisse der Einzelanalysen unter Berücksichtigung des jeweiligen Zeitfensters zusammengeführt und anschließend (Schritt 8) so miteinander in Beziehung gesetzt, dass die prozessuale Entwicklung bzw. Formierung des hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹ über den Untersuchungszeitraum von 1995 bis 2006 nachvollzogen werden kann.

### 4.3.3. Strategemanalyse von Mediendiskursen – Besonderheiten

Das Korpus besteht aus insgesamt 126 Presstexten, die einen Zusammenhang von Schule, Medien und Bildung thematisieren und die in den Jahren 1995, 2012 sowie 2016 in drei deutschen Leitmedien erschienen sind (Die Zeit, Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung). Es handelt sich hierbei um einen Diskursausschnitt, der Hinweise auf wesentliche diskursive Formationen geben und zugleich mediale Besonderheiten bildungsbezogener Diskurse in Pressemedien aufzeigen kann. Als Mediendiskursausschnitt unterliegen die von mir untersuchten Presstexte diskursiv produzierten Regulierungen (Meier/Pentzold 2014, S. 124) und somit anderen Produktions- und Rezeptionsweisen als Gesetzesentwürfe, politische Erklärungen oder wissenschaftliche Texte. Grundsätzlich müssen Forschende, die auf Basis von Mediendiskursen Aussagen über Sinnproduktion machen berücksichtigen, dass auch ein noch so umfangreiches Korpus nur bedingt Aussagen darüber machen kann, wie ein Text möglicherweise auf ›die Öffentlichkeit‹, ›die Politik‹ bzw. die im Diskurs thematisierten Räume/ Subjekte wirkt. Die Rezeption und potenzielle Wirkung eines Mediendiskurses – z.B. auf eine einzelne Lehrkraft – kann nicht (nur) mittels dieser Methode erhoben werden bzw. bedarf dafür im konkreten Fall weiterer Analysen von z. B. politischen Entscheidungen, Gesetzen, Lehrplänen, Unterrichtspraktiken usw.. Um dem gerecht zu werden, umfasst das Korpus sowohl Presstexte (Teilkorpora A I-III) als auch Interviews mit Lehrkräften (Teilkorpus B), die als lokal-situierte Praktiken gefasst werden. Dennoch gilt es zu beachten, dass die häufig postulierte »Macht der Medien« mit diskursanalytischen Ansätzen nur insofern belegt werden kann, als dass diese rekonstruieren können, dass und welche diskursiven Formationen einen Mediendiskurs in einem bestimmten zeitlichen und gesellschaftlichen Raum dominieren. Von den dominanten Formationen eines Mediendiskurses auf Einstellungen/ Haltungen/ Praktiken oder das Wissen einer Gruppe konkreter Personen zu schließen, ist also nicht ohne Weiteres möglich. Diese Einschränkung heißt aber nicht, dass Mediendiskurse nicht an der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit beteiligt sind. Gerade die diskurstheoretische Medienforschung hat in den letzten Jahren gezeigt, dass mediale Diskurse für die Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität prägend sind (vgl. Kapitel 3.4). Um vor-schnellen Schlüssen vorzubeugen, müssen Analysen von Presstexten deren be-

sondere mediale Eigenschaften berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für die von mir gewählte Strategiemanalyse, die im Text nach bestimmten Formationen u. a. in Gestalt von Forderungen sucht. Dabei ist zu beachten, dass Presstexte diskursive Elemente oft auf eine Weise zu Äquivalenzketten arrangieren, dass diese als diskursive Strategien konkurrierender Projekte erscheinen (z.B. Projekt A und dessen Forderungen vs. Projekt B und dessen Forderungen). Dies geschieht häufig, indem sich der Presstext distanziert gegenüber den im Text konstituierten Projekten und deren Forderungen gibt. So wird versucht, eine quasi-objektive Instanz einzurichten, die sich häufig mit den Forderungen eines der zuvor als konkurrierend dargestellten Projekte deckt, so dass im Gesamtzusammenhang des Textes die Forderungen von Projekt B als überzeugender und dem Allgemeinwohl zuträglicher erscheinen als die von Projekt A.

Geradezu prototypisch für eine solche diskursive Strategie ist der Artikel »Änderung des Schaltplans« (Glotz 1995, Die Zeit Nr. 46). Der Beitrag wird angekündigt als Teil einer Diskussion über »Chancen und Bedrohungen in der Informationsgesellschaft«. Einleitend artikuliert der Text in bewusst übertriebener Weise die Reaktionen von Gegner\_innen und Befürworter\_innen einer digitalen Revolution. »Computer-Scharlatane« und »Agenturfritzen« auf der einen, »Medienmoralisten« und »untergangssüchtige Kulturkritiker« auf der anderen Seite, kommt der Text zu dem Schluss, dass der »Ökokitsch geläufiger Medienkritik« vor allem von der Angst eines »alt und mürbe« gewordenen Europas und dessen Vorstellung von gelingender Kommunikation herrühre. Anders jedoch als andere Presstexte, die entsprechende Werte und Pädagogiken als fortschrittsfeindliche, weltfremde Ideologie verängstigter, von der Generation »neuer Kinder« überforderter Lehrkräfte abtun, integriert der Beitrag von Glotz die Bedenken und Sorgen: »Gefahren? Sie existieren ohne Zweifel«. Neue Technologien und technische Entwicklungen (»Das Netz«, wie es sich jetzt entwickelt«) seien aber nicht nur in der Lage, traditionell etablierte Vorstellungen »gelingender Kommunikation« zu ermöglichen, sie böten vielmehr neue Chancen und emanzipatorische Potenziale. Im Rückgriff auf Descartes artikuliert der Beitrag, dass Modernisierung – die wie technische Entwicklung weder aufzuhalten noch zu verhindern sei – zivilisiert werden könne. Das Mittel dazu sei eine »antizipatorische Politik«, die mittels einer »Doppelstrategie von Kommunikationspolitik und aufwändiger Medienziehung« dafür Sorge, dass »[uns] die technischen Neuerungen der Informationsgesellschaft [...] nicht erschlagen« (Glotz 1995, Die Zeit Nr. 46).



Der Beitrag ist ein Beispiel dafür, wie im Mediendiskurs aus einer vielschichtigen Debatte zwei Lager bzw. Positionen konstruiert werden. Durch ein Überspitzen zweier Positionen kann eine dritte Position als legitime, durchdachte und differenzierte eingeführt werden. In dieser dritten Positionen erscheinen technische Entwicklungen und mediale Veränderungen als handhabbare, erlernbare und letztlich steuer- und regierbare Phänomene.<sup>8</sup> Indem Presstexte, die die breite Öffentlichkeit adressieren, Themen auf diese Weise als diskursive Kämpfe vermitteln, verstehe ich sie als Hegemoniemaschinerie<sup>9</sup>. Zugleich ermöglicht es eine solche Pro-Kontra-Struktur, bestimmte Forderungen auf- oder abzuwerten und dadurch deren Reichweite zu erhöhen oder zu verringern. Gerade deshalb verstehe ich öffentlich zugängliche Presstexte als aussagekräftige Materialgrundlage für Hegemonieanalysen öffentlich geführter diskursiver Kämpfe um das Allgemeine. Eine umfassende Analyse von Mediendiskursen kann also durchaus das rekonstruieren, was Nonhoff eine aus »verschiedenen gesellschaftlich-politischen Kräften« bestehende »Diskurskoalition« genannt hat, die sich »um eine hegemonial werdende Repräsentation des Allgemeinen scharf« (Nonhoff 2014, S. 197).<sup>10</sup>

Die den Presstexten inhärenten Strategien, die auch als simplifizierende Pro-Kontra-Strukturierung gefasst werden können, werden im Rahmen der Analyse genauer untersucht.

---

<sup>8</sup> Auf diese Position komme ich in der Analyse (Kapitel 5.2) zurück.

<sup>9</sup> Der Begriff findet sich in der Variation als »Hegemoniemaschine« auch bei Marchart (1997). Dieser setzt ihn jedoch in einer anderen Weise ein, wenn er sich auf avantgardistische künstlerische Praktiken der Historisierung als Form der Hegemonisierung der Vergangenheit bzw. der Kunstgeschichte im Rahmen des Neoismus bezieht. Dort werden bestimmte Programme des Neoismus als Historisierungs- bzw. Hegemonisierungs-Maschine verstanden (Marchart 1997).

<sup>10</sup> Ausführlich zum Konzept der Diskurskoalition, das Nonhoff (2006, S. 197) als »Baustein zur Erklärung von politisch-diskursiven Hegemonien« verstanden wissen will siehe Nonhoff (2006, S. 188ff.) und Hajer (1995).

## 5. Strategemanalyse der Formierung des hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹

Kapitel 5 beinhaltet die analysevorbereitenden Schritte, die Analyse selbst sowie eine Zusammenführung der Analyseteilergebnisse der drei Diskursausschnitte, die zur Rekonstruktion des Mediendiskurses herangezogen werden (1994/95, 2011/12 und 2015/16). In den unter 5.1. subsummierten Kapiteln 5.1.1. und 5.1.2. wird die Vorgehensweise bei der Datenerhebung ebenso transparent gemacht, wie die Kriterien erläutert, nach denen die zuvor recherchierten bzw. eigens erhobenen Daten für das mehrteilige Korpus zusammengestellt und anschließend für die Analyse aufbereitet wurden. Unter Kapitel 5.1.3. weise ich ergänzend dazu auf Herausforderungen hin, die sich im Rahmen empirischer Forschungen ergeben können, die Phänomene im deutschen Schulsystem untersuchen. Die eigentliche Analyse erfolgt in Kapitel 5.2. Darin werden die vier Teilkorpora A I-III (der Mediendiskurs) und B (die Lehrkräfte-Interviews) schrittweise im Sinne der Strategemanalyse untersucht. Eine schriftliche bzw. eine visuelle Darstellung der Gesamtergebnisse erfolgt in Kapitel 5.2.4. bzw. 5.2.5..

### 5.1. Das Korpus bilden: Erhebung und Zusammenstellung der empirischen Daten

Im Folgenden wird ausführlich beschrieben, wie die Daten für das Korpus erhoben, recherchiert und zusammengestellt wurden. Dabei wird die Möglichkeit reflektiert, auf vorhandene Daten – bereitgestellt z.B. in Datenbanken von Forschungseinrichtungen – zurückzugreifen. Auch wird selbstkritisch erörtert, wie der Herausforderung großer Datenmengen<sup>1</sup> begegnet werden kann.

<sup>1</sup> Wann eine Datengrundlage als (zu) groß gilt, ist abhängig von der Art der Auswertung und den zur Verfügung stehenden Mitteln der Forschenden. Gerade bei qualitativen Auswertungsverfahren darf der Aufwand nicht unterschätzt werden. Eine im Vergleich mit quantitativen Verfahren als gering erscheinende Anzahl von beispielsweise 140 Presstexten oder fünf Kinofilmen kann – je nach Intensität der Analyse und Heterogenität des Materials – ein sehr zeitaufwändiges Verfahren erforderlich machen.

### 5.1.1. Presstexte recherchieren und auswählen

Mediendiskurse bestehen aus einer Summe von Diskursbeiträgen und diese aus einer Vielzahl an Artikulationen. Diese Artikulationen formieren im Laufe der Zeit ein hegemoniales Projekt, in dem ein bestimmtes Wissen bzw. eine bestimmte Auffassung von Medien, Bildung und Schule zum Ausdruck kommt. Das hier untersuchte Projekt zielt auf die Herstellung ›schulischer Medienbildung‹ und konstituiert dabei selbige als öffentlich verfügbaren Gegenstand und Wissensfeld, auf das Lehrkräfte im Prozess der Herstellung eines lokal-situierten Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ Bezug nehmen, indem sie individuelle Lesarten herstellen. Analysiert wird im Folgenden, was im Mediendiskurs hinsichtlich schulischer Medienbildung gesagt und nicht gesagt wird und welche hegemonialen Strategien im Verlauf von gut 20 Jahren (Dezember 1994 bis Oktober 2016) zum Einsatz kommen, um dem hegemonialen Projekt ›schulische Medienbildung‹ zur Vorherrschaft zu verhelfen.

Dafür wird ein Korpus von 126 Presstexten analysiert, das nach folgenden Kriterien zusammengestellt wurde:

- erschienen in einem der drei Zeitfenster, die diskursrelevante Ereignisse rahmen,
- Mindestlänge des Beitrags: 100 Wörter,
- erschienen in einem der drei folgenden Leitmedien: Süddeutsche Zeitung (SZ), Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), Die Zeit (ZEIT),
- dominante Perspektive auf Schule, Medien und Bildung.

Die Erstellung eines Korpus bildet bereits einen wesentlichen Teil der Analyse. Da nie der gesamte Diskurs erhoben werden kann, gilt es, dem Gegenstand angemessen zu entscheiden, welche Diskurs-Elemente in das Korpus aufgenommen werden. Da der Gegenstand von Diskursanalysen erst re-/konstruiert wird, stellt dies eine etwas obskure Herausforderung dar, der einige Diskursforscher\_innen (darunter z.B. Jäger 2009) begegnen, indem sie das Korpus erst dann als abgeschlossen bzw. als ausreichend gesättigt betrachten, wenn im Laufe einer Recherche keine Elemente mehr auftauchen, die neue Diskurspositionen enthalten. Diese Vorgehensweise ähnelt stark der Korpuserstellung im Rahmen von Arbeiten, die dem Forschungsprogramm der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967) folgen, deren Methodenarsenal von vielen zeitgenössischen Diskursfor-

scher\_innen als »Werkzeugkiste« bezeichnet bzw. genutzt wird (z.B. Keller/Truschkat 2012, Großkopf 2012).

Tatsächlich gilt es, sich im Rahmen diskurstheoretisch ausgerichteter Arbeiten dem Gegenstand so zu nähern, dass dieser möglichst weit und offen gefasst wird, weil es ja gerade darum geht, den Diskurs im Sinne einer archäologischen Spurensuche aus Artefakten zu rekonstruieren, um die Entstehung bzw. Bildung dominanter Diskursformationen im Zeitverlauf erfassen zu können. Bezogen auf meine Fragestellung bedeutet das auch, im ersten Schritt der Recherche nicht mit jenen Suchbegriffen zu operieren, von denen im Vorfeld aufgrund wissenschaftlichen und alltäglichen Wissens bekannt ist, dass sie häufig im Zusammenhang mit »schulischer Medienbildung« auftauchen. Dies wäre eine bloße Reproduktion dominanter Diskurspositionen. Gerade weil das eigene »Relevanzempfinden [...] ein Ergebnis diskursiver Formationen [ist]« (Bubenhofer 2008, S. 413), sollte es nicht als Kriterium für die Zusammenstellung von Korpora dienen. Es wäre also falsch, nach Presseartikeln zu suchen, die beispielsweise »Medienkompetenz«, »Computer«, »Internet«, »Laptop«, »Smartphone«, »media literacy«, »Facebook«, »Cybermobbing«, »Datenschutz« oder »Computerspiel« enthalten. Dass viele Beiträge, die sich mit schulischer Medienbildung befassen, diese Begriffe enthalten und entsprechende Zusammenhänge erst herstellen, ist ja gerade das Ergebnis der Recherche bzw. der Analyse – und darf deshalb nicht ihr Ausgangspunkt sein. Um diesem Umstand gerecht zu werden, müssen Diskursforschende stets selbstreflexiv und kritisch sich selbst und dem eigenen Tun gegenüber sein und bereits erworbenes Wissen, das in Form von Thesen und Fragen eine gewisse Fixierung erfahren hat, reflektieren und zurückzustellen. Um dem Gegenstand und dessen Konstitution im und Konstruktion durch den Mediendiskurs so offen wie möglich zu begegnen, wurde zunächst mit dem umfangreichen Korpus der offen zugänglichen Datenbank »Zeitungsdokumentation Bildungswesen (ZeitDok)« des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung gearbeitet. Die ZeitDok-Datenbank beinhaltet insgesamt 185.858 bildungsrelevante Beiträge aus der Zeit vom 01.01.1984 bis zum 30.04.2015. Es handelt sich dabei um Artikel aus in- und ausländischen Zeitungen und Newslettern. »Dabei werden alle Bildungsbereiche – vom Kindergarten über Schule, Berufliche Bildung, Hochschule, Weiterbildung bis hin zu bildungspolitischen Diskussionen und Entscheidungen – abgedeckt« (DIPF 2016).

In dieser Datenbank wurde nach allen Artikeln gesucht, die Variationen (Flexionen u.a.) der Kernbegriffe Medien/Medium/medial enthalten. Dabei wurde mit Trunkierungen gearbeitet, so dass z.B. die Suche nach \*medien\* sowohl die Begriffe Medien, Medienpädagogik, Medienkompetenz, Medienbildung, Medienwelt, Medienkonsum, Multi-Media etc. sowie mediengestützt, medienpädagogisch, mediendidaktisch usw. erfassen konnte als auch Begriffe wie Printmedien, Bild(schirm)medien, Massenmedien sowie multimediale, medial und so fort.

Die Suche nach \*medien\* ODER \*media\* ODER \*medium\* und dem zeitlich zunächst auf 20 Jahre begrenzten Diskursausschnitt (01.01.1995 - 31.12.2014) ergab gut 1.100 Treffer. Von den Treffern konnten jedoch nur gut 320 dem Untersuchungsgegenstand zugeordnet werden: In einem zeitaufwändigen, händischen Prozess des Aussortierens wurden alle Beiträge gelesen und jene gelöscht, die nicht allen oben genannten Kriterien für die Aufnahme von Presstexten in das Korpus entsprachen. Da die thematische Relevanz durch die Wahl einer entsprechenden Datenbank bereits abgedeckt und der Zeitraum Teil der Suchanfrage war, wurden nur jene Beiträge verworfen, die stark vom Kernthema abwichen (z.B. über Mediation) oder nicht in einem deutschen Leitmedium erschienen sind (sondern z.B. in der Neuen Zürcher Zeitung, dem Tagesspiegel oder der Deutschen Universitäts-Zeitung). Aussortiert wurden zudem alle Beiträge, die sich nicht auf allgemeine schulische Bildung sondern explizit auf KiTa/frühkindliche Bildung, berufliche Aus- und Weiterbildung, Fach-/Hochschule oder Medienberufe bezogen oder juristisch-formale Angelegenheiten von Bibliotheken thematisieren. Beiträge, die Fragen rund um Urheber- und Persönlichkeitsrecht oder Mediennutzung und -wirkung in den pädagogischen Kontext kindlicher bzw. jugendlicher Mediennutzung stellen, wurden jedoch in das Korpus aufgenommen – ebenso wie alle Beiträge, die sich mit Medien und (schulischer) Bildung aus gesamtgesellschaftlicher, kultureller und bildungspolitischer Perspektive beschäftigen. Beiträge über weltweite bildungsbezogene Phänomene, wie etwa der Umgang mit (digitalen) Medien an japanischen, polnischen, dänischen oder US-amerikanischen Schulen, wurden gleichfalls aufgenommen, da der Blick über die Landesgrenzen hinaus oftmals eine diskursive Strategie ist, um positive oder negative Szenarien zu entwerfen und diese ex- oder implizit mit innerdeutschen Bedingungen und Strukturen zu vergleichen. So ist beispielsweise ein Bericht über das Handy-Verbot an japanischen Schulen aus dem Jahr 2009 argu-

mentativ so gestaltet, dass die hiesige Debatte dahingehend gestärkt wird, ein solches Verbot auszusprechen. Dabei schließt der Beitrag an den Diskurs eines innovativen, technikaffinen Japan an – ein Land, dessen Einstellung zu digitalen Medien hierzulande häufig als unkritisch/technikgläubig wahrgenommen wird. Durch die implizite Anrufung dieser Figur erhält die Nachricht über ein Handy-Verbot an Schulen in Japan sehr viel mehr Gewicht, als wenn dasselbe Verbot etwa in Frankreich oder Australien ausgesprochen worden wäre.

Die 320 gegenstandsrelevanten Treffer aus der ZeitDok-Datenbank wurden als Dokumente in meiner für diesen Zweck eingerichteten Datenbank in DEVONthink Pro Office abgelegt und mittels der Tag-Funktion des Programms mit denselben Schlagworten versehen wie in der ZeitDok-Datenbank.<sup>2</sup>

Wie oben erwähnt, war die Nutzung der ZeitDok-Datenbank in mehrfacher Hinsicht problematisch: zum einen erschien die Anzahl von nur 320 relevanten Presseartikeln für den zunächst gut 20 Jahre umfassenden Zeitraum recht gering und so bestand die Sorge mangelnder Repräsentativität. Dies wäre per se noch kein Anlass, die Datenbank zu verwerfen oder um andere Quellen zu ergänzen. Es ist durchaus möglich, dass auch eine vergleichsweise geringe Anzahl von Texten einen Diskurs repräsentiert, wenn dieser z.B. relativ homogen ist und diese Homogenität auch im zeitlichen Verlauf bestehen bleibt. Die geringe Anzahl an Beiträgen war jedoch ein erster Anlass für mich, die Kriterien, nach denen die ZeitDok-Datenbank Beiträge archiviert, zu hinterfragen. Ein weitaus größeres Problem stellte jedoch die teilweise nicht nachvollziehbare Auswahl der Beiträge dar. Kriterien, nach denen bestimmte Artikel aufgenommen waren und andere nicht, erschienen willkürlich. Das möchte ich an einem prägnanten Beispiel verdeutlichen: Heike Schmoll, renommierte Journalistin und Redaktionsmitglied der FAZ, verfasst regelmäßig Beiträge zu den Themen Bildung, Schule und Hochschule. Unter ihren Artikeln sind auch Texte, die sich mit schulischer Bildung und Medien befassen. Nicht alle diese Beiträge wurden jedoch in die ZeitDok-Datenbank aufgenommen. Insbesondere ist nicht nachvollziehbar, warum der Beitrag

---

<sup>2</sup> DEVONthink Pro Office ist ein Dokumentenmanagement-Programm zur Archivierung von Texten u.a. Dateien (Mac). Es kann z.B. als Literaturredatenbank oder zur Verwaltung von Bildern eingesetzt werden und verbindet die klassische Arbeitsweise einer Datenbank mit textanalytischen Funktionen. So können beispielsweise Schlüsselwörter für einzelne Texte angezeigt und datenbankinterne Bezüge zwischen Texten hergestellt werden. Da die Methoden, auf der die jeweiligen Ergebnisse beruhen, nicht transparent sind, habe ich diese Funktionen nur dort genutzt, wo sie nachvollziehbar sind.

»Ein Computer in der Schule ist noch kein Bildungsfortschritt« (FAZ 2001) in der Datenbank gelistet wird, nicht jedoch der Beitrag »Computer statt Bildung« (FAZ 2000). Beide Artikel beinhalten ähnliche Aussagen hinsichtlich Medien und (schulischer) Bildung.

Damit stand die Datenbank als Grundlage für die Zusammenstellung des Korpus grundsätzlich in Frage und das Korpus für die Mediendiskursanalyse wurde schlussendlich komplett neu aufgebaut über eine Recherche, bei der verschiedene Datenbanken (hauptsächlich Nexis, WISO und die Archive der SZ und der FAZ) zum Einsatz kamen.<sup>3</sup>

Gesucht wurde auch bei dieser zweiten Recherche wieder mithilfe von Operatoren und Trunkierungen nach Variationen der Begriffe Medien/ Medium/ medial. Eingegrenzt wurden die Ergebnisse durch Variationen der Begriffe Schule ODER Unterricht ODER Klasse UND Bildung ODER Kompetenz. Es wurden jeweils mehrere Suchanfragen in verschiedenen Kombinationen durchgeführt, um möglichst alle Beiträge zu erfassen, die diesem Themenfeld auch randständig angehören. Das Korpus umfasste schließlich knapp 900 Datensätze. Um diesen Umfang für eine qualitative Analyse handhabbar zu machen, wurde das Korpus über inhaltliche und zeitliche Komponenten auf die eingangs genannten 126 Dokumente reduziert.

Die zeitliche Reduktion erfolgte über die Wahl dreier Zeitfenster, die jeweils ein diskursrelevantes Ereignis rahmen, nämlich das Erscheinen der zentralen Publikationen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Medienbildung in der Schule. Dies sind die im Mai 1995 publizierte Erklärung »Medienpädagogik in der Schule«, deren im März 2012 publizierte Aktualisierung in Form des Beschlusses »Medienbildung in der Schule« sowie die im April 2016 publizierte Strategie »Bildung in der digitalen Welt«. Jedes der drei Zeitfenster beinhaltet die fünf Monate vor und die 6 Monate nach dem Monat des Erscheinens, so dass auf Basis des umfangreichen Gesamtkorpus drei je 12 Monate umfassende Teilkorpora gebildet wurden, die die Monate Dezember 1994 bis inkl. November 1995 (A I),

<sup>3</sup> Der Umweg über die ZeitDok-Datenbank hatte den Vorteil, dass ich im Verlauf der Zusammenstellung des Korpus einen guten Überblick über das gewann, was in der medialen Rede von Schule, Medien und Bildung gesagt bzw. nicht gesagt wird. Auch wenn mein Überblick zu diesem Zeitpunkt noch nicht explizit analytisch fundiert war und ich noch keine Aussagen über diskursive Strategien hätte machen können, so war doch die eigenständige Recherche und Zusammenstellung der Elemente für das Korpus ein wesentlicher Schritt der Analyse, weil auch die oberflächliche (Aus-)Lese einer zunächst sehr breit angelegten Suche bereits bestimmte sprachliche Eigenarten hervortreten ließ. So sind viele Texte von einer Pro-Kontra-Logik durchzogen. Dies kann ein Hinweis auf diskursive Strategien bzw. Strategeme sein – insbesondere auf die Konstituierung eines »Feindes«. Ich werde im Verlauf der Analyse darauf zurückkommen.

Oktober 2011 bis September 2012 (A II) und November 2015 bis Oktober 2016 (A III) beinhalten.<sup>4</sup>

Die Teilkorpora A I-III bilden die Datengrundlage der Mediendiskursanalyse. Diese werden um Elemente eines zweiten Korpus (Korpus B) ergänzt, der sich aus 14 Interviews mit Lehrkräften bzw. Vertreter\_innen der Schulleitung aus dem Jahr 2015 zusammensetzt.

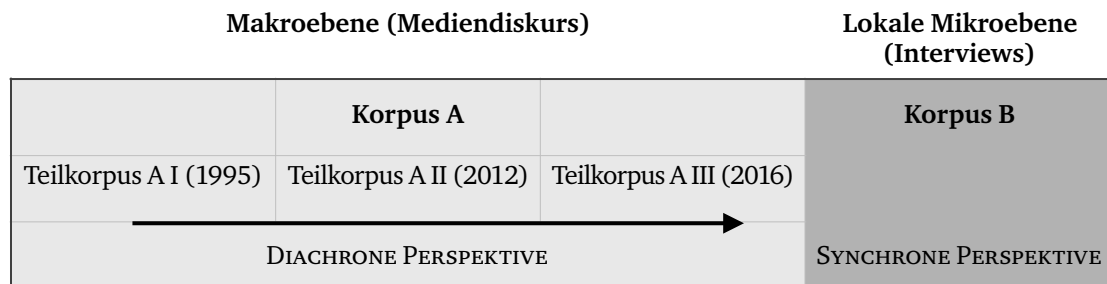


ABB. IV: DIE ABBILDUNG ZEIGT DIE TEILKORPORA, AUS DENEN SICH DAS GESAMTKORPUS ZUSAMMENSETZT.

Die inhaltliche Reduktion erfolgte schrittweise zunächst über das Merkmal »Ausführlichkeit«. Damit ist nicht gemeint, dass ein einzelner Diskursbeitrag alias Presetext seitenlange Abhandlungen über schulische Medienbildung unter Verwendung des Zeichens »schulische Medienbildung« enthalten muss, sondern dass darin ein Zusammenhang der Signifikanten »Medien«, »Bildung« und »Schule« artikuliert wird.<sup>5</sup> Ins Korpus integriert wurden nicht nur Texte, in denen Variationen dieser Zeichen auftauchen, sondern selbstverständlich auch solche, in denen sprachliche Umschreibungen vorkommen wie z.B. »Klassenraum« für Schule.

In einem weiteren Schritt wurden alle Texte der Teilkorpora A I-III drei induktiv erstellten Kategorien zugeordnet: Kategorie A beinhaltet jene Texte, in denen Medien, Schule, Bildung und/oder Lernen thematisiert und/oder Medienerziehung, Medienpädagogik, Medienkunde, Medienkompetenz oder Medienbildung explizit benannt werden. Aus dieser Kategorie A wurden jene Texte ausgewählt, die bei-

<sup>4</sup> Ebenfalls im Jahr 1995 erschienen ist der Orientierungsrahmen »Medienerziehung in der Schule« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung. Im Jahr 2016 hat die Kultusministerkonferenz die Strategie »Bildung in der digitalen Welt« beschlossen. Der offizielle Beschluss fiel im Dezember, war jedoch von entsprechender Öffentlichkeitsarbeit im Vorfeld begleitet, so dass davon auszugehen ist, dass sich die entsprechenden Logiken auch bereits im Mediendiskurs finden.

<sup>5</sup> Das überaus seltene Auftauchen des Zeichens »schulische Medienbildung« im Mediendiskurs ist eine Eigenart des untersuchten Diskurses, auf die im Rahmen der Analyse eingegangen wird.



spielhaft für die dominanten Perspektiven auf den Gegenstand stehen; sie bilden die empirische Grundlage der Mediendiskursanalyse. Kategorie B enthält Texte, die marginale Positionen wie Filmbildung oder das Projekt »Zeitung in der Schule« thematisieren und Kategorie C solche Texte, die das Thema nur randständig bzw. aus einer sehr breit angelegten, gesamtgesellschaftlichen Perspektive behandeln. Auf die Texte der beiden Kategorien B und C werde ich in der jeweiligen Zusammenführung der Analysen der Teilkorpora eingehen.

Die Mediendiskursanalyse bildet den Schwerpunkt des empirischen Teils dieser Arbeit. Sie ist diachron angelegt, um Bedeutungsverschiebungen zu rekonstruieren, die den Diskurs »schulische Medienbildung« seit 1995 prägen.

Die in den Interviews gemachten Äußerungen werden in Kapitel 5.2.4 mit den Ergebnissen der Mediendiskursanalyse verglichen. Interessant wird sein, inwiefern sich dominante Positionen und Muster im Zeitverlauf des Pressediskurses verändern und ob in den Interviews aus dem Jahr 2015 ältere zusammen mit jüngeren Formationen auftauchen bzw. ob die Interviews möglicherweise jene Logiken vorwegnehmend produzieren, die sich im Teilkorpus A III finden (November 2015 bis Oktober 2016), der den Interviews zeitlich nachgelagert ist. Ist dies signifikant der Fall, gilt es zur Untersuchung des Wissensfeldes »schulische Medienbildung« deutlich stärker die lokal-situierten Praktiken zu berücksichtigen. Dies wäre insbesondere für laufende und geplante Forschungen von Relevanz, die sich z.B. der Implementierung inklusiver und diversitätssensibler Ansätze widmen.<sup>6</sup>

### 5.1.2. Interviewpersonen recherchieren, auswählen, befragen

Um zu erfassen, wie und ob auf lokaler Ebene an Einzelschulen das dem Pressediskurs inhärente Wissen reproduziert bzw. transformiert wird oder ganz andere Muster und Logiken das Wissensfeld »schulische Medienbildung« dominieren, wurden 14 Lehrkräfte an allgemein bildenden weiterführenden Schulen interviewt. Das Führen eines Interviews wird dabei als soziale Praxis gefasst, im Rahmen derer bestimmte Wissensformationen artikuliert werden. Die Bezeichnung »diskursive Praxis« bezieht nicht nur die Redeweise oder den Inhalt von

<sup>6</sup> Entsprechende Forschungen finden derzeit in nahezu allen Bundesländern statt oder sind in Planung. Meine diesbezüglichen Ergebnisse und Thesen diskutiere ich in Kapitel 6.4.

Aussagen, die in den Interviews gemacht wurden mit ein, sondern »verweist auf eine identifizierbare Praxisform, die in einem sozialen Bereich zu einem bestimmten (historischen) Zeitabschnitt anzutreffen ist« (Diaz-Bone/Schneider 2004, S. 464). Interviews sind somit »Materialisationen wirkmächtiger Wissensordnungen« (ebd.).

Die von mir interviewten Lehrkräfte wurden aufgrund von vier Faktoren ausgewählt:

1. aktiv beschäftigt an einer Medienschule, das heißt an einer allgemein bildenden Schule mit ausgewiesenem Medienschwerpunkt,
2. Real-, Regel- oder Gemeinschaftsschule (weiterführende öffentlich Schule),
3. beteiligt an der lokalen Medien-AG oder vergleichbarer schulinterner Einheit,
4. Ansprechperson in medienpädagogischen Fragen für das Kollegium (Zuschreibung eines Expert\_innenstatus').

Recherchiert wurde jedoch im ersten Schritt zunächst nicht nach Personen, sondern nach allgemein bildenden weiterführenden Schulen in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Thüringen. Diese drei Bundesländer wurden v.a. aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen Bildungspolitik ausgewählt, wobei Thüringen eine Sonderstellung dadurch einnimmt, dass schulische Medienbildung dort bereits vor 2014 unter dem Namen »Medienkunde« in den Bildungsplänen verankert wurde, wodurch Thüringen in der medienpädagogischen Community lange als Vorreiter in Sachen schulischer Medienbildung galt<sup>7</sup>. Die Suche wurde auf weiterführende Real-, Regel- bzw. Gemeinschaftsschulen beschränkt, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Sie wurden gegenüber anderen Schulformen bevorzugt, weil sie sowohl auf das Abitur und ein ggf. anschließendes Studium vorbereiten als auch auf den Realschulabschluss mit anschließender Ausbildung. Die auf entsprechend umfassenden

---

<sup>7</sup> Die Verbindlichkeit wurde im Mai 2014 durch eine Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Durchführung des Kurses Medienkunde an allgemein bildenden weiterführenden und berufsbildenden Schulen gestärkt.

de Fähigkeiten ausgerichteten Lehrpläne ermöglichen es zumindest theoretisch, auch Medienbildung breit anzulegen.<sup>8</sup>

Über eine ausgiebige Internetrecherche unter Verwendung verschiedener Suchmaschinen wurde im Frühjahr 2015 nach Schulen mit Medienkonzept oder anderweitig prominent ausgewiesenem Medienschwerpunkt gesucht. Prominent heisst, dass beispielsweise bereits die Homepage einer Schule Hinweise darauf gibt, dass der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien ein gewisser Stellenwert eingeräumt wird. Bevorzugt wurden jene Schulen angefragt, deren Medienkonzept direkt über die Homepage abgerufen werden konnte, wobei einige Schulen das Medienkonzept in ihr Schulprogramm integriert haben. Parallel wurde bei den Ministerien der Länder eine Genehmigung für die Befragungen eingeholt. Dies verlief in den drei Ländern sehr unterschiedlich: Während NRW auf die Autonomie der Einzelschulen und somit die Schulleitungen verwies, bestand das Baden-Württembergische Ministerium auf der Einhaltung eines formal festgelegten Prozesses, der u.a. die Einreichung verschiedener Materialien beinhaltete – darunter das Exposé und ein Schreiben meiner betreuenden Doktor-mutter. Dem Antrag wurde dann jedoch zeitnah die Zustimmung erteilt. Insbesondere Thüringen prüfte mein Vorhaben sehr intensiv und lehnte eine Befragung zunächst ohne nähere Begründung ab. Nachdem ich nochmals auf mein Erkenntnisinteresse sowie auf bestehende Forschungslücken verwiesen und erklärt hatte, dass die Befragung für die Schulen so Ressourcen schonend wie möglich angelegt sei und es zu keinerlei Unterrichtsausfällen kommen werde, wurde der Antrag schließlich bewilligt.

Die Recherche der Schulen ergab insgesamt etwa 30 Schulen, die ins Profil der so genannten ›Medienschule‹ passten, wobei schon bei der Recherche auffiel, dass die Ausrichtung und der Umfang der online verfügbaren Medienkonzepte stark divergierten. Im zweiten Schritt wurden Anfragen an die Schulleitungen von zunächst sieben gut erreichbaren Schulen per Post versandt, wobei das Anschreiben oberflächliche Informationen über mein Vorhaben sowie den Ablauf der geplanten Befragung an der jeweiligen Schule und die Schwerpunkte der Inter-

---

<sup>8</sup> Dies ist keine These, die im Rahmen dieser Arbeit validiert werden kann oder soll, sondern dient der nachvollziehbaren Begründung meiner Schulauswahl. Um eine solche These zu prüfen, müsste ein Vergleich der Lehrpläne unterschiedlicher Schularten sowie der je gelebten Praxis durchgeführt werden.

views enthielt. Dabei wurde darauf geachtet keinesfalls vorwegzunehmen, was ich, ›die Medien‹ oder ›die Forschung‹ unter Medienbildung verstehen (vgl. die im Rahmen der Interviews gestellten Fragen im Anhang). Im dritten Schritt wurde telefonisch bzw. per E-Mail nachgehakt, wobei die Mails eine verkürzte Anfrage und die ausführliche Version im Anhang enthielten. Im Verlauf der Akquise gab es ein Telefongespräch, das in leichter Variation auch in Telefonaten mit einigen anderen Schulen stattfand, wenn auch nicht derart explizit: Etwa eine Woche nach Versand der schriftlichen Anfrage an eine Schule mit einem auffallend informierten, differenzierten, mehrseitigen Medienkonzept im öffentlich zugänglichen Schulprogramm rief ich im Sekretariat der Schule an. Vom Sekretariat wurde ich zunächst an einen der Schulleiter und dann an den Konrektor weitergeleitet, dem ich mein Anliegen erläuterte. Daraufhin wurde mir erklärt, dass das Konzept von einem Vorgänger erarbeitet worden sei, der sich schon länger im Ruhestand befände. Der amtierende Konrektor – nach eigener Auskunft Deutschlehrer – habe »nichts mit Informatik zu tun«, ich solle meine Anfrage abermals per Mail stellen, er würde sie an den »für Informatik zuständigen Kollegen« weiterleiten.

Dieses Gespräch hinterließ zwei Eindrücke noch vor Beginn der Befragung, die es zu reflektieren gilt. Es hinterließ erstens den Eindruck, dass ein exzellentes Medienkonzept auf der Schulhomepage kein Garant dafür ist, dass dieses auch Teil der gelebten Praxis ist bzw. dass es im Rahmen schulinterner Abstimmungsprozesse mehrheitlich dem Kollegium und insbesondere der Schulleitung vertraut ist; das betreffende Konzept war explizit nicht an (Schul-)Informatik ausgerichtet und somit dem Konrektor offenbar unbekannt. Das Gespräch hinterließ zweitens den Eindruck, dass manche Lehrkräfte unter Medienbildung einen Bereich verstehen, in dem es um die Beschäftigung mit informatischen Geräten und Prozessen geht. Da ich selbst im Rahmen meiner Anfrage weder die Informatik noch bestimmte Geräte genannt und stets bewusst offen nach dem Umgang mit Medien an der Schule und dem lokalen Verständnis von Medienbildung gefragt hatte, handelt es sich hier um eine Lesart der betreffenden Lehrkraft. Dass diese Lesart angesichts der Dominanz bestimmter Muster innerhalb des Mediendiskurses keinesfalls abwegig oder selten ist, zeigt die Analyse (vgl. Kapitel 5.2).

Nachdem die Akquise von den Osterferien unterbrochen wurde, konnten für Mitte April 2015 erste Interviews an einer Realschule in Nordrhein-Westfalen und

daran anschließend weitere in Baden-Württemberg vereinbart werden. Bewährt hat sich bei der Akquisition der Interviewpartner\_innen ein Dreischritt aus schriftlicher Anfrage per Fax, eines zeitnah darauf folgenden Anrufes sowie ggf. eines weiteren Anrufes, um die zuständige Person zu erreichen und das Anliegen im Gespräch knapp aber aussagekräftig zu schildern und bezüglich Termin und Ort der Befragung möglichst flexibel zu sein und den Vorschlag der Lehrkraft selbst zu überlassen, wobei ich ein großzügiges Zeitfenster als Wunschzeitraum angab. Im Verlauf des Frühjahrs und Sommers 2015 wurden insgesamt 14 Lehrkräfte befragt (siehe Tabelle II). Diesen wurde im Vorfeld angeboten, sie nicht namentlich zu nennen. Dies Angebot wurde von allen angenommen. Deshalb wurden nicht nur die Namen der Personen, sondern auch die der Schulen und Ortschaften pseudonymisiert, so dass praktisch keine Rückschlüsse auf die Identität der realen Personen mehr möglich sind.

Interviewte Lehrkraft	Schule, Schulart	Bundesland
Niklas Baader	Gabriele-Roth-Realschule	Baden-Württemberg (BW)
Jonas Reiniger	Hohenbergschule, Gemeinschafts-, Werkreal- und Realschule	BW
Stephan Grunewald	(Werk-)Realschule Eichstegen	BW
Klaus Pfeffer	(Werk-)Realschule Eichstegen	BW
Marko Schwab	(Werk-)Realschule Eichstegen und Mitarbeit am örtl. Medienzentrums	BW
Wolfgang Eisenhauer	Realschule Rheinhausen	Nordrhein-Westfalen (NRW)
Frank Kirsch	Dieter-Zweig-Realschule	NRW
Uwe Richter	Paul-Bumgarner-Realschule	NRW
Matthias Kalb	Paul-Bumgarner-Realschule	NRW
Christian Mahler	Paul-Bumgarner-Realschule	NRW
Dirk Fried	Phillipp-Wagner-Regelschule	Thüringen (TH)
Benjamin Ebersbacher	Phillipp-Wagner-Regelschule	TH
Thomas Kaufmann	Hochtal-Gemeinschaftsschule	TH
Gabriele Huber	Regelschule Witterda	TH

TABELLE II: LISTE DER INTERVIEWTEN LEHRKRÄFTE NACH SCHULE UND BUNDESLAND.

### 5.1.3. Herausforderungen der Forschungspraxis im Raum Schule

Die Lehrkräfte-Befragung fand im Frühjahr und Spät-/Sommer 2015 statt. Alle 14 Gespräche verliefen bis auf eine Ausnahme reibungslos und in angenehmer, wertschätzender Atmosphäre. Die eine Ausnahme jedoch war für mich aus forschungsethischer Perspektive Anlass genug, sich ausführlicher als ursprünglich geplant mit dem Verhältnis von interviewter Person und interviewender Person (hier auch die Forscherin und Verfasserin der Arbeit) im Rahmen qualitativer empirischer Forschung auseinanderzusetzen. Dass seit einigen Jahren die Sensibilität für forschungsethische Fragen in den Sozialwissenschaften zugenommen hat, ist nicht zuletzt der britischen Anthropologie zu verdanken, die als eine der ersten Disziplinen schon früh zu der Erkenntnis gelangt ist, dass ein Feld respektive ein Forschungsgegenstand nicht einfach vorliegt und beschrieben werden kann – vor allem dann nicht, wenn der Gegenstand als in Praktiken hergestellter gefasst wird wie im Falle dieser Arbeit. Spätestens seit dem Erscheinen der privaten Tagebücher des Anthropologen Bronislaw Malinowski (1884-1942), Begründer der Teilnehmenden Beobachtung<sup>9</sup>, waren Feldforscher\_innen dazu angehalten, die eigene Position im Hinblick auf ihre soziale und ethnische Herkunft sowie ihre Perspektive aufs und Rolle im Feld zu reflektieren. Was für die Erforschung fremder Kulturen gilt, gilt auch für die Erforschung der eigenen – insbesondere unter Berücksichtigung einer diskurstheoretischen Perspektive, die sich als Rekonstruktion dominanter soziokultureller Wissensordnungen versteht, die u.a. in lokalen Praktiken artikuliert werden. Wenn also die Persönlichkeit oder genauer, die Subjektivität forschend tätiger Personen »ein unvermeidbarer Be-

---

<sup>9</sup> Die Teilnehmende Beobachtung ist eine sozialwissenschaftliche, im Rahmen ethnografischer Forschungen entwickelte Methode, die vorsieht, dass Forschende aktiv teilnehmen am Alltag der zu erforschenden (Kultur)Gemeinschaft, aber zugleich die distanzierte Beobachter\_innenrolle wahren, um gewonnene Erkenntnisse wissenschaftlich bewerten zu können. Malinowski erkannte früh, dass die Anwesenheit einer Forscher-Person das Verhalten von Personen und Gruppen verändern und die Forschungsergebnisse verfälschen kann. Er forderte deshalb, dass entsprechende Feldstudien über einen möglichst langen Zeitraum hinweg stattfinden sollten. Dadurch sollten Forschende in die zu erforschende Gruppe bzw. Kultur integriert und nicht mehr als Außenstehende wahrgenommen werden. Mittels dieser Methode sei es möglich, »to grasp the native's point of view« (Malinowski 1961, S. 25). Zahlreiche Einträge in den privaten Tagebüchern, die nach Malinowskis Tod veröffentlicht wurden, zeugen jedoch davon, wie wenig er selbst in der Lage war, die eigene Position und Perspektive als männlicher, westlich geprägter, überaus privilegierter Forscher zu reflektieren (Malinowski entstammt einem akademisch geprägten Elternhaus, das dem polnischen Adel angehörte). Seither bildet die Reflexion der eigenen Person – z.B. im Hinblick auf Gender, soziale und ethnische Herkunft, Bildungsbiografie – in anthropologischen, kulturwissenschaftlichen sowie ethnografischen und immer mehr sozialwissenschaftlichen Arbeiten ein wichtiges Element wissenschaftlicher Professionalität. Einen Überblick der aktuellen Debatte in den Sozialwissenschaften liefern von Unger, Narimani und M'Bayo (2014).

standteil des Forschungsprozesses« (von Unger 2014, S. 23) ist, dem namhafte qualitativ Forschende einen großen Wert für den Erkenntnisprozess beimessen (ebd.), dann müssen sich Forschende fragen, wie sie vorgehen können, um die eigene Person nicht als »Störquelle« (Flick et al. 2004, S. 23) anzusehen, sondern im Forschungsprozess fruchtbar zu machen. Es stellt sich die Frage, wie ein solcher, »verantwortungsvolle[r], reflektierte[r] Umgang mit der Subjektivität« (von Unger 2014, S. 24) der eigenen und anderer Personen in der Praxis aussehen kann. Diese Frage vertiefe ich in Kapitel 6.6.

## 5.2. Die Analyse: Ist Schulische Medienbildung ein hegemoniales Projekt?

In den vorangegangenen Kapiteln wurde in die diskurstheoretische Perspektive eingeführt, die dieser Untersuchung der Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ zugrunde liegt sowie die Methode der Strategemanalyse vorgestellt, die für die Analyse hegemonialer Formationen eingesetzt wird.

Nachdem in Kapitel 5.1 ausführlich der Prozess der Korpuserstellung erläutert wurde, folgen nun die Analysen der Teilkorpora A I (Kapitel 5.2.1), A II (Kapitel 5.2.2.) und A III (Kapitel 5.2.3). Der Aufbau der jeweiligen Kapitel ist stets derselbe: Zunächst erfolgt eine kurze Inhaltsangabe all jener Diskurselemente, die ähnliche Positionen in ähnlicher Weise artikulieren (Schritt 3 der Strategemanalyse nach Nonhoff). Anschließend folge ich den weiteren Schritten der Strategemanalyse (vgl. Kapitel 4.3.2.). Dafür erfolgt zunächst eine Suche nach den drei Kernstrategemen (Schritt 4), dem Kernstrategem 1 der Äquivalenzierung differenter, am Allgemeinen orientierter Forderungen, dem Kernstrategem 2 der antagonistischen Zweiteilung des diskursiven Raums und dem Kernstrategem 3 der Repräsentation (zentraler Knotenpunkt alias leerer Signifikant von Äquivalenzkette P). Sodann wird nach weiteren Strategemen gesucht (Schritt 5). In Kapitel 5.2.4 werden die Ergebnisse der Einzelanalysen zusammengeführt, mit Teilkorpus B verglichen (Schritt 7) und so miteinander in Beziehung gesetzt (Schritt 8), dass die prozessuale Entwicklung bzw. der Verlauf des hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹ über den Untersuchungszeitraum von Dezember 1994 bis Oktober 2016 nachvollzogen werden kann. In Kapitel 5.2.5. zeigt eine Grafik (Abb. VIII) signifikante Ergebnisse im Zeitverlauf (1994-2016).

### 5.2.1. Analyse des Teilkorpus A I (12/1994-11/1995).

Im Folgenden werden die Texte des Teilkorpus A I mittels der Strategemanalyse untersucht. Zu diesem Zweck wird der in Kapitel 4 theoretisch explizierte Ansatz im Hinblick auf das Material in konkrete Forschungsschritte übersetzt. Deshalb erfolgt unter Kapitel 5.2.1.1 sowohl eine inhaltliche Zusammenfassung der Diskurselemente (Schritt 3 der Strategemanalyse) als auch eine Erläuterung der Art und Weise, wie und warum das Material zunächst nach Äquivalenzketten durch-



sucht wird, die zur Errichtung der antagonistischen Grenze notwendig sind, die wiederum einen ersten Hinweis darauf liefert, dass es sich hier um eine hegemoniale Formation handelt.

### Vorbereitende Schritte der Strategemanalyse

Wie im vorangegangenen Kapitel 4 erläutert, ist mit Nonhoff davon auszugehen, dass machtvoll werdende Diskursformationen alias hegemoniale Projekte bestimmte Logiken und Muster aufweisen. Diese bestehen u.a. in Form von Strategemen, nach denen das Material durchsucht wird. Die »markanteste Eigenschaft« (Nonhoff 2006, S. 221) hegemonialer Diskurse, die eine offensive Strategie verfolgen, um eine neue Ordnung zu etablieren, ist die Errichtung einer antagonistischen Grenze.

*»[O]n its way to hegemony, that is, in the course of becoming more powerful, we can expect a hegemonic project to clearly divide the discursive space in two discursive chains, one of which constructs a universal good [das (spezifische) Allgemeine; A.S.] while the other constructs hindrances to this good« (Gebel 2012, S. 13).*

Dabei ist eine solche Grenze stets »standortabhängig« (Nonhoff 2006, S. 223). Das heißt, sie wird immer von einem diskursiven Ort innerhalb der Grenze des jeweiligen Projekts aus artikuliert. Im Hinblick auf den Gegenstand und die Frage, ob es sich bei »schulischer Medienbildung« um ein hegemoniales Projekt handelt, gilt es also herauszufinden, ob eine verbreitete Idee von schulischer Medienbildung im Material existiert, wie diese in spezifischen Ziel- und Mittelforderungen zum Ausdruck kommt und welches gesellschaftliche Idealbild im Sinne von Allgemeinwohl sich darin konstituiert. Zugleich gilt es, jene Elemente herauszuarbeiten, die auf dem Weg zur Realisierung des spezifischen Allgemeinwohls als Hindernisse, Hürden oder sogar als »Erzfeind« des Allgemeinen konstituiert werden. Gelingt die Errichtung einer antagonistischen Zweiteilung des diskursiven Raumes durch die eindeutige Trennung in dem Allgemeinwohl zuträgliche Elemente (Äquivalenzkette P) und dem Allgemeinwohl abträgliche Elemente (Äquivalenzkette Q), so kann davon ausgegangen werden, dass »schulische Medienbildung« ein hegemoniales Projekt ist, das unter Berücksichtigung des Kontextes in eine bestimmte Stabilitätsstufe (vgl. Kapitel 4.2) eingeordnet

werden kann. Ist keine eindeutige Trennung im Material auffindbar – bleiben z.B. ›Freund‹ und ›Feind‹ des Allgemeinen unscharf oder in sich widersprüchlich –, so muss gegebenenfalls von der Idee eines hegemonialen Projekts Abstand genommen werden. In diesem Fall finden sich im Material voraussichtlich Figuren diskursiver Kämpfe, die zwischen mehreren miteinander konkurrierenden Projekten ausgetragen werden. Diese artikulieren dann deutlich voneinander abweichende Definitionen schulischer Medienbildung und schwer miteinander vereinbare Ideale im Hinblick auf das Allgemeine. Es muss jedoch darauf geachtet werden, nicht einen Antagonismus als »Konfrontation zweier sich objektiv konfrontierender hegemonialer Projekte« (Nonhoff 2006, S. 225) zu lesen. »Treffender ist es, von zwei hegemonialen Subformationen/-formierungen zu sprechen, die aber Teil desselben, von einem bestimmten Ort aus artikulierten hegemonialen Projekts sind« (ebd.). So liegt die Vermutung nahe, dass die verschiedenen Konzeptionen eines adäquaten Umgangs mit Medien bzw. von Medienkompetenz<sup>1</sup> (z.B. die utilitaristisch-technikzentrierte und die medienkritisch-handlungsorientierte Konzeption) als unterschiedliche Forderungen auftreten, die sich jedoch alle auf das Ziel richten, den »Umgang mit [neuen] Medien« (z.B. ZEIT/Schnabel 13.10.1995, FAZ/oll 13.05.1995, S. 4) bzw. »mit dem Computer« (z.B. SZ/nig 24.08.1995, S. 17; ZEIT/Schnabel 13.10.1995; SZ/Bergmann 09.09.1995, S. 906; SZ-Beilage/Tully 18.09.1995, S. 42) oder mit »modernen Kommunikations- und Informationstechniken« (z.B. ZEIT/Sperlich 10.02.1995; FAZ Verlagsbeilage Nr. 200 vom 29.08.1995, S. 1) als Teil schulischer Bildung im Lehrplan zu verankern.

Das Projekt ›schulische Medienbildung‹ wird im Zeitverlauf untersucht, um das Hegemonial-Werden über verschiedene Stufen hinweg zu rekonstruieren. Ich gehe davon aus, dass die Teilkorpora verschiedenen Stufen bzw. Ausprägungen von Hegemonie entsprechen und dass das Projekt ›schulische Medienbildung‹ auch an Relevanz gewinnt, indem es Elemente aus anderen, bildungspolitisch dominanten Projekten integriert; darunter können möglicherweise auch defensiv-hegemoniale Projekte sein, die sich gegen den Einsatz neuer Medien und In-

---

<sup>1</sup> Medienkompetenz taucht vorwiegend in den Diskursbeiträgen der Teilkorporusse A I und II auf und weniger häufig in Teilkorpus A III. Statistische Repräsentativität im Sinne quantitativer Verfahren ist im Rahmen meines qualitativen Ansatzes jedoch nur begrenzt gegeben. Dies würde eine lexikometrische Analyse basierend auf umfangreichem Datenmaterial erfordern.

formationstechnologien im Bildungsbereich richten – beispielsweise, weil dahinter wirtschaftliche Interessen vermutet werden.

Im Folgenden werden primär jene Presstexte alias Mediendiskurselemente untersucht, in denen sich dominante Perspektiven auf Schule, Medien und Bildung artikulieren. Dominant sind sie insofern, als sie Zusammenhänge, Logiken und Muster beinhalten, die sich so oder sehr ähnlich auch in vielen anderen Diskurselementen des selben Diskursausschnitts wiederfinden. Diskurselemente, die auf den ersten Blick andere, marginale Positionen und Artikulationsweisen beinhalten, müssen nicht zwingend anderen hegemonialen Projekten angehören; vielmehr können sich darin unterschiedliche Strategien artikulieren, die demselben hegemonialen oder hegemonial werdenden Projekt zugeordnet werden können, weil sie ein ähnliches Allgemeines bzw. einen ähnlichen ›Feind‹ konstituieren (letzteres entspräche den o.g. Subformationen).

Der Analyse vorangestellt ist eine kurze Zusammenfassungen bzw. Inhaltsangaben aller Diskurselemente des untersuchten Teilkorpus. Eine tabellarische Gesamtübersicht der Presstexte sortiert nach Teilkorpus findet sich im Anhang.

Die meisten Beiträge des Teilkorpus A I (12/1994-11/1995) beschäftigen sich mit den Einsatzmöglichkeiten neuer Medien und Informationstechniken im schulischen Bildungsbereich. Der Blick auf Schule, Medien und Bildung wird wahlweise aus einer medienwissenschaftlich, soziologisch oder pädagogisch inspirierten Perspektive betrachtet – häufig bildet die Informationsgesellschaft (SZ-Beilage 24.01.1995, S. 34; SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34; SZ/nig 24.08.1995, S. 17) bzw. der Weg zu dieser den Hintergrund oder Ausgangspunkt der Argumentation. Berichtet wird über bildungspolitische Maßnahmen, Veranstaltungen und Fachtagungen sowie – sehr häufig – über Pilotprojekte, die erproben, wie elektronische Lernprogramme oder der (vernetzte) Computer in Schule und Unterricht eingesetzt werden kann [z.B. »Blick in die Schule von morgen. Wie Hyper-Medien, Computer und E-mail den Unterricht verändern und das Repertoire von Lehrern erweitern können« (SZ/Otten 08.12.1994), »Multimedia-Penne« (ZEIT/Sperlich 10.02.1995) und »Schulen ans Netz«. Moderne Kommunikationsformen sind noch wenig gefragt« (SZ/Lublinski 21.12.1995, S. 23)].

In diesem Zusammenhang ist oftmals die Rede von Möglichkeiten – z.B. neuen Arten des Lernens (SZ/Otten 08.12.1994) – und von Herausforderungen technischer, finanzieller, pädagogischer, didaktischer sowie habitueller Art. Der Com-

puter wird in zahlreichen Texten als Synonym für neue Medien genutzt. Von Whiteboard, Smartphone, Tablet, Social Media und anderen vernetzen Phänomenen ist zu diesem Zeitpunkt im deutschen Pressediskurs noch keine Rede. Dagegen wird Multimedia und Vernetzung als neue technische Erfindung beschrieben, die in Begriffen wie ›Datenautobahn‹, ›Cyberspace‹ und ›virtueller Realität‹ gefasst wird.

Allen Texten gemeinsam ist, dass sie ›die Medien‹ als neues gesellschaftliches Phänomen rahmen, das mit bestimmten Folgen einhergehe.

Inwiefern darüber eine antagonistische Grenze (Kernstrategem 2) errichtet wird, lässt sich rekonstruieren, indem in Kapitel 5.2.1.1 nach Feindbildern gesucht wird, die in Form von Hindernissen ›schulischer Medienbildung‹ artikuliert werden (Äquivalenzkette Q). Anschließend wird nach Formen gesucht, die das Projekt ›schulische Medienbildung‹ stärken also nach Artikulationen in Form differenter Teilforderungen, deren Verwirklichung den Mangel an Allgemeinem beheben soll (Äquivalenzkette P und Kernstrategem 1). Dabei kann möglicherweise auch Kernstrategem 3 als Knotenpunkt von Äquivalenzkette P entdeckt werden.

### 5.2.1.1. Kernstrategeme 1-3

#### **Dem Allgemeinwohl abträgliche Elemente (Äquivalenzkette Q) oder die Konstruktion des ›Feindes‹ ›schulischer Medienbildung‹**

Im folgenden Abschnitt werden zunächst all jene Faktoren, Aspekte und Phänomene rekonstruiert, die dem Erfolg des Projekts ›schulische Medienbildung‹ entgegenstehen und die sich als Hindernisse dieses Projekts rekonstruieren lassen. Als ein solches Hindernis werden beispielsweise die neuen Medien selbst beschrieben, denn »[v]iele Multimediaanwendungen sind noch nicht voll ausgereift« (SZ/Tully Beilage 18.09.1995, S. 42). Ob sie dem Lernen förderlich sind, stelle sich aufgrund fehlender Standards und Mindestanforderungen erst nach dem Kauf und einer zeitaufwändigen Einarbeitung ins Programm heraus (ebd.). Es fehle an Grundlagenforschung und »viele Softwarefirmen [werfen] unsinnige Produkte auf den Markt« (ZEIT/Schnabel 13.10.1995). Auch würden bestimmte Medien in Form fixer Datenträger (gemeint ist die CD-Rom) dazu beitragen, ein »einfallloses pädagogisches Prinzip« (SZ/Otten 08.12.1994) zu stärken: das »sture Pauken« (ebd.). Eine entsprechende Position wird durch die Aussage eines

bekannten Reformpädagogen – Hartmut von Hentig – gestärkt. Demnach würde der Computer alles zunichte zu machen, »was sich die moderne Pädagogik seit Beginn unseres Jahrhunderts ausgedacht hat« (ebd.), weil der Computer das Kind am Stuhl festhalte und »seine Lebensregungen auf das Feld zwischen Bildschirm und Taste« eingrenze (ebd.). Deshalb sei umstritten, ob der Computer »das Buch oder gar den Lehrer ersetzen« soll (SZ/Otten 08.12.1994).

Ebenfalls als Hindernis ›schulischer Medienbildung‹ gerahmt werden »Bildungskonservative« und vor »Verkabelungswahn und dem Verlust zwischenmenschlicher Kontakte warnende Bedenkenträger« (SZ-Beilage/wg 24.01.1995, S. 34). Dazu gehören insbesondere Lehrkräfte als Gruppe bzw. »Lehrer mit Bildungslücken« (SZ/nig 24.08.1995, S. 17), die ihren Schüler\_innen im Umgang mit dem Computer unterlegen seien (ebd.), weil der Umgang mit Computern und Programmen noch kein »fester Bestandteil der Lehrerausbildung« sei (ebd.) oder die Lehrkräfte nicht bereit seien, sich die neue Technik anzueignen, denn das müssten sie (SZ/argum 17.05.1995, S. 27). »Viele haben Angst vor der neuen Technik, fühlen sich unsicher und hilflos« (ZEIT/Schnabel 13.10.1995). Es gäbe noch »viel Angst und Zurückhaltung im Kollegium« (ZEIT/Sperlich 10.02.1995). Das sei verständlich, weil Lehrkräfte, »anders als die Nintendo-Kids, nicht mit interaktiver Technik groß geworden [sind]. Die Kinder wissen einfach mehr darüber, da wird der Lehrer unsicher und wehrt ab« (ZEIT/Sperlich 10.02.1995). Eine die neuen Medien ablehnende, ängstliche oder diese dämonisierende Einstellung der pädagogischen Profession wird häufig auch damit erklärt, dass mit den neuen Medien Veränderungen der Schule, des Unterrichts sowie der traditionellen Lehrerrolle verbunden seien (z.B. ZEIT/Sperlich 10.02.1995, SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34). Dies führe dazu, dass zu wenige Lehrer Computer nutzen (SZ/nig 24.08.1995, S. 17). Hinderlich in einer Welt, deren »Leitbilder von einst [...] passé« (SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34) seien, wäre eine bewahrpädagogisch-medienkritische Perspektive, da diese zu spät käme (ebd.). Auch eine utilitaristische Perspektive, die neue Medien als Werkzeuge bzw. Tools einsetzt, stehe den Potenzialen neuer Medien im Weg, denn am Unterrichtskonzept habe »der PC-Einsatz nicht gerüttelt« (SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34). Hinderlich für eine »Revolution des Lernens« (SZ/Becht 02.12.1995, S. 905) sei auch die »abwartende Haltung« des Bildungssystems (ebd.) sowie der Umstand, dass alle »über Multimedia und Telekommunikation [reden]« aber noch wenig

Konkretes getan werde, um »die Kinder auf den Umgang mit Informationstechnik« vorzubereiten (ZEIT/Sperlich 10.02.1995). Bestimmte Pädagogiken und mit diesen verbundene Modelle von Schule, Unterricht, Lernen und Didaktik werden ebenfalls als Hindernisse gerahmt. So sei das Schulsystem nicht mehr in der Lage, mit dem sich immer schneller aktualisierenden Wissen Schritt zu halten (ZEIT/Bergmann 03.03.1995). Pädagog\_innen, die am »Feindbild Fernsehen« (ebd.) festhielten, seien von einer Generation »neuer Kinder« und den neuen Informationsmöglichkeiten überfordert und würden Computer und Fernsehen für ihr Scheitern verantwortlich machen (ebd.). »Starrheit und Unbeweglichkeit sind die zentralen Begriffe, mit denen sich die mangelnde Modernität der neueren didaktischen Theorien und Modelle beschreiben lässt« (ZEIT/Bergmann 08.09.1995). Das Festhalten am Alten – z.B. am traditionellen Lernbegriff »mit einem festen geschlossenen Fächer- und Wissenskanon« (FAZ 10.10.1995, S. 4) – führe genauso wie die Verweigerung einer »radikalen Neuorientierung« zu einer »Krise der Pädagogik« (ZEIT/Bergmann 03.03.1995). Aus einer solchen Haltung resultiere in einer »veränderten gesellschaftlichen Wirklichkeit« (ebd.) ein Generationenkonflikt zwischen Lehrkräften und »neuen Kindern« (ebd.), deren durch neue Medien geprägte Identitäten nur jenseits des schulischen Ideals der aufklärerischen Vernunft zu begreifen seien (ZEIT/Bergmann 08.09.1995). Dies nicht anzuerkennen verhindere, dass das Innovationspotenzial neuer Medien genutzt werde.

Auch nach Auffassung der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft«, einer heterogen zusammengesetzten Gruppe namhafter Personen aus Wissenschaft und Wirtschaft, seien angesichts eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels »grundlegende Erneuerungen« im Bildungswesen notwendig (ebd.). Unter diesen Wandel subsumiert die Kommission »eine Pluralisierung der Lebensformen, die Veränderungen durch neue Medien und Technologien sowie die ökologische Frage« (FAZ 10.10.1995, S. 4). Diese Artikulation entspricht zugleich einer Teilforderung als auch der Beschreibung eines (noch bestehenden) Hindernisses. Ähnliche Artikulationsweisen finden sich im Hinblick auf Bildungswesen, Bildungspolitik und Lehrkräfte häufiger (siehe unten).

Die Nutzung (der Möglichkeiten bzw. Potenziale) neuer Medien würde auch dadurch erschwert, dass die Politik die »emanzipatorischen Chancen dieser technischen Revolution« (ZEIT Nr. 46/ Glotz 1995) noch nicht ausreichend nutze, denn im »alt und mürbe gewordenen Europa löst dieser Prozeß [die digitale Revoluti-

on, A.S.] Angst aus« (ebd.). Das sei zwar verständlich, allerdings habe die Geschichte gezeigt, dass jede Art von Modernisierung und technischer Erfindung beherrschbar bzw. »zivilisierbar« sei (ebd.).

Als problematisch bzw. einer Implementierung schulischer Medienbildung entgegenstehend wird auch der Föderalismus gerahmt. Ausgehend von der KMK-Erklärung zur Stärkung der Medienerziehung (1995) durch eine Verankerung medienpädagogischer Inhalte in den Lehrplänen wird von politischer Seite her artikuliert, dass die KMK eine entsprechende Lehrplanänderung nur fordern könne – für die Lehrpläne zuständig seien jedoch die jeweiligen Kultusminister (SZ/argum 17.05.1995, S. 27). Diese seien »eher handlungsunfähig« – z.B. im Hinblick auf Hardware-Investitionen (SZ/Lublinski 21.12.1995, S. 23). Eine kritische Auseinandersetzung mit Medien fände »meist auf Initiative einzelner engagierter Lehrer« hin statt (SZ/argum 17.05.1995, S. 27), weil die Richtlinien in den Lehrplänen nicht klar genug seien und Schüler\_innen je nach Bundesland »mit völlig unterschiedlichen Anforderungen in den einzelnen Fächern konfrontiert« würden (FAZ/oll 13.05.1995, S. 4). Bundesforschungsminister Jürgen Rüttgers warnt deshalb »vor Medien-Kleinstaaterei« (FAZ/Stü 17.05.1995, S. 16). Eine Erklärung zur Medienerziehung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung empfiehlt ebenfalls die »Verankerung der Medienerziehung in den Lehrplänen« (FAZ/Reu 30.01.1995, S. 1), denn »Schüler sollten möglichst frühzeitig lernen, mit der Fülle an unkommentierten Informationen umgehen zu können und nicht nur passiven Medienkonsum zu betreiben« (FAZ Verlagsbeilage Nr. 200, 29.08.1995, S. 1). Seitens der Schulbuchverlage wird in diesem Zusammenhang artikuliert, jeder Kultusminister koche »sein eigenes Süppchen« (SZ/Lublinski 21.12.1995, S. 23), was Lernen mit Multimedia verhindere (ebd.). Auch die Wahrscheinlichkeit einer »Schule von morgen« (SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34), wie sie Pilotprojekte erproben, wird daraufhin betrachtet, »[o]b sich das virtuelle Klassenzimmer dann auch im föderalen Bildungssystem und den höchst unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen der 16 Länder durchsetzen kann« (ebd.).

Ein Aspekt, der in fast allen Beiträgen als Problem artikuliert und über den zugleich ein bestimmtes Verständnis von neuen Medien konstituiert wird, ist die Aussage, dass es zu wenig Geräte (SZ/nig 24.08.1995, S. 17) bzw. »Computer-

Arbeitsplätze« (FAZ/Sto 28.12.1995, S. 1) bzw. »Unterrichts-Rechner« (SZ/Lublinski 21.12.1995, S. 23) und kaum oder qualitativ ungenügende Lernsoftware (z.B. SZ/Otten 08.12.1994) gebe. Eine technische Ausstattung sei aber unverzichtbar »für eine fachbezogene und fächerübergreifende Arbeit in der Schule« (FAZ/oll 13.05.1995, S. 4), die medienpädagogischen Lerninhalte in ausreichendem Maße vermittele. Um »Defizite in der Nutzung der neuen Informationstechniken in Schulen« (FAZ/Stü 27.10.1995, S. 8) abzubauen zu können, sei »eine flächendeckende und preisgünstige Grundversorgung mit den neuen Technologien« notwendig (ebd.). Auch Artikulationen über die unzureichende Medienausstattung entsprechen zugleich einer Teilforderung sowie der Beschreibung eines (noch bestehenden) Hindernisses (siehe oben, S. 151).

Der Aspekt der Medienausstattung taucht häufig im Zusammenhang mit Kosten auf. So werde »der chronische Geldmangel für viele Schulen zum wundensten Punkt im Umgang mit den neuen Medien werden« (ZEIT/Schnabel 13.10.1995). Um Schüler\_innen mit einer ausreichenden Zahl von Computern auszustatten, wird auch diskutiert, Eltern an den Kosten zu beteiligen (SZ/Lublinski 21.12.1995, S. 23). Die Medienausstattung wird dadurch mit der Realisierung »schulischer Medienbildung« verzahnt – der postulierte Mangel entspricht in Teilkorpus A I allerdings zumeist nur implizit der Forderung, die Schulen entsprechend auszustatten bzw. Ressourcen dafür bereitzustellen.

In Zusammenhang mit der Medienausstattung erscheinen Public-Private-Partnerships mit IT-Unternehmen als Möglichkeit, Geräte kostenlos zu erhalten (z.B. ZEIT/Schnabel 13.10.1995) – beispielsweise für Lehrkräfte, die sich »auf eigene Faust ins multimediale Neuland vor[wagen]« (ebd.). Forciert werden solche Partnerschaften mit der Wirtschaft auf bildungspolitischer Ebene durch die zunehmende Autonomie der Einzelschulen, wodurch eine Schule »die ihr zugewiesenen Finanzmittel in eigener Verantwortung bewirtschaften kann. [...] Den Schulen soll es auch möglich sein, zusätzliche Geldquellen zu erschließen, etwa [...] durch »Sponsoring«« (FAZ 10.10.1995, Nr. 235, S. 4).

In Summa bilden all die oben benannten Hindernisse einen Teil der voneinander abhängigen Kernstrategeme 1 und 2, indem eine Äquivalenzierung differenter Elemente stattfindet, die alle gemeinsam den »Feind« des Projekts »schulische Medienbildung« darstellen. Das alleine wäre jedoch nicht ausreichend zur Einrichtung einer antagonistischen Grenze, die den diskursiven Raum zweiteilt



(Kernstrategem 2). Dafür bedarf es auch einer Äquivalenzierung von Elementen, die als dem Allgemeinen zuträglich konstituiert werden (Äquivalenzkette P). Im Folgenden wird nach entsprechenden Formationen und Elementen gesucht, wobei auch nach einem potenziellen Zeichen ›gefahndet‹ wird, das als leerer Signifikant und Repräsentant des Allgemeinen (Kernstrategem 3) fungieren könnte.

### **Dem Allgemeinwohl zuträgliche Elemente (Äquivalenzkette P), oder die Konstruktion des ›Freundes‹ ›schulischer Medienbildung‹**

In der das Projekt ›schulische Medienbildung‹ unterstützenden Äquivalenzkette P werden jene Aspekte versammelt, die zu dessen Realisierung beitragen bzw. dem Projekterfolg dienlich sind und die – in letzter Konsequenz – dafür Sorge tragen sollen, das Allgemeinwohl zu sichern. Wie auch in Äquivalenzkette Q spielen dabei die neuen Medien selbst eine wesentliche Rolle. Diese werden oftmals als Möglichkeit gerahmt, eine neue »Schule von morgen« (SZ/Otten 08.12.1994, SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34) zu entwerfen, die ein »neues Lernen« (ZEIT/Zopfi 24.03.1995) oder sogar eine »Revolution des Lernens« (SZ/Becht 02.12.1995, S. 905) ermögliche. Ein Lernen, das – z.B. im »virtuellen Klassenzimmer« (ZEIT/Sperlich 10.02.1995) – »auf neue, spielerische Weise« (ZEIT/Sperlich 10.02.1995) praktiziert wird und Schule zum »Hort des schöpferischen Lernens« machen könne (SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34). Häufig werden Lehrkräfte mit Aussagen zitiert, die diese Position bekräftigen: »Ein Vorteil der Computer ist, daß Kinder Misserfolge daran nicht als solche empfinden«, meint Swantje Brünger, Ilvas Lehrerin in der Klasse 3a in der Bremer Lessingschule. [...] ›Die Kinder haben für diese Arbeit eine irrsinnig hohe Motivation. Sie lernen Geduld, Ausdauer und den spielerischen Umgang mit Computern. Inzwischen gibt es schon Experten unter den Kindern, die mehr wissen als ich« (ZEIT/Schnabel 13.10.1995). In der Frage, ob der Computer das Lesenlernen eher verhindere als unterstütze, dominiert eine Perspektive, wonach dem Computer »zu Recht« lustfördernde Eigenschaften zugeschrieben werden (SZ 13.10.1995, S. 56). Dem PC wird sogar ein »Vorsprung [...] gegenüber der Lehrperson« bescheinigt (ebd.). Dieser Vorsprung läge »im animierenden Praxisbezug und in der Herausforderung zu selbständigem Handeln und Fehlermachen – und natürlich im Unterhaltungswert (ebd.). Die »Lust am Lernen per PC [...] gewinnbringend« (ebd.) einzusetzen erscheint über den Verlauf des Textes hinweg zuneh-

mend als vereinbar mit dem staatlichen Erziehungsauftrag, der als »Einführung in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse« (ebd.) gefasst wird. Dieser Text (SZ 13.10.1995, S. 56) – es handelt sich um einen umfangreichen Leserbrief in der SZ – kann als Schlüsseltext dieses Diskursausschnitts gewertet werden, weil in ihm aus einer hochkomplexen Debatte ein Kampf zweier Positionen konstruiert wird, die sich so auch in vielen anderen Texten desselben Ausschnitts finden. Im Textzusammenhang wird eine Pro-Kontra-Struktur errichtet, wie sie häufig in Pressemedien auftaucht (vgl. Kapitel 4.3.3): Ausgehend von der weiterhin als zentral gerahmten Fähigkeit des Lesens konstruiert der Text ein defensiv-hegemoniales Projekt, das an vergangenen Vorstellungen von Schule, Lernen und Gesellschaft festhalten will und in den neuen digitalen Medien die »Ursache für ›sekundären Analphabetismus‹ sieht« (SZ 13.10.1995, S. 56). Diesem als konträr gegenüberstehend wird eine Position beschrieben, die in offensiv-hegemonialer Weise »den PC als Bezugsperson [mystifiziert]«. Der Text nimmt beiden Positionen gegenüber eine kritische Haltung ein, um eine Perspektive einzuführen, die die »scheinbar widersprüchlichen Aspekte der Schnittstelle Mensch/Computer« (ebd.) aufheben soll. Das geschieht über die Definition von Medien als Werkzeugen und die Aussage, dass nicht diese, sondern das soziale und kulturelle Umfeld immer schon entscheidend für das Erlernen von Schrift und Sprache gewesen sei. Durch diese Toolisierung neuer Medien bzw. des PCs kann dieser »gewinnbringend« an Schulen eingesetzt werden – auf eine »Orientierung an Geschichte, Kultur und Humanität« müsse dennoch nicht verzichtet werden. Eine Forderung wird hier damit artikuliert, dass Bildungspolitik »kritische Medienlehre statt Apparatekult« vermitteln müsse. So könne es gelingen, »der selbst-erzeugten Dateninvasion vernünftig zu begegnen, Orientierung zu befördern und humane Werte zu achten« (SZ 13.10.1995, S. 56).

Ähnliches artikuliert auch ein früherer SZ-Beitrag vom 27. April 1995: »Anstatt die neuen Medien zu dämonisieren, sollte man sich ihre Potentiale zunutze machen und ihre Faszination für den Nachwuchs erkennen« (SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34). Die läge in einem »spielerischen und lustbetonten Umgang mit Bildern« (ebd.). Obwohl das Bildungssystem im Vergleich mit den Begeisterungstürmen der Wirtschaft den neuen Medien gegenüber abwartend reagiere, gäbe es Pilotprojekte wie »Comenius«. Damit »[wird] [w]eltweit erstmals der Versuch unternommen, die traditionellen Lernbedingungen in der Schule durch den gezielten Einsatz von multimedialen Systemen zu verändern und damit

«kreative Lernpotentiale unter Schülern freizusetzen» (ebd.). Im Vordergrund stehe die »Auflösung der klassischen Kommunikationsbeziehung Lehrer/Schüler« bzw. des Frontalunterrichts und dessen ehernen Gesetzen zugunsten eines virtuellen Kommunikationsverbunds zwischen Lehrkräften und Schüler\_innen der am Projekt beteiligten Bildungseinrichtungen (ebd.).

Vielfach ist in Teilkorpus A I von neuen, ungenutzten Potenzialen (der Kinder und Jugendlichen) die Rede, die durch den Einsatz multimedialer Systeme ange-regt bzw. freigelegt werden könnten. Damit einher gehe eine veränderte Rolle des Lehrers bzw. der Lehrpersonen (SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34).

Entsprechende Aussagen, die sich auf die Subjektpositionen von Lehrkräften richten, finden sich häufig in den Texten dieses Diskursausschnitts. Lehrkräfte werden dabei wahlweise als Erzieher (SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34), als Coach (ZEIT/Sperlich 10.02.1995) bzw. in der Rolle »eines organisierenden Be-raters und orientierenden Begleiters im jeweiligen Fachwissen« (ZEIT/Bergmann 03.03.1995) oder der »eines Vertrauten bei sozialen und seelischen

Problemen« (ebd.) gesehen. Unabhängig von diesen unterschiedlichen Spezifika-tionen ist vielen Texten die Aussage gemeinsam, dass sich die Rolle der Lehrkräf-te ebenso wie die Konzeption von Pädagogik, Didaktik und Schule in einer von neuen Medien geprägten Gesellschaft wandeln werde bzw. müsse. Einzelnen Voraussagen, Lehrkräfte und Schule würden durch den Computer überflüssig (z.B. SZ/Otten 08.12.1994, ZEIT/Schnabel 13.10.1995), wird allerdings gemein-schaftlich entgegengehalten – beispielsweise mit der Aussage, dass auch im Un-terricht mit neuen Medien »die wichtigste Rolle [...] wohl immer noch die Lehre-rin [spielt]. Sie entscheidet über den richtigen Einsatz der Computer, gibt Aufga-ben vor und hilft schwächeren Schülern« (ZEIT/Schnabel 13.10.1995).

Mit einer Aussage wie »[d]ie neuen Kinder brauchen andere Lehrer. Der deut-sche Idealismus hat sich überholt« (ZEIT/Bergmann 08.09.1995) oder der Aus-sage, Lehrkräfte die »den Mut haben mitzumachen, werden eine andere, aber sehr schöne Form ihrer Lehrerrolle erleben« (ZEIT/Sperlich 10.02.1995) wird diese Gruppe als potenzielle Avantgarde bzw. (in Äquivalenzkette Q) als Verhin-derer einer digitalen und zugleich pädagogischen Revolution beschrieben.

Der postulierte Mangel an geeigneten Lehrpersonen wird – wie zuvor der Mangel an Geräten – als Hindernis »schulischer Medienbildung artikuliert und zugleich als implizite Forderung, Lehrkräfte so auszubilden, dass sie ihre neue Rolle aus-füllen können, die in der Informationsgesellschaft erforderlich sei.

Das Bildungs- bzw. Schulsystem erscheint in vielen Texten ebenfalls als potenziell unterstützendes Feld, das stets als (bildungspolitisch) steuerbares gerahmt wird. Die Eigendynamik von Einzelschulen bzw. die Relevanz lokaler Praktiken, mit der sich die pädagogische Schulforschung in den letzten Jahren intensiv auseinandergesetzt hat (z.B. Bohl et al. 2010, 2015), existieren im Diskurs nur in Form jener Lehrkräfte, die sich der neuen Technik respektive einer neuen Unterrichtskultur verweigern (vgl. den Abschnitt zu Äquivalenzkette Q auf S. 148f.). Entsprechend regelmäßig finden sich Aussagen, die die Bildungspolitik adressieren – häufig in Form konkreter Ziel- und Mittelforderungen. So müsse Bildungspolitik zum Beispiel dafür Sorge tragen, dass in Schulen »kritische Medienlehre statt Apparatekult« vermittelt werde (SZ 13.10.1995, S. 56). Soll der Umgang mit neuen Medien – sei es nun in Form von Medienerziehung (FAZ/Reu 30.01.1995, S. 1; FAZ/oll 13.05.1995, S. 4; FAZ Verlagsbeilage Nr. 200, 29.08.1995, S. 1; FAZ/Stü 27.10.1995, S. 8; FAZ/Sto 28.12.1995, S. 1; SZ/argum 17.05.1995, S. 27; SZ/nig 24.08.1995, S. 17; SZ/Gierlich 18.11.1995, S. 836; SZ/Brand 18.11.1995, S. 836; ZEIT/Schnabel 13.10.1995; ZEIT Nr. 46/ Glotz 1995), informationstechnischer Alphabetisierung (SZ/frö 01.08.1995, S. 21) oder in der fachbezogenen Anwendung von Lernsoftware (SZ/Otten 08.12.1994; SZ/nig 24.08.1995, S. 17; SZ-Beilage/Rhein 16.10.1995, S. 903) – in der Schule stattfinden, müssten außerdem über Ländergrenzen hinweg medienpädagogische Inhalte in die Lehrpläne integriert werden. Bildungspolitik wird insbesondere adressiert als Akteurin, die die Mittel für die als notwendig behauptete Ausstattung in Form von Computern mit Internetanschluss bereit stellen soll. Bildungspolitik und die Kultusminister\_innen werden – ähnlich wie die Lehrkräfte – als Kraft beschrieben, die das Projekt »schulische Medienbildung« zugleich verhindern wie auch ermöglichen kann.

Anders als in Äquivalenzkette Q, spielen in Äquivalenzkette P die Pilotprojekte bzw. die Initiativen von Unternehmen aus der IT-/Wirtschaft Mitte der 1990er Jahre eine zentrale Rolle. Nicht ohne eine gewisse Skepsis, die in Äußerungen wie »um ihre Glasfasernetze in der Praxis zu testen und »marktgerechte Anwendungslösungen« für sie zu suchen« (ZEIT/Sperlich 10.02.1995) zum Ausdruck kommt, werden die Initiativen »Schulen ans Netz« (Telekom) und »Comenius« (Telekom-Tochter DeTeBerkom) als wichtige Schritte hin zu einer Schule von morgen gerahmt, damit Multimedia »Eingang in die Schulen« (SZ/

Lublinski 21.12.1995, S. 23) findet, wie u.a. vom Innovationsrat der Bundesregierung gefordert (ebd.). Um Schulen ans Netz zu bringen werden hohe Summen in »die ›T-Online‹-Anbindung der Schüler und zukünftigen Gebührenzahler« (ebd.) investiert, wobei »Schulen ans Netz« mit den Schulbuchverlagen Klett und Cornelsen kooperiert und Forschungsminister Jürgen Rüttgers als Schirmherr der Initiative fungiert (ebd.). Auch im Hinblick auf die aktuelle Debatte um eine inklusive Medien-/Bildung an einer Schule für alle (vgl. Kapitel 6.4) werden Pilotprojekte erwähnt: »Die neuen pädagogischen Möglichkeiten der Datenautobahn macht ein weiteres Pilotprojekt deutlich: Von Mitte 1996 an werden 30 Schwerstbehinderte die Möglichkeit haben, sich als Telearbeiter zu qualifizieren« (SZ/Lublinski 21.12.1995, S. 23).

Die obigen Ausführungen zum ›Feind‹ und ›Freund‹ des mutmaßlich hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹ fokussieren primär auf die Rekonstruktion der Errichtung der antagonistischen Grenze bzw. des Kernstrategems 2 (vgl. Nonhoff 2006, S. 215). Dieses ist Bedingung dafür, dass unterschiedliche, am Allgemeinen orientierte Teilforderungen überhaupt zu einer Äquivalenzkette zusammengeschlossen werden können (Kernstrategem 1). Nachdem dies bereits eine Perspektive auf die Forderungen von Kernstrategem 1 eröffnet hat, erfolgt nun eine explizite Suche nach Kernstrategem 1 und Kernstrategem 3 (s.u.). Zu diesem Zweck wird im Material nach Artikulationen in Form von Teilforderungen gesucht, über die sich – so meine Annahme – zugleich eine bestimmte Auffassung von ›den Medien‹ konstituiert. Im Zusammenhang damit werden auch jene Aussagen zusammengetragen, die eine genauere Rekonstruktion des Allgemeinen/ Universellen im Sinne eines gesellschaftlichen Ideals ermöglichen, das im Diskurs entworfen wird. Dabei wird explizit auch nach einem Kontenpunkt bzw. leeren Signifikanten (Kernstrategem 3) gesucht also nach einer alle Teilforderungen umfassenden Meta-Forderung, die als Repräsentantin der am Allgemeinen orientierten Äquivalenzkette (Äquivalenzkette P) fungiert.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten zu den beiden Äquivalenzketten P und Q bereits angeklungen ist, werden ›die Medien‹ im hier untersuchten Teilkorpus A I auf durchaus widersprüchliche Weise beschrieben. So ist aus einer wirtschaftlich orientierten Perspektive von »Information-Highways« (SZ/frö 01.08.1995, S. 21) die Rede, die »Millionen neue Arbeitsplätze schaffen« (ebd.). In der Informa-

tionsgesellschaft bzw. im Informationszeitalter würden neue Telearbeitsplätze bzw. Telejobs entstehen (ebd.). Diese seien jedoch abhängig davon, dass die Akzeptanz der neuen Informationstechnologien verbessert und in der Ausbildung forciert werde – diese Aussage entspricht einer Forderung. Genau wie die folgende Aussage, die einen Wirtschaftsverbandsvorsitzenden zitiert: »[I]n den Schulen [müsse] der ›informationstechnische Analphabetismus‹ verhindert werden« (ebd.). Bildungsminister Rüttgers, der im Diskurs häufig und stets in der Rolle eines Befürworters von Medien in der Schule auftritt, wird u.a. über »Chancen und Risiken der digitalen Revolution« befragt (z.B. FAZ Verlagsbeilage Nr. 200, 29.08.1995, S. 1). Rüttgers Position – bzw. wie diese im Mediendiskurs artikuliert wird – ist vergleichbar mit der Position, die im oben genannten Schlüsseltext (SZ 13.10.1995, S. 56) zum Ausdruck kommt: Indem Chancen und Risiken integriert werden und Rüttgers sich explizit von Euphorie im Hinblick auf die Möglichkeiten neuer Medien distanziert (FAZ Verlagsbeilage Nr. 200, 29.08.1995, S. 1, Spalte 1, Absatz 3), erscheinen seine Aussagen über neu entstehende Arbeitsplätze und Berufe in Kombination mit den durch ihn genannten Zahlen – nicht Millionen, wie in der Aussage des Wirtschaftsverbandsvorsitzenden, sondern »22000 neue Arbeitsplätze bis Ende 1994« im Mobilfunkbereich (ebd.) – als Tatsachen auf sachlicher Grundlage. Rüttgers Artikulation erfolgt jedoch in derselben Weise wie die des Verbandsvorsitzenden: »Damit diese Potenziale neuer Berufsfelder und neuer beruflicher Chancen voll in Deutschland genutzt werden können, [muß in der schulischen, in der beruflichen und in der Hochschulausbildung sehr viel getan werden]« (FAZ Verlagsbeilage Nr. 200, 29.08.1995, S. 1). Um das volle Potenzial von Multimedia auszuschöpfen, müsse die technische Entwicklung durch »pädagogische Bemühungen« mit einer sinnvollen Nutzung verbunden werden (ebd.). Medien blieben sonst nur eine »Erweiterung des Freizeitangebotes« oder eine »billige Arbeitsplatzalternative« (ebd.). Folgt man den Aussagen des Bayerischen Kultusministers und stellvertretenden KMK-Vorsitzenden (im Mai 1995), so bieten Medien nicht nur neue Arbeitsplätze, sondern auch »bestes Unterrichtsmaterial« für Lehrkräfte (SZ/argum 17.05.1995, S. 27). Zugleich wird ausgesagt, Medien wie das Fernsehen wirkten »auch auf die Entwicklung ›moralischer und ästhetischer Kategorien‹«, weshalb der Kultusminister artikuliert, dass die öffentlich-rechtlichen Medien verpflichtet sind »im Rahmen des Erziehungsauftrags mitzuerziehen« (ebd.).

All die oben beschriebenen, unterschiedlichen Definitionen von und Zuschreibungen zu Medien eint die Forderung nach der Integration neuer Medien in die Schule – sei es, um eine kritische Auseinandersetzung mit Informations- und Unterhaltungsmedien einzuüben oder um kommunikative oder informationstechnische Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zu erwerben. Ein »sinnvoller Umgang mit Medien« bzw. ein »sinnvoller Einsatz von Computern« im Rahmen einer schulischen Medienerziehung umfasst all diese unterschiedlichen Teilforderungen.

Ob »Medienerziehung« die Rolle eines leeren Signifikanten übernimmt, bleibt jedoch zunächst offen, da es eine wichtige Position gibt, die entweder ganz ohne den Einsatz dieses Zeichens auskommt oder dessen Bedeutung anders definiert: Es handelt sich um eine Position, die auf den ersten Blick ein von den oben genannten Perspektiven abweichendes Bild auf Menschen, Medien und Gesellschaft artikuliert. Dabei wird den Medien – z.B. in Form von Computerspielen, Filmen, Popkonzerten – eine sozialisierende, identitätsstiftende und wirklichkeitskonstruierende Rolle zugeschrieben (z.B. ZEIT/Bergmann 03.03.1995; ZEIT/Bergmann 08.09.1995). Heranwachsende bzw. deren Realität und Identität würden durch neue Medien geprägt. Dagegen sei die schulische Medienpädagogik so konzipiert, dass die Medien als objektiver Lerngegenstand erscheinen, der »beherrschbar, kontrollierbar, überprüfbar« sei (ZEIT/Bergmann 08.09.1995).

In den Diskurselementen, die Medien als Sozialisationsfaktor verstehen, wird ein Generationenkonflikt zwischen Kindern und Erwachsenen und folglich Lehrkräften artikuliert. Letzteren sei der Blick auf jene Veränderungen verstellt, »die für die »neuen Kinder« prägend sind« (ZEIT/Bergmann 08.09.1995). »Beamtentum, die Ideale aufklärerischer Vernunft und ein schwerfälliger, hierarchischer Apparat« machten es Lehrkräften quasi unmöglich, mit Kindern auf herkömmliche Weise zu kommunizieren, denn diese bewegten sich »zwischen zwei oder mehreren Wirklichkeitsräumen« (ebd.) und verhielten sich »Alltagsordnungen« gegenüber anders, als es die Erwachsenen, die alte Generation gelernt habe (ebd.). »Die Spielwirklichkeiten des Computers und die Schulrealität liegen endlos weit auseinander, zwei Wirklichkeiten fast ohne Berührung« (ebd.). Überschrieben ist ein entsprechender Beitrag mit der Aussage »Die neuen Kinder brauchen andere Lehrer« (ZEIT/Bergmann 08.09.1995). Dies entspricht einer Mittelforderung.

Lehrkräften käme in einer veränderten Gesellschaft insbesondere die Aufgabe zu, Unterricht und Schule so zu gestalten, dass Kinder im Umgang mit neuen Medien nicht zu Autodidakten werden müssten (ebd.). Das Projekt »Comenius« wird in diesem Kontext als Beispiel herangezogen, wie man mit dem Computer »simpel und effektiv komplexe Wirklichkeit in den Unterricht holen« und außerdem den »Spaß am Lernen« fördern könne (ZEIT/Bergmann 03.03.1995). »Die Lehrer werden um so besser bestehen, je mehr sie sich der Wirklichkeit einer veränderten Gesellschaft öffnen« (ebd.), das heißt im Kontext dieser Texte, wenn sie mit neuen Medien im Unterricht arbeiten, ohne »Abschreckungspädagogik« (FAZ Nr. 90/Adam 18.04.1995, S. 1) zu betreiben, denn »Abschreckung ist [...] kein pädagogisches Prinzip« (ebd.), weshalb es wenig hilfreich sei, dass Spezialpädagogiken – darunter auch die Medienerziehung – die Welt mit Warn- tafeln vollstellen und den Kindern nur beibringen, »was sie zu vermeiden haben« (ebd.).

Weil »Medienerziehung« in jenen Diskurselementen, die Medien als Sozialisationsfaktor auffassen, viel eher die Rolle eines *negativen* leeren Signifikanten im Sinne eines Feindes moderner Medien, moderner Erziehung und moderner Schule übernimmt, kann »Medienerziehung« eigentlich nicht die Rolle des leeren Signifikanten in Äquivalenzkette P übernehmen, welche ja darin besteht, eine allumfassende, am Allgemeinen orientierte Forderung zu repräsentieren (Kernstrategem 3).<sup>2</sup> Dieser Umstand lässt sich jedoch auch anders lesen: Dass »Medienerziehung« in Teilkorpus A I sowohl in der Rolle eines *negativen* Knotenpunktes als auch in der eines *positiven* Knotenpunktes auftaucht, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich dieses Zeichen nicht dauerhaft als Knotenpunkt in Äquivalenzkette P des hegemonialen Projekts »schulische Medienbildung« etablieren wird (ob das der Fall ist, kann erst die Analyse in Kapitel 5.2.2 und 5.2.3 zeigen).<sup>3</sup> Das Phänomen eines in zwei konträre Äquivalenzketten eingebundenen Knotenpunktes könnte auch als misslungene Einrichtung einer antagonistischen Grenze gelesen werden oder als zwei unterschiedlichen Projekten angehörende Formation. Letztgenannter Lesart widerspricht, dass auch die Artikulation

<sup>2</sup> Gebel (2012) beobachtet ein ähnliches Phänomen im Anti-Korruptionsdiskurs (S. 170). Dort fungiert »Korruption« als zentraler Knotenpunkt in den beiden konträren Äquivalenzketten.

<sup>3</sup> Dass ähnliches auch dem Begriff Medienkompetenz widerfährt, zeigt sich in Kapitel 5.2.2 (Teilkorpus A II). Darin wird mittels der Strategemanalyse einen Diskurskampf zweier unterschiedlicher Projekte re-/konstruiert.



nen, die ›Medienerziehung‹ als Feind konstruieren, letztlich auf die Integration neuer Medien in die Schule zielen, weshalb es sinnvoller ist, diese Position als Subformation ein und desselben Projekts zu verstehen; eines Projekts in einer frühen, noch sehr instabilen Stufe von Hegemonie, in der sich ein hegemoniales Projekt als solches erst zu formen beginnt (vgl. Kapitel 4.2). In einer entsprechenden Phase sind die Signifikanten noch nicht auf eine bestimmte Bedeutung festgelegt. Eine solche Interpretation erscheint angesichts des Kontextes gut begründet: Die mittleren und späten 1990er Jahre sind jener Zeitraum, in dem die Medienpädagogik als Disziplin an Relevanz gewinnt (vgl. Kapitel 1.2). Im Zuge dessen wird auch in deutschen Leitmedien erstmals seit Erfindung und Verbreitung digitaler Medien und des Personal Computers ausführlicher über medienpädagogische Begriffe und Konzepte diskutiert. ›Schulische Medienbildung‹ ist in diesem Zeitraum also eher eine Ansammlung heterogener hegemonialer Artikulationen und noch kein hegemoniales Projekt. Unter Berücksichtigung dieser Perspektive lassen sich auch die folgenden Beobachtungen einordnen.

### **Medienbilder**

Die Diskurselemente in Teilkorpus A I artikulieren ein seltsam widersprüchliches Medienbild, das Medien zugleich potenziell positive als auch negative (insbes. jüngere Menschen gefährdende) Eigenschaften unterstellt. Neue Medien – und das bezeichnet im hier untersuchten Diskursausschnitt vorwiegend digitale Medien bzw. den Computer (und seltener Unterhaltungsmedien wie das Fernsehen) – werden im Rahmen des Mediendiskurses als gesellschaftliches Problem beschrieben, das es mit den Mitteln des Bildungssystems zu lösen gilt. Die Herausforderung ›Medien‹ wird auf eine Weise artikuliert, die es untrennbar mit der modernen Gesellschaft verknüpft – einer Informationsgesellschaft, die bereits Realität sei (z.B. (ZEIT/Bergmann 03.03.1995, SZ/Bergmann 14.01.1995, S. 905, SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34).

Das Mittel, welches in der Lage sei, die aus der digitalen Revolution resultierenden Herausforderungen in geregelte Bahnen zu leiten und die neuen Medien als Agentinnen der digitalen Revolution zu zivilisieren und für das Allgemeinwohl fruchtbar zu machen, ohne auf deren positives Potenzial verzichten zu müssen, ist ein geregelter Umgang mit Medien und dieser müsse in der Schule vermittelt werden. Ziel müsse es daher sein, diesen Umgang im Schulsystem aller Länder

zu verankern und Lehrkräfte in der Lehrer\_innenausbildung auf eine veränderte Rolle und die Arbeit mit neuen Medien bzw. dem Computer vorzubereiten.

Zugleich dürften die Gefahren, die von neuen Medien (und Technologien) asgingen, nicht unterschätzt werden. Deshalb wird ein Medienbegriff eingeführt, der Medien als komplexe, machtvoll aber handhabbare Werkzeuge beschreibt, die bei richtiger Anwendung (siehe dazu weiter unter die Aufzählung der Adjektive) neues Lernen in einer neuen Schule ermöglichen.

Die häufig artikulierte Forderung nach einem bestimmten »Umgang mit Medien« wird in fast allen Texten mittels verschiedener Adjektive spezifiziert, darunter *sinnvoll, kreativ, selbstständig, sachgerecht, sozial, verantwortungsvoll bzw. verantwortungsbewusst, jugendschutzgerecht, bildungsbezogen* sowie *lernend*.

Wie ein entsprechender Umgang mit Medien aber genau bzw. konkret beschaffen sein soll, bleibt weitgehend deutungsoffen; dasselbe gilt für den Begriff »Medienerziehung«, der weder in Äquivalenzkette P noch in Äquivalenzkette Q eine einheitliche, eindeutige Bedeutung hat. Das kann ein Hinweis auf ergänzende bzw. sekundäre hegemoniale Strategeme sein, insbesondere auf das Strategem der emergenten Interpretationsoffenheit des symbolischen Äquivalents des Allgemeinen (Strategem 5; vgl. Kapitel 4.3.2). Strategem 5 kann aber nur in Verbindung mit Kernstrategem 3 auftauchen, da die Interpretationsoffenheit eine besondere Eigenschaft von Kernstrategem 3 beschreibt, das diesem ermöglicht, besonders anschlussfähig zu sein und dadurch »in einer sehr hohen und zugleich diversen Anzahl von Verknüpfungen artikuliert [zu] werden« (Nonhoff 2006, S. 233). Das ist – wie oben rekonstruiert wurde – auch der Fall; allerdings geht die Interpretationsoffenheit so weit, dass der Knotenpunkt »Medienerziehung« sowohl in einer negativen wie auch in einer positiven Äquivalenzkette zweier Subformationen auftaucht. Dieser Umstand wurde darauf zurückgeführt, dass sich in Teilkorpus A I noch kein stabiles hegemoniales Projekt geformt hat. Eine andere Interpretation wäre, dieses Phänomen als gezieltes und vereinzelt Durchbrechen der antagonistischen Grenze zu fassen und somit als Strategem 7 (vgl. Kapitel 4.3.2). Dieses ergänzende hegemoniale Strategem trägt dazu bei, »die Reichweite und den Erfolg eines hegemonialen Projekts« (Nonhoff 2006, S. 234) zu erhöhen. Das könnte der Fall sein, weil beide Subformationen, in denen das potenzielle Kernstrategem 3 angesiedelt ist, die Meta-Forderung »neue Medien in die Schule« artikulieren. Sie tun dies allerdings vorwiegend über den Textzu-

sammenhang bzw. über mehrere Diskurselemente hinweg und nicht in Form einer repräsentativen Forderung.

### **Subjektpositionen und Menschenbilder**

In Teilkorpus A I werden zusammen mit widersprüchlichen Medienbildern (s.o.) auch widersprüchliche Subjektpositionen konstruiert, die zunächst als kaum miteinander vereinbar erscheinen. Dies betrifft weniger die vergleichsweise eindeutige Position, die der Diskurs als für Lehrkräfte erstrebenswerte konstruiert (siehe weiter oben), sondern die Positionierung der Heranwachsenden bzw. der Schüler\_innen. Diese werden zum einen als medieninkompetente Subjekte beschrieben, die der massenmedialen Welt von »Sex and Crime« (SZ/argum 17.05.1995, S. 27) und einer »heranwälzenden Datenflut« (ZEIT 24.02.1995) hilflos ausgesetzt seien, weil in Schulen selten eine kritische Auseinandersetzung mit Fernsehen, Hörfunk oder Presse stattfände (SZ/argum 17.05.1995, S. 27). Zugleich rahmt der Diskurs Heranwachsende als Handelnde, die nicht nur selbstverständlich mit den neuen Medien und Technologien umgehen, weil sie mit diesen aufgewachsen sind; sie würden sich diese Technologien bzw. Kulturtechniken auch selbstständig aneignen, seien (unfreiwillig) Autodidakten (ZEIT/Bergmann 08.09.1995) und zeigten der älteren Generation inklusive der Lehrkräfte, wie der Computer zu bedienen ist.

Diese in sich widersprüchliche Konzeption zugleich hilfloser und selbstermächtigender Subjekte ist das Ergebnis zweier Subformationen – derselben Formationen, die dafür verantwortlich zeichnen, dass die Bedeutung des Zeichens »Medienerziehung« uneinheitlich ist. Dieses Phänomen wurde im Rückgriff auf den Kontext als Zeichen einer frühen Stufe von Hegemonie interpretiert, in der Bedeutungen noch nicht eindeutig festgeschrieben sind. Ob und welche »eigentliche« Bedeutung Heranwachsende bzw. Schüler\_innen dauerhaft im Diskurs einnehmen bzw. welche Subjektpositionen das Projekt »schulische Medienbildung« im Prozess des Hegemonial-Werdens für diese Gruppe bereitstellen wird, kann erst im weiteren Verlauf der Analyse (Kapitel 5.2.2 und 5.2.3) rekonstruiert werden.

### **Das Ideal/das Allgemeine**

Der Diskurs »schulische Medienbildung« artikuliert Bilder von »guter« Schule und – in diesem Zusammenhang – von einem »guten« Umgang mit neuen Medien. Außerdem entwirft er in der Rede von Schule, Medien und Bildung ein Ideal von

Gesellschaft, in dem alle partizipieren, ihre Potenziale entfalten und am gesellschaftlichen Fortschritt teilhaben können sowie zu diesem Fortschritt beitragen – z.B. als Telearbeiter\_innen in neu entstehenden Berufsfeldern. In dieser idealen Gesellschaft steht nichts und niemand der Zukunft der Gesellschaft – einer harmonischen Verbindung aus informationstechnischen, medialen, wirtschaftlichen und bildungsbezogenen Prämissen – im Weg, weil ein bestimmter Umgang mit Medien mittels des Computers in der Schule vermittelt wird. Eine ›gute‹, dem Allgemeinwohl dienliche Schule ist demgemäß eine Schule, in der die Lehrkräfte in einer neuen Rolle die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, weitgehend selbstständig einen kompetenten Umgang mit neuen und unterhaltenden Medien durch den Umgang mit dem Computer zu erlernen – mit neuen didaktischen Methoden und Settings jenseits des Frontalunterrichts. Das ist möglich, weil allen Schüler\_innen ausreichend Geräte zur Verfügung stehen.

Der Diskurs bindet damit das Allgemeinwohl in Gestalt einer vielversprechenden Zukunft an die Ausstattung von Schulen mit einer bestimmten Menge eines bestimmten technischen Artefakts, nämlich des Computers. Dass sich diese Logik schließlich als dominante durchsetzen wird, so dass im Dezember 2018 im Rahmen des »DigitalPakt Schule« (vgl. Kapitel 2) über eine Grundgesetzänderung abgestimmt wird, ist Mitte der 1990er Jahre noch nicht vorauszusehen. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass diese Formation in den Diskurselementen der beiden Teilkorpora A II und III in Form einer Mittelforderung an Präsenz zunehmen wird.

### 5.2.1.2. Weitere Strategeme

Die Existenz einzelner weiterer Strategeme habe ich bereits im vorangegangenen Kapitel nachgewiesen, darunter die beiden ergänzenden hegemonialen Strategeme 5 und 7. Nach sekundären Strategemen (Strategem 8 und 9) im Teilkorpus A I zu suchen, erscheint wenig sinnvoll, da es sich hierbei um Formationen handelt, die sich auf die Idee einer innerhegemonialen Hegemonie beziehen (vgl. Kapitel 4.3.2). Eine solche kann aber erst dann vorliegen, wenn sich bereits eine diskursive Formation fest etabliert hat, über deren »eigentliche Bedeutung« jedoch noch gerungen wird (vgl. in Kapitel 4.3.2 den Abschnitt zu den sekundären hegemonialen Strategemen). Das ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht der Fall, wird aber unter Berücksichtigung des Kontextes mit hoher Wahrscheinlichkeit zu ei-

nem späteren Zeitpunkt – und damit voraussichtlich in Teilkorpus A II und III – eintreten.

Somit ist noch offen geblieben, ob der Diskurs Mitte der 1990er Jahre das Strategem 6 der Einrichtung bzw. Fortschreibung von Subjektpositionen für politisch-gesellschaftliche Kräfte (vgl. Kapitel 4.3.2) beinhaltet. Dieses Strategem dient der Bezeichnung von diskursiven Formationen, die Subjektpositionen für jene Akteur\_innen zur Verfügung stellen, die am Allgemeinwohl orientierte Forderungen stellen – beispielsweise Parteien, Stiftungen und Gewerkschaften oder sonstige Verbände, die die Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen vertreten (darunter organisierte Vertretungen bestimmter Branchen, Berufe, Religionsgemeinschaften)<sup>4</sup>. Gebel (2012) erweitert Nonhoffs Definition von Strategem 6, indem sie Akteur\_innen um weitere »socio-political forces« (S. 109) ergänzt, welche der Implementierung und Unterstützung eines hegemonialen Projekts dienen und damit dessen Expansion vorantreiben (Gebel 2012, S. 201). Sie weist auch darauf hin, dass die Rekonstruktion von Strategem 6 eine Möglichkeit ist, Strategem 8 des eigentlichen Verfechters zu untersuchen. Zudem verweist sie auf die Fragen, ob die Positionen der sozio-politischen Kräfte übereinstimmen (Gebel 2012, S. 211) und zwischen welchen Kräften sich eventuell Kooperationen (Gebel 2012, S. 213ff.) bilden. Dies ist ein wichtiger Hinweis im Zusammenhang mit den oben bereits erwähnten Initiativen und Pilotprojekten, die von verschiedenen Akteur\_innen aus Wirtschaft, Bildung und Politik in Kooperation miteinander durchgeführt werden. Diese Zusammenschlüsse führen zum einen dazu, dass den entsprechenden Aktivitäten umfangreiche finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen und zum anderen dazu, dass die Wahrscheinlichkeit der medialen Aufmerksamkeit erhöht wird, wenn z.B. der amtierende Bildungsminister Teil einer solchen Kooperation ist.

Bildungsminister Rüttgers wird dadurch im Diskurs zu einem wichtigen Knotenpunkt. Gleiches gilt für die Initiativen »Schulen ans Netz« und das Pilotprojekt »Comenius«, das häufig unter Verweis auf dessen Namensgeber – »den Pionier der modernen Medienpädagogik« (SZ-Beilage/Gertz 27.04.1995, S. 34; SZ-Beilage/wg 24.01.1995, S. 35; ZEIT/Sperlich 10.02.1995) – eingeführt wird.

Dadurch, dass das Projekt »schulische Medienbildung« derart prominente Unterstützung hinter sich vereinen kann, gewinnt das Projekt an Reichweite.

---

<sup>4</sup> Eine Liste der beim Bundestag registrierten Verbände hat dieser auf seiner Internetseite veröffentlicht ([www.bundestag.de/parlament/lobbyliste](http://www.bundestag.de/parlament/lobbyliste)).

Neben den genannten Positionen werden in dieser frühen Stufe keine weiteren Positionen auf Medien, Bildung und Schule artikuliert, die nicht einer der bereits genannten Formationen zugerechnet werden können. Dass der Diskurs bereits auf einige wenige diskursive Formationen und Logiken begrenzt ist, ist ein Hinweis darauf, dass ein hegemoniales Projekt im Entstehen ist.

### 5.2.1.3. Zusammenführung

Die Strategemanalyse von Teilkorpus A I konnte zeigen, dass sich Mitte der 1990er Jahre in der Rede von Schule, Medien und Bildung ein Diskurs zu formen beginnt, der bereits von bestimmten Formationen geprägt ist. Eine gewisse Prominenz gewinnt dabei das Zeichen ›Medienerziehung‹. Dessen Bedeutung ist jedoch mehrdeutig, weil ›Medienerziehung‹ als Knotenpunkt in verschiedenen Äquivalenzketten auftaucht: als ›Freund‹ des hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹ sowie als dessen ›Feind‹ (vgl. S. 148ff.). Dieses Phänomen konnte unter Berücksichtigung des Kontextes als zwei Subformationen ein und desselben Projekts interpretiert werden, da beide Formationen ein gemeinsames Ziel haben – den Umgang mit Medien in der Schule.

Zugleich wurde deutlich, dass unter Medien häufig Computer verstanden und ›Computer‹ synonym für ›Medien‹ eingesetzt wird. Es wurde auch rekonstruiert, wie der Diskurs Subjektpositionen – z.B. für Lehrkräfte – erzeugt, indem diese über die Zuschreibung bestimmter Attribute als ›gute‹ oder ›schlechte‹ Kräfte adressiert werden. Gleiches gilt für jene sozio-politischen Kräfte, die in Gestalt von Stiftungen, Unternehmen oder Wirtschaftsverbänden auftauchen und die in Kooperation mit Akteur\_innen aus Politik und Bildung eine starke Präsenz im Diskurs haben – gleiches gilt für deren Positionen.

Besonders wichtig im Hinblick auf die Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ sind die Artikulationen, mittels derer ›die Medien‹ als ein gesellschaftliches Phänomen gerahmt werden, das in allen Texten als Agent der digitalen Revolution bzw. der Informationsgesellschaft erscheint. Dennoch artikuliert der Diskurs (noch) keine einheitliche Definition: Medien sind entweder Werkzeuge bzw. Tools, Übergangsobjekte oder Sozialisationsfaktor. Dominant ist jedoch der Versuch, Medien als handhabbare Phänomene zu fassen, deren Potenziale – den ›richtigen‹ Umgang vorausgesetzt – ausgeschöpft werden können. Die

Artikulationsweisen erinnern an Beschreibungen der Zähmung wilder Tiere oder der Urbarmachung ländlicher Flächen zum Zwecke der Bewirtschaftung.

Ausgehend davon, dass Teilkorpus A I eine frühe Stufe der Hegemonie repräsentiert, fokussiert das folgende Kapitel darauf, das Hegemonial-Werden des Projekts ›schulische Medienbildung‹ zu rekonstruieren, indem das Material wiederum nach den drei Kernstrategemen und deren Beziehungen zueinander durchsucht wird.

#### 5.2.1.4. Visualisierung der Teilergebnisse (S. 143)

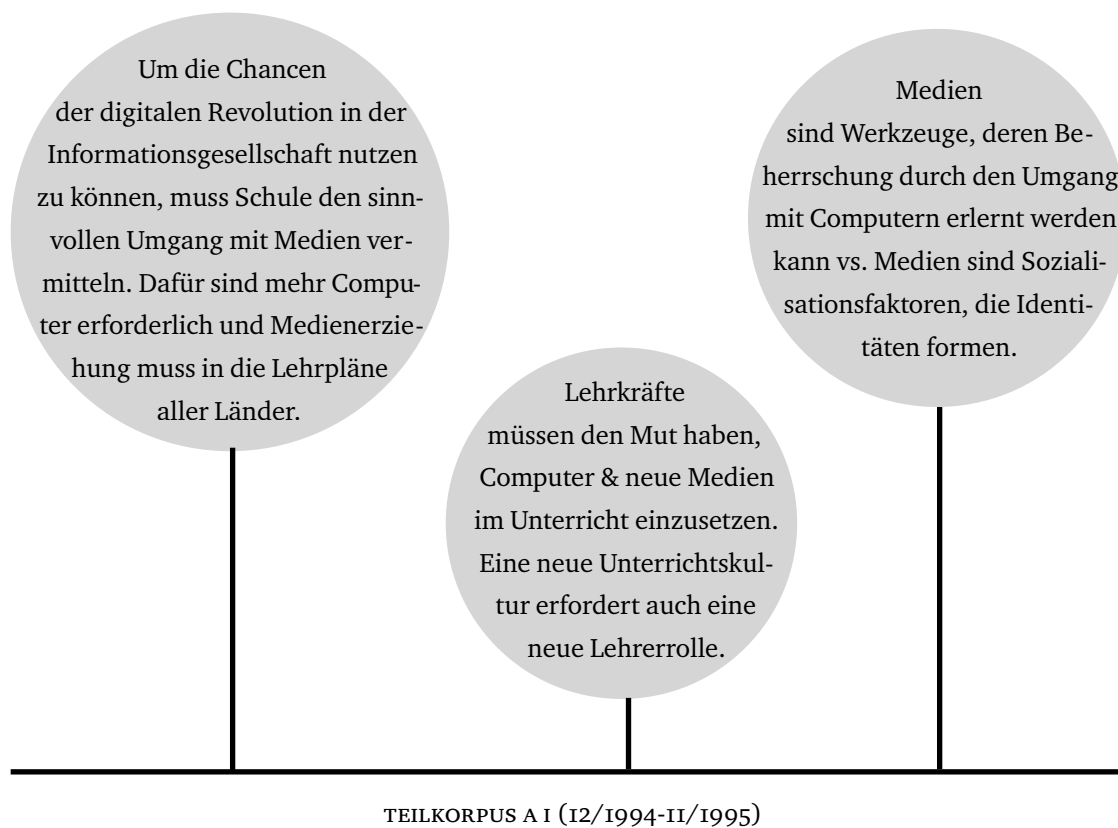


ABB V: DIE ABBILDUNG VISUALISIERT DOMINANTE ARTIKULATIONSWEISEN DES TEILKORPUS A I.

## 5.2.2. Analyse des Teilkorpus A II (10/2011-9/2012)

Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, kann davon ausgegangen werden, dass das hegemoniale Projekt ›schulische Medienbildung‹ in Teilkorpus A II ebenso wie bestimmte Forderungen und die antagonistische Grenze an Kontur gewinnen. Entsprechend deutlich sollten sich hegemoniale Formationen in Form der drei Kernstrategeme und ggf. weiterer Strategeme zeigen. Besonders interessiert hier die Existenz des Kernstrategems 3 (Repräsentant des Allgemeinen), das in Teilkorpus A I nicht eindeutig als solches zu rekonstruieren war bzw. das als doppelt besetzter Knotenpunkt nicht in der Lage war, den Status eines leeren Signifikanten zu übernehmen. Die Existenz eines leeren Signifikanten ist jedoch ein wichtiger Hinweis darauf, dass es sich bei ›schulischer Medienbildung‹ um ein hegemoniales Projekt handelt, das diesen Namen auch verdient, denn häufig gibt der zentrale Knotenpunkt einem Diskurs den Namen, weil er sowohl den Mangel an Allgemeinem repräsentiert als auch das einfordert, was zur Behebung dieses Mangels und der Realisierung des Allgemeinwohls erforderlich ist. Um jedoch nicht bestimmte Erkenntnisse vorwegzunehmen, wird Teilkorpus A II zunächst bewusst als eigenständiger Diskursausschnitt behandelt. Eine Zusammenführung mit den Ergebnissen der Analysen der beiden anderen Teilkorpora sowie des Teilkorpus B erfolgt in Kapitel 5.2.4 (Schritt 7 und 8 der Strategemanalyse in Erweiterung der sechs Schritte bei Nonhoff).

Im Folgenden gehe ich wie im vorangegangenen Kapitel 5.2.1 vor, indem ich eingangs die Inhalte der Diskurselemente zusammenfasse, die das hier untersuchte Teilkorpus A II bilden (Schritt 3 der Strategemanalyse). Anschließend schildere ich, ob und wie – ggf. abweichend von Kapitel 5.2.1 – eine antagonistische Grenze eingerichtet wird, die in Freund- bzw. Feindbildern zum Ausdruck kommt. Darauf aufbauend werden die Kernstrategeme sowie eventuelle weitere Strategeme und diskursive Figuren rekonstruiert (Schritt 4 und 5 der Strategemanalyse). Als sechster Schritt erfolgt der Vergleich des Mediendiskurses mit den Artikulationen der Lehrkräfte. Die Analyse von Teilkorpus A II schließt mit einer Zusammenführung der Ergebnisse und deren Visualisierung in Kapitel 5.2.2.6.



### 5.2.2.1. Vorbereitende Schritte der Strategemanalyse

Die Texte dieses Teilkorpus können ausgehend von den darin behandelten Themen grob in vier Kategorien eingeteilt werden. (1) Texte, die sich mit den positiven oder negativen Eigenschaften und Wirkungen von neuen Medien und Massenmedien aus einer breiten gesellschaftlichen Perspektive auseinandersetzen und weniger auf konkrete Medien bzw. digitale Endgeräte fokussieren (z.B. FAZ 14.09.2012, S. 8; SZ 08.09.2012, S. 22; ZEIT 06.09.2012, S. 35-36). Dazu zählen auch die Texte, die sich mit den Aussagen des Neuropsychiaters Manfred Spitzer befassen. Wie noch gezeigt werden wird, bildet dieser mit seinen Artikulationen zur ›Digitalen Demenz‹ einen Knotenpunkt im Rahmen eines defensiv-hegemonialen Projekts, welches auf eine Schule ohne digitale Medien und entsprechende Endgeräte abzielt. Dieser Knotenpunkt dient zugleich der Stabilisierung einer antagonistischen Grenze des offensiv-hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹.

(2) Eine zweite Gruppe bilden Texte, die den konkreten Einsatz neuer Medien – z.B. Tablets oder Whiteboards – im Unterricht thematisieren und dabei die Vor- und Nachteile neuer Medien (u.a. aus didaktischer Perspektive) diskutieren, wobei ›Medienkompetenz‹ oftmals als Bezugspunkt auftaucht. (z.B. FAZ 18.09.2012, S. 42; SZ 21.01.2012, S. 6; ZEIT 06.09.2012, S. 37).

(3) Ein Phänomen, das im Jahr 2012 häufig im Mediendiskurs thematisiert wird, ist Mobbing bzw. Cybermobbing<sup>1</sup>. Letzteres bezeichnet gewaltförmige Prozesse des Bedrohens und Beleidigens einzelner Personen oder Gruppen in digitalen Räumen bzw. unter Beteiligung digitaler Medien, die auf die Ausgrenzung der gemobbten Person bzw. Gruppe aus bestimmten sozialen Räumen abzielen (vgl. Grimm et al. 2008 sowie Stoltenhoff/Raudonat 2016). Teils anlässlich des Spielfilmes »Homevideo« (Riedhof 2011), der die Geschichte eines Jugendlichen inszeniert, der von Klassenkameraden im Internet bloßgestellt und abgewertet wird, rahmen die Texte dieser Kategorie Mobbing vorwiegend als soziales Phänomen, welches mittels der neuen, für alle zugänglichen Medien eine neue Stufe erreiche, weshalb Medienkompetenz wichtig sei (z.B. FAZ 06/2012; SZ 26.03.2012, S. 38).

(5) Unter diese Kategorie fallen Texte, die sich mit dem sogenannten ›Schultrojener‹ befassen. Dabei geht es um lizenz- und urheberrechtliche wie auch um da-

<sup>1</sup> In der Fachliteratur wird auch der Begriff Cyberbullying verwendet (z.B. bei Wachs/Wolf 2015).

tenschutzrechtliche Fragen, die die Nutzungsweisen von Lehrkräften und die Interessen von Schulbuchverlagen betreffen (z.B. FAZ 02.11.2011, S. 29; SZ 14.12.2011, S. 4). Die Texte wurden ins Korpus aufgenommen, weil darin artikuliert wird, wie Lehrkräfte heute unterrichten würden und dass die Kontrolle ihrer Arbeitsweise einer modernen Unterrichtskultur entgegenstehe.

Einige marginale Positionen finden sich in Beiträgen, die unter einem Umgang mit Medien auch die Auseinandersetzung mit Film oder Zeitung thematisieren, wobei der Beitrag »Lola rennt durchs Klassenzimmer« (FAZ 14.02.2012, S. 38) einer der wenigen Texte dieses Teilkorpus ist, in dem das Zeichen »Medienbildung« auftaucht. Ein Umstand, auf den ich in der abschließenden Zusammenführung in Kapitel 5.2.4 und im Fazit dieser Arbeit (Kapitel 6) noch eingehen werde.

### 5.2.2.2. Kernstrategeme 1-3

Zu beobachten ist, dass sich im Jahr 2012 die Rede von Schule, Medien und Bildung im Wesentlichen auf zwei Positionen zuzuspitzen scheint, die ich im Rahmen der nun folgenden Analyse näher untersuche. Dabei rekonstruiere ich zunächst die Errichtung der antagonistischen Grenze (Kernstrategem 2), indem das Material nach Aussagen durchsucht wird, die der Integration neuer Medien in die Schule im Wege stehen bzw. als diesem Projektziel hinderliche Faktoren beschrieben werden.

#### **Dem Allgemeinwohl abträgliche Elemente (Äquivalenzkette Q) oder die Konstruktion des »Feindes« »schulischer Medienbildung«**

Um die »immer komplexere Welt besser zu verstehen« (FAZ 28.09.2012, S. 18), helfe digitale Ignoranz genauso wenig wie Digitale Demenz (ebd.). Entsprechende Aussagen – häufig wird auf Manfred Spitzer oder dessen Buch »Digitale Demenz« (2012) verwiesen – würden zwar dem Unbehagen der Eltern recht geben (FAZ 28.09.2012, S. 18) bzw. die Ängste verunsicherter Eltern schüren (SZ/Barrens 08.09.2012, S. 22); seriöse Studien würden jedoch das Gegenteil dessen belegen, was Spitzer u.a. behaupten (SZ/Weber 08.09.2012, S. 22). Weil der Computer untrennbar mit der Welt des 21. Jahrhunderts verbunden sei, werden medien- und technikkritische Aussagen als weltfremd (FAZ 28.09.2012, S. 18) gerahmt: Spitzers Aussage, der Computer bzw. das Internet mache dumm, dick, süchtig, einsam

und unglücklich wird dadurch geschwächt, dass sie als »Polemik« (SZ/Bartens 08.09.2012, S. 22), »Quatsch« (Medienpsychologe Peter Vorderer im Gespräch mit Manfred Spitzer in ZEIT/Spiewak 06.09.2012, S. 35-36) oder »Behauptung« (FAZ 28.09.2012, S. 18) bezeichnet werden. Zudem wird artikuliert, dass die von Spitzer publizierten Forschungsergebnisse entgegen dessen eigener Aussage empirisch nicht belegt seien (z.B. SZ/Weber 08.09.2012, S. 22). Dadurch werden all jene Positionen, die Spitzer – ein »Missionar in Sachen Medienkritik« (ebd.) – ganz oder teilweise Recht geben, in ihrer Argumentation geschwächt, da diese im »Faktencheck« versagen würden (SZ/Weber 08.09.2012, S. 22). Eine entsprechend medienkritische Haltung würde verhindern zu erkennen, »welch hohes Lernpotenzial Computer haben können« (ZEIT/Spiewak 06.09.2012, S. 35-36) und wie gute anspruchsvolle Programme und Lernsoftware dabei unterstützten, heterogene Gruppen zu unterrichten, Selbstwirksamkeit zu erzeugen, krebskranke Kinder in ihrer Behandlung zu unterstützen (ebd.) oder »die Leistungsfähigkeit der Schüler in Mathematik und allgemein die Lernatmosphäre« zu verbessern (SZ/Weber 08.09.2012, S. 22). Dass Schulen den Computer ausschließen, verhindere, dass Kinder sich diesen selbst erschließen und dafür nutzen, Geschichten zu erzählen, zu zeichnen, Plakate und Einladungen zu entwerfen (SZ/Rübesamen 11. August 2012, S. V2/3).

Das traditionelle Erziehungskonzept, das neue Medien und den Computer verdamme (und das in mehreren Texten sowohl mit der Waldorf-Schule als auch mit dem humanistisch geprägten Gymnasium in Verbindung gebracht wird), würde außerdem Kinder aus nicht akademisch geprägten Haushalten benachteiligen (ebd.). Wer nur die negativen Seiten von Computerspielen sehe und von Einzelstudien auf das Allgemeine schließe, übersehe das Potenzial und die Komplexität neuer Medien (ebd.) und die Tatsache, dass »wir alle Computer [nutzen]« (ZEIT/Spiewak 06.09.2012, S. 35-36), weshalb Medienbildung in der Grundschule beginnen müsse (ebd.). Eine entsprechende Haltung verhindere außerdem, dass über die Folgen der Digitalisierung diskutiert werde, weil sie ein komplexes gesellschaftliches Phänomen auf eine Ja-Nein-Frage reduziere (ebd.). Wer die neuen Medien für Defizite beim Lesen und Schreiben verantwortlich mache, verdecke, dass die Gründe dafür andere seien (SZ/Osel 30. Juli 2012, S. 37). Durch die »Öffnung der Hochschulen für bisher unterrepräsentierte Gruppen« und durch den Umstand, dass »mehr als die Hälfte eines Jahrgangs studiert«, sinke »zwangsläufig« das Niveau (SZ/Osel 30. Juli 2012, S. 37). Auch die »Be-

schleunigung von Bildung durch Strukturreformen« (das achtjährige Gymnasium) habe »den Deutschunterricht teils zum Stiefkind der Schulbildung gemacht« (ebd.).

Einer besonders häufigen Artikulationsweise entspricht diese Aussage: Wer nicht verstehe, das Medien »Teil unserer Kultur« sind (SZ/Weber 08.09.2012, S. 22) und wer »in einer Mediengesellschaft« (ZEIT/Spiewak 06.09.2012, S. 35-36) gegen Medienbildung in Schulen sei, der verhindere, dass »Schule [...] Kinder auf das Leben« vorbereite (ebd.). Damit wird Medienbildung und der Umgang mit Medien an Schulen an das Allgemeinwohl einer ganzen Gesellschaft – der Mediengesellschaft – gekoppelt. Dass viele Texte, die auf eine Medienintegration abzielen, Medienkritik explizit integrieren, kann als diskursive Strategie verstanden werden, die die Reichweite des Projekts ›schulische Medienbildung‹ erhöht, weil so die Argumentationen als diplomatische Fusion erscheinen. Jene Positionen, die für eine Schule ohne neue Medien argumentieren (FAZ/Spitzer 14.09.2012, Nr. 215, S. 8; S. V2/5; SZ 17.12.2011, S. 46; SZ/Holzer 11.08.2012; SZ 20.09.2012, S. 15) werden im Diskurs nicht nur als Gegner bestimmter Medien gerahmt, sondern als Gegner neuer pädagogischer Mittel und Möglichkeiten und einer Schule, die Kinder auf das Leben in einer medial geprägten Gesellschaft vorbereiten will. Medienkritische Positionen setzen also Chancen von Kindern und damit die Zukunft der Gesellschaft und also das Allgemeinwohl aufs Spiel.

Im obigen Abschnitt wurde gezeigt, wie der Diskurs im Jahr 2012 einen ›Feind‹ konstruiert, der einer dem Allgemeinwohl dienlichen Implementierung von Medienbildung ins Schulsystem dadurch im Weg steht, dass er neuen Medien und Technologien sowie deren vielfältigen Potenzialen gegenüber insgesamt kritisch, ablehnend oder ängstlich eingestellt ist und dessen Ansichten bloß Behauptungen sind, die aus Unwissenheit resultieren bzw. auf falschen Fakten beruhen. Der ›Feind‹ zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es ihm in missionarischer Weise gelingt, mittels populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen die Sorgen und Ängste u.a. von Eltern zu schüren, ohne seine Aussagen über den schädlichen Einfluss von Medien und digitalen Endgeräten wissenschaftlich belegen zu können. Die Konstruktion des Feindes erfolgt also mittels einer Gegenüberstellung zweier Positionen: einer die Medien abwertenden bzw. diesen gegenüber kritischen Position und einer Position, die der ersten zahlreiche Argumente entgegenhält, darunter das Argument der Unwissenschaftlichkeit und des Populis-

mus. Dabei erscheint die zweite, medienbefürwortende Position häufig als eine dritte: Diese integriert explizit eine kritische Perspektive auf Medien oder Medienindustrie (z.B. SZ 23.07.2012, S. 34), verbindet diese aber mit der Einsicht in die gesellschaftliche Realität der modernen Gesellschaft. Diese hegemoniale Strategie ist besonders raffiniert, da sie das Feindbild des gegnerischen Projekts (das defensiv-hegemoniale Projekt, das die Integration neuer Medien in die Schule verhindern will) für die Durchsetzung der eigenen Ziele und die Stärkung der antagonistischen Grenze (Kernstrategem 2) nutzt. Dabei wird teilweise mit einer superdifferenziellen Grenzziehung (Kernstrategem 4) gearbeitet, insofern manche Positionen als weltfremd oder an der Realität vorbei gehend gerahmt werden. Ein Beispiel für eine solche Grenzziehung ist die Aussage des Medienpsychologen Peter Vorderer, der Manfred Spitzer im Gespräch fragt, wo dieser denn lebe, weil Spitzer »Computer bis zur Oberstufe aus der Schule verbannen will« (ZEIT/Spiewak 06.09.2012 , S. 35f.).

Auch der ›Freund‹ ›schulischer Medienbildung‹ bzw. jene Faktoren, die das offensiv-hegemoniale Projekt ›schulische Medienbildung‹ unterstützen, kam bereits oben in Ansätzen zur Sprache. Um genauer zu rekonstruieren, wie im Teilkorpus A II die antagonistische Grenze eingerichtet wird, wird nun nach Artikulationen in Form ex- und impliziter, am Allgemeinen orientierter Forderungen gesucht. Das dient zum einen dazu, Kernstrategem 1 zu rekonstruieren und zum anderen dazu, die Knotenpunkte oder den zentralen Knotenpunkt von Äquivalenzkette P aufzuspüren, der möglicherweise in der Lage ist, eine Meta-Forderung zu artikulieren, die alle am Allgemeinen orientierten Teilforderungen in sich vereint und somit die Form eines leeren Signifikanten annimmt (Kernstrategem 3).

### **Dem Allgemeinwohl zuträgliche Elemente (Äquivalenzkette P) oder die Konstruktion des ›Freundes‹ ›schulischer Medienbildung‹**

Der Computer und mit ihm die neuen Medien gehörten nicht nur ins Klassenzimmer, sondern sogar ins Kinderzimmer, artikuliert der Bitkom-Präsident Dieter Kempf in der FAZ (28.09.2012, S. 18). Dabei gehe es nicht um Konzerninteressen, sondern um eine Vorbereitung auf die gesellschaftliche Wirklichkeit, die längst von neuen Medien geprägt sei; »Computer sind mit der Welt des 21. Jahrhunderts untrennbar verbunden« (FAZ 28.09.2012, S. 18; Ähnliches artikuliert

Vorderer in ZEIT/Spiewak 06.09.2012 , S. 35-36.). Die neue Technik mache Menschen genauso wenig »dumm oder schlau« wie Bücher (ebd.). Entscheidend seien die Inhalte, weshalb in der Schule »unbedingt Medienkompetenz vermittelt werden [muss]« (ebd.). Um Schüler\_innen auf eine Zukunft vorzubereiten, »in der es ohne Technik nicht mehr gehe [...] forderte Anfang dieses Jahres die Enquetekommission ›Internet und digitale Gesellschaft‹, der Staat solle jedem Schüler ein eigenes Gerät finanzieren« (ZEIT/Kutter 06.09.2012, S. 37). Damit die neuen Medien die herkömmlichen sinnvoll ergänzen könnten, brauche es für Lehrkräfte »Orientierung und Unterstützung für einen sinnvollen Medienunterricht in Deutschland« (ebd.). In allen Bundesländern müsse Medienpädagogik Pflicht in der Lehrerausbildung und der Computer in den Curricula verankert werden (ZEIT/Kutter 06.09.2012, S. 37). Außer dem Umgang mit Google, Excel, Word und dem Erstellen von PowerPoint-Präsentationen müssten im Unterricht Datenschutz und Cybermobbing ebenso thematisiert werden »wie das Für und Wider Sozialer Netzwerke« (ebd.). Damit die Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken neuer Medien im Schullalltag nicht untergehe, sei es wichtig, überall ein entsprechendes Fach einzurichten. Im Zusammenhang mit dieser Forderung wird häufig auf Thüringen verwiesen, wo »Medienkompetenz den Rang eines eigenen Unterrichtsfachs« habe (FAZ/Trautsch 25.06.2012, S. 33). Forderungen werden im Diskurs auch an Lehrkräfte bzw. an die Lehrer\_innen-ausbildung gestellt. Damit Studierende des Lehramts wissen, »was später auf sie zukommt« (FAZ/Becker 26.11.2011, Beruf und Chance, S. C4), seien praktische Erfahrungen wichtig – unter anderem im Umgang mit Präsentationstechniken und elektronischen Medien (ebd.). Weil sich die ganze Gesellschaft »in der Phase der mentalen Pubertät im Umgang mit den neuen Medien« befände (SZ/Pörksen 22.12.2012, S. 2), fordert der prominente Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen eine »neue Ethik der Medien« (ebd.) und eine Änderung der Lehrpläne an Schulen, damit diese den noch »unentdeckte[n], noch unverstandene[n] Bildungsauftrag« annehmen könne (ebd.). Medienkompetenz wird in diesem Beitrag auf »PowerPoint lernen« und »Spielerei in einem Computerpool« reduziert, was nicht ausreiche, um »einen erwachsenen Umgang mit den neuen Möglichkeiten« zu erlernen (ebd.). Gefordert wird deshalb »ein technisch informiertes Training der moralischen Phantasie« (ebd.).

Dem Projekt ›schulische Medienbildung‹ hinderlich sei auch die Praxis, »Lehrer als illegale Raubkopierer« zu behandeln, wie es die Schulbuchverlage aus Sorge

um Urheberrechtsverletzungen und Lizenzrechte gemeinsam mit den Kultusministerien täten und damit nicht nur einen »Monster-Bürokratismus« erzeugten, sondern auch Schulen dazu zwingen würden, »sich ›wieder ins Kreidezeitalter zurückzuziehen« (SZ/Osel 23.04.2012, S. 45). Der Bundesvorsitzende des als »eher konservativ« beschriebenen Deutschen Philologenverbandes wird zitiert mit der Aussage: »Mit solchen Verträgen zwingen die Ministerien Lehrer dazu, sich aus der digitalen Welt wieder ins Kreidezeitalter zurückzuziehen« (ebd.). Das Zeichen ›Kreidezeit‹ taucht seit den frühen 1990er Jahren regelmäßig in der medialen Rede von Schule, Medien und Bildung auf. Medienübergreifend wird diese Metapher dafür eingesetzt, Schule bzw. das deutsche Bildungssystem als veraltet zu rahmen (z.B. der Freitag 28.05.2015: »Das Ende der Kreidezeit«, Frankfurter Rundschau (FR) 27.03.2018: »Digitalisierung in der Schule. Ende der Kreidezeit«, FR 04.12.2018: »Digitalpakt Beendet die Kreidezeit«, FAZ 17.12.2008: »Neue Unterrichtskultur. Am Ende der Kreidezeit«, Der Spiegel 49/1992: »Schulen: Ende der Kreidezeit«; Der Spiegel 29/2012: »Bildung: Gefangen in der Kreidezeit«, Tagesspiegel 19.05.2014: »Multimediale Schule. Das Ende der Kreidezeit«, taz 22. 10. 2015: »Digitale Schulzeit. Das Ende der Kreidezeit«, SZ 28. Juli 2017: »Digitalisierung: Schulen müssen raus aus der Kreidezeit«).

Die Beliebtheit dieser Metapher lässt sich damit erklären, dass sie im Hinblick auf das Thema Medien doppelt funktioniert: Zum einen dient sie in der etablierten Weise, um ein Phänomen als veraltet oder antiquiert zu bezeichnen. Zum anderen gewinnt diese Metapher eine zusätzliche Dimension, da Kreide und Tafel auch visuell mit der traditionellen Schule und dem Frontalunterricht assoziiert werden – man denke an die vielen Bilder und Filme, die Lehrkräfte und Schüler\_innen an der Tafel schreibend zeigen. Auch große Bildagenturen wie z.B. Fotolia oder iStockphoto liefern zum Suchbegriff ›Schule‹ viele Bilder von Kreide und Tafel – ebenso die Bildersuche der verbreitetsten Suchmaschinen.

Im Zusammenhang mit dem Lizenzverstoßvorwurf fordert ein Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), »intelligente Geschäftsmodelle« (SZ/Osel 23.04.2012, S. 45) zwischen Lehrkräften und Schulbuchverlagen zu erarbeiten. Seiner Aussage, die Schulbuchverlage hätten die Digitalisierung verschlafen, ist die Forderung inhärent, sich im Bildungsbereich aktiv mit rechtlichen Fragen im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung auseinanderzusetzen. Zugleich adressiert die GEW die Länder bzw. die Kultusminis-

ter\_innen. Diese hätten »Geld in die Hand nehmen« müssen, damit etwa über Pauschalzahlungen an die Verlage auch die digitalen Rechte abgegolten wären« (ebd.). Die Piratenpartei, die von der Presse häufig als »Internetpartei« bezeichnet wird (z.B. Focus 30.09.2011), sieht die Aussagen des Berliner Schulsenators über den Streit zwischen Lehrkräften und Schulbuchverlagen als Zeichen dafür, dass dieser von den »großen Veränderungen in unserer Gesellschaft« – z.B. durch das Internet – wenig verstanden habe (SZ/Osel 23.04.2012, S. 45). Implizit fordert die Piratenpartei, die Monopolstellung der Schulbuchverlage und deren »vermeintlich zeitgemäßes Unterrichtsmaterial« (ebd.) zu hinterfragen und Lehrkräften ausreichend digitale Medien zur Verfügung zu stellen.

Weitere Forderungen beziehen sich auf die technische Ausstattung. Entsprechende Aussagen tauchen häufig – wie schon in Teilkorpus A I – im Zusammenhang mit Kosten und Forderungen auf, die bestimmte Akteur\_innen adressieren – z.B. Eltern oder die Politik bzw. den »Staat« (ZEIT/Kutter 06.09.2012, S. 37). Damit Notebooks an so genannten Problemschulen dazu beitragen können, »das Schicksal einer Schule zu wenden« (SZ/Janke 29.10.2012, S. 32), weil »der Unterricht wieder mehr Spaß mache« (ebd.) müssten sich auch die Eltern an den Kosten der Geräte beteiligen. Damit in »Bildungseinrichtungen Computer für alle zur Verfügung [stehen]« (ZEIT/Kutter 06.09.2012, S. 37), die dabei helfen können »Schreibhürden zu überwinden« (ebd.) und andere »Werkzeuge« sinnvoll zu ergänzen, forderte »die Enquetekommission ›Internet und digitale Gesellschaft«, der Staat solle jedem Schüler ein eigenes Gerät finanzieren, um ihn fit zu machen für eine Zukunft, in der es ohne Technik nicht mehr gehe« (ebd.). Schule wird dadurch als Ort gerahmt, an dem Zukunft wahlweise ermöglicht oder verhindert wird – und zwar durch die Ablehnung oder die Integration neuer Medien. In diesem Zusammenhang interessant sind Diskurselemente, die eine Sicht auf Schule artikulieren, in der die Nutzung neuer Medien bzw. der Einsatz von Computern nicht mit einer grundlegenden Veränderung schulischer Prinzipien, pädagogischer Modelle oder der Lehrer\_innenrolle in Zusammenhang gebracht wird, wie dies in Teilkorpus A I häufig der Fall ist. Stattdessen wird artikuliert, dass es auf die Lehrkräfte ankäme (SZ/Felten 21.12.2011, S. 2), auf die sinnvolle Einbindung bzw. Nutzung der Medien (Zeit/Kutter 06.09.2012, S. 37) und auf die Leistungswilligkeit der Schüler\_innen, denn »[g]ut ist nur, wer auch gut sein will«



(FAZ/Schmoll 13.09.2012, S. 8). Lehrkräfte müssten auch keine »Technik-Cracks« sein, sondern ihre Klasse im Griff haben, denn der »Computer [ist] keine pädagogische Wunderwaffe« (Zeit/Kutter 06.09.2012, S. 37). Diese Position wird durch das Zitat eines namhaften Medienpädagogen ergänzt, der bestätigt, dass »»Unterricht mit neuen Medien nicht zwangsläufig gut sein [muss]«« (Zeit/Kutter 06.09.2012, S. 37).

Dass die Einbindung neuer Medien keine neue Schule und auch keine andere Pädagogik erforderlich mache, soll ein Gymnasium belegen, das »relativ traditionell ist« (FAZ/Schmoll 13.09.2012, S. 8) und dennoch den Schulpreis der Robert Bosch Stiftung erhielt. Der Umgang mit Word, Excel und Powerpoint könne auch einfach in einer Doppelstunde Mathematik und Deutsch erlernt werden (ebd.) und wie das Intranet der Schule sinnvoll genutzt wird, bringen ältere den jüngeren Schüler\_innen bei (ebd.). Dieser Beitrag ergänzt die diskursiven Strategien des Projekts »schulische Medienbildung« um eine Position, die eine Implementierung neuer Medien ermöglicht, ohne dass ein Umbau des Schulsystems oder der Lehrer\_innenausbildung erfolgen muss. Dies könnte jedoch zugleich eine Schwächung des Projekts zur Folge haben, weil die pädagogische Revolution eine wichtige diskursive Strategie ist, mittels derer die konkreten Forderungen zu Äquivalenzkette P verbunden werden, indem sie an das Allgemeinwohl geknüpft werden: eine neue Gesellschaft erfordert eine neue Schule mit neuen Lehrkräften und neuen Medien. Diese Kette wird durch die »bodenständige« Version von Medienschule aufgesprengt: eine gute Schule kann eine traditionelle, dem Leistungsprinzip verpflichtete Schule sein, die neue Anforderungen einfach integriert.

Die Errichtung einer antagonistischen Grenze (Kernstrategem 2) und damit auch die Äquivalenzierung verschiedener Teilforderungen (Kernstrategem 1) erfolgt in Teilkorpus A I wesentlich über die Kopplung des gesellschaftlichen wie auch des individuellen Wohls (z.B. all jener Schüler\_innen mit Lernschwierigkeiten) an den Umgang mit neuen Medien bzw. dem Computer in der Schule. Dabei richten sich – wie schon in Teilkorpus A I – viele der Forderungen, die durch eine Implementierung zur Realisierung des Allgemeinwohls beitragen sollen, auf die Politik. Welche Subjektpositionen der Diskurs für sozio-politische Kräfte bereitstellt, wird im anschließenden Kapitel ausgeführt. Bisher noch offen ist die Position des leeren Signifikanten als des zentralen Knotenpunktes. Hier ist – wie auch in Teilkorpus A I – festzustellen, dass es nicht gelingt, einen zentralen Knoten-

punkt im Geflecht diskursiver Äquivalenzbeziehungen einzurichten. Stattdessen existieren mehrere Knotenpunkte: So ist weiterhin häufig die Rede von einem bestimmten, z.B. kritischen oder kompetenten oder sinnvollen »Umgang mit neuen (digitalen) Medien« (SZ/Weber 23.07.2012, S. 34; SZ/Pörksen 22.12.2012, S. 2; ZEIT/Kutter 06.09.2012, S. 37; ZEIT/Spiewak 06.09.2012, S. 35-36). Medien bzw. Mediennutzung werden weiterhin häufig mit dem Computer bzw. der Computernutzung gleichgesetzt; der Rede vom Umgang mit den Medien entspricht dann die Rede von der Nutzung des Computers oder Tablets oder Whiteboards (z.B. SZ/Janke 29.10.2012, S. 32). Dadurch erhöht der Diskurs eine sprachliche Unschärfe, die dem Medienbegriff ohnehin zu eigen ist, da dieser sowohl zur Bezeichnung von Presse- und Informationsmedien, von populären Unterhaltungsmedien, von Geräten zu deren Übertragung und Speicherung sowie zur Bezeichnung jener neuen digitalen Medien dient, durch die die Grenzen zwischen den genannten Unterscheidungen teilweise aufgehoben werden, da nicht mehr eindeutig zwischen dem Medium als Ort der Produktion, Speicherung und Übertragung und auch nicht mehr zwischen Original und Kopie unterschieden werden kann (vgl. z.B. Weibel 2007).

Einen weiteren Knotenpunkt bildet das Zeichen »Medienkompetenz« (SZ 21.01.2012, S. 6; SZ/Weber 23.06.2012, S. 34; SZ 26.03.2012, S. 38). Dies wird jedoch – wie »Medienerziehung« in Teilkorpus A I – vom defensiv-hegemonialen Projekt in abwertender Weise zur Konstruktion eines Feindes eingesetzt (FAZ/Spitzer 14.09.2012, Nr. 215, S. 8; ZEIT/Spiewak 06.09.2012, S. 35-36) – gleiches gilt für die Zeichen »Medienpädagogik« und »Medienbildung«. Anders als in Teilkorpus A I handelt es sich hier jedoch nicht um ein Phänomen, das auf eine frühe Stufe der Hegemonie und die Existenz mehrerer Subformationen ein und desselben offensiv-hegemonialen Projekts zurückgeführt kann, sondern tatsächlich um die Zeichen eines Kampfes um Hegemonie, dessen Ausgang zu diesem Zeitpunkt noch ungewiss ist. Die Fähigkeit des offensiv-hegemonialen Projekts zur Integration ist allerdings aufgrund der eigenen Unschärfe so ausgeprägt, dass es zumindest große Aussicht darauf hat, die nächste Stufe von Hegemonie zu erreichen. Diesen Schluss lassen auch die im Folgenden rekonstruierten weiteren Strategeme zu.

### 5.2.2.3. Weitere Strategeme

Anders als in Teilkorpus A I, wo medien- und technologiekritische Artikulationen als diskursive Strategie der Errichtung der antagonistischen Grenze (Kernstrategem 2) interpretiert wurden, formieren sich in Teilkorpus A II tatsächlich zwei miteinander um Vorherrschaft ringende Projekte: ein defensiv-hegemoniales, das an der bestehenden Schule ohne neue Medien festhalten will sowie ein offensiv-hegemoniales, das Medien in die Schule bringen will. Entsprechend unterschiedliche Subjektpositionen weisen die beiden Projekte beispielsweise Schüler\_innen zu. Das defensiv-hegemoniale Projekt versteht Kinder und Jugendliche als leicht beeinflussbare Personen, die sich von jedem noch so kleinen Kontakt mit neuen Medien »anfixen« lassen und denen es schwer fällt, dem sozialen Druck, Facebook und andere Medien zu nutzen, etwas entgegen zu halten (SZ/Holzer 11.08.2012, S. V2/5). Die Artikulationsweisen des defensiv-hegemonialen Projekts rahmen Kinder als potenzielle Opfer; der Begriff »anfixen« impliziert, dass es sich bei neuen Medien um drogenähnliche Phänomene handelt. Die teilweise nur implizite Aussage, dass neue Medien Drogen seien, die zu Sucht und anderen Krankheiten (des Gehirns) führen können, wird bei Spitzer zu einer expliziten (FAZ/Spitzer 14.09.2012), wobei er ebenfalls in diesem Zusammenhang das Wort »anfixen« (ZEIT/Spiewak 06.09.2012, S. 35-36) verwendet. Entsprechende Positionierungen von Kindern erfolgen häufig aus der Perspektive von Eltern, deren Expertise mit ihrem Eltern-sein begründet wird. Diese stärken ihre Medien ablehnende Position, indem sie sich selbst Verantwortungsbewusstsein zuschreiben bzw. den Vertreter\_innen einer Medien befürwortenden Position (Politiker\_innen, Pädagog\_innen, Wirtschaft, Medien) Verantwortungslosigkeit vorwerfen (z.B. FAZ/Spitzer 14.09.2012; SZ/Holzer 11.08.2012, S. V2/5). Vom offensiv-hegemonialen Projekt werden solche medienfeindlich eingestellten Eltern als »besorgte Eltern« gerahmt, die u.a. durch einen »Missionar der Medienkritik« (SZ/Bartens 08.09.2012, S. 22) mittels falscher Behauptungen verunsichert würden (ebd.).

Kinder und Jugendliche werden allerdings ähnlich wie im defensiv-hegemonialen Projekt als Subjekte gerahmt, denen es an Medienkompetenz mangelt, die sich aber zugleich vieles selbst oder einander beibringen könnten (z.B. SZ/Weber 23.07.2012, S. 34). Diese in sich widersprüchliche Positionierung mag ein Grund dafür sein, dass das Ziel des offensiv-hegemonialen Projekts im Jahr 2012 noch

nicht annähernd verwirklicht worden ist. Digitale Medien stellen noch immer eher die Ausnahme als die Regel dar, »[n]ur an wenigen Bildungseinrichtungen stehen Computer für alle zur Verfügung« (ZEIT/Kutter 06.09.2012, S. 37). Allerdings gelingt es dem offensiv-hegemonialen Projekt deutlich besser als dem Konkurrenzprojekt, Subjektpositionen für unterschiedliche Akteur\_innen bereitzustellen (Kernstrategem 6). So finden sich als Fürsprecher\_innen im Diskurs Vertreter\_innen verschiedener Parteien (z.B. der Grünen, CDU oder CSU) und wissenschaftlicher Disziplinen (z.B. der Medienwissenschaftler Pörksen oder der Medienpädagoge Aufenanger) ebenso wie Jugendschutzbeauftragte von Städten und Ländern, bildungsbezogene Gewerkschaften (z.B. GEW), Verbände für Lehrkräfte (z.B. Philologenverband), Verbände von Lehramtsstudierenden und Wirtschaftsverbände (z.B. Bitkom). Das Projekt ›schulische Medienbildung‹ hat zwar noch immer keinen leeren Signifikanten etablieren können und seine Knotenpunkte werden noch durch das defensiv-hegemoniale Projekt attackiert. Die Rede vom Umgang mit Medien/Computer in der Schule reicht aber offenbar aus, um das offensiv-hegemoniale Projekt attraktiv für sehr unterschiedliche sozio-politische Kräfte zu machen.

#### 5.2.2.4. Zusammenführung

Die Analyse der Diskurselemente in Teilkorpus A II konnte zeigen, dass das offensiv-hegemoniale Projekt ›schulische Medienbildung‹ an Dominanz gewonnen hat. Es formiert sich – möglicherweise als Reaktion auf diesen Erfolg – ein defensiv-hegemoniales Projekt, das mittels verschiedener Strategien neue Medien als Gefahr für die (Schrift-)Kultur im Allgemeinen und als Suchtmittel für Heranwachsende zu rahmen versucht. Daraus resultiert, dass im Diskurs unterschiedliche Bedeutungen der zentralen Knotenpunkte ›Medienkompetenz‹ und ›Medienpädagogik‹ artikuliert werden. ›Medienkompetenz‹ wird – wie zuvor ›Medienerziehung‹ (vgl. die Analyse von Teilkorpus A I in Kapitel 5.2.2.1) – sowohl negativ als auch positiv besetzt. ›Medienkompetenz‹ findet sich als ›Feind‹ des Allgemeinen (Knotenpunkt von Äquivalenzkette Q) im defensiv-hegemonialen Projekt und zugleich als ›Freund‹ des Allgemeinen (Knotenpunkt von Äquivalenzkette P) im offensiv-hegemonialen Projekt ›schulische Medienbildung‹. Die emergente Interpretationsoffenheit wichtiger Knotenpunkte wurde bereits zuvor diskutiert (vgl. Kapitel 5.2.1). Aufgrund dieser Doppelbesetzung eines Signifikanten in

Kombination mit dem Umstand, dass sich auch im Jahr 2012 noch kein zentraler Knotenpunkt etablieren konnte, kann davon ausgegangen werden, dass in dieser Phase (2012) eine Hegemoniekrise eingetreten ist – eine Phase, in der mehrere Projekte miteinander um Vorherrschaft ringen (Hegemoniestufe 4; vgl. Kapitel 4.2). Entsprechend problematisch ist der Mangel eines leeren Signifikanten, denn dieser verunmöglicht es, eine Auseinandersetzung über den eigentlichen Verfechter (Strategem 8) und die eigentliche Bedeutung (Strategem 9) zu diskutieren, ohne dass dabei die antagonistische Grenze geschwächt wird. Ob und wie sich dieser Umstand langfristig auswirkt, kann erst im weiteren Verlauf des Projekts und somit in der Analyse von Teilkorpus A III gezeigt werden.

### 5.2.2.5. Visualisierung der Teilergebnisse

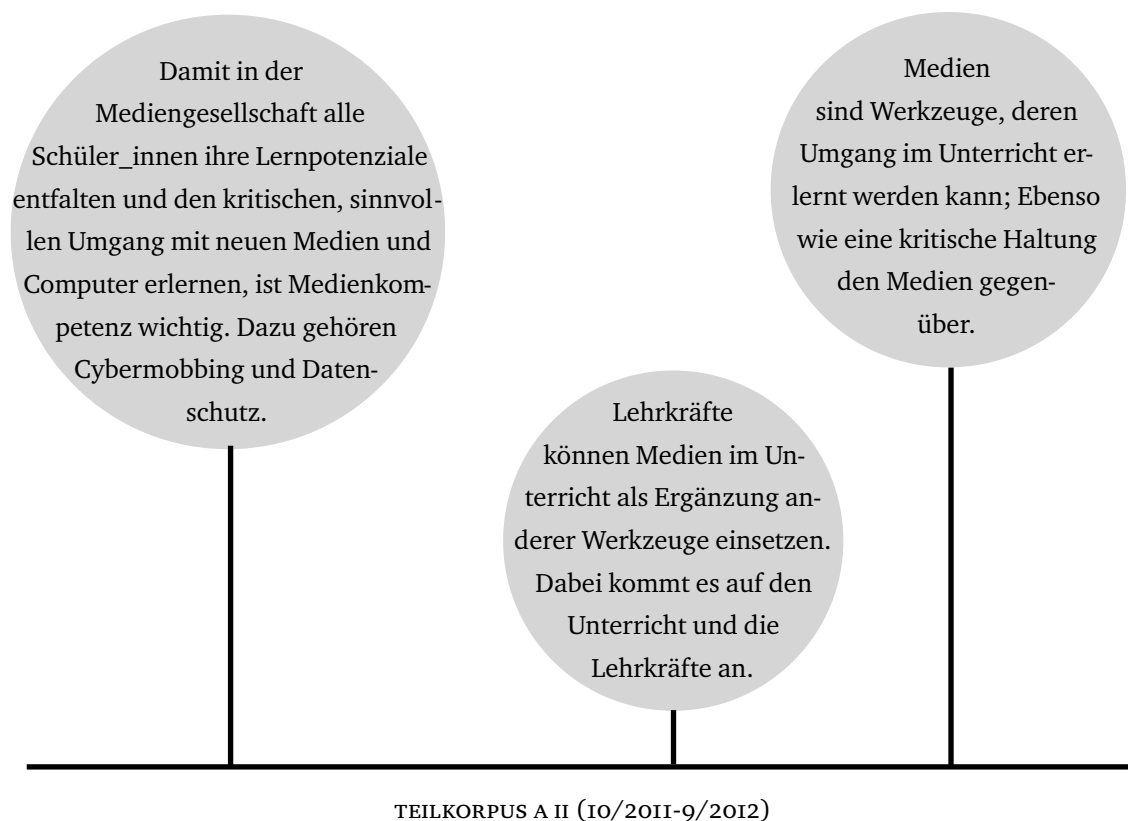


ABB. VI: DIE ABBILDUNG VISUALISIERTE DOMINANTE ARTIKULATIONSWEISEN DES TEILKORPUS A II.

### 5.2.3. Analyse des Teilkorpus A III (11/2015-12/2016)

In diesem Kapitel erfolgt die Analyse des letzten von drei Teilkorpora. Diese fokussiert den Diskurs im Jahr 2016. Die Vorgehensweise orientiert sich dabei wie schon in den vorangegangenen beiden Kapiteln an den Schritten der Strategemanalyse – immer unter Berücksichtigung der Besonderheiten des konkreten Materials. Nach einer Zusammenfassung der Diskurselemente, die im Rahmen dieses Kapitels untersucht werden, erfolgt die Suche nach den drei Kernstrategemen und ggf. weiteren Strategeme über die Rekonstruktion von ›Feind‹ und ›Freund‹ des Projekts ›schulische Medienbildung‹. Dabei wird besonders darauf geachtet, ob und inwiefern sich ein leerer Signifikant herausbildet oder der Diskurs andere Formationen aufweist, die einen Hinweis darauf geben, ob das Projekt eine neue dominantere Stufe von Hegemonie erreicht hat, ob es stagniert oder sogar an Macht verliert. Insbesondere wird beleuchtet, ob es dem defensiv-hegemonialen Projekt gelungen ist, sich weiter zu behaupten oder ob diskursive Strategien dazu geführt haben, dass das Projekt an Einfluss und Attraktivität für sozio-politische Kräfte eingebüßt hat.

#### 5.2.3.1. Vorbereitende Schritte der Strategemanalyse

Die Beiträge in Teilkorpus A III lassen sich unterteilen in jene Diskurselemente, die sich grundsätzlich für den Umgang mit neuen Medien in der Schule aussprechen und jene Diskurselemente, die sich dagegen stellen – indem sie z.B. artikulieren, dass die damit verbundenen Kosten unnötig seien oder dass das Medium nicht über »den möglichen Schul- und Unterrichtserfolg« entscheide (SZ-Leserbrief vom 22.10.2016, S. 14).

Auffallend häufig tauchen Beiträge auf, die Lernprogramme thematisieren (z.B. ZEIT/Breithaupt 28.01.2016, S. 63) – teils unter Verwendung des Begriffs Bildungsmedien (z.B. FAZ/Schmoll 13.10.2016, S. 4; FAZ/Füller 25.02.2016, S. 13). Auch der von Bundesbildungsministerin Wanka geplante DigitalPakt Schule wird häufig zum Anlass genommen, um Ansichten über Medien, Bildung und Schule zu artikulieren. Diesbezüglich finden sich sowohl ablehnende (z.B. FAZ 10.10.2016, S. 4; FAZ/Schmoll 13.10.2016; SZ/Nimz 13.10.2016, S. 5) als auch befürwortende Positionen (z.B. FAZ/Knop 13.10.2016, S 15; SZ/Klein

13.10.2016, S. 4). Neu in dieser Präsenz sind Beiträge, die thematisieren, ob in der Schule Programmieren unterrichtet werden sollte (z.B. FAZ/Lobe 12.08.2016, S. 12; FAZ/Ruß 30.06.2016, S. 6; SZ/Hauck 25.11.2015, S. 22; ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70). Auch weiterhin finden sich Positionen, die Medien als potenzielle Gefahren (für die Gesundheit, für die kindliche Entwicklung) rahmen (z.B. FAZ/Mühl 16.02.2016, S. 11; FAZ/Soldt 25.07.2016, S. 2; FAZ/Hupertz 28.09.2016, S. 13; SZ/Berndt u. Günther 18.11.2015, S. 30; SZ/Burfeind 20.02.2016, S. 56; SZ/Osel u. Nimz 02.04.2016, S. 10). Diese artikulieren eine medienkritische Haltung allerdings meist weniger drastisch als dies in einigen Diskurselementen (z.B. FAZ/Spitzer 14.09.2012, S. 8) von Teilkorpus A II (2012) der Fall ist (vgl. Kapitel 5.2.2). Auffällig ist, dass Lehrkräfte und deren Rolle wieder stärker thematisiert wird. Dies war schon im Jahr 1995 in den Diskurselementen des Teilkorpus A I (vgl. Kapitel 5.2.1) zu beobachten, weniger jedoch in Teilkorpus A II. Welche diskursiven Strategien damit verbunden sind, rekonstruiere ich im Folgenden wieder ausgehend von der Re-/Konstruktion des ›Feindes‹ und ›Freundes‹ des hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹.

### 5.2.3.2. Kernstrategeme 1-3

#### **Dem Allgemeinwohl abträgliche Elemente (Äquivalenzkette Q) oder die Konstruktion des ›Feindes‹ ›schulischer Medienbildung‹**

Als dem Allgemeinwohl bzw. der Gesellschaft abträglich werden vor allem jene Kräfte bezeichnet, die verhindern, dass die Potenziale neuer Medien für Bildungszwecke in Schulen genutzt werden. Als Verhinderungsfaktoren werden in Teilkorpus A III insbesondere Lehrkräfte gerahmt – beispielsweise mittels Artikulationen, die diese als ängstliche Personen beschreiben, die sich durch »dunkle Mächte [...] bedrängt sehen – Globalisierung, Digitalisierung, Ökonomisierung« (ZEIT/Spiewak 27.10.2016, S. 67). Zu dieser Gruppe, die als Hindernisse auf dem Weg ins digitale bzw. »neue Zeitalter« (z.B. SZ/Günther 22.02.2016, S. 38) gerahmt werden, wird auch der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes gezählt, für den die Digitaloffensive vor allem eines sei: »ein Konjunkturpaket für die Hersteller von Smartphones und Tablet-Computern« (SZ/Nimz 13.10.2016, S. 5). Wie schon zuvor werden Studien zitiert, die statistische Aussagen zur Nutzung neuer Medien durch Lehrkräfte enthalten: »Nur neun Prozent der deut-

schen Lehrer nutzen täglich PCs, Laptops oder Tablets im Unterricht. Fast 30 Prozent der Achtklässler hierzulande haben allenfalls rudimentäre Computerkenntnisse« (ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70). Viele Lehrkräfte hätten auch weiterhin »Scheu, Tablets oder Handys in den Unterricht einzubauen« (SZ/Günther 22.02.2016, S. 38), sie reagierten auf die »digitale Bildungsrevolution« (FAZ/Müller-Eiselt 07.11.2015, S. 13) mit Angst und Skepsis (FAZ/Ruß 30.06.2016, S. 6) oder mit Desinteresse auf neue mediale Formen wie Open Educational Resources (OER), die das Schulbuch ablösen könnten (FAZ/Füller 25.02.2016, S. 13). Insgesamt würden Lehrkräfte auf der Basis rationaler und irrationaler Abwehrgründe mit neuen Medien agieren (FAZ/Ruß 30.06.2016, S. 6).

Die Lehrer\_innenausbildung wird ebenfalls – wie schon in Teilkorpus A I – als veraltet gerahmt aber auch als Mittel, das bei entsprechender Ausrichtung zur Sicherung einer digitalen Zukunft beitragen könne (vgl. den Abschnitt zur Konstruktion des ›Freundes‹ bzw. der Ziel- und Mittelforderungen in diesem Kapitel). Dass Lehrkräfte heute andere Aufgaben hätten, müsse sich in der Lehrer\_innenausbildung ebenso niederschlagen (z.B. SZ/Ustorf 14.04.2016, S. 29) wie in neuen Formen der Zusammenarbeit im Kollegium: »Einzelkämpfer im Klassenzimmer« (SZ/Ustorf 14.04.2016, S. 29) könnten den neuen Herausforderungen – darunter digitale Medien – nicht gerecht werden. Ebenso wenig wie diejenigen, die nicht »offen und flexibel« (ebd.) seien. Mit Verweis auf die Schulleistungsstudie ICILS<sup>1</sup> wird artikuliert: Lehrkräfte in Deutschland seien »schlechter ausgebildet im Umgang mit Computertechnologie« (ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70) und medienskeptischer als in anderen Ländern (ebd.). In ähnlicher Weise werden Schulen und Kultusministerien beschrieben. Diese würden sich an der Meinung von Josef Kraus, dem Präsidenten des deutschen Lehrerverbandes, orientieren. »Der hat einmal gesagt, Schüler müssten ja auch nicht wissen, wie eine Schreibmaschine funktioniert, Hauptsache, sie können sie bedienen« (SZ/Hauck 25.11.2015, S. 22). Neue Medien bedienen zu können sei jedoch nicht genug, »um unsere zunehmend digitale Welt zu verstehen« (ebd.). Schüler\_innen entwickelten beim Programmieren »ein Verständnis für die Hintergründe jener Apps auf Smartphones und Tablets, die für ihre Altersgruppe zum Alltag gehören«

---

<sup>1</sup> ICILS steht für International Computer and Information Literacy Study. Die internationale Schulleistungsstudie wurde im Jahr 2013 erstmals durchgeführt. Sie untersucht computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler\_innen der Jahrgangsstufe 8 und macht Aussagen über deren Medienkompetenz (vgl. BMBF o.J.).



(ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70). Wer das Erlernen grundlegender Computerkenntnisse verhindere, verantworte in dieser Logik die Benachteiligung bildungsferner Schichten bzw. den »digitale[n] Graben« (ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70). Mittels entsprechender Aussagen werden diejenigen, die eine intensive Auseinandersetzung mit Themen der Schulinformatik und Medienbildung ablehnen, zu Faktoren, die das Weltverständnis von Schüler\_innen verhindern. Zugleich geht es aber um mehr als um die Chancen der Schüler\_innen in der Gegenwart: Weil sich die neuen Medien schnell in immer mehr Lebensbereichen etablieren würden – der »Anfang einer umwälzenden Entwicklung« (FAZ/Becker 06.08.2016, S. 19) – gehe das »Schulsystem [...] eine riskante Wette auf die Zukunft der jungen Generation ein« (ebd.). Folgt man den Artikulationen des Diskurses, dann geht es um noch mehr als um »Bildungschancen und um Bildungsgerechtigkeit im Bereich der digitalen Bildung« (FAZ/Eickelmann Verlagsspezial, Tag der Bildung 8.12.2015). Es geht sogar »um den Standort Deutschland, um internationale Anschlussfähigkeit« (ebd.). Schlechte Rahmenbedingungen – darunter eine mangelnde Ausstattung und nicht »zukunftsfähig« ausgebildete Lehrkräfte – hätten zur Folge, dass Deutschland den »Anschluss an internationale Entwicklungen verliert« (ebd.), weil Fachkräftemangel im MINT<sup>2</sup>-Bereich drohe (FAZ 06/2016).

Auch die Aussage, dass Schule noch in der Kreidezeit stecke, findet sich wieder – wie schon in Teilkorpus A II (SZ/Janke 17.10.2016, S. 14). Die Metapher dient auch hier wieder der Konstruktion eines bekannten ›Feindes‹: der veralteten Schule, die an antiquierten Materialien, Medien, Methoden und pädagogischen Konzepten festhalte, in Rankings schlecht abschneide (z.B. SZ/Janke 17.10.2016, S. 14) und die selbst Informatik und Medienbildung wenig innovativ umsetze (SZ/Günther 22.02.2016, S. 38). In der Kritik stehen zum einen Schulen, »die sich bisher eher sporadisch mit den neuen Medien beschäftigen« (ebd.) und zum anderen Schulen, an denen »im Akkord« gelernt werde (FAZ/Kloepfer 10.01.2016, S. 34). Individualisierung sei in diesen Schulen ein Fremdwort, Schüler\_innen müssten »gleichgeschaltet funktionieren« (ebd.). Laut Aussage der Bertelsmann-Stiftung sei Schule »dort stehengeblieben, wo es um die Hardware geht – ein Whiteboard für die Klasse, einen Computer für jeden Schüler«. Was mit den neuen Technologien alles gemacht werden könne, werde noch nicht genutzt. Artikulierte Vermutung, dass die »lebenslangen Lerner« (FAZ/

<sup>2</sup> MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

Kloepfer 10.01.2016, S. 34) das starre Schulsystem von Innen heraus verändern werden.

Interessant ist, dass in Teilkorpus A III auch die autonome Hochschule zu einem Hindernis wird, da erstens noch nicht an den Hochschulen angekommen sei, dass Lehrkräfte im Hinblick auf den Umgang mit neuen Medien Weiterbildung benötigten (FAZ/Becker 06.08.2016, S. 19) und da zweitens aufgrund der Autonomie der Hochschulen Jahre vergehen würden bis die Lehrer\_innenbildung erneuert werde (SZ/Günther 22.02.2016, S. 38). Hier wird also ein modernes neo-liberales Steuerungsinstrument – die Autonomie von Bildungsinstitutionen (vgl. Kapitel 2.2.2) – mit dem bekannten Deutungsmuster vom sich nur äußerst langsam verändernden Bildungssystem verkettet.

Auch die Computerausstattung selbst wird unter Rückgriff auf eine Studie des Lehrerverbands Bildung und Erziehung (VBE) und der Bitkom und Learntech Messe KA zum Hindernis, denn ein Drittel der Lehrkräfte würde die Ausstattung ihrer Schule mit 5 oder 6 benoten.

Implizit stehen auch die Schulbuchverlage bzw. das Festhalten an der Kooperation der Ministerien mit diesen in der Kritik. In der Debatte um Open Educational Resources wird eine Veränderung hin zu einer neuen Lernkultur mit selbstgesteuertem Unterricht gefordert. Schulbuchverlage artikulieren demgegenüber ihre Einschätzung, wonach sie am meisten über die Bedürfnisse der Lehrkräfte wüssten. Gefasst wird dies als Streit um die Hoheit darüber, »wer die Inhalte für rund 30.000 allgemeinbildende Schulen kuratiert« (FAZ/Füller 25.02.2016, S. 13).

### **Dem Allgemeinwohl zuträgliche Elemente (Äquivalenzkette P) oder die Konstruktion des ›Freundes‹ ›schulischer Medienbildung‹**

Unter diesem Abschnitt werden jene Elemente zusammengetragen, die in Form impliziter oder expliziter Forderungen als ›Freund‹ des offensiv-hegemonialen Projekt ›schulische Medienbildung‹ für die Implementierung neuer Medien ins Schulsystem argumentieren – Forderungen also, deren Realisierung auch eine Realisierung des Allgemeinwohls verspricht.

Ein diesbezüglicher Schlüsseltext (ZEIT/Breithaupt 28.01.2016, S. 63) versammelt Argumente für und gegen Lernprogramme und individualisiertes Lernen. Trotz Bedenken im Hinblick auf Datenschutzaspekte wird die Einführung solcher Programme implizit gefordert, denn »[d]ie Individualerziehung wird den größ-

ten Fortschritt in der Bildung seit 250 Jahren bringen« (ebd.). Dass »der Computer für das Lernprogramm Millionen Daten sammelt« (ebd.), sei die Bedingung für individualisiertes Lernen. »Sobald solche Daten verknüpft und analysiert werden, entstehen einerseits unabsehbare Datenschutz-Risiken, andererseits aber auch große Chancen für eine bessere Bildung« (ZEIT/Nolte 06.10.2016, S. 35). So seien z.B. Massive Open Online Courses (MOOC) in der Lage, »die Bildung weltweit gerechter« zu machen (ZEIT/Breithaupt 28.01.2016, S. 63). Damit der »Homo discens, der fortwährend lernende Mensch« (ebd.) Wirklichkeit werden kann, wird in vielen Diskurselementen eine neue Lehrerrolle gefordert: Lehrkräfte »koordinieren Gruppen, fördern die emotionale Entwicklung, besprechen die Erfolge mit dem Lernenden. Aus dem klassischen Lehrer wird ein Partner im Lerngeschäft, wie der Coach in der Supervision« (ZEIT/Breithaupt 28.01.2016, S. 63).

Die Forderung nach einer neuen Rolle der Lehrkräfte wird hier mit Verweis auf das lebenslange Lernen artikuliert (vgl. Kapitel 2.2.2) und in den Kontext einer sich verändernden Gesellschaft und deren Zukunft (z.B. FAZ/Kloepfer 10.01.2016, S. 34) bzw. des Fortschritts im Bildungsbereich (ZEIT/Breithaupt 28.01.2016, S. 63) gestellt. Dass sich die Rolle von Lehrkräften angesichts digitaler Lernmedien verändern müsse, impliziert auch die Aussage, wonach »[k]ein Lehrer so individuell auf das Lerntempo eines jeden Schülers eingehen [kann]« wie ein modernes Lernprogramm (ZEIT/Nolte 06.10.2016, S. 35). Damit »digitale Bildung« im Sinne des DigitalPakts realisiert werden könne, müssten sich die Länder bereit erklären, Lehrkräfte dafür auszubilden (z.B. FAZ 10.10.2016, S. 4, FAZ/Knopf 13.10.2016, S. 15). Diese seien entscheidend für den Erfolg des DigitalPakt, sie bräuchten Hardware und Fortbildungen (SZ/Klein 13.10.2016, S. 4), denn »was nützen schnelles Internet und smarte Endgeräte, wenn die Pädagogen fehlen, die mit der Technik auch gut umgehen können?« (ebd.). Im neuen Lehrplan müssten »Medienbildung und digitale Unterrichtsmethoden im Lehramtsstudium künftig Pflichtveranstaltung sein« (SZ/Günther 22.02.2016, S. 38). Solche Aussagen werden gestärkt, indem auf Ergebnisse der ICILS-Studie (vgl. Fußnote 1, S. 184) verwiesen wird. Diese habe ermittelt, dass Lehrkräfte in Deutschland »schlechter ausgebildet [sind] im Umgang mit Computertechnologie« und medienskeptischer als in anderen Ländern« (ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70). Die Studie habe »Bildungspolitiker mancherorts wachgerüttelt und die Umsetzung bereits angesetzter Maßnahmen zur digitalen Bildung vorange-

trieben« (FAZ/Eickelmann Verlagsspezial, Tag der Bildung 8.12.2015). Damit nicht nur Englisch, »als beispielhafter Glücksfall« (ZEIT/Spiewak 27.10.2016, S. 67) dafür gelte, »wie Unterrichtsreformen, Schulpolitik und gesellschaftliche Veränderungen ineinandergreifen und voneinander profitieren« (ebd.), wird auch eine neue Pädagogik gefordert, die neue Medien als »motivationale Faktoren« (ebd.) einsetzt. Schule müsse »auf Veränderungen außerhalb des Klassenraums« (ebd.) reagieren, um zu verhindern, dass Schüler\_innen zu fremdsprachlichen Analphabeten werden. Statt Grammatik solle Fremdsprachenunterricht alltagsnahe Sprachpraxis fördern (ebd.).

Auch im Hinblick auf den geplanten DigitalPakt zur Ausstattung von Schulen mit Computern und W-LAN wird artikuliert, dass dieser sein Ziel nur erreichen könne, wenn »er sich zuerst auf die Lehrer« konzentriere (SZ/Klein 13.10.2016, S. 4). Diese »müssen mit Hardware versorgt und unterrichtet werden« (ebd.). Damit Kinder und Jugendliche in der Schule »digitale Mündigkeit« (FAZ/06/2016) erlernen und »digitale Gestalter« (ebd.) werden können, sei eine Reform der Lehrer\_innenausbildung notwendig (ebd.).

Auch eine Erneuerung des schulischen Lehrplans bzw. der Curricula wird häufig gefordert (z.B. FAZ/Eickelmann Verlagsspezial, Tag der Bildung 8.12.2015; SZ/Hauck 25.11.2015, S. 22; SZ/Janke 17.10.2016, S. 14). »Die Lehrpläne müssten modernisiert werden«, wird ein Schulleiter zitiert (SZ/Janke 17.10.2016, S. 14). Ähnlich wie in vielen Diskurselementen des Teilkorpus A I und A II spielen auch in vielen Diskurselementen des dritten Teilkorpus die Kosten eine wichtige Rolle. Diese erscheinen jedoch als zunehmend geringere Hürde. So ist den Beiträgen, die den geplanten DigitalPakt thematisieren, die Aussage implizit, dass der Bund die nötigen Ressourcen zur Verfügung stellen wolle und somit auch könne (z.B. FAZ/Knop 13.10.2016, S. 15; SZ/Klein 13.10.2016, S. 4). Gestritten wird darüber, ob diese Ausgaben im Vergleich zu anderen notwendig oder sinnvoll seien (z.B. FAZ 10.10.2016, S. 4; FAZ/Schmoll 13.10.2016, S. 4; SZ-Leserbriefe vom 22.10.2016, S. 14). Angesichts der zahlreichen Äußerungen unterschiedlicher Akteur\_innen, die die Ausstattung mit der Zukunft einer ganzen Generation (FAZ/Becker 06.08.2016, S. 19) oder des ganzen Landes (FAZ/Eickelmann Verlagsspezial, Tag der Bildung 8.12.2015) verzahnen, erscheinen die Hinweise auf sanierungsbedürftige Schulen (z.B. FAZ/Schmoll 13.10.2016, S. 4; SZ/Nimz 13.10.2016, S. 5) als wenig überzeugende Strategie.

Gegenüber der Dominanz der Rede von Chancen und Potenzialen neuer Medien spielen explizit medienkritische Äußerungen (z.B. FAZ/Hupertz 28.09.2016, S. 13; SZ/Burfeind 20.02.2016, S. 56) eine marginale Rolle.

Relativ eindeutig wird auch in Teilkorpus A II eine antagonistische Grenze errichtet (Kernstrategem 2), indem Faktoren verkettet wurden, die einer Realisierung des Projekts ›schulische Medienbildung‹ im Weg stehen. Erfolgreich werden Forderungen artikuliert, deren Umsetzung zur Realisierung der Projektziele und zur Sicherung des Allgemeinwohls – der Zukunft der jungen Generation wie auch des Standorts Deutschland – beitragen sollen. Die Äquivalenzierung unterschiedlicher Teilforderungen (Erneuerung von Lehrplänen, Lehrer\_innenausbildung, Pädagogik, Schule) ist eine prominente diskursive Strategie (Kernstrategem 1), die von der interpretationsoffenen Atmosphäre dieses Diskurses ohne leeren Signifikanten profitiert. Die abnehmende Präsenz und geringe Aggressivität der vereinzelt kritischen Diskursbeiträge, die das offensiv-hegemoniale Projekt nicht unterstützen, rahmen dieses nicht mehr als ›Feind‹ der Gesellschaft. Stattdessen werden einzelne Teilforderungen des Projekts – insbesondere die Kostenübernahme durch den Bund – als unnötig gerahmt. Schule solle zwar »Know-how im Umgang mit digitalen Medien« vermitteln, aber nicht so viel Geld dafür ausgeben, dass »Schüler klicken können statt zu blättern« (SZ-Leserbrief vom 22.10.2016, S. 14). Und »[w]o in Klassenzimmern der Schimmel die Wände hochkriecht und Schulklos verstopft sind, reicht es nicht, Tablets und Wlan bereitzustellen«, so DGB-Vizechefin Elke Hannack« (SZ/Nimz 13.10.2016, S. 5). Ähnliches artikuliert Schmoll (FAZ/Schmoll 13.10.2016, S. 4).

In der Kritik an dem Einsatz von Geldern wird also keine grundsätzliche Kritik an medienpädagogischen Ansätzen artikuliert – vielmehr handelt es sich hierbei um eine diskursive Strategie, die einem Projekt förderlich sein kann, wenn dies bereits eine gewisse Stufe erreicht hat. Es wird dann innerhalb eines Projekts über die eigentliche Bedeutung der zentralen Forderung gestritten. Nonhoff (2006, S. 235) fasst solche Formationen als die beiden sekundären hegemonialen Strategeme 8 und 9 (vgl. Kapitel 4.3.2). Das Strategem 8 des eigentlichen Verfechters führt in der diskursiven Formation zur Differenzierung von Subjektpositionen oder alternativ »zu einer artikulatorischen Verschiebung einzelner Subjektpositionen über die antagonistische Grenze hinweg« (Nonhoff 2006, S. 235).

Strategem 9 steht für innerhegemoniale Artikulationen, die sich um die eigentliche bzw. uneigentliche Bedeutung des symbolischen Äquivalents des Allgemeinen alias des leeren Signifikanten oder eines anderen zentralen Knotenpunktes drehen. Im Falle der Äußerungen zum DigitalPakt Schule wird eine Auseinandersetzung mit Medien in der Schule als Idee anerkannt. Es wird jedoch noch darüber gestritten, ob darunter Programmierkenntnisse fallen oder ob eine teure Ausstattung mit neuester Technik notwendig ist, denn »[m]an muss nicht programmieren lernen, sondern den selbstbestimmten Umgang mit Technik« (FAZ/Lobe 12.08.2016, S. 12). Auf diese Weise integriert das offensiv-hegemoniale Projekt kritische Positionen und kann das eigene Ziel schärfen und mehr Kräfte zur Unterstützung gewinnen. Diese soziopolitischen Kräfte (Strategem 6 der Einrichtung/ Fortschreibung von Subjektpositionen für politisch-gesellschaftliche Kräfte) weisen bereits in Teilkorpus A II eine große Heterogenität auf. So konnten Subjektpositionen für Akteur\_innen aus Wirtschaft, Politik und Wissenschaft geschaffen werden – ebenso wie für Lehrkräfte und Eltern (vgl. Kapitel 5.2.2). Dies ist auch in den Diskurselementen von Teilkorpus A III wieder der Fall. Neben der Bundesregierung bzw. dem Bund – häufig in Gestalt der Bundesbildungsministerin – gelingt es, Positionen für folgende Personen/ Gruppen bereitzustellen: Lehrkräfte, Schulleitungen, Parteien (SPD, CDU), Kultusministerien, Verbände (GEW, VBE, Philologenverband, Bitkom, Bertelsmann-Stiftung) sowie Wissenschaftler\_innen aus Humanmedizin, Neurowissenschaft und verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (darunter Medienpädagogik) bzw. so genannte »Bildungsexperten« (FAZ/Kloepfer 10.01.2016, S. 34). Auch für Schüler\_innen bzw. für Kinder und Jugendliche alias die »junge Generation« (FAZ/Becker 06.08.2016, S. 19) werden wieder bestimmte Subjektpositionen bereitgestellt. Diese Positionen beinhalten – wie bereits zuvor – widersprüchliche Zuschreibungen: So seien Schüler\_innen einer alten Pädagogik (ZEIT/Spiewak 27.10.2016, S. 67) ausgesetzt, da Schulen sich in Deutschland kaum verändert hätten (FAZ/Kloepfer 10.01.2016, S. 34), ebenso wenig wie der Unterricht (FAZ/Ruß 30.06.2016, S. 6). Erwachsene hätten das Bedürfnis, Kinder vor der digitalen Welt zu beschützen; besonders aus Sicht der Schule erscheine die digitale Welt als gefährlich (FAZ/Becker 06.08.2016, S. 19). Heranwachsende werden auch hier wieder als Autodidakt\_innen gerahmt, die sich vieles – aber nicht alles – selbst beibringen könnten (z.B. ZEIT/Gallander 14.04.2016, S. 11; ZEIT/Spiewak 27.10.2016, S. 67) und die teilweise sogar ihre

Lehrkräfte weiterbilden (SZ/Janke 17.10.2016, S. 14). Erlernen müssten die »lebenslangen Lerner« (FAZ/Kloepfer 10.01.2016, S. 34) jedoch ganz bestimmte Fähigkeiten. Das sind u.a.: Programmieren (z.B. SZ/Hauck 25.11.2015, S. 22; ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70), um die zunehmend digitale Welt zu verstehen bzw. »ein Verständnis für die Hintergründe jener Apps auf Smartphones und Tablets [zu entwickeln, A.S.], die für ihre Altersgruppe zum Alltag gehören« (ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70). Indem sich Schüler\_innen Grundlagen des Programmierens erarbeiten, soll eine »Pädagogik der Beherrschung« ebenso entstehen wie eine »Netzkultur«, um Chancen und Risiken zu begreifen (FAZ/Ruß 30.06.2016, S. 6). Zu erlernen seien grundlegende Computerkenntnisse (ebd.) und zentrale Themen der Geschichte. Man müsse Schüler\_innen außerdem zu mündigen Mediennutzer\_innen erziehen (SZ/Nimz 13.10.2016, S. 5). »Den richtigen Umgang mit der Informationsflut und mit den eigenen Daten, [die ›vierte Kulturtechnik‹], sollen schon die Kleinsten lernen« (SZ/Günther 22.02.2016, S. 38) – z.B. um Werbung und Informationen unterscheiden zu können (FAZ 24.11.2015, S. 18).

Kinder und Jugendliche auf die Informations- und Wissensgesellschaft vorzubereiten, schließt auch den »verantwortungsvolle[n] Umgang mit sozialen Medien wie WhatsApp« (ZEIT/Gallander 14.04.2016, S. 11) ein – z.B. über den Peer-Ansatz. Zahlreiche Texte verketteten ›Gesellschaft‹, ›Schule‹, ›Medien‹ und ›Bildung‹ auf dieselbe Weise wie schon Mitte der 1990er Jahre: Weil die Gesellschaft bzw. das Erwerbsleben so und so sei oder werde (geprägt von neuen bzw. digitalen Medien/ Techniken), müsse Schule Heranwachsende auf den Umgang damit vorbereiten, da die Vorbereitung der nächsten Generation auf die Zukunft bzw. die Gesellschaft die Aufgabe von Schule sei. Damit sie diese Aufgabe in der Gesellschaft, die so und so sei, erfüllen kann, müsse sie moderner werden und vor allem die Lehrkräfte müssten im Umgang mit neuen Medien und Geräten ausgebildet werden.

### 5.2.3.3. Weitere Strategeme

Festzustellen ist in Teilkorpus A III eine deutliche Zunahme neoliberaler Argumentationsmuster, die auf Interessen der Wirtschaft bzw. einzelner Branchen fokussieren; diese kommen insbesondere in bestimmten Formulierungen zum Ausdruck: So ist beispielsweise die Rede vom Standort Deutschland (FAZ/Ei-

ckelmann Verlagsspezial, Tag der Bildung 8.12.2015), von einem drohenden Fachkräftemangel (FAZ/06/2016; SZ/Hauck 25.11.2015, S. 22) und der Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft (ZEIT/Steinborn 03.03.2016, S. 70). Dabei werden bestimmte diskursive Strategien aus dem Diskurs um Fachkräftemangel im MINT-Bereich in den Diskurs ›schulische Medienbildung‹ integriert (z.B. SZ/Hauck 25.11.2015, S. 22, FAZ/06/2016). Die Chancen der Schüler\_innen werden zu Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Viele Aussagen implizieren, dass diese Chancen direkt an den kompetenten Umgang mit den neuen Medien gekoppelt seien. Dadurch gelingt es, das offensiv-hegemoniale Projekt ›schulische Medienbildung‹ zu stärken. Eine entsprechende Strategie ist auch die Übernahme der Rede vom lebenslangen Lernen. Dies kann als eine Variation von Strategem 6 gefasst werden: Statt der Einrichtung bzw. Fortschreibung von Subjektpositionen werden Positionen für andere, gesellschaftlich machtvolle Diskursformationen eingerichtet. Ein solcherart erweitertes Strategem 6 findet sich im Hinblick auf die Subjektposition der Schüler\_innen: Diese werden als potenziell sich selbst und ihre Lernprozesse steuernde Individuen gerahmt, als zukünftig lebenslang Lernende (siehe oben).

#### 5.2.3.4. Zusammenführung

Die Strategemanalyse der Diskurselemente von Teilkorpus A III konnte zeigen, dass sich die diskursiven Strategien des Projekts ›schulische Medienbildung‹ im Verlauf von 20 Jahren nicht wesentlich verändert haben. Es ist jedoch gelungen, im Kampf mit dem defensiv-hegemonialen Projekt (vgl. Kapitel 5.2.2) den Sieg zu erringen. Im Jahr 2016 tauchen medienkritische Positionen nur noch vereinzelt auf. Dass auch die im Hinblick auf einzelne Mediennutzungsweisen oder die Kosten skeptischen Aussagen grundsätzlich für eine kritische Auseinandersetzung mit Medien in der Schule sind, belegt den erfolgreichen Fortschritt des Projekts bzw. den Eintritt in eine neue Stufe von Hegemonie, in der vor allem inner-hegemoniale Kämpfe zu beobachten sind. In diesen wird dann über den eigentlichen Sinn und Zweck des Umgangs mit Medien und Endgeräten im schulischen Kontext gerungen – nicht mehr zur Debatte steht aber die Notwendigkeit eines solchen Umgangs. Die Besonderheit des Diskurses – der Mangel eines leeren Signifikanten – konnte auch im Jahr 2016 nicht behoben werden. Dies muss jedoch



im Hinblick auf den Erfolg des Projekts (ablesbar z.B. am Stand des DigitalPakt Schule, vgl. Kapitel 2.2.3) nicht als Nachteil gelesen werden.

### 5.2.3.5. Visualisierung der Teilergebnisse

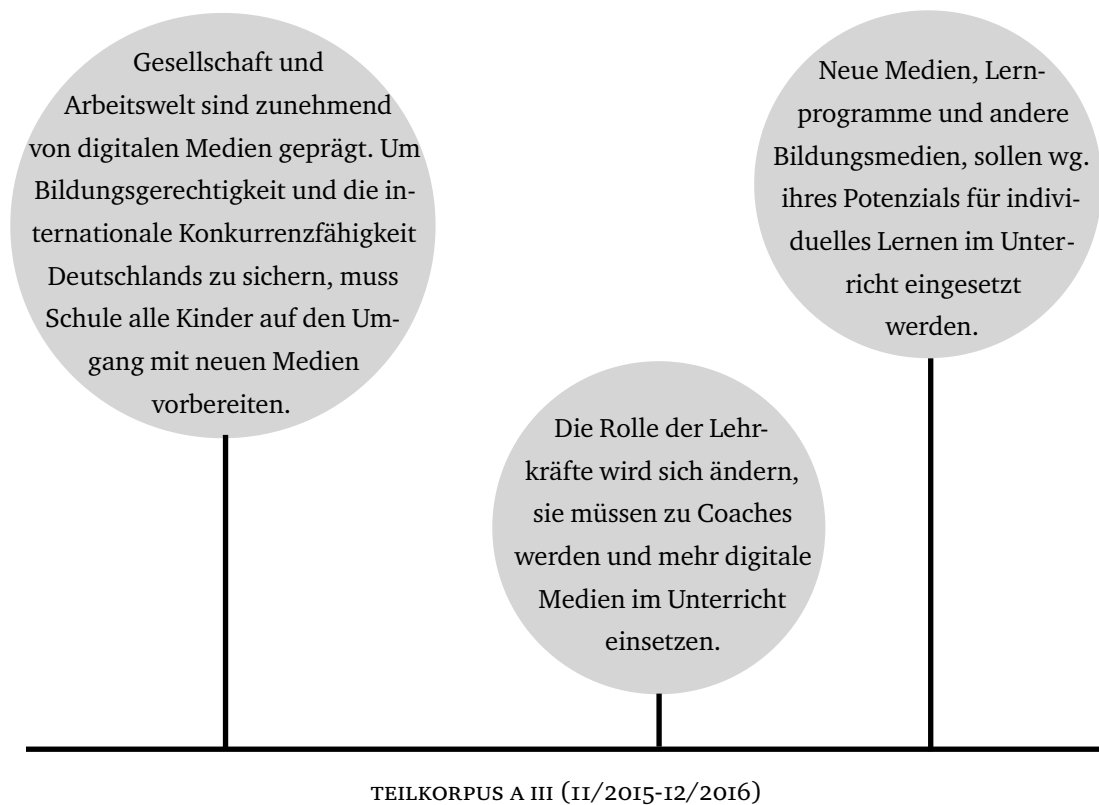


ABB. VII: DIE ABBILDUNG VISUALISIERT DOMINANTE ARTIKULATIONSWEISEN DES TEILKORPUS A III.

## 5.2.4. Zusammenführung: Vergleich der Teilkorpora A I-III mit Teilkorpus B

In diesem Kapitel werden die Artikulationen der 14 interviewten Lehrkräfte (Teilkorpus B) analog zu den Presstexten (Teilkorpora A I-III) mittels der Methode der Strategemanalyse (vgl. Kapitel 4.3) untersucht. Dabei wird wieder schrittweise vorgegangen, indem zunächst die Rekonstruktion bestimmter diskursiver Formationen bzw. Strategeme und eventuell weiterer Logiken erfolgt (vgl. Kapitel 5.2.1-5.2.3). Anschließend werden die Analyseergebnisse aller vier Teilkorpora (A I-III und B) zusammengeführt und verglichen.

Die Ergebnisse werden in Rahmen von Kapitel 6 zusammenfassend dargestellt, im Hinblick auf These und Forschungsfragen (vgl. Kapitel 1.2) reflektiert und in Bezug auf potenzielle Anschlüsse in verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaft diskutiert. Eine visuelle Darstellung dominanter Artikulationsweisen über den Verlauf des untersuchten Diskursausschnitts hinweg (1994-2016) zeigt eine Grafik in Kapitel 5.2.5.

Wie auch in den vorangegangenen Kapiteln wird zunächst rekonstruiert, wie über bestimmte Artikulationsweisen Faktoren konstruiert werden, die als dem Projekt ›schulische Medienbildung‹ hinderliche bzw. förderliche gelesen werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Rekonstruktion von ›Freund‹ und ›Feind‹ diskursive Strategien bzw. Formationen sichtbar macht, die Aufschluss über den hegemonialen Status des Projekts geben. Zugleich wird transparent, wie Lehrkräfte in der Rede von Schule, Medien und Bildung ein Verständnis von Medienbildung im Raum Schule herstellen. Dabei sind ähnliche diskursive Strategien zu beobachten wie im Mediendiskurs.

### **Dem Allgemeinwohl abträgliche Elemente (Äquivalenzkette Q) oder die Konstruktion des ›Feindes‹ ›schulischer Medienbildung‹**

Lehrkräfte artikulieren im Wesentlichen vier Faktoren, die hinderlich für Medienbildung in der Schule sind. Das ist (1) der Mangel an öffentlichen Mitteln, der dafür verantwortlich gemacht wird, dass die Ausstattung ungenügend sei.

*»Wenn ein sinnvolles Konzept für ein Fach, in dem Falle jetzt Medienkompetenz, verlangt wird, muss natürlich auch dafür gesorgt werden, dass es durchführbar ist« (Richter, NRW).*

Ein anderer ›Feind‹ (2) sind Lehrkräfte, die neuen Medien und Computern feindlich, ablehnend oder desinteressiert gegenüber stehen, also Lehrkräfte die »Computer als Teufelswerk« (Mahler, NRW) ansehen oder schlecht ausgebildet sind.

*»Die sollen dann als Lehrer Schülern sagen, wie mache ich eine Power Point-Präsentation, wie gestalte ich eine Folie, wie benutze ich einen Overheadprojektor, und sind teilweise nicht in der Lage, das selber hinzubekommen. Ich sage immer: zwei Blinde, die sich über die Farbe der Sonne unterhalten – kann nicht funktionieren« (Kirsch, NRW).*

Des weiteren (3) sind es strukturelle Faktoren wie fehlende Zeit, die jedoch – teilweise mit Verweis auf die »leeren Kassen« – unter Faktor eins fallen.

*»Das Ganze hängt natürlich auch immer ab von den möglichen Stunden. Da sind wir wieder bei der Geschichte Landesregierung. Wie viele Stunden werden genehmigt und wo spart man Geld bzw. was ist nötig (betont) und was ist nicht nötig (betont). Was nötig ist und was nicht nötig, entscheidet letztendlich die Schulleitung, aber der Verfügungsrahmen ist sehr unterschiedlich« (Richter, NRW).*

Ein letzter wichtiger Faktor (4), den Lehrkräfte als hinderlich beschreiben, ist der Mangel an klaren und verpflichtenden Vorgaben in den Bildungsplänen. Auch dieser wird in Zusammenhang mit mangelnden Ressourcen gebracht:

*»Das hat immer ganz viel mit Geld zu tun und dementsprechend gehe ich davon aus, dass diese Sache ganz bewusst (betont) recht schwammig gehalten wird« (Mahler, NRW).*

Problematisch sei überdies die pädagogische Freiheit:

*»Wir können keinen Kollegen dazu zwingen, in den Computerraum zu gehen. Wir können auch keinen Kollegen dazu zwingen, sich mit Tablets oder Smart-*

*phones zu beschäftigen. Ich habe eine Kollegin, die schreibt ihre Arbeitsblätter auf der Schreibmaschine« (Baader, NRW).*

Auffallend einheitlich sind die Begründungslogiken. Insbesondere in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg wird fast immer die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit neuen Medien mit Verweis auf deren Alltäglichkeit bzw. auf die gesellschaftliche und insbesondere berufliche Lebenswirklichkeit begründet. Medienbildung sei notwendig, um »Schüler fit zu machen für das neue Medium, für das Leben in der digitalen Welt oder mit der digitalen Welt« (Mahler, NRW). Wer gegen Medienpädagogik oder Medienkompetenz argumentiert, wird als weltfremd oder als nicht normal denkend bezeichnet:

*»Jeder normal denkende Mensch, der weiss, wie wichtig das Thema ist und dass die Schüler eben Grundkenntnisse mitbringen müssen, wenn Sie in den Beruf gehen und zu sagen, wir schaffen alle Computer ab und schaffen [i.S.v. arbeiten; A.S.] nur mit Buch und Tafel, das wäre einfach [kurze Pause] nicht realistisch und nicht zeitgemäß« (Baader, BW).*

*»Die Kinder werden so oder so auch an den Computer gehen, ohne dass jemand denen das verbietet. Die werden ihr ganzes Leben lang damit zu tun haben und deshalb ist das ganz wichtig, dass man rechtzeitig damit umgehen lernt« (Pfeffer, BW).*

*»Wir können auch alles verteufeln, aber wir machen es nicht rückgängig. Es gibt die Geräte (betont) und die wird es immer weiter geben. Und diese Entwicklung ist – man muss sich nur die letzten 20 Jahre angucken – schnell. Und wenn wir da nicht schnell nachbessern, dann haben wir nämlich genau diese Situation, die der Herr Spitzer da beschrieben hat« (Richter, NRW).*

Eher selten werden neue Medien – wie im unten stehenden Zitat – mit der Möglichkeit verbunden, den Unterricht anders zu gestalten, beispielsweise explizit binnendifferenziert oder experimentell-explorativ.

*»[...] nicht Lernen, wie viele das heute noch machen, dass sie sich was einpauken und das ist in zwei Tagen, wenn die Arbeit war, dann wieder weg. Eher Konzepte, die das Ganze [den Umgang mit neuen Medien; A.S.] spielerischer machen« (Pfeffer, BW).*

Dagegen wird mehrfach geäußert, dass die Aufgabe der Realschule sich gewandelt habe. Im Zuge des Trends zum Abitur gehe es heute weniger darum, Schüler\_innen auf einen Beruf, als vielmehr auf Abitur und Studium vorzubereiten »also Referat und Präsentation« (Richter, NRW). Dafür brauche man die neuen Medien. Und auch, »weil wir im heutigen Berufsleben, denke ich, in den meisten Berufen nicht mehr darum herum kommen mit irgendeiner Form von PC zu arbeiten« (ebd.). Schüler\_innen sollten lernen,

*»mit den gängigen Medien, die da draussen im richtigen Leben nun mal Stand der Technik sind, sicher und vernünftig umzugehen, [weil] selbst in klassischen, handwerklichen Berufen mit solchen Medien gearbeitet wird« (Kirsch, NRW).*

Die interviewten Lehrkräfte machen häufig Aussagen zum »sinnvollen oder zielgerichteten Umgang« mit dem Computer bzw. mit neuen Medien, wobei ein utilitaristisches, stark auf Informationstechnik fokussierendes Medienverständnis zum Ausdruck kommt. Entsprechend wird Medienbildung im Sinne der Schulinformatik gefasst als Umgang mit Computer und EDV-Programmen, Einsatz derselben im Fachunterricht, Recherche, Informationsbewertung und Datenschutz (Urheber- und Nutzungsrechte) – also IT-Technik verstehen und anwenden, der »Computers als Medium als Nutzwerkzeug« (Richter, NRW).

Medienbildung heißt dann

*»den Schülern möglichst früh schon in Klasse 5 die Basics beibringen, das heisst Umgang mit Suchmaschinen, Umgang mit dem Browser, Word-Grundkenntnisse, d.h. wie schreibe, wie markiere ich den Text, wie mache ich größer/kleiner, Bilder einfügen, Excel, PowerPoint-Grundkenntnisse... Und dass wir dann eben versuchen in den weiteren Klassenstufen das praktisch anzuwenden an bestimmten Themen [...] Dazu gehört auch kritischer (betont) Umgang mit Medien, Dinge zu hinterfragen« (Baader, BW).*

*»Unsere Kids lernen auch mit dem neuen Microsoft umzugehen und in der Klasse 5 findet hier beispielsweise schon Informatik statt« (Kirsch, NRW)*

Teilweise findet dies in Form aktiver Medienarbeit statt – z.B. Programmieren, Filme machen, Mediengestaltung, wobei häufig artikuliert wird, dass man neue Medien nur als Mittel zum Zweck und zielgerichtet einsetze:

*»Was ich nicht mache ist, den Computer um des Computers willen benutzen [...] Die Frage ist immer, was ist die besondere Leistung dieses Geräts und wie brauche ich diese besondere Leistung« (Kalb, NRW).*

Dieses stark technizistische Verständnis resultiert auch darin, dass viele Lehrkräfte Medienbildung in einer Linie mit anderen Fächern bzw. Themenfeldern verorten. So wird beispielsweise auf ehemalige Fächer verwiesen: »Technik war ja am Anfang das Leitfach für diese informationstechnischen Ausbildungen an der Schule« (Reiniger, BW). Nachdem die Informationstechnische Grundbildung als Fach abgeschafft und die Inhalte in die Fächer integriert wurden, habe man festgestellt,

*»dass das ganz abhängig wird von dem Lehrer, den die Klassen erwischt haben. Es gab Leute, die haben gesagt, ich kann das und mache das und die haben dann ganz intensiv mit ihren Klassen gearbeitet und es gab dann Klassen, die konnten gar nichts. [...] Die dann hier raus gegangen sind und im Prinzip noch nicht einmal den Computer einschalten konnten« (Reiniger, BW).*

Ein ›Feind‹ ›schulischer Medienbildung‹ wird hier also ähnlich konstruiert wie in den anderen Teilkorpora über die Verzahnung bestimmter Fähigkeiten mit einer gesellschaftlichen Notwendigkeit. Wie auch im Mediendiskurs wird unter neuen Medien vor allem der Umgang mit dem Computer verstanden. Es ist deshalb kaum überraschend, dass auch die Rekonstruktion der dem Allgemeinwohl zuträglichen Faktoren ähnliche Logiken sichtbar macht.

### **Dem Allgemeinwohl zuträgliche Elemente (Äquivalenzkette P) oder die Konstruktion des ›Freundes‹ ›schulischer Medienbildung‹**

Während der Mediendiskurs vergleichsweise zurückhaltend gegenüber einer expliziten und pauschalen Kritik an Lehrkräften ist, artikulieren viele Lehrkräfte, insbesondere ältere Kolleg\_innen würden verhindern, dass Schüler\_innen den

Umgang mit neuen Medien erlernen, weil sie den Computer nicht im Unterricht einsetzen. Entsprechend kommt jenen Lehrkräften, die engagiert und interessiert sind und die eine ständige Optimierung und Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten und des Unterricht anstreben, die Rolle als ›Freund‹ des hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹ zu. Eine explizite Erwähnung finden beispielsweise Informatik-/Lehrkräfte, die das gesamte Kollegium unterstützen, ebenso wie Lehrkräfte, die beim Team-Teaching fächerübergreifend kooperieren. Die Kooperation innerhalb des Kollegiums sowie mit Kollegien anderer Schulen und Institutionen wird ebenfalls positiv gerahmt. Von Vorteil und teilweise Bedingung für eine gute Bewertung in Evaluationen der Schulqualität sei dabei eine Steuerungsgruppe oder »kleine Systeme« (Kirsch, NRW) – hervorgehoben wird von dieser Lehrkraft in Schulleitungsfunktion die Bedeutung und Funktionalität lokaler Gremien. Diese seien auch in einer von den Anforderungen der Steuerungsinstanz abweichenden Form in der Lage, die Rahmenvorgaben umzusetzen und positiv dadurch aufzufallen, »dass in kleinen Jahrgangsstufen ab 5 beginnend schon moderne Medien zielführend in fast allen Fächern eingesetzt werden« (Kirsch, NRW).

Fast alle Lehrkräfte schreiben jungen Lehrkräften und teilweise auch Referendar\_innen eine besondere Relevanz zu.<sup>1</sup> Der Generationenwechsel im Kollegium wird weitgehend positiv gerahmt: »Wir haben einen Kollegen, der ist relativ jung, der begeistert sich total (betont) für die ganz (betont) neuen Medien, das heißt für iPad, dann kleine Beamer...« (Kirsch, NRW).

*»Fast die Hälfte der Kollegen sind in den Ruhestand gegangen und neue Kollegen kamen und die neuen Kollegen arbeiten eben viel mehr mit den (kurze Pause) Medien, also mit Computern eben« (Baader, BW).*

Auch hier kommt das auf Geräte fokussierte Medienverständnis zum Ausdruck. Obwohl im Rahmen des Interviews wiederholt nach Medienbildung gefragt wurde, wird der Begriff ebenso selten von den Interviewpartner\_innen verwendet wie ›Medienerziehung‹ und ›Medienpädagogik‹. Dem auf Technik fokussierten Medienverständnis entsprechend, taucht häufig die Forderung nach einer

---

<sup>1</sup> Dies steht im Kontrast dazu, dass 13 der 14 von mir interviewten Personen zum Zeitpunkt der Befragung älter als 40 und die Hälfte älter als 50 waren.

besseren Ausstattung mit Geräten, hot-spots und/oder W-LAN auf. Die technische Ausstattung gilt vielen als Rahmenbedingung bzw. als Voraussetzung von Medienbildung.

*»Das fängt wirklich mit der Verkabelung an. Dann, dass wir die Kollegen interessieren für diese Dinge. Das ist nicht unbedingt selbstverständlich. Auch da muss man die Chancen verdeutlichen, weil ein Lehrer immer schnell abwägt – ist das für mich mehr Arbeit oder überwiegen die Chancen« (Eisenhauer, NRW).*

Neben einer an bestimmte Lehrkräfte gerichteten aktivierenden Auf-/ Forderung und der Forderung nach einer entsprechenden Lehrer\_innenaus- und fortbildung, wird oftmals die Implementierung in die Lehrpläne bzw. die Konkretisierung der Bildungspläne gefordert sowie ein konkretes bzw. konsequentes Engagement der Bildungspolitik (Ministerien und Schulträger). Das, was seitens der Politik gefordert bzw. gewünscht werde, müsse auch mit den entsprechenden Ressourcen ermöglicht werden. »Wenn ein sinnvolles Konzept für ein Fach, in dem Falle jetzt Medienkompetenz, verlangt wird, muss natürlich auch dafür gesorgt werden, dass es durchführbar ist« (Richter, NRW). Gefordert wird also die Bereitstellung von mehr Ressourcen, wobei verschiedene bildungspolitische Maßnahmen, die die Auseinandersetzung mit den neuen Medien fördern sollen, insgesamt als positiv wahrgenommen werden. So gibt Kirsch (NRW) an, dass die Qualitätsanalyse, die eine Überprüfung jeder Schule vorsieht und die in »NRW seit drei Jahren per Erlass geregelt [ist]«, der Anlass dafür war, ein Medienkonzept zu erstellen: »Durch die anstehende Evaluation wurden wir dann einfach gezwungen, das, was wir seit 100 Jahren hier gemacht haben, einfach mal zu verschriftlichen« (Kirsch). Nicht alle rahmen entsprechende Anforderungen in dieser Weise als positiven Arbeitsauftrag. Manche lesen es als unnötige Anforderung seitens einer Bildungspolitik, die nicht verstehe, was an der Schule vermittelt werde, nämlich »Basiskompetenzen, Informatik für alle« (Kalb, NRW).

*»Dass wir tatsächlich gezwungen waren, ein Medienkonzept zu erstellen, das lag schlicht und ergreifend daran, dass der Schulträger irgendwann das Vorhandensein eines Medienkonzepts zur Voraussetzung gemacht hat, dass wir hier mit Hardware ausgestattet werden. Auch vor meiner Zeit an dieser Schule – auch schon zu Beginn der 1990er Jahre gab es an der Schule intensiven Informatikun-*



*terricht aber kein Medienkonzept. Das wurde erst entwickelt in dem Moment, wo der Schulträger gesagt hat, wir erwarten von Ihnen, dass Sie uns ein Medienkonzept vorlegen, damit wir Sie ausstatten, sonst statten wir Sie nicht aus. Was dann im Umkehrschluss dazu führte, dass wir irgendwann sagten, wir haben jetzt ein Medienkonzept, wir hätten jetzt gerne eine Ausstattung.*

*Insofern, ja, ich hab es vorangetrieben. Aber, wir hätten es nicht geschrieben, wenn es keine Notwendigkeit dafür gegeben hätte« (Kalb, NRW).*

Maßnahmen wie der Medienpass NRW oder die neuen Bildungspläne in BW werden mehrheitlich als positive Mittel gewertet, denn

*»[e]s gibt nicht nur diesen Medienpass, es gibt eine Verknüpfung zu den Kernlehrplänen. Die Kollegen, die damit arbeiten, müssen sich nicht alles selber ausdenken, sie können darauf zugreifen und im Prinzip sofort den Bezug zu ihrem eigenen Unterricht herstellen und müssen das nicht alles selber rauskramen« (Kalb, NRW).*

Die Forderung nach mehr Ressourcen wird von Sponsoren aus der Wirtschaft aufgenommen, die im Rahmen von Public Private Partnerships Ressourcen, Geräte oder informationstechnologisches Know-How zur Verfügung stellen – ebenso wie z.B. Stiftungen, die mit der Ausschreibung von Preisen das Erstellen von Medienkonzepten fördern. Schulen, die in einem solchen Wettbewerb erfolgreich sind, erhalten Gelder für die Medienausstattung. Diesbezüglich interessant ist die Beobachtung, dass sich Lehrkräfte häufig nicht genau mit der Stiftung oder deren Zielen befassen: weniger in dem Sinne, dass hier unkritisch Kooperationen eingegangen werden als vielmehr in dem Sinne, dass Stiftungen und Unternehmen als Mittel zum Zweck betrachtet werden – häufig wussten die Lehrkräfte nicht die genauen Namen ihrer Sponsoren oder sonstigen Kooperationspartner, obwohl sie ansonsten sehr gut auf das Interview vorbereitet zu sein schienen<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Die im Mediendiskurs artikulierte Sorge, Lehrkräfte würden aus Mangel an Ressourcen zu Agent\_innen der Wirtschaft, kann auf Basis meiner Beobachtungen und Interviews nicht bestätigt werden. Dies betrifft eher den Bereich Unterrichtsmaterialien, die auf kommerziellen Plattformen wie »Lehrer-online« u.a. von Unternehmen zur Verfügung gestellt werden. Im Interview gaben zahlreiche Lehrkräfte an, diese Plattform als Quelle zu nutzen.

Wie auch in den anderen Teilkorpora wird in den Interviews über die Konstruktion von hinderlichen und förderlichen Faktoren eine antagonistische Grenze errichtet (Kernstrategem 2). Dies geschieht vor allem mittels der Rahmung neuer Medien als alltägliches unverzichtbares Werkzeug sowie der Fähigkeit, dieses Werkzeug kompetent zu nutzen, damit Schüler\_innen später gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, denn »ohne moderne Medien kann man heute gar nicht mehr vernünftig leiten, vernünftig organisieren, vernünftig planen, vernünftig mit [...] Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten« (Kirsch, NRW), weil »selbst in klassischen, handwerklichen Berufen mit solchen Medien gearbeitet wird« (ebd.). Durch die antagonistische Grenze gelingt es, die differenten, am Allgemeinen orientierten Teilforderungen, welche primär Lehrkräfte und Bildungspolitik adressieren, zu einer Äquivalenzkette P zu verbinden (Kernstrategem 1). Dabei spielt die Meta-Forderung »Umgang mit/ Einsatz von Computer im Unterricht« ebenso wie im Mediendiskurs eine wichtige Rolle. Sie kann als zentraler Knotenpunkt des Teilkorpus B ausgemacht werden. Anders als im Mediendiskurs, wo die dem wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs entstammenden Begriffe eine wichtige Rolle spielen (Medienerziehung, Medienkompetenz sowie Medienbildung und Medienpädagogik), verweisen die interviewten Lehrkräfte häufig auf die Informatik und entsprechende Quellen wie z.B. die Zeitschrift »Computer und Unterricht« (Seelze: Friedrich Verlag) oder Publikationen der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI)<sup>3</sup>. Diese werden zusammen mit den regionalen Angeboten der Ministerien und Materialien der EU-Initiative Klicksafe als Inspirationsquellen für den schulischen Einsatz bzw. für die Arbeit am Medienkonzept angegeben. Die KMK-Erklärungen sind den allermeisten ebenso unbekannt wie die Initiative »Keine Bildung ohne Medien« oder die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK).<sup>4</sup> Homogener noch als im Mediendiskurs – und das ist überraschend – wird in den Interviews ein spezifisches Medienverständnis artikuliert. Dieses Medienverständnis ist stark auf den Einsatz des Computers und anderer digitaler Endgeräte im Sinne eines zeitgemäßen, multifunktionalen Werkzeuges fokussiert, das die vorhandenen Werkzeuge – Overheadprojektor, Tafel, Schulbuch – ergänzt. Die

---

<sup>3</sup> Die GI versteht sich als »Fachgesellschaft für Informatik im deutschsprachigen Raum und vertritt seit 1969 die Interessen der Informatikerinnen und Informatiker in Wissenschaft, Wirtschaft, öffentlicher Verwaltung, Gesellschaft und Politik« (GI o.J.).

<sup>4</sup> Eine Liste aller im Interview vorgelegten Materialien enthält der Anhang.

sozial-kommunikativen Aspekte wie auch die potenziell negativen Auswirkungen einer nicht begrenzten Mediennutzung werden zwar wahrgenommen – ebenso wie die Möglichkeit, neue Medien binnendifferenziert im Rahmen von Selbstlernphasen einzusetzen. Schwerpunkt in allen Interviews bildet jedoch die Vermittlung eines kompetenten Umgangs mit dem Gerät Computer bzw. den EDV-Programmen des Marktführers Microsoft – jeweils eingebunden in den Fachunterricht. Das kritische Bewerten von Word, Excel und Power Point spielt keine Rolle im Diskurs – ebenso wenig wie ökologische Fragen (vgl. z.B. Lange/Santarius 2018) oder die sozialen Produktionsbedingungen von Hard- und Software.

Auf der Suche nach Strategemen konnte bereits weiter oben das Grundlagenstrategem 4 der superdifferenziellen Grenzziehung ausgemacht werden, nämlich in der Art und Weise wie einer bestimmten medienkritischen Haltung Weltfremdheit bzw. ein Mangel an gesundem Menschenverstand unterstellt bzw. vorgeworfen wird. Die mit dem Namen Spitzer verbundene Medienkritik, die eine Auseinandersetzung mit Medien ablehnt, wird auf diese Weise in eine andere Sphäre – in eine andere Welt – ausgegrenzt und steht nicht mehr als adäquate Position zur Wahl.

Auf das symbolische Äquivalent des Allgemeinen wurde insofern eingegangen, als dass die Forderung »Umgang mit/ Einsatz von Computer im Unterricht« als Meta-Forderung und zentraler Knotenpunkt der Äquivalenzkette P ausgemacht werden konnte. Tatsächlich ist dieser Knotenpunkt von hoher Interpretationsoffenheit (Strategem 5), was in den unterschiedlichen Teilforderungen zum Ausdruck kommt. Ähnlich wie im Mediendiskurs gelingt es auch im lokalen Diskurs, Subjektpositionen für politisch-gesellschaftliche Kräfte einzurichten. Dazu zählen die bereits erwähnten bildungspolitischen Einrichtungen (allen voran die Kultusministerien) bzw. dezentrale Einheiten wie örtliche Schulträger. Stiftungen und Lehrerverbände spielen eine Rolle als unterstützende Faktoren; zu diesen zählen auch Eltern und schulinterne Fördervereine.

Als gezieltes Durchbrechen der antagonistischen Grenze (Strategem 7) lassen sich Äußerungen fassen, die sich kritisch auf bestimmte Aspekte neuer Medien beziehen. Diese werden allerdings so artikuliert, dass sie als Argument für die Nutzung neuer Medien eingesetzt werden und dadurch das offensiv-hegemoniale Projekt ›schulische Medienbildung‹ stärken:

*»Und gerade was so diese Medienkritik (betont) angeht, die kritische Bewertung, eigenes Konsumverhalten und so was, da haben wir schon gesehen, dass gerade auch die neuen Medien noch mal neue Fragen aufwerfen. Und dazu haben wir in den letzten Jahren immer mindestens zwei pädagogische Abende hier in der Schule veranstaltet. Ob das das Thema Cybermobbing war, das Internet überhaupt, oder Privatsphäre und Internet – zu diesen Themen gab es dann Elternabende, zu denen wir auch die Schüler eingeladen haben« (Eisenhauer, NRW).*

Die beiden sekundären hegemonialen Strategeme – Strategem 8 des eigentlichen Verfechters und Strategem 9 der eigentlichen Bedeutung – finden sich in Form einer Artikulationsweise, die beinhaltet, dass Medienbildung nicht nur X, sondern auch Y sein müsse.

*»Ein Medienkonzept ist jetzt nicht nur PC, Bildschirm und Tastatur. In unserem Medienkonzept standen auch alle anderen Präsentationsmöglichkeiten, mit diesen Whiteboards, Flipcharts und was weiß ich alles. Das haben wir alles mit berücksichtigt« (Reiniger, BW).*

Im Vergleich mit den drei anderen Teildiskursen A I-III zeigt sich das Projekt ›schulische Medienbildung‹ hier als Diskurs mit deutlich schärfer konturierten Formationen in Gestalt aller neun Strategeme. Ein echter leerer Signifikant ist der »Umgang-mit«-Knotenpunkt jedoch auch hier nicht. Auch an Medienschulen, die durch Schulleitung, Firmen, Stiftungen u.a. Unterstützung erfahren, gelingt es nicht, den Umgang mit neuen Medien verbindlich in allen Fächern zu implementieren. Ob das die Erfüllung der Ausstattungsforderung ändern wird, wird sich in den kommenden Jahren zeigen. Deutlich wurde in der Rekonstruktion von Teilkorpus B zudem, dass Medienbildung im schulischen Kontext nicht ansatzweise im Sinne der strukturalen Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009) verstanden wird, sondern primär als Erweiterung informatischer Grundbildung.

## 5.2.5. Visuelle Darstellung des Diskurses (1994-2016)

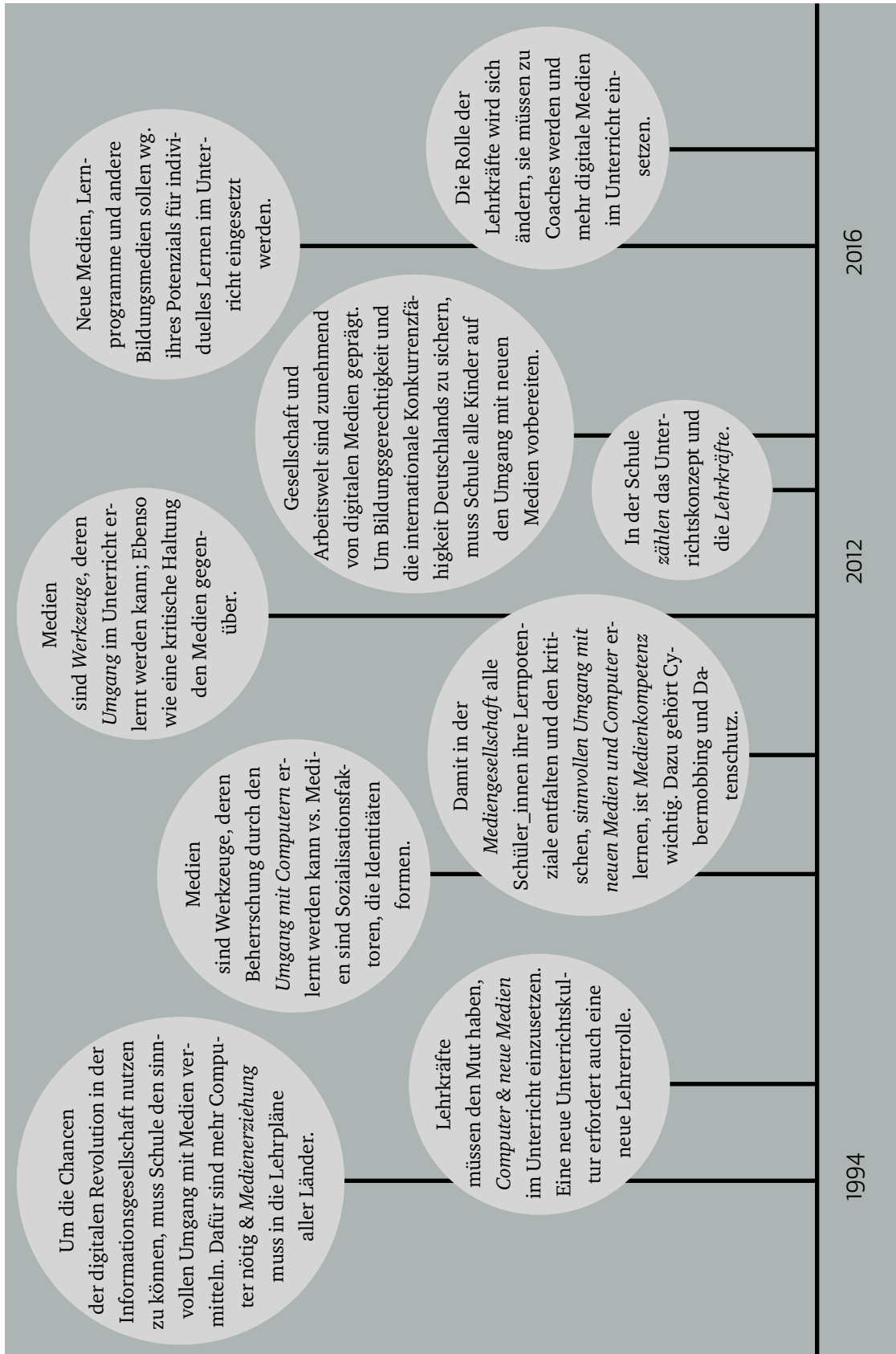


ABB. VIII UND VERGLEICH: DIE ABBILDUNG ZEIGT DOMINANTE ARTIKULATIONSWEISEN IM ZEITVERLAUF.

## 6. Fazit, Ausblicke und Reflexionen

In diesem finalen Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse (vgl. Kapitel 5.2) zunächst komprimiert zusammengefasst und im Hinblick auf die These sowie die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 1.2) diskutiert. Dabei wird auch die Strategiem- analyse als Verfahren der Operationalisierung diskursiver Formationen auf Vor- und Nachteile hin bewertet (Kapitel 6.1). Nachfolgend diskutiere ich die An- schlussfähigkeit meiner Ergebnisse im Hinblick auf die Bereiche Schulpädagogik, Medienpädagogik, Heterogenität, Diversität und Inklusion sowie Digitalisierung (6.2-6.5). Abschließend erfolgt eine selbst-/ kritische Reflexion des gesamten Forschungsprojekts (Kapitel 6.6).

### 6.1. Allgemeines Fazit zu den Ergebnissen der Arbeit

Wesentlich für mein Forschungsprojekt war die bewusste Entscheidung für eine poststrukturalistische hegemonietheoretische Perspektive, die im Sinne von La- clau und Mouffe radikal mit essenzialistischen und repräsentativen Vorstellun- gen bricht. Ausgehend von der epistemologischen Wende setzt diese Arbeit eine prinzipielle Offenheit und Unbestimmtheit des Sozialen an die Stelle ›natürli- cher‹ Gegebenheiten, ›Normalitäten‹ und ›logischer‹ Gesetzmäßigkeiten. Ent- sprechend werden Subjekte als performative gefasst, die ihr Wissen und ihre Stellung in und zur Welt über Praktiken herstellen (müssen). Diese Praktiken er- eignen sich in diskursiv präformierten Räumen, deren Architektur durch neue Praktiken stabilisiert und destabilisiert werden kann. Durch eine solche Positio- nierung im Anschluss an die Diskurstheorie von Foucault und deren Fortentwick- lung in der Diskurs- und Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe war es mög- lich, den Untersuchungsgegenstand – das Wissensfeld ›schulische Medienbil- dung‹ – als Produkt diskursiver Praktiken zu verstehen, welches im Verlauf seiner diskursiven Formierung erst hergestellt wird. Insofern entspricht diese Diskursana- lyse – wie jede Diskursanalyse im Anschluss an Foucault – einer Verdopplung des diskurstheoretischen Phänomens, dass Diskurse erst die Dinge hervorbringen, von denen sie sprechen.

Um zu betonen, dass diese Prozesse des Hervorbringens von Foucault nicht als abstrakte, vom menschlichen Handeln entfremdete Prozesse verstanden werden,

habe ich die praxeologische Perspektive betont, die der Diskurstheorie seit Foucault inhärent ist. Dass »[de]r Begriff Diskurs [...] bei Foucault eine Praxis [bezeichnet]« (Bublitz 1998, S. 9) wird innerhalb der Diskursforschung inzwischen stärker berücksichtigt, hat sich aber noch nicht in der breiten Foucault-Rezeption etabliert. Diese wirft entsprechenden Arbeiten noch immer häufig eine deterministische Grundhaltung vor, die sich vor allem auf die so genannte strukturalistische Frühphase von Foucaults überaus heterogenem Werk bezieht. Auch wird Diskursanalyse immer noch häufig als Textanalyse mißverstanden (siehe dazu Kapitel 3.1). Letzteres ist eine besonders obskure Kritik im Hinblick auf die Tatsache, dass ein Großteil der empirischen Forschungsarbeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften ebenfalls textbasierte Korpora untersucht. Dass Diskursanalysen mitnichten »nur Texte« untersuchen und »die Realität« handelnder Individuen ignorieren, ist ein Missverständnis. Diskursforschung untersucht stets diskursive Praxis in ihrem Kontext – ob sie nun auf Texte, Bilder oder Beobachtungen zurückgreift. Sie erforscht

*»die Praxis der symbolischen Herstellung von Gegenständen, deren Materialisierung sowie deren Re-Produktion durch Konstitution von Bedeutung und Sinn in einer komplexen gesellschaftlichen Praxis« (Bublitz 1998, S. 9).*

Solche Materialisierungen sind beispielsweise Presstexte, Medienkonzepte oder Bildungsstandards, es können aber auch räumliche Anordnungen von Schüler\_innen, Lehrkräften und Computern im Klassenzimmer sein oder Illustrationen, die ein bestimmtes Verständnis von Medienbildung und Schüler\_innen-Subjekten konstituieren. Weisen diese Materialisierungen bestimmte Muster auf, so handelt es sich um einen Diskurs oder eine diskursive Formation. Diese wird von den bzw. über die Materialisierungen zugleich repräsentiert und hergestellt. Sie existiert aber nicht jenseits der durch Praktiken hervorgebrachten Materialisierungen, ist also nicht Teil einer irgendwie gearteten abstrakten Ideenwelt. Was Diskursanalysen zu einer forschungspraktischen Herausforderung macht, ist der Umstand, dass Diskurse häufig nicht als solche erscheinen, sondern als natürliche, unveränderliche Phänomene. Es findet im Prozess der diskursiven Herstellung eines Gegenstandes – sei es nun »schulische Medienbildung« oder »gute Schule« oder »Behinderung« oder »Zweigeschlechtlichkeit« – eine Naturalisierung statt. Ein erfolgreicher Diskurs bzw. ein erfolgreiches hegemoniales Projekt, zeich-

net sich dadurch aus, dass die Gegenstände und Logiken, die Institutionen und Denkweisen, die er bzw. es hervorbringt, von der Mehrheit einer Gemeinschaft als alternativlos, selbstverständlich, normal oder als quasi naturgegebene, natürlich-essenzialistische Gegebenheit wahrgenommen werden.

Aufzuzeigen, dass ein bestimmtes Verständnis von schulischer Medienbildung keine Selbstverständlichkeit, sondern eine Gewordenheit ist, war das primäre Ansinnen dieser Arbeit. Ausgehend von der These, dass Leitmedien an der Herstellung von Wissensfeldern in lokal-situierten schulischen Praktiken beteiligt sind, gelang es vermittelst der Strategiemanalyse den Prozess der Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ in Leitmedien archäologisch zu rekonstruieren. Dabei wurde deutlich, wie bestimmte diskursive Strategien im Verlauf von gut 20 Jahren die Vorherrschaft über andere erringen – beispielsweise, indem Artikulationsweisen des defensiv-hegemonialen Projekts in das offensiv-hegemoniale Projekt integriert werden. Die vergleichende Perspektive hat gezeigt, dass auf der Ebene des Mediendiskurses und auf lokaler Ebene in Äußerungen von Lehrkräften ähnliche diskursive Strategien zur Verwirklichung des Ziels – verpflichtender Umgang mit neuen Medien in der Schule – eingesetzt werden. Über die Definition von ›schulischer Medienbildung‹ als hegemoniales Projekt konnte herausgearbeitet werden, dass im Verlauf des Hegemonial-Werdens auf beiden Ebenen Artikulationsweisen dominieren, die Medien, Bildung, Schule, Gesellschaft und Zukunft so miteinander verweben, dass schließlich eine ›gute‹, dem Allgemeinwohl verpflichtete Schule nicht mehr ohne neue Medien vorstellbar ist und das heißt im Sinne des Diskurses: nicht mehr ohne digitale Endgeräte. Auf lokaler Ebene zeichnete sich im Vergleich mit dem Mediendiskurs ein homogeneres, in sich weniger widersprüchliches Bild von den neuen Medien und deren potenziellen Einsatzmöglichkeiten in Schule und Unterricht ab – auffallend häufig wurden Medien durch Lehrkräfte als Werkzeuge gerahmt, die nur dann sinnvoll eingesetzt werden könnten, wenn dem ein pädagogisches Konzept zugrunde liege. Dies schließt jedoch nicht die Nutzung alternativer Medien bzw. nicht-kommerzieller EDV-Programme oder die Ablehnung von Cloud-Lösungen mit ein: Die in den Interviews stets auch präsente Medienkritik wird nicht verbunden mit einer Nutzung von Angeboten, die eine kostengünstige Alternative zu Word, Excel oder Power Point wären. Im Vergleich zwischen den Schulen konnten keine auffälligen Unterschiede festgestellt werden, sehr wohl jedoch zwischen den Ländern. So ist es in Thüringen gelungen, durch das Fach Medien-



kunde eine Perspektive auf Medieninhalte unterschiedlicher Art zu eröffnen, die Medienkritik, Filmbildung und Medienproduktion als Kulturproduktion miteinander verbindet, so dass ›die Medien‹ als kulturelle Praktiken ins Bewusstsein rücken – eine Perspektive also, die Medialität nicht auf Computernutzung reduziert.

Das analytische Vorgehen in Form der Strategemanalyse hat darüberhinaus sichtbar gemacht, welche diskursiven Formationen in der Rede von Schule, Medien und Bildung um Vorherrschaft ringen und sich gegenseitig stärken und/oder schwächen. Als analytisches Werkzeug trägt die Strategemanalyse dazu bei, dass empirisch angelegte Diskursanalysen systematisiert werden können und weniger stark von individuellen analytischen Praktiken der jeweils Forschenden abhängen. Überdies stärkt sie eine intensive Auseinandersetzung mit dem konkreten Material und ermöglicht das Herausarbeiten von Zusammenhängen, die bis dato unerklärlich schienen. Dies betrifft im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand vor allem das Phänomen der Toolisierung von Medien, welches als logische Folge einer bestimmten Artikulationsweise erkannt werden konnte, die für den Diskurs charakteristisch ist. So bildet sich im diachronen Verlauf des Diskurses eine Perspektive als vorherrschend heraus, die aus einer Angst und Skepsis auslösenden Medienflut ein beherrschbares Bildungsmedium macht. Dieser domestizierende Prozess korrespondiert mit einem Subjektkonzept, das aus einem unschuldigen, inkompetenten Opfer ein medienkompetentes Subjekt formt. Dies medienkompetente Subjekt soll sowohl in der Lage sein, die Medienflut zu beherrschen und Medien als Werkzeuge für eigene Zwecke zielgerichtet einzusetzen; es soll zugleich sich selbst und die eigenen Bildungs- und Lernprozesse organisieren und managen. Ein in dieser Weise geformtes Subjekt ist in der Lage, die ungewisse, von digitalen Medien geprägte Zukunft selbstständig und verantwortungsbewusst zu gestalten. Zu diesem Zweck besucht es eine Schule, die Medien selbstverständlich im Unterricht einsetzt und deren Potenziale für Bildungs- und Lernprozesse nutzbar macht. Entsprechend existenziell erscheint im Diskurs die Ausstattung von Schulen mit Computern oder anderen digital vernetzten Endgeräten.

Ein wichtiges Ergebnis der Analyse (vgl. Kapitel 5.2) ist der Mangel eines leeren Signifikanten im offensiv-hegemonialen Projekt ›schulische Medienbildung‹ und

damit verbunden die *emergente Interpretationsoffenheit des symbolischen Äquivalents des Allgemeinen* (vgl. Kapitel 4.3.2). Diese von Nonhoff (2006, S. 213) als Strategem 5 bezeichnete Formation bezieht sich üblicherweise auf die Interpretationsoffenheit des leeren Signifikanten also des zentralen Knotenpunktes von Äquivalenzkette P, der aufgrund seiner Offenheit ein Element vieler unterschiedlicher Artikulationen sein und somit das Allgemeine symbolisch repräsentieren kann – zumeist in einer positiven Weise. Die Rolle des leeren Signifikanten bleibt im Verlauf des Diskurses allerdings vakant, stattdessen werden wichtige Knotenpunkte von verschiedenen Signifikanten besetzt. Dies sind ›Medienerziehung‹ (Teilkorpus A I; Kapitel 5.2.1), ›Medienkompetenz‹ (Teilkorpus A II und III; Kapitel 5.2.2 und 5.2.3) und – eher selten, aber über den untersuchten Diskursverlauf hinweg – ›Medienpädagogik‹. Diese drei Elemente fungieren immer nur phasenweise als Knotenpunkte – sie erreichen nie den Status eines leeren Signifikanten. Die Besonderheit des Projekts ›schulische Medienbildung‹ besteht also gerade darin, dass sich zwar in jedem der hier untersuchten vier Teilkorpora (A I-III und B) Äquivalenzketten finden, die die Elemente ›Schule‹, ›Medien‹ und ›Bildung‹ auf eine bestimmte Weise verketteten, dass jedoch prominente Kettenglieder im Diskursverlauf ausgetauscht werden. ›Schule‹, ›Medien‹ und ›Bildung‹ bleiben inklusive der »Umgang mit«-Formulierung als Kernelemente des Diskurses bestehen. Sie werden stets in einer ähnlichen Weise verbunden – auch wenn in den Äquivalenzketten bestimmte Elemente durch andere ersetzt werden.<sup>1</sup> Anders als in anderen Diskursen, gibt hier nicht ein einziger leerer Signifikant oder prominenter Knotenpunkt dem Diskurs seinen Namen. Statt der von mir zunächst als Platzhalter gewählten Bezeichnung ›schulische Medienbildung‹ müsste das Projekt im Anschluss an die Analyse eher als ›Medien in die Schule‹-Diskurs betitelt werden. Die Entscheidung, den Untersuchungsgegenstand jedoch so zu bezeichnen, kann durch zwei Dinge unter Berücksichtigung des forschungspraktischen Vorgehens gerechtfertigt werden: Erstens hatte ›Medienbildung‹ im schulischen Kontext zur Zeit der Befragung (Frühjahr/Sommer 2015) eine gewisse Prominenz durch zahlreiche schulbezogene Publikationen (vgl. Jörissen 2011a, b und Kapitel 1.3) und bildungspolitische Papiere: die Empfehlung der Kultusministerkonferenz »Medienbildung in der Schule« (KMK 2012) und das »Kompetenzorientierte Konzept für die schulische Medienbildung« der Länderkonferenz Medi-

<sup>1</sup> Dies ist besonders gut sichtbar an der ›Karriere‹ des Elements ›digital‹, das von einem eher selten eingesetzten Adjektiv (1994/95) zu einem wichtigen Knotenpunkt (2015/16) aufsteigt. Ein Phänomen, das nur in der interpretationsoffenen Atmosphäre dieses Diskurses möglich war.

enbildung (Januar 2015). Zweitens hat sich »Medienbildung« im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs als Begriff etabliert, auf den auch die jüngste KMK-Strategie »Bildung in der digitalen Welt« (2016) Bezug nimmt (S. 11, 15, 24-26).

Deutlich wird im Rahmen der Analyse der vier Teilkorpora auch, dass der Diskurs zunehmend von neoliberalen Logiken bzw. von Machbarkeits- und Steuerungsphantasien geprägt wird. Diese Logiken sind aber kein Novum im Diskurs, sondern waren diesem immer schon – mehr oder weniger deutlich – inhärent. So müssen die frühen Bemühungen (bildungs-)politischer und wirtschaftsnaher Akteur\_innen für eine Ausstattung von Schulen mit Computern und W-LAN (»Schulen ans Netz«) ebenso in diesem Bewusstsein gelesen werden wie medienpädagogische Medienkompetenzkonzepte als Zielvorgabe medienkompetenter Subjekte, Medien für die eigenen Zwecke verfügb- und verwertbar zu machen. So gesehen muss sich auch die Handlungsorientierung, eine der medienpädagogischen Forschung und Praxis inhärente Prämisse (vgl. z.B. Niesyto 2007b), auf implizite neoliberale Logiken hin befragen lassen (s. Kapitel 6.3).

Die Wahl der Strategemanalyse hat sich in diesem Arbeitsprozess als besonders fruchtbar erwiesen. Die Grenzen dieser Methode liegen zum einen in der Quantität: Da dieses Verfahren der Operationalisierung hegemonialer Strukturen eine sehr intensive Auseinandersetzung mit dem Material erforderlich macht, kann je nach zur Verfügung stehenden Ressourcen nur eine überschaubare Menge an Texten oder anderen (materialisierten) Praktiken untersucht werden. Eine Möglichkeit der Untersuchung größerer Korpora könnte die Kombination der Strategemanalyse mit lexikometrischen Verfahren sein. Eine entsprechende Vorgehensweise hat sich in der Diskursforschung mit den Arbeiten von z.B. Glasze (2007) etabliert, der zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe eine Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden vorschlägt (siehe auch Matissek/Scholz 2014 und Scholz 2010). Was die Strategemanalyse zu einer forschungspraktischen Herausforderung macht, ist die Frage der analytischen Tiefe. Je länger Forschende sich mit dem Material auseinandersetzen, desto mehr textinterne und textübergreifende Muster – in Form von Strategemen und anderen Figuren – können sich ergeben. Hier gilt es, forschungspraktische Entscheidungen zu treffen – möglichst auf Basis einer sehr guten Kenntnis des Materials, damit wichtige Formationen nicht verloren gehen.

Des Weiteren müssen die Rekonstruktionen als eine Lesart unter anderen verstanden werden. So kann beispielsweise die Herstellung des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹ als an dieses Zeichen gekoppelte verstanden werden oder umfassender als ein Diskurs, der in der Rede von Schule, Medien und Bildung auch dann bestimmte diskursive Formationen aufweist, wenn dieses Zeichen nicht Teil jedes untersuchten Diskurselements ist. Das betreffende Diskurselement (in diesem Falle Presstexte und Interviewtranskripte) kann aufgrund des gemeinsamen Kontextes aber als demselben Diskurs zugehörig aufgefasst werden, wenn es dieselben Artikulationsweisen aufweist. Vergleichbare Phänomene betreffen jedoch nicht allein die Strategemanalyse, sondern alle qualitativen Verfahren. Daher ist es hilfreich, Analysen zumindest gelegentlich gemeinschaftlich in einer Forschungswerkstatt durchzuführen.

## 6.2. Fazit & Ausblick im Hinblick auf Fragen der Schulpädagogik

Für die Schulpädagogik von Interesse dürften vor allem zwei Ergebnisse dieser Arbeit sein: Dies ist erstens der Umstand, dass der öffentliche und schulinterne Diskurs um Schule, Medien und Bildung ein Wissen produziert, das weit über Fragen der Medienpädagogik hinausgehend Idealbilder von Schule und Gesellschaft konstituiert. Zweitens ist das die Beobachtung, dass diese Idealbilder stark von neoliberalen Logiken durchdrungen sind. Nicht nur ›die Medien‹, sondern auch Schule, Unterricht, Lern- und Bildungsprozesse, Schüler\_innen und Lehrkräfte werden zu beherrsch- und steuerbaren Gegenständen objektiviert. Dies steht insbesondere einer pädagogisch orientierten Schulforschung entgegen, die in den letzten Jahren verstärkt auf lokale Praktiken und deren Bedeutung für die Schulentwicklung fokussiert hat (z.B. Bohl et al. 2010, Idel et al. 2012, Reh et al. 2015a). Hier wäre zu wünschen, dass sich eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogik und schulbezogener Medienpädagogik etabliert. Gemeinsame Forschungsarbeiten könnten dazu beitragen, eine diskurstheoretisch informierte Perspektive auf entsprechende Logiken und Praktiken zu werfen. Dies wäre insbesondere wichtig, um die Erwartungen und Befürchtungen selbstreflexiv zu erörtern, die in allen erziehungswissenschaftlichen Bereichen im Hinblick auf eine inklusive Schule für alle existieren (vgl. Kapitel 6.4).

### 6.3. Fazit & Ausblick im Hinblick auf Fragen der Medienpädagogik

Für eine Rezeption innerhalb des heterogenen Feldes der Medienpädagogik zentral ist sicherlich die Frage, inwiefern das Wissensfeld ›schulische Medienbildung‹, das in dieser Arbeit auf der Basis von Presstexten aus Leitmedien und Interviews mit Lehrkräften rekonstruiert wurde, Parallelen zum fachinternen Diskurs aufweist. Dabei sollte insbesondere reflektiert werden, welche Selbstbegründungslogiken der Disziplin Medienpädagogik (vgl. Ruge 2017, S. 110ff.) bestimmte Artikulationsweisen etablieren, die eventuell zu einem Mainstreaming zentraler Begriffe beitragen – mit der Folge, dass Medialität auf das Beherrschen von Word und anderen EDV-Anwendungen verkürzt wird. Wissenschaftler\_innen im heterogenen Feld der Medienpädagogik sollten also ihre Arbeit auf Logiken hin befragen, die eine Gleichsetzung von Medien und Geräten implizieren und Medien als Werkzeuge verstehen, die den Selbststeuerungsprozessen managerialer Subjekte dienlich sein sollen. Wie bereits in Kapitel 1 und 2 deutlich gemacht wurde, existieren im Fachdiskurs unterschiedliche Positionen zu Medien und Bildung, die sich u.a. in der Debatte um Grundbegriffe sowie in den verschiedenen Verwendungsweisen von Grundbegriffen niederschlagen. Im Hinblick auf die Ausführungen von Jörissen zum Begriff Medienbildung (2010, 2011a, b) und die Beobachtungen von Ruge zum Status der Medienpädagogik (2017), wäre also zu erforschen, inwieweit die Verbreitung bestimmter Begriffe – bzw. deren Interpretationsoffenheit – als Effekt der Undiszipliniertheit der wissenschaftlichen Medienpädagogik gelesen werden kann oder inwiefern dies viel eher als Folge einer Praxis der Politikberatung verstanden werden muss, wie sie die Initiative »Keine Bildung ohne Medien« praktiziert.

## 6.4. Fazit und Ausblick im Hinblick auf Heterogenität, Diversität und Inklusion

Im Januar 2017 veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Stellungnahme, mit der sie unter Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) auf die Situation von Menschen mit Behinderungen aufmerksam machte (DGfE 2017). Die Erklärung ist als Aufruf an die verschiedenen Disziplinen innerhalb der DGfE zu verstehen, sich stärker mit einem vielschichtigen Themenfeld auseinanderzusetzen, das nicht mehr nur als Schwerpunkt der Sonderpädagogik gewertet werden soll. Die Stellungnahme ist das vergleichsweise späte Zeichen eines Paradigmenwechsels innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft<sup>2</sup>. Dieser Paradigmenwechsel, der als Resultat einer langjährigen intensiven Auseinandersetzung mit Heterogenität, Vielfalt und Ungleichheit in Teilen der Pädagogik wie auch in Teilen der Sozial-, Medien- und Kulturwissenschaften verstanden werden kann, zielt darauf ab, allen Menschen Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen und Bildungsungleichheit abzubauen. Das soll geschehen, indem erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis die »Normativität erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie pädagogischer Konzepte, Theorien und Modelle« (DGfE 2017, S. 4) reflektieren und nicht-diskriminierende Rahmenbedingungen schaffen; Rahmenbedingungen also, die beispielsweise ethnische, geschlechtliche oder physische Differenzen nicht als gegebene, sondern als gewordene verstehen. Den Kern einer solchen dekonstruktivistisch inspirierten Lesart von Differenz, wie sie u.a. die Disability Studies (z.B. Dederich 2007, Ochsner/Grebe 2013, Waldschmidt 2008) und Teile der Geschlechterforschung vertreten (z.B. Butler 1998, Hark 2001, Villa 2016), bildet die folgende Annahme: Etablierte soziale Ordnungskategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnizität, Nationalität, Klasse, Schicht, Religion, Kultur usw. sind Ergebnisse sozialer Praktiken in einer von Macht- und Herrschaftsstrukturen durchdrungenen Gesellschaft (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 19f.). Behinderung bzw. Nicht-Behinderung kann mittels einer solchen Perspektive denaturalisiert und als nicht-essenziellistische sondern in sozialen Praktiken hergestellte Kategorie transparent gemacht werden, deren Hegemonie insbesondere im hierarchisch strukturierten drei-

<sup>2</sup> Sie ist allerdings nicht das erste Zeichen: Bereits im Jahr 2015 publizierte die DGfE Beiträge zum Thema Inklusion mit dem Untertitel »Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft« (2015).

gliedrigen deutschen Schulsystem wirkt. Eine Pädagogik der Vielfalt (vgl. Pren- gel 2006, 2015), die sich auf Heterogenität und gegen eine auf tradierten Aus- schlussmechanismen und naturalisierten Differenzkategorien basierende Exklu- sion bestimmter Gruppen richtet, soll dafür Sorge tragen, dass sich ein chancen- gleiches Bildungssystem etabliert. Um Gleichheit herzustellen, soll von Unter- schiedlichkeit als Norm ausgegangen werden. Ein Mittel zur bildungspolitischen Umsetzung dieser neuen Norm(alität) ist die Einrichtung bzw. Unterstützung von Gemeinschaftsschulen als einer Schule für alle (vgl. Preuss-Lausitz 1988, Pfahl/Powell 2005), die ein längeres gemeinsames Lernen aller Kinder und Ju- gendlichen ermöglichen soll. Die inklusive Idee ist Teil einer gesamtgesellschaft- lichen Entwicklung, die auf die Akzeptanz von Diversität zielt. Sie vollzieht sich seit vielen Jahrzehnten nicht nur in Deutschland, sondern in vielen Teilen der Welt – parallel zu einer gegenläufigen Bewegung, deren Ziele die Rückkehr zu traditionellen Geschlechterrollen, rechtskonservativen Werten und Nationalstaa- ten mit geschlossenen Grenzen sind.

Im Hinblick auf den zunehmenden Einsatz neuer Medien und Geräte u.a. in ei- ner Schule für alle, ist noch weitgehend offen, ob und wie beispielsweise fachbe- zogene Lernprogramme die Heterogenität von Schüler\_innen – die auf zahlrei- chen Ebenen auch jenseits etablierter Differenzkategorien ihren Ausdruck findet – berücksichtigen und das gemeinsame Lernen unterstützen können. Matthes und Schütze (2017) stellen fest, dass man den Zusammenhang von Heterogeni- tät und Bildungsmedien bis dato kaum beachtet habe, was sie durch den Hinweis auf die »Nichtberücksichtigung dieses Gegenstands in dem jüngst erschienenen Grundlagenband »Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht« (Bohl/ Budde/Rieger-Ladich 2017) belegt sehen. Tatsächlich ist es jedoch so, dass die meisten digitalen Anwendungen – z.B. in Form einer Biologie-App oder eines di- gitalen Schulbuchs – auf den Einsatz in Selbstlernphasen ausgerichtet sind. Nur wenige unterstützen verschiedene Nutzungsweisen oder beinhalten Angebote zur Binnendifferenzierung. Problematisch ist zudem, dass vielen digitalen (Lern-)Medien das veraltete Bild eines ›Durchschnittsschülers‹ zugrunde liegt. Auf die- sen ›Durchschnittsschüler‹ hin wird ein Großteil der für den schulischen Einsatz konzipierten Lernmedien gestaltet und programmiert. Viele neue Medientechno- logien reproduzieren also die Differenzkategorien der sozialen Welt und somit auch deren Ausschlussmechanismen (vgl. Tigges 2008 sowie Stoltenhoff/Raudon- nat 2016, 2018a/b). Dadurch, dass Heterogenität bei der Konzeption nicht be-

rücksichtigt wird, fallen viele der so genannten Bildungsmedien hinter die theoretischen Grundlagen einer diversitätssensiblen Pädagogik zurück, die im Rahmen schulpädagogischer Forschungsarbeiten beispielsweise von Bohl et al. (2017), Budde et al. (2015), Emmerich (2016, 2017), Emmerich/Hormel (2013), Fritzsche (2012, 2015), Prengel (2006, 2015), Reh (2008) und anderen entwickelt wurde. Die Genannten erforschen, wie in schulischen Settings und vermittelt etablierter Praktiken Ungleichheit gerade durch jene Einrichtung re-/produziert wird, die seit den 1960er Jahren angetreten war, soziale Gerechtigkeit über Bildung herzustellen und zum Abbau von Ungleichheit beizutragen (vgl. Kapitel 2.2.1.).

Auch im Fachdiskurs um Heterogenität und (schulische) Bildung wird darauf hingewiesen (z.B. Aamotsbakken et al. 2017, Bosse et al. 2018), dass im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht, der die Heterogenität aller Schüler\_innen berücksichtigt (auch derjenigen, die bis dato an Förderschulen gelernt haben), entschieden werden muss, welche Medien und Materialien in der Schule zum Einsatz kommen. Auch hier muss die seit einigen Jahren innerhalb der Medienpädagogik geführte Debatte um die Unterscheidung von Medienbildung und Lernen mit/über Medien mit den Erkenntnissen angrenzender Disziplinen verzahnt werden (siehe Kapitel 6.2 und 6.3). Nur so können noch immer bestehende Unschärfen des Medienbegriffs bearbeitet und für eine diversitätssensible inklusive Bildung fruchtbar gemacht werden. Dabei muss deutlich unterschieden werden zwischen expliziten Lernmedien im Sinne von Lernprogrammen und der Medialität, die immer schon ein wichtiger Teil moderner Gesellschaften war. Angesichts einer zunehmenden Fokussierung auf digitale Lernmedien in der Schulpädagogik plädiere ich im Sinne einer diversitätssensiblen Medienbildung für die Aufnahme der Debatte um den Medienbildungsbegriff, der mit der struktural inspirierten Medien-/Bildungstheorie (Marotzki 1990, 2007, Jörissen/Marotzki 2009, 2010, 2013) verbunden ist (vgl. Grabensteiner 2017, Verständig et al. 2016, Marotzki/Meder 2014). Entgegen einer simplifizierenden Vorstellung einseitiger Medienwirkungen verweist das Konzept der Medienbildung auf die aktive Rezeption von Medienformen und -inhalten in einer Welt, die immer schon medial zugänglich war. Dieser Ansatz kann in Verbindung mit Fragen zur Entstehung neuer vielfältiger Lernkulturen die beiden Sozialisationsfelder ›Schule‹ und ›Medien‹ (vgl. Wulf 2007, S. 7) in produktiver Weise verbinden, ohne dass eine



auf messbare Kompetenzen ausgerichtete Toolisierung des Komplexes Medien und Bildung stattfindet.

Im Kontext der Debatte um individuelle Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler\_innen in einer Schule für alle werden große Hoffnungen in digitale Medien bzw. digitale Bildungsmedien gesetzt. Die in vielen pädagogischen und »allen reformpädagogischen Konzeptionen beschworene Berücksichtigung der einzelnen Individuen in der kollektiven Unterrichtssituation soll endlich Wirklichkeit werden« (Matthes/Schütze 2017, S. 10). Binnendifferenzierung und gemeinsames Lernen sollen durch den Einsatz neuer Medien erleichtert werden. Ob und wie dies in der überaus komplexen, von zahlreichen Faktoren geprägten Unterrichtssituation verwirklicht werden kann, muss zunächst noch umfassend erforscht werden (ebd.). Einen aktuellen Beitrag dazu leisten die Texte im Band »Heterogenität und Bildungsmedien« (Aamotsbakken et al. 2017). Die 27 Fachtexte des fast 400 Seiten starken Bandes, die als Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung erschienen sind, betonen im Hinblick auf den Einsatz analoger und digitaler Medien in einer von Heterogenität geprägten Schule die Relevanz dekonstruktivistischer, machtkritischer Erkenntnisse aus Gender und Dis\_ability Studies. Letztere dürften in der Medienpädagogik derzeit noch weitgehend unbekannt sein. Eine umfassende Rezeption steht deshalb ebenso aus wie eine Integration jener – im Band von Aamotsbakken et al. (2017) betonten – Perspektiven, denen gemeinsam ist, dass sie Differenzkategorien wie Behinderung oder auch Gender als sozial und medial konstruierte Kategorien verstehen, die sich in Lehrbüchern ebenso niederschlagen wie in fachdidaktischen Praktiken. Für eine Integration in die Medienpädagogik kann auf existierende Arbeiten zurückgegriffen werden, die »Medienbildung im Zeitalter der Inklusion« (Bosse 2012) im Hinblick auf veränderte Anforderungen angehender Lehrkräfte untersuchen (z.B. Schluchter 2012) oder die technischen und visuellen Gestaltungsprinzipien analysieren, auf deren Basis digitale Lernmittel entstehen (z.B. Bosse 2017).

Welche technischen, gestalterischen und inhaltlichen Anforderungen Medien, Fachdidaktiken, architektonische und technische Infrastrukturen erfüllen und wie Lehrkräfte Unterricht gestalten können, um inklusive Medienbildung in einer Schule für alle erfolgreich praktizieren zu können, kann erst dann entschieden werden, wenn erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis vom impliziten Idealschüler Abstand nehmen und die dem Schulsystem

inhärenten hegemonialen Praktiken des Doing Difference (vgl. Kampshoff 2013 und West/Fenstermaker 1995) reflektieren und überwinden. Dafür bedarf es zumindest zweier wichtiger Schritte: Zum einen muss virulent werden, dass ›Behinderung‹ ebenso wie ›Geschlecht‹ und andere Differenzkategorien Resultate diskursiver Praktiken sind und als solche auf Prozessen des Doing Disability (vgl. Waldschmidt 2008), Doing Gender (West/Zimmermann 1987), Doing Class (vgl. Chassé 2015) usw. basieren. Die dem Bildungssystem inhärenten Herstellungsprozesse von Otherness (vgl. Waldschmidt 2017), mit denen der Ausschluss bestimmter Gruppen gerechtfertigt wird, müssen also auch als durch das Wissen und Handeln konkreter Personen reproduziert erkannt und dekonstruiert werden, wenn eine neue Schulkultur entstehen soll. Wird ein Bruch mit dem (normativen) Alltagsverständnis von Behinderung, Geschlecht, sexueller Orientierung, Ethnie usw. nicht vollzogen, kann die Idee einer Schule für alle nicht realisiert werden. Zum anderen gilt es, die Funktion von Schule als öffentlicher Einrichtung der Selektion und das damit verbundene dreigliedrige Schulsystem zu überprüfen. Besteht ein solches weiter, so wird die Implementierung einer inklusiven Pädagogik erschwert. Dies zeigt sich unter anderem in Schleswig-Holstein, wo – inspiriert durch das dänische Schulsystem – die Idee des (längeren) gemeinsamen Lernens in einer Schule für alle dadurch gestärkt wurde, dass bereits im Jahr 2007 ein zweigliedriges Schulsystem beschlossen wurde.<sup>3</sup>

Das so genannte Zwei-Säulen-Modell bietet als weiterführende Schularten die Gemeinschaftsschule (wahlweise mit und ohne Oberstufe) und weiterhin auch das Gymnasium. Problematisch ist diese Konstellation, weil der für eine inklusive Bildungslandschaft nötige Paradigmenwechsel nicht vollzogen wird, wenn es weiterhin Alternativmodelle zur inklusiven Schule gibt, die eine Selektion ermöglichen. Diese Konkurrenzsituation zwischen dem etablierten mehrgliedrigen und dem neuen inklusiven Schulsystem hat sich in Schleswig-Holstein durch die Landtagswahl im Jahr 2017 noch verschärft. Der bildungspolitische Rückschritt zu G8 geht zulasten der Gemeinschaftsschule, weil viele Eltern sich – wenn sie die Wahl haben – für den kürzeren Weg zum Abitur am Gymnasium entscheiden

---

<sup>3</sup> Die Entscheidung für ein Zwei-Säulen-Modell wurde im Jahr 2013 durch die Koalition von SPD, Grünen und der Partei der dänischen Minderheit SSW auch gesetzlich verankert. Weitere Informationen über das Schulsystem in Schleswig-Holstein im Vergleich zum dänischen Schulsystem bietet z.B. das Portal »Region Sønderjylland-Schleswig« ([www.region.de/region/de/regionswissen/bildung-wissenschaft/allgemeine-bildung/schulsystem.php](http://www.region.de/region/de/regionswissen/bildung-wissenschaft/allgemeine-bildung/schulsystem.php) o.J.; letzter Abruf: 20.12.2018).

(vgl. Schauer 2018). »[D]ie Existenz des Gymnasiums grundsätzlich in Frage zu stellen und mit der Mehrgliedrigkeit radikal und flächendeckend zu brechen« (Maaz 2017, S. 1) ist jedoch keiner der zahlreichen Schulreformen auch nur ansatzweise gelungen. Das Gymnasium – und mit diesem das schulische Leistungsprinzip (vgl. Sturm 2015) – gilt als gesetzt (Maaz 2017, S. 1). Selbst wenn sich dies zukünftig ändern sollte, kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine Schule für alle quasi ›automatisch‹ gerechter ist und ohne Selektionsprozesse auskommt. Diese Vorstellung ist eine bildungspolitische und pädagogische Illusion (vgl. Maaz 2017, S. 3); eine Illusion, von der durch das implizite Versprechen von Gerechtigkeit eine immense Verführungskraft ausgeht. Wissenschaftler\_innen, die sich aktuell und in den kommenden Jahren der Erforschung einer inklusiven Medien-/Bildung verschrieben haben, sollten deshalb darauf bedacht sein, nicht der Verführungskraft einer neuen, als besser und gerechter erscheinenden hegemonial werdenden Ordnung zu verfallen. Einen wesentlichen Beitrag zu einer differenzierten »Analyse schulischer und unterrichtlicher Strukturen und Praktiken« (Sturm 2015, S. 29) kann die Integration praxeologisch fundierter Theorien leisten (ebd.). Dabei kann die Frage nach der ›richtigen‹ Schulstruktur nur in Verbindung mit der Frage nach der ›richtigen‹ Schulkultur beantwortet werden. Eine solche Schulkultur machtkritisch im Hinblick auf die Rolle neuer digitaler Medien für ein ebenbürtiges »Miteinander von Differenz und Gemeinsamkeit« (ebd.) zu erforschen und bestehende Konzepte weiterzuentwickeln, ist sicherlich eine der drängendsten Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschungen an der Schnittstelle von Schul- und Medienpädagogik. Die Ergebnisse meiner Arbeit lassen vermuten, dass unter dem deutungs offenen Zeichen ›Medienbildung‹ auch die inklusive Idee verankert werden kann: Anzeichen dafür ist die mediendiskursinhärente Rede von den Potenzialen interaktiver Lernsoftware und den damit verbundenen Möglichkeiten, Lerngeschwindigkeit und -inhalte individuell anzupassen (z.B. SZ 16.10.1996, S. 903). Schon im Jahr 1995 entschied der Deutsche Bundestag, dass eine Enquete-Kommission untersuchen soll, welche Chancen und Risiken »die technische Entwicklung der Medien und der Informationstechnik mit sich bringen« (FAZ 27.10.1995, S. 8). Dabei müsse es auch darum gehen, »Vielfalt, Partizipation und Chancengleichheit in der Medienzukunft zu sichern« (ebd.). Zehn Jahre später fragt Eickelmann in der FAZ (Verlagsspezial/Tag der Bildung 08.12.2015, S. V4), wie es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen auf die Informations- und

Wissensgesellschaft vorzubereiten. Ausgehend von den Ergebnissen der IEA-Studie »International Computer and Information Literacy Study« (ICILS) 2013 stellt der Beitrag diese Frage in den Kontext der internationalen Anschlussfähigkeit des Standorts Deutschland im Hinblick auf Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit im Bereich der digitalen Bildung (ebd.).

Inwiefern sich ein Verständnis von schulischer Medienbildung als inklusive Medienbildung über eine gelebte Praxis etablieren wird, ist abhängig davon, welche Vorstellungen von »guter« Schule dauerhaft die Vorherrschaft erringen werden und ob dabei die Ergebnisse von Schulleistungsvergleichen im Vordergrund stehen oder ein neues Bild vom Menschen jenseits etablierter Differenzkategorien. Das Beispiel Schleswig-Holstein zeigt, dass der Paradigmenwechsel, der in Teilen der Bildungspolitik, der Öffentlichkeit und der Erziehungswissenschaft bereits vollzogen wurde, ein Projekt ist, dessen hegemonialer Status derzeit noch nicht so weit fortgeschritten ist, dass von einer »natürlichen« oder mindestens alternativen neuen Ordnung die Rede sein kann. Dies wäre der Fall, wenn – wie beispielsweise in Dänemark – die Förderschule abgeschafft würde.

## 6.5. Fazit und Ausblick im Hinblick auf Digitalisierung

Aus einer diskurs- und hegemonietheoretischen Perspektive handelt es sich bei der Digitalisierung um einen leeren Signifikanten, dessen emergente Deutungsoffenheit besonders ausgeprägt ist. Unter dem Zeichen »Digitalisierung« finden seit einigen Jahren die widersprüchlichsten Forderungen einträglich zueinander, was im Bildungsbereich recht deutlich in dem Strategiepapier »Bildung in der digitalen Welt« (KMK 2016) zum Ausdruck kommt. Das Papier artikuliert, dass »die fortschreitende Digitalisierung zum festen Bestandteil unserer Lebens-, Berufs- und Arbeitswelt geworden« sei. Solche oder ähnliche Formulierungen finden sich seit einigen Jahren immer häufiger in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen, wobei Digitalisierung zunehmend als essenziellistische, mindestens aber als unausweichliche Tatsache erscheint. Überraschend ist, dass »die Digitalisierung« sowie die in deren Umfeld mitgeführten Begriffspaare – beispielsweise »digitale Bildung«, »digitale Kompetenz« oder »digitales Lernen« – häufig zur Beschreibung von Phänomenen genutzt werden, die weder neu noch unerforscht sind. Bereits seit Mitte der 1990er Jahre widmen sich medienpädagogische Untersuchungen entsprechenden Gegenständen (z.B. Herzig

2001, Hüther 2005, Mayrberger 2010, Pachler 2010, Schafer 1996, Tulodziecki 1997, 1998, 2007). Die Medienpädagogik bezeichnete ihre Forschungsgegenstände bis dato allerdings mit Begriffen wie ›Medienbildung‹, ›Medienkompetenz‹, ›E-Learning‹, ›Mobile Learning‹, ›Blended-Learning‹ oder ›Mediendidaktik‹. Dass diese Begriffe vorwiegend im Hinblick auf digitale Medien verwendet werden, steht außer Frage. Dennoch war die Rede von ›der Digitalisierung‹ in diesem Kontext bis vor knapp zehn Jahren kaum verbreitet. Im öffentlichen Diskurs ebenso wie in pädagogischer Forschung oder Praxis war vielmehr von den elektronischen, den neuen oder den digitalen Medien die Rede, obwohl Digitalität die Medien- und Kulturwissenschaften in den 1990er Jahren stark beschäftigt hat (z.B. Baudrillard 1988, Flusser 1993, Chomsky/Dieterich 1999, Rötzer/Weibel 1993, Hattinger et al. 1990, Waffender 1991). Der entsprechende Fachdiskurs fokussierte auf digitale Medientechnologien jedoch vorwiegend unter Verwendung von Begriffen wie »Cyberspace« oder »Virtualität« (vgl. Fromme 2008b). Gleiches gilt für den daran anschließenden erziehungswissenschaftlichen Diskurs (z.B. Bauer et al. 2002, BLK 1999, S. 21, 23, 64, 84, Harm 2000, KMK 1997, S. 6, Thiedeke 2001).

Dass die Rede von der Digitalisierung inzwischen die Rede von der Medien- und Informationsgesellschaft abgelöst hat und vielfach an deren Stelle tritt, um bestimmte Entwicklungen zu fordern und zu fördern, kann als neuer Diskurs gelesen werden. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit handelt es sich aber viel eher um die Weiterentwicklung einer diskursiven Formation, die seit den 1990er Jahren im selben Maße an Gestalt wie an Dominanz gewonnen hat. Dabei transformiert sich zwar die Rede vom Umgang mit neuen Medien über die Rede von der notwendigen Medienkompetenz bis hin zur Notwendigkeit digitaler Bildung – die Artikulationsweisen und diskursiven Strategien bleiben aber im Wesentlichen die selben, die im Diskurs ›schulische Medienbildung‹ dominieren (vgl. Kapitel 5.2 und 6.1). Angesichts der geplanten Grundgesetzänderung zur Realisierung des DigitalPakt Schule (vgl. Kapitel 2 und Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018) kann der gesamte Diskurs – als Rede von Medien, Bildung und Schule – auch als ein einziges groß angelegtes hegemoniales Projekt gelesen werden, dessen Ziel es ist, Schulen mit digitalen Endgeräten auszustatten. Wegen der »fortschreitenden Digitalisierung« (BMBF 2018, Punkt 1) sei digitale Kompetenz von entscheidender Bedeutung, »um digitale Medien selbstbestimmt und verantwortungsvoll nutzen zu können und um gute Chancen auf

dem Arbeitsmarkt zu haben; und für die Gesellschaft, um Demokratie und Wohlstand im 21. Jahrhundert zu erhalten« (BMBF 2018, Punkt 1). Deshalb müssten Schulen »überall auf schnelles Internet zurückgreifen können und über entsprechende Anzeigegeräte wie Smartboards verfügen« (ebd.). Digitale Kompetenz und deren (behauptete) Verwirklichung mittels der Medienausstattung der Schulen wird im aktuellen Diskurs – wie zuvor Medienerziehung und später Medienkompetenz – zum Repräsentanten des Allgemeinwohls, wobei die Argumentationsstruktur dem bereits bekannten Muster folgt: Ausgehend von der Aussage, Gesellschaft, Lebens- und Arbeitswelt würden sich »im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung« (BMBF 2018, Punkt 1) verändern, wird die Notwendigkeit bestimmter Kompetenzen behauptet, zu deren Vermittlung bestimmte Geräte in Schulen vorhanden sein müssten. Statt »Digitalisierung« findet sich in älteren Diskurselementen »Mediatisierung«, »Durchdringung mit neuen Medien« bzw. »Mediengesellschaft« (vgl. Kapitel 2). Nicht überraschend ist, dass auch der DigitalPakt Schule die Logik Neuer Steuerung praktiziert, indem den Einzelschulen die Verantwortung übertragen wird, »die Digitalisierung voranzutreiben« (BMBF 2018, Punkt 13) und zwar durch die Vorlage eines Konzepts, da der »DigitalPakt Schule dem Grundsatz ›Keine Ausstattung ohne Konzept‹ [folgt]« (BMBF 2018, Punkt 13). Liest man die bildungspolitische Rede von der Digitalisierung als fortgeschrittene Stufe des hegemonialen Projekts ›schulische Medienbildung‹, dann steht dieses Projekt kurz vor dem Eintritt in eine neue Stabilitätsstufe der Hegemonie (vgl. Kapitel 4.2 und Krüger 2015, S. 42f.). In einer solchen Stufe erscheinen Bedeutungen, Wissensordnungen und Subjektpositionen als natürlich, unveränderlich und alternativlos. Eine neue diskursive Ordnung hat sich etabliert.

## 6.6. Forschungsethische Reflexion

Die vorliegende Arbeit analysiert aus einer machtkritischen Perspektive die Produktion von Wissen. Eine solche Unternehmung ist nicht zwingend mit einer selbstreflexiven Forschungsperspektive verbunden. Es scheint jedoch sinnvoll und im Sinne eines transparenten Forschungsprozesses geboten, die eigene Verflechtung in Macht- und Herrschaftsstrukturen (des akademischen Feldes und des untersuchten Feldes) zu berücksichtigen. Soll dies explizit geschehen, dann reicht es nicht, diese Verflechtung anzusprechen und im Hintergrund der Ausführungen mitlaufen zu lassen wie einen Faden, der aber das Muster nicht ver-

ändert. Vielmehr ist es notwendig, die forschungspraktischen Schritte und Entscheidungen transparent zu machen, die unternommen wurden, um einen zeitgemäßen forschungsethischen Anspruch als Teil selbstreflexiver, qualitativer Bildungsforschung methodologisch zu verwirklichen. Die im Jahr 2014 aktualisierte Version des Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbands Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) sagt allerdings nichts darüber aus, wie jene forschungsethischen Prämissen, die unter den Paragraphen 1 (»Integrität und Objektivität«) und 2 (»Rechte der Proband/innen«) aufgeführt sind, in konkreten Forschungsprojekten umgesetzt werden können oder sollen. Die Reflexion der Subjektivität von Forschenden wird an keiner Stelle erwähnt, obwohl von Nachwuchswissenschaftler\_innen heute zunehmend erwartet wird, dass sie ihre Beteiligung an etablierten Praktiken akademischer Forschung kritisch daraufhin befragen, inwiefern diese als hegemonial geprägte Form der Wissensproduktion Machteffekte re-/produziert. Das zielt auf die Auseinandersetzung mit forschungspraktischen Aspekten, weil Forscher\_innen durch die Wahl eines bestimmten methodischen Verfahrens und einer bestimmten theoretischen Perspektive immer auch dazu beitragen, anerkannte Formen akademischer Praxis zu legitimieren und davon abweichende auszuschließen (vgl. Jergus 2014b). Geht man davon aus, dass »[s]cientific methods of gaining knowledge not only co-constitute and shape the object of research, but also the kind of knowledge that is produced« (Macht (in) der Wissenschaft/The Power of/in Academia 2015), dann reicht Forschungsethik weit über eine Reflexion der eigenen Subjektivität hinaus – dann stehen die Forschungsergebnisse selbst als potenziell machtvoll artikulationen zur Debatte, die in der Lage sind, das Wissenschaftler\_innensubjekt als solches ebenso zu transformieren wie das wissenschaftliche Feld (vgl. Jergus 2014b, S. 661).

Aus einer solchen Perspektive ergeben sich im Anschluss an die Konferenz »Macht (in) der Wissenschaft/The Power of/in Academia« (2015) beispielsweise folgende Fragen: »Are research ethics the appropriate tool to challenge historically anchored and normalized relations of power and domination? How do the power dynamics of knowledge production shape the processes of knowledge creation? [...] How is academic social critique authorized? [...] [W]hat insights can be gained through diachronic analysis, or the situating of current discourses, actors, and their interrelations in changing historical contexts, thus emphasizing their historical constructedness?« (Macht (in) der Wissenschaft 2015, Absatz

3ff.). Diesen Fragen liegt die Annahme zugrunde, dass die ontologische und epistemologische Struktur von Wissensproduktion nicht einfach gegeben ist, sondern durch Machtverhältnisse geformt wird. Berücksichtigung erfährt diese Annahme allerdings vorwiegend auf theoretischer Ebene und weniger im Bereich der Forschungspraxis, wo es um die Auswahl und den Einsatz von Methoden, die Konzeption des Forschungsdesigns und die Entwicklung einer stimmigen Methodologie (vgl. Kapitel 4.1) geht. Dem machtkritischen Blick auf Forschungspraxis immanent ist die Aufforderung, grundlegend zu erörtern, ob und inwiefern beispielsweise Forschungsethik als Motto, Ziel und akademische Praxis das passende Werkzeug ist, um historisch verankerten, normalisierten Verhältnissen von Macht und Herrschaft zu begegnen. Anschließend an die diskurs- und hegemonietheoretische Perspektive dieser Arbeit stellt sich also die Frage, mit welchen Herausforderungen machtkritische Forschung konfrontiert ist und wo die Grenzen und Möglichkeiten eines Ansatzes liegen, der die individuelle Forschungspraxis im Hinblick auf die eigene Verflechtung in Macht- und Herrschaftsstrukturen zu reflektieren sucht. Eine Antwort darauf bietet Jergus (2014b). Sie richtet den Blick darauf, wie in wissenschaftlichen Arbeiten eine »Platzierung im Feld der Wissenschaft vollzogen« wird bzw. werden muss (S. 655). Die Praktiken wissenschaftlichen Arbeitens, beispielsweise das Zitieren, werden zu »Fragen der Anerkennung und Anerkennbarkeit« (Jergus 2014b, S. 655). Forschungsethik kann im Anschluss an diese Perspektive als ein Aspekt von Doing Science gelesen werden, der dazu dient, dass Forschende sich als kritische, reflektierte Subjekte konstituieren können. Eine als wissenschaftliche Qualifikationsarbeit markierte Schrift wird dann zum Einsatz im Spiel der Wissenschaft, wobei das Feld darüber entscheidet, ob dieser Einsatz – »eine von Machtlogiken durchzogene Praxis der Wiederholung und Verschiebung« (Jergus 2014b, S. 662) – erfolgreich ist. Damit schließt sich der Kreis zu dem Zitat von Judith Butler (2012, S. 22), das dieser Arbeit vorangestellt ist (S. IV): »[W]e struggle within those structures that have the power to sustain or abandon us.«



## Literatur

### Presstexte (Angaben zu analysierten Presstexten siehe Anhang).

Der Freitag/Füller, C. (28.05.2015): Das Ende der Kreidezeit. [www.freitag.de/autoren/christian-fueller/das-ende-der-kreidezeit](http://www.freitag.de/autoren/christian-fueller/das-ende-der-kreidezeit) (letzter Abruf: 20.12.2018).

Die Zeit/Heuser (24.02.1995) »Was ist zu befürchten, was zu hoffen, was zu tun?«. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG.

Die Zeit/Kutter, I. (06.09.2012): Die Klassenrechner. Digitale Medien bereichern den Unterricht – wenn man sie richtig nutzt. Ein Schulbesuch. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG, Nr. 37, S. 37.

Die Zeit/Spiewak, M. (06.09.2012): Macht uns der Computer dumm? Der Psychiater Manfred Spitzer warnt vor »digitaler Demenz«; der Medienpsychologe Peter Vorderer hält das für Quatsch. Ein Streitgespräch. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG, Nr. 37, S. 35-36.

Die Zeit 2010, S. 16-19 (Angabe auf S. 37) LOREMIPSUM Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2011): Internet oder Schöne neue Leonardo-Welt. Frankfurt: FAZ GmbH, S. 7.

FAZ/Loll, A. (17.12.2008): Am Ende der Kreidezeit. Frankfurt: FAZ GmbH. [www.faz.net/aktuell/beruf-chance/beruf/neue-unterrichtskultur-am-ende-der-kreidezeit-1742337.html](http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/beruf/neue-unterrichtskultur-am-ende-der-kreidezeit-1742337.html) (letzter Abruf: 10.09.2019).

FAZ/Schmoll, H. (14.02.2000): Computer statt Bildung. Frankfurt: FAZ GmbH, S. 1.

FAZ/Klaube, J. (04.09.2014): Lasst doch mal alles so, wie es ist. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/gegen-den-andauernden-reformwahn-im-bildungssystem-13133990.html> (letzter Abruf: 09.09.2018).

Frankfurter Rundschau (FR)/Peter, T. (27.03.2018): Digitalisierung in der Schule. Ende der Kreidezeit. [www.fr.de/politik/meinung/leitartikel/digitalisierung-in-der-schule-ende-der-kreidezeit-a-1474804](http://www.fr.de/politik/meinung/leitartikel/digitalisierung-in-der-schule-ende-der-kreidezeit-a-1474804) (letzter Abruf: 20.12.2018).

FR/Peter, T. (04.12.2018): Digitalpakt. Beendet die Kreidezeit. [www.fr.de/politik/meinung/kommentare/digitalpakt-beendet-die-kreidezeit-a-1632891](http://www.fr.de/politik/meinung/kommentare/digitalpakt-beendet-die-kreidezeit-a-1632891) (letzter Abruf: 20.12.2018).

Süddeutsche Zeitung (SZ)/Günther, A. (Freitag, 22. Januar 2016): Total digital. München: Süddeutsche Zeitung GmbH, S. 38

SZ (22.10.2016): Ressort: Leserbrief. Schreiben, Rechnen, Wischen. München: Süddeutsche Zeitung GmbH, S. 14.

SZ/Nimz, U. (13.10.2016): Klicken statt blättern. München: Süddeutsche Zeitung GmbH, S. 5.

SZ/Bartens, W. (08.09.2012): Missionar der Medienkritik. München: Süddeutsche Zeitung GmbH, S. 22.

SZ/Leserbriefe (20.09.2012): Digitale Demenz. Hört die Rufer in der Wüste. München: Süddeutsche Zeitung GmbH, S. 15.

Spiegel (2006): Pisa, die dritte Bloß keine erneute Blamage. Hamburg: Der Spiegel GmbH & Co. KG. [www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-die-dritte-bloss-keine-erneute-blamage-a-432025.html](http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-die-dritte-bloss-keine-erneute-blamage-a-432025.html) (letzter Abruf: 09.09.2018).

Spiegel Online (23.11.2018): Digitalisierung der Schulen Parteien einigen sich auf Grundgesetzänderung. [www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/digitalpakt-schulen-parteien-einigen-sich-auf-grundgesetzanderung-a-1240089.html](http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/digitalpakt-schulen-parteien-einigen-sich-auf-grundgesetzanderung-a-1240089.html) (letzter Abruf: 09.09.2019).

### Fachliteratur:

Aamotsbakken, B./Matthes, E./Schütze, S. (Hrsg.) (2017): Heterogenität und Bildungsmedien. [Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ackeren van, I./Brauckmann, S./Klein, E. D. (2016): Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-51.
- Ackeren van, I./Klemm, K./Kühn, S. M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Ackermann, H./Rahm, S. (2004): Kooperative Schulentwicklung: Die Balance heterogener Interessenlagen und Zugänge. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-15.
- Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.) (2004): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Allen, G. E. (1995): Biologismus. In: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus (Bd. 2). Bank – Dummheit in der Musik. Hamburg: Argument, S. 254-257.
- Altrichter, H. (Hrsg.) (1998): Thema: neue Medien und Schulentwicklung. Journal für Schulentwicklung. Schriftenreihe Medien-Bildung, Persönlichkeits- und Schulentwicklung.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016b): Vorwort zum Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. V-VI.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Amos, S. K./Meseth W./Proske, M. (Hrsg.) (2011): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS.
- Angermüller (2014): Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 16-36.
- Angermüller, J./Wedl, J. (2014): Diskursforschung in der Soziologie. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S.162-191.
- Angermüller, J./Macgilchrist, F. (2014): Einleitung. Konzepte und Kontroversen der Diskurstheorie. In Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 343-346.
- Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript.
- Appel, M./Schreiner, C. (2014). Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung. In: Psychologische Rundschau, 65, S. 1-10.
- Arnold, K.-H. (2002): Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 5, S. 741-764.
- Aßmann, S. (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aufenanger, S. (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann-Briefe, 142, S. 16-18.
- Aufenanger, S. (2001a): Aufgaben der Erziehungswissenschaft in der Wissensgesellschaft. Aus: Medien machen Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255-266.
- Aufenanger, S. (2001b): Medienkompetenz als Aufgabe von Schulentwicklung. Soziale, ethische und politische Dimensionen berücksichtigen. In: Schulverwaltung Spezial, 1, S. 4-6.

- Aufenanger, S. (2001c): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: *Jahrbuch Medienpädagogik* 1, S. 109-122.
- Aufenanger, S. (2005): Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft: die Rolle neuer Medien in schulischen Lehr- und Lernprozessen. In: Kleber, H. (Hrsg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: Kopaed, 149-160.
- Aufenanger, S./Schulz-Zander, R./Spanhel, D. (Hrsg.) (2001a): *Jahrbuch Medienpädagogik* 1. Wiesbaden: VS.
- Aufenanger, S./Schulz-Zander, R./Spanhel, D. (2001b): Einleitung (*Jahrbuch Medienpädagogik* 1). In: Dies. (Hrsg.) (2001): *Jahrbuch Medienpädagogik* 1. Wiesbaden: VS, S. 9-14.
- Baacke, D. (2001): Die Familie im Informationszeitalter. Medienkompetenz als Herausforderung. In: Aufenanger, S./Schulz-Zander, R./Spanhel, D. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 1. Wiesbaden: VS, S. 123-134.
- Bachmair, B. (2009): *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, B. (Hrsg.) (2010): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bachmair, B./Spanhel, D./de Witt, C. (Hrsg.) (2001): *Jahrbuch Medienpädagogik* 2, Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmair, B./Diepold, P./de Witt, C. (Hrsg.) (2003): *Jahrbuch Medienpädagogik* 3, Opladen: Leske + Budrich.
- Balzer, N./Ricken, N. (Hrsg.) (2012): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- Balzer, N./Ludewig, K. (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Balzer, N./Ricken, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 95-123.
- Balzer, N./Bergner, D. (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Balzer, N./Ricken, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 247-279.
- Barthes, R. (1988): Einführung in die strukturelle Erzählungen. In Barthes, R. (Hrsg.): *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.102-143.
- Barberi, A. (2013): Von Medien, Übertragungen und Automaten. In *Medienimpulse*, 01 December 2013, Vol.4(2013). [www.medienimpulse.at/articles/view/605](http://www.medienimpulse.at/articles/view/605) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Barberi, A. (2017): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (April), 173-209. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Bastian, J./Aufenanger, S. (2017): *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden: VS.
- Baudrillard, J. (1988): Die Simulation. In: Welsch, W. (Hrsg.): *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Heidelberg: VCH, Acta Humaniora, S. 153-162.
- Bauer, G./Ammicht Quinn, R./Hotz-Davies, I. (Hrsg.) (2018): *Die Naturalisierung des Geschlechts. Zur Beharrlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit*. Bielefeld: Transcript.
- Bauer, W./Lippitz, W./Marotzki, W. u.a. (Hrsg.) (2002): *Weltzugänge: Virtualität – Realität – Sozialität*. *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bentlage, U./Hamm, I. (Hrsg.) (2001): *Lehrerbildung und neue Medien*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berger, P.L./Luckmann, T. (1977): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M..
- Bettinger, P. (2018): *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: VS.

- Biermann, R. (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS.
- Biermann, R. (Hrsg.) (2014): Partizipative Medienkulturen: Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS.
- Biglieri, P./Perelló, G.: The Names of the Real in Laclau's Theory: Antagonism, Dislocation, and Heterogeneity. In: *Filozofski vestnik* | Volume XXXII | Number 2 | 2011 | S. 47-64. <https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3232> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: Kopaed.
- Blömeke, S. (2001): Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. In: Bachmair, B./Spanhel, D./de Witt, C.: *Jahrbuch Medienpädagogik 2*. Opladen: Leske + Budrich, S. 27-48. #prüfen ob korrekt
- Blömeke, S./Bohl, Th./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Blömeke, S./Buchholtz, C. (2017): Veränderung von Lehrerhandeln beim Einsatz neuer Medien. Design für die theoriegeleitete Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Intervention. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. MedienPäd.Retro: *Jahrbuch Medienpädagogik 5* (2005) (September), 91-106. [doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.09.06.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.09.06.X) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Blömeke, S./Herzig, B. (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkardt, S.15-28.
- Blumer, H. (1986): *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkley/CA. University of California Press.
- Böhme, J. (Hrsg.) (2009): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS.
- Böhme, J. (2015): *Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule*. In Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 401-427.
- Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2015): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS.
- Bohl, T. (2009): *Theorien und Konzepte der Schulentwicklung*. In: Blömeke, S. / Bohl, Th. / Haag, L. / Lang-Wojtasik, G. / Sacher, W. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 553-559.
- Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T./Bönsch, M./Trautmann, M./Wischer, B. (Hrsg.) (2012): *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Immenhausen: Prolog.
- Bohl, T./Harant, M./Wacker, A. (Hrsg.) (2015): *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bormann, I. (2011): *Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS.
- Bosse, I. (Hrsg.) (2012): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM Dokumentation. Band 45*.
- Bosse, I. (2014): *Ethische Aspekte inklusiver Medienbildung*. In: *Communicatio Socialis*, 1, S. 6-16.

- Bosse, I. (2016): Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. In: Bundeszentrale für politische Bildung. [www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion](http://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Bosse, I. (2017): Gestaltungsprinzipien für digitale Lernmittel im Gemeinsamen Unterricht. Eine explorative Studie am Beispiel der Lernplattform Planet Schule. In: Mayrberger, K., Fromme, J., Grell, P., Hug, T. (Hrsg.) (2017): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-149.
- Bosse, I./Haage, A. (2015): Keine Inklusion ohne Medien. In: [www.kultur-bildet.de/dossiers](http://www.kultur-bildet.de/dossiers) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Bosse, I./Schluchter, J. R./Zorn, I. (Hrsg.) (2018): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Boydston, J. A. (Hrsg.) (1980): John Dewey. The Middle Works, 1899-1924. Volume 9: 1916. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Brandmayr, M. (2018): Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten. Wiesbaden: Springer VS.
- Braungardt, K. (2018): Digitalisierungsprozesse zwischen Anpassung und Kritik – Überlegungen zu digitalisierungskritischen Praktiken in der Hochschule. In: Leineweber, C./de Witt, C. (Hrsg.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen, S. 179-196. [www.medien-im-diskurs.de](http://www.medien-im-diskurs.de) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Breit, H./Rittberger, M./Sertl, M. (Hrsg.) (2005): Kontrollgesellschaft und Schule. Innsbruck: Studien Verlag.
- Breiter, A./Welling, S. (2010): Integration digitaler Medien in den Schulalltag als Mehrebenenproblem. In: Eickelmann, B. (Hrsg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft Münster: Waxmann, S. 13-25.
- Breiter, A./Aufenanger, S. (Hrsg.) (2013): Medienintegration in Grundschulen: Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen [Hrsg.: Landesanstalt für Medien NRW (LfM)]. Berlin: Vistas.
- Bremer, H. (2008): Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung – und deren ungebrochene Aktualität. In: Rehberg, K.-S./Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 1528-1539. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-152605> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brüsemeister, Th. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick, Wiesbaden: VS.
- Bruell (2017): Radikale Demokratie im Lichte europäischer Debatten. In: Marchart, O. (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-207.
- Bubenhof, N. (2008): Diskurse berechnen? Wege zu einer korpuslinguistischen Diskursanalyse. In: Warnke, I./Spitzmüller, J. (Hrsg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin/New York: de Gruyter, S. 407-434. [doi.org/10.1515/9783110209372.6.407](https://doi.org/10.1515/9783110209372.6.407) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Bublitz, H. (1998): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz, Frankfurt a. M..
- Bublitz, H./Bühmann, A./Hanke, C./Seier, A. (Hrsg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.: Campus.

- Bühmann, A. D./Diaz-Bone, R./Gutiérrez-Rodríguez, E./Schneider, W./Kendall, G./Francisco, T. (2007): Editorial FQS 8(2): Von Michel Foucaults Diskurstheorie zur empirischen Diskursforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702E10> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Budde, J. (Hrsg.) (2013): Unschärfe Einsätze. Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Knauß, E./Rißler, G. (Hrsg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J./Geißner, J./Weuster, N. (Hrsg.) (2017): Erziehung in Schule – Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: VS.
- Büchner, S./Kohl, S./Muster, J. (2017): Ironie der Digitalisierung – weswegen Steuerungsphantasien zu kurz greifen. Workingpaper. [www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Working-Paper-13\\_2017-Buechner-Muster-Kuehl-2017-Ironie-der-Digitalisierung-mit-Literatur-03.07.17.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Working-Paper-13_2017-Buechner-Muster-Kuehl-2017-Ironie-der-Digitalisierung-mit-Literatur-03.07.17.pdf) (letzter Abruf: 22.11.2018).
- Bukow, G. Chr./Jörissen, B./Fromme, J. (Hrsg.) (2012): Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule. In: BMBF (Hrsg.) (11.07.2018): Bildung, Bildung digital, DigitalPakt Schule. [www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html](http://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- BMBF (2016): Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin: Eigendruck.
- BMBF (2015): Der Bund ist nicht der Ausputzer der Länder. Interview von Bundesbildungsministerin Johanna Wanka mit der Süddeutschen Zeitung. In: BMBF (Hrsg.) (19.01.2015): Aktuelles, Interviews. [www.bmbf.de/de/der-bund-ist-nicht-der-ausputzer-der-laender-1200.html](http://www.bmbf.de/de/der-bund-ist-nicht-der-ausputzer-der-laender-1200.html) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- BMBF (o.J.): Bildung im Schulalter. In: [www.bmbf.org](http://www.bmbf.org), Bildung, Bildung im Schulalter. [www.bmbf.de/de/bildung-im-schulalter-68.html](http://www.bmbf.de/de/bildung-im-schulalter-68.html) (letzter Abruf: 18.11.2018).
- BMBF (o.J.): ICILS - International Computer and Information Literacy Study. In: [www.bmbf.org](http://www.bmbf.org), Bildung, Bildung im Schulalter. [www.bmbf.de/de/icils-international-computer-and-information-literacy-study-921.html](http://www.bmbf.de/de/icils-international-computer-and-information-literacy-study-921.html) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. [www.bmfsfj.de/blob/94296/9ba82610849b8d50ee3117286f96ee56/medienkompetenzfoerderung-fuer-kinder-und-jugendliche-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/94296/9ba82610849b8d50ee3117286f96ee56/medienkompetenzfoerderung-fuer-kinder-und-jugendliche-data.pdf) (letzter Abruf: 18.11.2018).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.) (1989): Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? OECD/CERI-Seminar Bremerhaven 1989. Bonn: Köllen Verlag.
- BLK (1995): Medienerziehung in der Schule (Orientierungsrahmen). [www.blk-bonn.de/papers/heft44.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/heft44.pdf) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- BLK (1998): Gutachten zur Vorbereitung des Programms. Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung).
- BLK (1999): Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini, Universität Hamburg. [www.blk-bonn.de/papers/heft77.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/heft77.pdf) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Burkart, R. (2002): Kommunikationswissenschaft. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Burghoff, M. (2018): Verankerung digitaler Medien an Ganztagschulen – Theoretische Rahmung und empirische Befunde [Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie an der TU Dortmund].
- Busse, D. (2000): Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 86/2000, S. 39-53.
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Butler, J. (1998): *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2012): *Gender and Education*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-28.
- Butler, J./Laclau, E./Žižek, S. (2000): *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left*. London, New York: Verso.
- Cameron, D. (2010): *Sex/Gender, Language and the New Biologism*. In: *Applied Linguistics*, 31(2), S. 173-192.
- Casale, R./Koller, H.-C./Ricken, N. (Hrsg.) (2016): *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Chassé, K. A. (2015): *Doing Class. Wie werden Menschen zum »Prekariat« gemacht?* In: Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.): *Managing Diversity. Die diversitätswisende Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-51.
- Chomsky, N./Dieterich, H. (1999): *Globalisierung im Cyberspace*. Bad Honnef: Horlemann.
- Clarke, A. E. (2012): *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cleppien, G./Lerche, U. (Hrsg.) (2010): *Soziale Arbeit und Medien*. Wiesbaden: VS.
- Commission on Global Governance (Hrsg.) (1995): *Our global neighborhood. Report of the Commission on Global Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Dander, V. (2017): *Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Januar), 50-64. doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Dander, V. (2018): *Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik. «Subjekt», «Bildung» und «Medien\*Kritik» im Lichte | im Schatten digitaler Daten. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades im Fach Erziehungswissenschaft*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. doi.org/10.21240/mpaed/diss.vd.X (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Dederich, M. (2007): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: Transcript.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) [Mitteilungen der] (Hrsg.) (2015): *Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft* 26, H. 51 (2015), Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 7-16. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift\_Erziehungswissenschaft/EW\_51.pdf (letzter Abruf: 28.11.2018).
- DGfE (Hrsg.) (2017): *Stellungnahme zu Inklusion*. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01\_Inklusion\_Stellungnahme.pdf (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPuK), Fachgruppe Mediensprache/Mediendiskurse (2018): *Medienkritik – zwischen ideologischer Instrumentalisierung und kritischer Aufklärung. Call for Papers zur Jahrestagung 2018 (Trier)*. www.dgpuk.de/sites/default/files/Call%20Medienkritik%20-%20FG%20Mediensprache\_Mediendiskurse%20Trier%202018.pdf (letzter Abruf: 12.03.2018).
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) und Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (Hrsg.) (2014): *Ethik-Kodex #*
- Del Percio, A./Ziekowski, J./Angermüller, J. (2014): *Vom determinierten Akteur zum dezentrierten Subjekt*. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: Transcript, S. 364-385.
- Deleuze, G. (2005): *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*. In: Breit, H./Rittberger, M./Sertl, M. (Hrsg.): *Kontrollgesellschaft und Schule*. Innsbruck: Studien, S. 7-14.
- Deleuze, G./Foucault, M. (1977): *Die Intellektuellen und die Macht*. In: Foucault, M.: *Der Faden ist gerissen*. Berlin: Merve, S. 86-99.

- Derrida, J. (1972): Die Schrift und die Differenz (Angabe auf S. 54) #
- Derrida, J. (1999): Die Différance. In: Ders. (Hrsg.): Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen-Verlag, S. 31-56.
- Dewey, J. (1980 [1916]): Democracy and Education. In: Boydston, J. A. (Hrsg.): John Dewey. The Middle Works, 1899-1924. Volume 9: 1916. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Diaz-Bone, R. (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse [48 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 7(1), [www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060168](http://www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060168) (letzter Abruf 14.12.2012).
- Diaz-Bone, R. (2007): Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes der Foucaultschen Diskursanalyse [65 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 24, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702241> (letzter Abruf 14.12.2012).
- Diaz-Bone, R. (2012): Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? [21 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 14(1), Art. 11, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115> (letzter Abruf 14.12.2012).
- Diaz-Bone, R. (2013): Sozio-Episteme und Sozio-Kognition. Epistemologische Zugänge zum Verhältnis von Diskurs und Wissen. In: Viehöver, W./Keller, R./Schneider, W. (Hrsg.): Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-96.
- Diaz-Bone, R./Schneider, W. (2004): Qualitative Datenanalysesoftware in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse – zwei Beispiele. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.) (2004[2003]): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Praxis. Wiesbaden: VS, S. 457-494.
- Döring, K. W. (1974): Schulorganisation, Schulreform, Kritische Medienpädagogik. Coburg: Ihl.
- Doelker, C. (Hrsg.) (2005): Media in media: Texte zur Medienpädagogik; ausgewählte Beiträge 1975-2005. Zürich: Pestalozzianum.
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation über ZeitDok-Datenbank (zitiert von <http://www.bildungserver.de/zd/>) (letzter Abruf: 14.4.2016).
- Donsbach, W./Jandura, O. (Hrsg.) (2003): Chancen und Gefahren der Mediendemokratie. Konstanz: UVK-Medien.
- Dreesen, P./Kumięga, Ł./Spieß, C. (Hrsg.) (2012): Mediendiskursanalyse : Diskurse – Dispositive – Medien – Macht. Wiesbaden: Springer VS.
- Dyk van, S. (2013): Was die Welt zusammenhält. Das Dispositiv als Assoziation und performative Handlungsmacht. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.): Zeitschrift für Diskursforschung Heft 1/2013, Weinheim: Beltz Juventa-Verlag, S. 46-66.
- Dyk van, S./Langer, A./Macgilchrist, F./Wrana, D./Ziem, A. (2014): Discourse and beyond? Zum Verhältnis von Sprache, Materialität und Praxis. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 347-363.
- Dolata, U./Schrape, J.-F. (2012): Internet, Mobile Devices und die Transformation der Medien. Radikaler Wandel als schrittweise Rekonfiguration. Berlin: Edition Sigma.
- Ebeling, K. (2014): Begriffe und Konzepte: Archäologie. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler, 219-221.
- Ehlers, U.-D. (2002): Qualität beim E-Learning: Der Lernende als Grundkategorie bei der Qualitätssicherung. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 5 (März), S. 1-20. [doi.org/10.21240/mpaed/05/2002.03.25.X](http://doi.org/10.21240/mpaed/05/2002.03.25.X). (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Eickelmann, B. (Hrsg.) (2010): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft (S.13-25). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B. (2013): Digitale Medien als Herausforderung für die Schulpädagogik. In: Schulpädagogik heute. Heft 7 (2013).



- Eickelmann, B. (2017): Schulische Medienkonzepte als Instrument der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 3 (17), S. 49-52.
- Eickelmann, B./Drossel, K. (2016): Zur Relevanz informatischer Bildung in der Schule für den Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen als Teilaspekt von Medienbildung. Ergebnisse für Deutschland und die Schweiz im internationalen Vergleich. 25, S. 80-108.
- Eickelmann, B./Schulz-Zander, R. (2008): Schuleffektivität, Schulentwicklung und digitale Medien. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 15, S. 157-194). Weinheim: Juventa.
- El Difraoui, A. (2011): Die Rolle der neuen Medien im Arabischen Frühling. In: Bundeszentrale für politische Bildung [www.bpb.de/internationales/afrika/arabischer-fruehling/52420/die-rolle-der-neuen-medien?p=all](http://www.bpb.de/internationales/afrika/arabischer-fruehling/52420/die-rolle-der-neuen-medien?p=all) (letzter Abruf: 20.03.2014).
- Emmerich, M. (2016): Differenz und Differenzierung. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: Moser, V./Lütje-Klose, B. (Hrsg.): *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft Themenschwerpunkt Schulische Inklusion, S. 42-57.
- Emmerich, M. (2017): Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86. Jg., S. 102-115.
- Emmerich, M./Hormel, U. (Hrsg.) (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS.
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.) (2008): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 739 S. urn:nbn:de:0111-opus-93349 (letzter Abruf: 20.03.2014).
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.) (2015a): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D.: (2015b): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen*. In: Dieselben (Hrsg.) (2015): *Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-55.
- Fegter, S./Langer, A. (2008): *Diskursforschung im Prozess ihrer Etablierung. Tagungssessay: Sprache – Macht – Wirklichkeit: Gegenstand, Methodologie und Methoden der Diskursanalytik*. Internationale und interdisziplinäre Tagung zur Diskurstheorie und Diskursforschung [56 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802181> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Fend, H. (2006): *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008a): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2008b): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*, Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2012): *Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems*. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-165.
- Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.) (2015): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, F. (1998): *Beyond empiricism: policy inquiry in post positivist perspective*. *Policy Studies Journal* 26 (1), 129-146.
- Fiske, J. (1987): *Television Culture. Popular Pleasures and Politics*. New York.
- Fiske, J. (1989): *Understanding Popular Culture*. Boston/Londoni- Sydney/Wellington.
- Fiske, J. (1993): siehe Meier/Pentzold 2014 in *Diskursnetz Band 2? Litertaurangabe #*, meine Diss. S. 68
- Flick, U. (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2004): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flügel-Martinsen, O. (2017): Die Kontingenz der demokratischen Gesellschaft. Zum demokratietheoretischen Gehalt von Ernesto Laclaus Hegemonietheorie. In: Marchart, O. (Hrsg.): *Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-31.
- Flusser, V. (1993): Vom Virtuellen. In: Rötzer, F./Weibel, P. (Hrsg.): *Cyberspace. Zum medialen Gesamtkunstwerk*. München: Boer, S. 65-71.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Focus (13.09.2011): Aufstieg der Internetpartei. Piraten in der Pubertät. [www.focus.de/politik/deutschland/wahlen-2011/berlin/tid-23605/aufstieg-der-internetpartei-piraten-in-der-pubertaet\\_aid\\_664531.html](http://www.focus.de/politik/deutschland/wahlen-2011/berlin/tid-23605/aufstieg-der-internetpartei-piraten-in-der-pubertaet_aid_664531.html) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Foucault, M. (1972 [1963]): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M. (1977): *Der Faden ist gerissen Berlin: Merve*.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1980 [1966]): *Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1986 [1969]): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1997 [1976]): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd. I.*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1991 [1971]): *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M. (1993): *Technologien des Selbst*. In: Martin, L. H./Gutman, H./Hutton, H. P. (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt a. M., S. 24-62.
- Foucault, M. (1996): *Diskurs und Wahrheit. Berkeley-Vorlesungen 1983*, Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2004a): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004b): *Geschichte der Gouvernementalität I. Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005). *Dits et Ecrits: Schriften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2012): *Schriften zur Medientheorie*. F. a. M.: Suhrkamp.
- Forneck, H. (1992): *Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung*. Weinheim: DSV.
- Forneck, H. J. (2006a): Die Sorge um das eigene Lernen. Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck H. J./Gyger, M./Maier Reinhard, C. (Hrsg.): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p., S. 37-88.
- Forneck, H. J. (2006b): *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck H. J./Gyger, M./Maier Reinhard, C. (Hrsg.) (2006): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p.
- Forneck, H./Wrana, D. (2003): *Ein verschlungenes Feld*. Bertelsmann Verlag.
- Fraas, C./Klemm, M. (Hrsg.) (2005): *Mediendiskurse: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Frankfurt: Verlag Peter Lang.
- Frietsch, U.: Die Ordnung der Dinge. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.) (2014): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 38-50.
- Fritzsche, B. (2012): *Sozialisation und Geschlecht in der Medienkultur*. In: Hoffmann, D./Mikos, L. (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS, S. 167-184.

- Fritzsche, B. (2015): Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von »doing difference« und »doing pedagogy« im Unterricht. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Knauß, E./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 165-192.
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 31. 1, S. 28-44.
- Fromme, J. (2008a): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS.
- Fromme, J. (2008b): Virtuelle Welten und Cyberspace. In: Gross von, F./Marotzki W./Sander U. (Hrsg.): Internet — Bildung — Gemeinschaft. Wiesbaden: VS, S. 169-201.
- Fromme, J./Iske, S./Marotzki, W. (Hrsg.) (2011): Medialität und Realität. Wiesbaden: VS.
- Fromme, J./Biermann, R./Kiefer, F. (2014): Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 58-73.
- Fromme, J./Jörissen, B. (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: merz. medien + erziehung, 54 (5), S. 46-54.
- Fromme, J./Schäffer, B. (Hrsg.) (2007): Medien – Macht – Gesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Füchter, A./Moegling, K. (2013): Didaktische Überlegungen zur kritischen politischen Bildung. In: Overwien, B./Widmaier, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau., S. 78-85.
- Gapski, H. (Hrsg.) (2006): Medienkompetenzen messen?: Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf; München: Kopaed.
- Gasteiger, L./Schneider, W. (2014): Die Modernisierung der Hochschule im Spannungsfeld von politischer Steuerung und Autonomie. Interpretativ-rekonstruktive Diskursforschung und Grounded Theory Methodologie. In: Nonhoff, M./Herschinger, E./Angermüller, J./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 2. Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: Transcript, S. 140-163.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Gebel, A. C. (2012): The ideal within. A discourse and hegemony theoretical analysis of the international anticorruption discourse. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. [www.academia.edu/4433959/The\\_ideal\\_within\\_A\\_discourse\\_and\\_hegemony\\_theoretical\\_analysis\\_of\\_the\\_international\\_antikorruption\\_discourse](http://www.academia.edu/4433959/The_ideal_within_A_discourse_and_hegemony_theoretical_analysis_of_the_international_antikorruption_discourse) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Gekle, H. (1996): Tod im Spiegel. Zu Lacans Theorie des Imaginären. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerhards, J./Lindgens, M. (1995): Diskursanalyse im Zeit- und Ländervergleich. Methodenbereich über eine systematische Inhaltsanalyse zur Erfassung des öffentlichen Diskurses über Abtreibung in den USA und in der Bundesrepublik in der Zeit von 1970 bis 1994. Discussion Paper FS III. Wissenschaftszentrum Berlin.
- Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) (o. J.): Über uns, Absatz 1. <https://gi.de/ueber-uns/> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Glasze, G. (2007): Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden [73 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 14, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702143> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Glasze, G. (2015): Identitäten und Räume als politisch: die Perspektive der Diskurs- und Hegemonietheorie. Europa Regional, 21.2013 (1-2), 23-35. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-429431>.
- Glasze, G./Matissek, A. (Hrsg.) (2009): Handbuch Diskurs und Raum: Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript.

- Geisenhanslüke, A.: Wahnsinn und Gesellschaft. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.) (2014): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 18-31.
- Gertenbach, L. (2014): Die Organisation(en) der Gesellschaft – Foucault und die Gouvernementality Studies im Feld der Organisationsforschung. In: Hartz, R./Rätzer, M. (Hrsg.): Organisationsforschung nach Foucault : Macht – Diskurs – Widerstand. Bielefeld: Transcript, S. 151-168.
- Götz, M. (1998): Die öffentliche Ideologie und die Ideologisierung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Oelkers, J./Osterwalder, F./Rhyn, H. (Hrsg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 209-224. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38). urn:nbn:de:0111-pedocs-94880 (letzter Abruf:14.12.2018).
- Goffman, E. (1996): Über Feldforschung. In: Knoblauch, H. A. (Hrsg.): Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 261-269.
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Grabensteiner, C. (2017): Medienbildung – Konstitutionsversuche in der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Begriffliche Auslotungen eines zeitgenössischen Phänomens. In: MedienPädagogik 29, (3. September), S. 70-88. doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.03.X (letzter Abruf: 26.11.2018).
- Gramsci, A. (1980): Zu Politik, Geschichte und Kultur. Ausgewählte Schriften. Leipzig: Reclam.
- Grell, P./Marotzi, W./Schelhowe, H. (2010): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden: VS.
- Grimm, P./Rhein, S./Clausen- Muradian, E./Koch E./Eisemann, Ch. (2008): Gewalt im Web 2.0. Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik, Schriftenreihe der Niedersächsischen Landesmedienanstalt NLM, Band 23. Berlin: Vistas Verlag.
- Gross von, F./Marotzi W./Sander U. (Hrsg.) (2008): Internet — Bildung — Gemeinschaft. Wiesbaden: VS
- Gross von, F./Meister, D./Sander, U. (Hrsg.) (2015): Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland. Weinheim: Beltz Juventa.
- Großkopf, S. (2012): Diskursanalyse – Ein Forschungsbericht über Etablierungsprobleme einer Analysestrategie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 13, Heft 1-2 S. 209-234. www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/11127 ZQF (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Grünberger, N./Münste-Goussar, S. (2017a): «Medienbildung in der Schule» oder «Schule im Medium». In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27 (April), 121-32. doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.05.X (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Grünberger, N./Münste-Goussar, S. (2017b): Medienbildung und Schulkultur. Implikationen der Verbindung von Medienbildung und Schulkultur für die Medienpädagogik. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 29 (August), 180-94. doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.08.09.X (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Gruschka, A. (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, S. 9-29.
- Habermas, J. (1991 [1961]): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hajer, M. A. (1995): The Politics of Environmental Discourse. Ecological Modernization and the Policy Process. Oxford: Clarendon Press.
- Hall, S./Hobson, D./Lowe, A./Willis, P. (Hrsg.) (1980): Culture, Media, Language. London: Hutchinson.
- Hamann, J./Maesse, J./Scholz, R./ Angermüller, J. (2019): The Academic Dispositif: Towards a Context-Centred Discourse Analysis. In: Scholz, R. (Hrsg.): Quantifying Approaches to Discourse for Social Scientists. Palgrave Macmillan, Cham, S. 51-87.
- Hark, S. (2001): Feministische Theorie – Diskurs – Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen. In Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, S. 353-372.

- Harm, J. (2000): Mitten im Cyberspace. Unterricht im virtuellen Klassenzimmer. In: Forum Schule (2000).
- Hartmann, M./Hepp, A. (Hrsg.) (2010): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS.
- Hartung, A. (2012): Die Konstitution des alternden Selbst als biographisches Narrativ und intersubjektives Ich unter den Bedingungen mediatisierter Lebenswelten. Habilitationsschrift (TU Dresden).
- Hartung, A./Schorb, B./Niesyto, H./Moser, H./Grell, P. (Hrsg.) (2014): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartz, R. (2011): Die 'Critical Management Studies' – eine Zwischenbilanz in kritischer Absicht. In: Bruch, M./Schaffar, W./Scheiffele, P. (Hrsg.): Organisation und Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 211-246.
- Hartz, R./Rätzer, M. (Hrsg.) (2014): Organisationsforschung nach Foucault: Macht – Diskurs – Widerstand. Bielefeld: Transcript.
- Hattinger, G./Russel, M./Schöpf, C./Weibel, P. (Hrsg.) (1990): Virtuelle Welten. Ars Electronica, Linz: Landesverlag.
- Heinen, R./Kerres, M./Schieffner-Rohs, M. (2013): Auf dem Weg zur Medienschule: Begleitung der Integration von privaten, mobilen Endgeräten in Schulen. In: Schulpädagogik heute (7/2013).
- Heinrich, M./Kussau, J. (2016): Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In: Altrichter, H. und Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-207.
- Helbig, C. (2017): Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit. In: Kommer, S./Junge, T./Rust, C. (Hrsg.): MedienPädagogik 27, (6. April), Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung, S. 133-152. doi:10.21240/mpaed/27/2017.04.06.X (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Helmes, G./Köster, W. (Hrsg.) (2002): Texte zur Theorie der Medien. Stuttgart: Reclam.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. (2015): Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 447-500.
- Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57). Weinheim u.a.: Beltz.
- Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Hengst, H. (2014): Kinderwelten im Wandel. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-29.
- Hepp, A. (2010): Mediatisierung und Kulturwandel. Kulturelle Kontextfelder und die Prägkräfte der Medien. In Hartmann, M./Hepp, A. (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS, S. 65-84.
- Hepp, A. (2011): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden: VS.
- Hepp, A. (2013): Mediatisierung von Kultur: Mediatisierungsgeschichte und der Wandel der kommunikativen Figurationen mediatisierter Welten. In Hepp, A./Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.): Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-200.
- Hepp, A./Bozdag, C./Suna, L. (Hrsg.) (2011): Mediale Migranten. Mediatisierung und die kommunikative Vernetzung der Diaspora. Wiesbaden: VS.
- Hepp, A./Krotz, F./Lingenberg, S./Wimmer, J. (Hrsg.) (2015a): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A./Krotz, F./Lingenberg, S./Wimmer, J. (2015b): Einleitung: Cultural Studies und Medienanalyse. In: Dieselben (Hrsg.): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.

- Hepp, A./Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.) (2013): Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels. Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A./Pfadenhauer, M. (2014): Mediatisierte Partizipation? Kleine Formen der Beteiligung jenseits von Medienlogik. In Krotz, F./Despotović, C. / Kruse, M. (Hrsg.): Die Mediatisierung sozialer Welten. Wiesbaden: VS, S. 235-262.
- Hepp, A./Vogelsang, W. (Hrsg.) (2006): Zur Reihe »Medien – Kultur – Kommunikation«. In: Hepp, A./Krotz, F./Moore, S./Winter, C. (Hrsg.): Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie. Wiesbaden: VS, S. 2.
- Hepp, A./Winter, R. (Hrsg.) (2008): Kultur – Medien – Macht: Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: VS.
- Herrmann, U. (2010): Schulen zukunftsfähig machen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzig, B. (Hrsg.) (2001): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzig, B./Grafe, S. (2007): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmungen und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Studie der Universität Paderborn. [www.researchgate.net/profile/Silke\\_Grafe/publication/265092173\\_Digitale\\_Medien\\_in\\_der\\_Schule\\_Standortbestimmung\\_und\\_Handlungsempfehlungen\\_fur\\_die\\_Zukunft\\_Studie\\_zur\\_Nutzung\\_digitaler\\_Medien\\_in\\_allgemein\\_bildenden\\_Schulen\\_in\\_Deutschland/links/58f35255a6fdcc11e569eff3/Digitale-Medien-in-der-Schule-Standortbestimmung-und-Handlungsempfehlungen-fuer-die-Zukunft-Studie-zur-Nutzung-digitaler-Medien-in-allgemein-bildenden-Schulen-in-Deutschland.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Silke_Grafe/publication/265092173_Digitale_Medien_in_der_Schule_Standortbestimmung_und_Handlungsempfehlungen_fur_die_Zukunft_Studie_zur_Nutzung_digitaler_Medien_in_allgemein_bildenden_Schulen_in_Deutschland/links/58f35255a6fdcc11e569eff3/Digitale-Medien-in-der-Schule-Standortbestimmung-und-Handlungsempfehlungen-fuer-die-Zukunft-Studie-zur-Nutzung-digitaler-Medien-in-allgemein-bildenden-Schulen-in-Deutschland.pdf)?origin=publication\_detail (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Herzig, B./Meister, D. M./Moser, H./Niesyto, H. (Hrsg.) (2010a): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzig, B./Meister, D. M./Moser, H./Niesyto, H. (2010b): Medienkompetenz im Zeitalter des Web 2.0 – Editorial. In: Dies. (Hrsg.) (2010): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-16.
- Hickethier, K. (2003): Einführung in die Medienwissenschaft. Stuttgart: Metzler.
- Hill, P./Kopp, J. (Hrsg.) (2015): Handbuch Familiensoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, R. (1999): Aufgaben der Lehrerfortbildung bei der Vermittlung von Medienkompetenz. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H.: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Kopaed, S. 313-316.
- Hitzler, R./Warkus, H. (1999): Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer: Schulische Bedingungen und Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H.: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München: Kopaed, S. 282-288.
- Hirtt, N. (2002): The »Millenium Round« and the Liberalisation of the Education Market In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-27.
- Höhne, T. (2011): Wissen, Medien und Vermittlung. In: Meyer, Th./Wey-Han, T./Schwalbe, C./Appelt, R. (Hrsg.): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. Wiesbaden: VS, S. 137-155.
- Höhne, T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Transcript.
- Hoffarth, B. (2009): Performativität als medienpädagogische Perspektive : Wiederholung und Verschiebung von Macht und Widerstand. Bielefeld: Transcript.
- Hoffarth, B. (2011): Doing-Self im Web 2.0. Eine subjektinteressierte praxeologische Perspektive auf die Community StudiVZ.Net. In: Altnöder, Sonja/Lüthe, Martin/Veijmelka, Marcel (Hrsg.): Anders/Identitäten: Identität und Alterität in den Kulturwissenschaften. Trier: WVT.
- Hoffarth, B. (2012): Dispositiv 2.0. Wie Subjekte sich im Web 2.0 selbst und gegenseitig regieren. In: Dreesen, P./Kumięga, Ł./Spieß, C. (Hrsg.): Mediendiskursanalyse: Diskurse – Dispositive – Medien – Macht. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-227.

- Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W. (Hrsg.) (2017): Mediatisierung und Mediensozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, D./ Mikos, L. (Hrsg.) (2012): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS
- Hoffmeister, D. (2001): Mythos Familie: Zur soziologischen Theorie familialen Wandels. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hofmann, P./Hirschauer (2012): Die konstruktivistische Wende. In: Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-99.
- Holmes, W./Anastopoulou S./Schaumburg, H./Mavrikis, M. (2018): Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Holtappels, H. G. (1999): Schulentwicklungsforschung auf neuen Wegen. In: Rösner, Ernst (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund: IFS, S. 175-218.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2004): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben, 'Selbstständige Schule' in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.
- Dreyfuß, H./Rabinow, P. (1987): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt: Athenäum.
- Hüther, J. (2005): Mediendidaktik. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Kopaed, S. 234-240.
- Hüther, J./Podehl, B. (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Schorb, B./Hüther, J. (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: Kopaed, S.116-127.
- Hug, T. (2007): Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: Springer VS, S. 10-32.
- Hugger, K.-U. (2006): Medienkompetenz versus Medienbildung. Anmerkungen zur Zielwertdiskussion in der Medienpädagogik. In: Lauffer, J./Röllecke R. (Hrsg.): Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Konzepte. Handbuch 1. Bielefeld: GMK, S. 29-36.
- Hugger, K.-U. (2010): Bildungsräume junger Migranten im Internet. In: Bachmair, B. (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: Springer VS, S. 285-296.
- Hugger, K.-U. (2014): Anerkennung und Zugehörigkeit im Social Web Tendenzen der Identitätsbildung am Beispiel junger Migranten. In: Grell, P./Marotzi, W./Schelhowe, H. (2010): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden: VS, S. 77-98.
- Hugger, K.-U./Tillmann, A./Iske, S./Fromme, J./Grell, P./Hug, T. (Hrsg.) (2015): Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, J. (1982 [1981]): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ioannidou, A./Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum: Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Idel, T.-S. (2010): Fallstudien und Hermeneutisch-rekonstruktive Schulforschung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.-G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138-140.
- Idel, T.-S. (2017): Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen. In: Budde, J./Geßner, J./Weuster, N. (Hrsg.): Erziehung in Schule – Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: VS, S. 33-52.

- Idel, T.-S./Rabenstein, K./Reh, S. (2012): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Bormann, I./Rürup, M. (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 249-268.
- Imhof, K. (2008): Theorie der Öffentlichkeit als Theorie der Moderne. In: Winter, C./Hepp, A./Krotz, F. (Hrsg.): Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Grundlegende Diskussionen, Forschungsfelder und Theorieentwicklungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-89.
- Imhof, K./Blum, R./Bonfadelli, H./Jarren, O. (Hrsg.) (2004): Mediengesellschaft: Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken. Reihe: Mediensymposium Luzern. Bd. 8. Wiesbaden: VS.
- Jacobs, T. (Ghent University) (2018): Book Review of Jan Zienkowski (2017): Articulations of Self and Politics in Activist Discourse. A Discourse Analysis of Critical Subjectivities in Minority Debates. Palgrave. In: Journal of Language and Politics (proofs), 1-4, S. 1569-2159.
- Jäger, S. (2004): Diskurs als „Fluss von Wissen durch die Zeit“. In: Wichter, S.; Antos, G. (Hrsg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft, Frankfurt: Peter Lang, S. 51-65.
- Jäger, S. (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller et al. (2006[2003]): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band II, Wiesbaden: VS Verlag, S. 83-114.
- Jäger, S. (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast Verlag.
- Jagose, A. (2001): Queer Theory. Eine Einführung. Berlin: Querverlag GmbH.
- Jarren, O./Donges, P. (2002): Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Eine Einführung. Band 1: Verständnis, Rahmen und Strukturen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Jarren, O./Sarcinelli, U./Saxer, U. (Hrsg.) (1998): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Jarren, O./Vogel, M. (2011): »Leitmedien« als Qualitätsmedien. Theoretisches Konzept und Indikatoren. In: Blum, R./Bonfadelli, H./Imhof, K./Jarren, O. (Hrsg.): Krise der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation. Vergangenheit und Zukunft der Qualitätsmedien. Wiesbaden: VS, S. 17-29.
- Jergus, K. (2014a): Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung. In: Nonhoff, M./Herschinger, E./Angermüller, J./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 2. Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: Transcript, S. 329-349.
- Jergus, K. (2014b): Zur Verortung im Feld. Anerkennungslogiken und Zitierfähigkeit. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 655-664.
- Jörissen, B. (o.J.): Medienbildung in 5 Sätzen. <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/> (letzter Abruf: 28.11.2018).
- Jörissen, B. (2010): »Medienbildung« – Begriffsverständnisse und -reichweiten. Beitrag auf der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE, Zürich, 4./5. November 2010. Kurzfassung.
- Jörissen, B. (2011a): »Medienbildung« – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. München: Kopaed, S. 211-235.
- Jörissen, B. (2011b): Medienbildung« – ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten. In: Meyer, Th./Wey-Han, T./Schwalbe, C./Appelt, R. (Hrsg.): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. Wiesbaden: VS, S. 83-91.
- Jörissen, B./Marotzki, W. (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, B./Marotzki, W. (2010): Medienbildung. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hg.): Handbuch Mediensozialisation, 1. Aufl. Wiesbaden: VS, 432-436.
- Jörissen, B./Marotzki, W. (2013): Medienbildung in der digitalen Jugendkultur. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: Springer VS, 317-331.



- Kabalak, A./Priddat, B.P./Rhomberg, M.: Medien als Schnittstelle zwischen politischen und ökonomischen Strukturen – Politische Kommunikation in der Perspektive der Institutionenökonomie. In: Pfetsch, B./Adam, S. (Hrsg.) (2008): Massenmedien als politische Akteure. Konzepte und Analysen, S. 52-70.
- Kammerl, R./Ostermann, S. (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg: <http://www.ma-hsh.de/aktuelles-publikationen/publikationen/studie-medien-bildung/> (letzter Abruf: 21.12.2018).
- Kammerl, R./Unger, A./Grell, P./Hug, T. (Hrsg.) (2014): Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer VS.
- Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.) (2014): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart u. Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Kampmann, E./Schwerig, G. (2017): Teaching Media. Medientheorie für die Schulpraxis – Grundlagen, Beispiele, Perspektiven. Bielefeld: Transcript.
- Kampmeier, A. S. (2008): Paradigmatische Einbettung der Lösungsansätze. In: Kampmeier, A.S./Niemeyer, B./Petersen, R./Stannius, M.: Das Miteinander fördern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61-72.
- Kamps, K. (Hrsg.) (1999): Elektronische Demokratie? Perspektiven politischer Partizipation. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kamps, K. (Hrsg.) (2007): Politisches Kommunikationsmanagement. Grundlagen und Professionalisierung moderner Politikvermittlung. Wiesbaden: VS.
- Kampshoff, M. (2013): Doing difference im Unterricht als Unterricht. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze. Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-274.
- Keller, R. (2011a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.) (2004[2003]): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Praxis. Wiesbaden: VS.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.) (2006a): Die vielgestaltige Praxis der Diskursforschung – Eine Einführung. In: Dieselben (Hrsg.) (2006 [2001]): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS, S. 7-18.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.) (2006b [2001]): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS.
- Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.) (2012): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse Bd. 1. Wiesbaden: VS.
- Keller, R./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS.
- Keller et al. (Hrsg.) (2013-): Zeitschrift für Diskursforschung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Keine Bildung ohne Medien (KBoM) (Hrsg.) (o.J.): Über Uns. In: [www.keine-bildung-ohne-medien.de](http://www.keine-bildung-ohne-medien.de) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Kemper, H. (1997): Schule und Schultheorie. In: Fatke, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36). Weinheim u.a.: Beltz, S. 77-106.
- Kerres, M. (2017): Lernprogramm, Lernraum oder Ökosystem? Metaphern in der Mediendidaktik. In: Mayrberger, K./Fromme, J./Grell, P./Hug, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-28.
- Kersting, N. (2017): Online-Partizipation und Medienkompetenz: Kann man Netiquette lernen? In: Gapski, H./Oberle, M./Staufer, W. (Hrsg.) (2012): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung), S. 63-72.
- Key, E. (1908): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Berlin: Fischer.

- Kittler, F. (2011): Optische Medien. Berliner Vorlesung 1999. Berlin.
- Kittler, F. (2003): Aufschreibesysteme 1800/1900. München.
- Kleber, H. (Hrsg.) (2005): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: Kopaed.
- Klein, G. (2008): BilderWelten – KörperFormen: Körperpraktiken in Mediengesellschaften. In: Thomas, T (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 209-217.
- Klingovsky, U. (2013): Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 18, 2013. Wien.
- Klingovsky, U. (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: Transcript.
- Knoblauch, H. A. (Hrsg.) (1996): Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft. Konstanz: UVK.
- Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kötz, M. (1986): Der Traum, die Sehnsucht und das Kino. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Kohn, M. (2011): Schulentwicklung 2.0 - Digitale Lern- und Arbeitswelten. Weinheim: Beltz, Juventa.
- Koller, H.-C. (1990): Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Wilhelm Fink.
- Koller, H.-C. (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, B./Schmidt, A./Hartmann, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 35-48.
- Koller, H.-C. (2005): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2007a): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, S. 69-81.
- Koller, H.-C. (2007b): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In Müller, H.-R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-66.
- Koller, H.-C. (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 34-51.
- Koller, H.-C. (2012a): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2012b): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u.a.: Budrich, S. 19-34.
- Koller, H.-C. (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki. Medienbildung und Gesellschaft, Band 31 Wiesbaden: Springer VS, S. 149-162.
- Koller, H.-C./Lüders, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 56-76.
- Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse Bielefeld: Transcript.

- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie». In Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, S. 13-68.
- Kommer, S./Biermann, R. (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: In Schul-Zander, R./Eickelman, B./ Moser, H./ Niesyto, H./Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS, S. 81-108.
- Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.) (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS.
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krasmann, S./Volkmer, M. (Hrsg.) (2007): Michel Foucaults »Geschichte der Gouvernementalität« in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld: Transcript.
- Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wie sich Alltag und soziale Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien wandeln. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, F. (2012a): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert. In Krotz, F./Hepp, A. (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze Wiesbaden: Springer VS, S. 27-55.
- Krotz, F. (2012b): Zeit der Mediatisierung – Mediatisierung der Zeit. Aktuelle Beobachtungen und ihre historischen Bezüge. In: Medien und Zeit 02/2012, Jahrgang 27, S. 25-34.
- Krotz, F. (2015): Mediatisierung. In: Hepp, A./Krotz, F./Lingenberg, S./Wimmer, J. (Hrsg.): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS, S. 439-451.
- Krotz, F./Despotović, C./Kruse, M. (Hrsg.) (2014): Die Mediatisierung sozialer Welten. Wiesbaden: VS.
- Krotz, F./Hepp, A. (Hrsg.) (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger (2015): Das Hegemonieprojekt der ökologischen Modernisierung. Die Konflikte um Carbon Capture and Storage (CCS) in der internationalen Klimapolitik. Bielefeld: Transcript.
- Kübler, H.-D. (2014): Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Hartung, A./Schorb, B./Niesyto, H./Moser, H./Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-53.
- Kuhlmann, C. (2012): Aufklärungspädagogik. In: Dies.: Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-53.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2016): Medienbildung. In: [www.bildungsplaene-bw.de](http://www.bildungsplaene-bw.de), Bildungspläne 2016, Leitperspektiven. [www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_LP\\_MB](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB) (letzter Abruf: 18.11.2018).
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (1995): Medienpädagogik in der Schule – Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995. Einstimmige Empfehlung des 312. Schulausschusses am 02./03.03.1995. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1995
- (KMK) (1997): Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1997
- KMK (2003): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-Vereinbarung-Bildungsstandards-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Vereinbarung-Bildungsstandards-MS.pdf) (letzter Abruf 18.11.2018).

- KMK (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- KMK (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz »Bildung in der digitalen Welt«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- KMK (o.J.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. In: Internetseite der KMK: Themen, Qualitätssicherung in Schulen, Bildungsstandards. [www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html](http://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html) (letzter Abruf: 18.11.2018).
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS.
- Lacan, J. (1996): Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion in: Schriften III, Weinheim/Berlin: Quadriga, S. 61-70.
- Laclau, E. (1990): New Reflections on the Revolution of Our Time. London: Verso.
- Laclau, E./Mouffe, C. (1985): Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics. London: Verso.
- Länderkonferenz MedienBildung (2008): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier. Stand 01.12.2008. [www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf](http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Länderkonferenz MedienBildung (LKM) (2015): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier, Stand 29.01.2015. [https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien\\_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier\\_2015.pdf](https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): Lernen im Digitalen Wandel. Unser Leitbild 2020 für Bildung in Zeiten der Digitalisierung. [www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/leitbild\\_lernen\\_im\\_digitalen\\_wandel.pdf](http://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/leitbild_lernen_im_digitalen_wandel.pdf) (letzter Abruf: 18.11.2018).
- Lange, S./Santarius, T. (2018): Smarte grüne Welt? Digitalisierung zwischen Überwachung, Konsum und Nachhaltigkeit. Oekom-Verlag.
- Langer, A. (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: Transcript.
- Langer, A./Wrana, D. (2010): Diskursforschung und Diskursanalysen. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 335-349.
- Langer, R. (2012): Die Schule der Roboter. In: Geiss, M./De Vincenti, A. (Hrsg.): Verwaltete Schule. Wiesbaden: Springer, S. 165-179.
- Lauffer, J./Röllecke R. (Hrsg.) (2006): Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Konzepte. Handbuch 1. Bielefeld: GMK.
- Leineweber, C./de Witt, C. (Hrsg.) (2018): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. [www.medien-im-diskurs.de](http://www.medien-im-diskurs.de) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg/Berlin.
- Leutner, D./Brüncken, R. (Hrsg.) (2000): Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Lindmeier, C./Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 26, Nr. 51, S. 7-16.
- Link, J. (1983): Was ist und was bringt Diskurstaktik. In: KulturRevolution 2 /1983, S. 60-66.
- Lohmann, A./Hajek, M./Döbrich, P. (1997): Identität und Schulprogramm. Lichtenau: AOL Verlag.

- Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroverse zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Bielefeld: Opladen.
- Loist, S./Kannengießer, S./Bleicher, J.K. (2013): *Sexy Media? Gender/Queertheoretische Analysen in den Medien- und Kommunikationswissenschaften*. Bielefeld: Transcript.
- Lorenz, R./Bos, W./Endberg, M./Eickelmann, B./Grafe, S./Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2017): *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung mit besonderem Fokus auf MINT-Fächern in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*. Münster: Waxmann.
- Lünenborg, M. (2005): *Journalismus als kultureller Prozess. Zur Bedeutung von Journalismus in der Mediengesellschaft. Ein Entwurf*. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (1996): *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2. Aufl.
- Lutz, H./Wenning, N. (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, K./Rosch, E./Seitz, D. (Hrsg.) (2012): *Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik*. In: Merz. Schriftenreihe Schriften zur Medienpädagogik Band 47, München: Kopaed.
- Maasen, S./Mayerhauser, T./Renggli, C. (Hrsg.) (2006): *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse*. Weilerswist: Velbrück.
- Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden 2012: Springer Fachmedien.
- Maaz, K. (2017) Dreigliedrigkeit ade. Die Entwicklung des Zwei-Säulen-Modells als zukunftsweisende Struktur des deutschen Sekundarschulsystems [formally and content revised edition of the original source in: *Schulverwaltung / Hessen, Rheinland-Pfalz* 22 (2017) 7/8, S. 199-201]. urn:nbn:de:0111-pedocs-157492 (letzter Zugriff: 20.12.2018).
- Macgilchrist, F. (2016): *Schools Doing Tech: Current research on digital educational media*. Eckert. *Das Bulletin*, 16, 25-26. /[www.academia.edu/34774433/](http://www.academia.edu/34774433/)  
Macgilchrist\_F\_2016\_.\_Schools\_Doing\_Tech\_Current\_research\_on\_digital\_educational\_media\_Eckert\_Das\_Bulletin\_16\_25-26 (letzter Abruf: 20.12.2012).
- Macgilchrist, F. (2011): *Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (3): 248-263.
- Macgilchrist, F. (2015): *Geschichte und Dissens: Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion*. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-209.
- Macgilchrist, F./Ott, M./Langer, A. (2014): *Dr praktische Vollzug von »Bologna«*. Eine ethnografische Diskursanalyse. In: Nonhoff et al. (Hrsg.) (2014): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 2. Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse*. Bielefeld: Transcript. S. 37-57.
- Macht (in) der Wissenschaft/The Power of/in Academia, 13.11.2015 – 14.11.2015 Frankfurt a. M.. In: *H-Soz-Kult*, 18.05.2015. [www.hsozkult.de/event/id/termine-27957](http://www.hsozkult.de/event/id/termine-27957) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- McLuhan, M. (1995): *Die magischen Kanäle: Understanding Media*. Dresden, Basel: Verlag der Kunst.
- Maier Reinhard, C./Ryter Krebs, B./Wrana, D. (2012): *Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen*. In: Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. S. 69-160.
- Maier, T./Thiele, M./Linke, C. (Hg.) (2012): *Medien, Öffentlichkeit und Geschlecht in Bewegung: Forschungsperspektiven der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Geschlechterforschung (Critical Studies in Media and Communication)*, Bielefeld: Transcript.
- Malinowski, B. (1986): *Ein Tagebuch im strikten Sinne des Wortes: Neuguinea 1914-1918*, Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Malinowski, B. (1961[1922]): *Argonauts of the Western Pacific. An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Dutton.

- Marchart, O. (1997): Hegemoniemaschine Avantgarde. Rhetorische Strategien der Historifizierung. In: UNSPECIFIED Edition Selene.
- Marchart, Oliver (2005): Symbol und leerer Signifikant. Zum Verhältnis von Kulturtheorie, Diskurstheorie und politischer Theorie. In: Berndt, F./Brecht, C. (Hrsg.): Aktualität des Symbols. Freiburg im Breisgau: Rombach, S. 245-267.
- Marchart, O. (2010): Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben, Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, O. (2013): Die Prekarisierungsgesellschaft. Prekäre Proteste. Politik und Ökonomie im Zeichen der Prekarisierung. Bielefeld: Transcript.
- Marchart, O. (Hrsg.) (2017a): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer VS.
- Marchart, O. (2017b): Zur Einheit von Theorie und Politik bei Laclau. Einleitung. In: Marchart (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9.
- Marchart, O. (2017c): Die Diskursanalyse der Essex School. Modell und Methode. In: Marchart (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-79.
- Maresch, R./Werber, N. (Hrsg.) (1999): Kommunikation, Medien, Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martin, L. H./Gutman, H./Hutton, H. P. (Hrsg.) (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt a. M..
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Beltz.
- Marotzki, W. (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R./ Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: wbw Bertelsmann, S. 63-74.
- Marotzki, W. (2007): Die Macht der Erinnerung – Involvement und Reflexion. Aspekte einer strukturalen Medienbildung am Beispiel Film. In: Fromme, J./ Burkhard, S. (Hrsg.): Medien – Macht – Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-100.
- Marotzki, W./ Meder, N. (Hrsg.) (2014): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Marcinkowski, F./ Pfetsch, B. (Hrsg.) (2009): Politik in der Mediendemokratie. Politische Vierteljahresschrift Sonderheft 42/2009.
- Matthes, E./Schütze, S. (2017): Heterogenität und Bildungsmedien. Einleitung. In: Aamotsbakken, B./Matthes, E./ Schütze, S. (Hrsg.): Heterogenität und Bildungsmedien. [Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-22.
- Mattissek, A. / Scholz, R. (2014): Zwischen Exzellenz und Bildungstreik. Lexikometrie als Methodik zur Ermittlung semantischer Makrostrukturen des Hochschulreformdiskurses. In: Nonhoff, M./ Herschinger, E./ Angermüller, J./ Macgilchrist, F./ Reisinger, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 2). Methoden und Praxis der Diskursanalyse. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: Transcript, S. 86–112.
- Mayrberger, K. (2010): Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer (akademischen) Medienbildung für E-Learning 2.0. In: Herzig, B./Meister, D. M./Moser, H./Niesyto, H. (Hrsg.) (2010a): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: Springer VS, S. 309-328.
- Mayrberger, K. (2012): Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In Schul-Zander, R./Eickelman, B./Moser, H./ Niesyto, H./Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS, S. 389-412.
- Mayrberger, K./Fromme, J./Grell, P./Hug, T. (Hrsg.) (2017): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden: Springer VS.

- Mayrberger, K./Moser, H. (2011): Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten: Das Beispiel Web 2.0. In: MedienPadagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 21, DOI: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/21.X>.
- Medien Kunst Netz (o.J.): [www.medienkunstnetz.de/works/piazza-virtuale/images/11/](http://www.medienkunstnetz.de/works/piazza-virtuale/images/11/) (letzter Abruf: 09.11.2018).
- Mehlmann, S./Soine, S. (2014): Gender Studies/Feminismus. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 367-379.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS.
- Meier, S./Pentzold, C. (2014): Diskursforschung in den Kommunikations- und Medienwissenschaften. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript., S. 118-129.
- Meier, S./Wedl, J. (2014): Zur Medienvergessenheit der Diskursanalyse. Reflexionen zum Zusammenhang von Dispositiv, Medien und Gouvernementalität. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 411-435.
- Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1996a): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Melzer, W./Sandfuchs, U. (1996b): Einführung: Schulreform als ein permanenter Prozeß. In: Dies. (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-10.
- Merten, K./Schmidt, S. J./Weischenberg, S. (Hrsg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: P. Kirchheim Verlag.
- Meyer, J. W./Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.) Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 28-56.
- Meyer, Th. (2013): Next Art Education. In: Sabisch, A./Meyer, T./Sturm, A. (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen Heft 29/2013. [http://kunst.uni-koeln.de/\\_kpp\\_daten/pdf/KPP29\\_Meyer.pdf](http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP29_Meyer.pdf) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Meyer, Th./Wey-Han, T./Schwalbe, C./Appelt, R. (Hrsg.) (2011): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. Wiesbaden: VS.
- Meyer, Th./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hrsg.) (2012): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
- Mersch, D. (Hrsg.) (1998): Zeichen über Zeichen: Texte zur Semiotik von Peirce bis Eco und Derrida, München: dtv.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW) (2015): Bildungsplanreform 2016. Innovation für gerechte Chancen. Informationsflyer (Stand Februar 2015).
- Moebius, S. (2008): Handlung und Praxis. Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie. In: Reckwitz, Andreas; Moebius, Stefan (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp, S. 58- 75.
- Moebius, S./Quadflieg, D. (Hrsg.) (2006): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS.
- Möller, C. (2017): Begrenzte Ermöglichkeiten. Von der ‚Illusion der Chancengleichheit‘ in wissenschaftlichen Karrieren. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. S. 63-81.
- Moser, H. (2011): Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. München: Kopaed, S. 41-58.
- Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. München: Kopaed.

- Moser, H./Sesink, W./Meister, D.M./Hipfl, B./Hug, T. (Hrsg.) (2008): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, W. (2006): Bildungsforschung und pädagogische Soziologie. In: Merken, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-39.
- Münste-Goussar, S. (2008): Norm der Abweichung. Über Kreativität. In: Pazzini, K.-J./Sabisch, A./Legler, W./Meyer, Th. (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen 18/2008, Hamburg: University Press. [http://kunst.uni-koeln.de/\\_kpp\\_daten/pdf/HamburgUP\\_KPP18\\_Muente\\_Goussar.pdf](http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KPP18_Muente_Goussar.pdf) (letzter Abruf: 18.11.2018).
- Münste-Goussar, S. (2011): Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung. In: Meyer, Th./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-249.
- Münste-Goussar, S. (2016): Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung. In Hug, T./Kohn, T./Missomelius, P. (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu? Innsbruck: innsbruck university press, S. 73-93.
- Navas (2012): Remix Theory: The Aesthetics of Sampling. Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, A. (2015): Die Exzellenzinitiative. Deutungsmacht und Wandel im Wissenschaftssystem. Wiesbaden: VS.
- Niesyto, H. (2007a): Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 153-174.
- Niesyto, H. (2007b): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Wiesbaden: VS. S. 222-245.
- Niesyto, H. (2008): Wohin wird die Reise gehen? Anforderungen einer zukunftsorientierten Schule an eine nachhaltige Medienbildung als Teil der Lehrerbildung von heute. Vortrag am 5. Juni 2008 in Frankfurt/Main auf der Fachveranstaltung »Lehren und Lernen in der digitalisierten Bildungswelt von morgen – eine Herausforderung an die Lehrerbildung von heute«. PDF: [http://ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Niesyto\\_nachhaltige\\_Medienbildung.pdf](http://ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Niesyto_nachhaltige_Medienbildung.pdf) (letzter Abruf 20.12.2018).
- Niesyto, H. (2009): Aktive Medienarbeit. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Landenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III, 2. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 855-862.
- Niesyto, H. (2012a): Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Schritte zu einer medienpädagogischen Grundbildung. In: Schulz-Zander, R./Eickelmann, B./Moser, H./Niesyto, H./Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS, S. 333-357.
- Niesyto, H. (2012b): Vorschlag für einen »Runden Tisch Medienbildung« in Baden-Württemberg. Online (10.01.2013): [www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/Niesyto/Vorschlag\\_fuer\\_einen\\_Runden\\_Tisch\\_Medienbildung\\_Mai\\_2012.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/Niesyto/Vorschlag_fuer_einen_Runden_Tisch_Medienbildung_Mai_2012.pdf) (letzter Abruf 20.12.2018).
- Niesyto, H. (2014): Medienpädagogische Praxisforschung. In: Hartung, A./Schorb, B./Niesyto, H./Moser, H./Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-191.
- Nohl, A.-M./von Risenberg, F./Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Nonhoff, M. (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt »Soziale Marktwirtschaft«. Bielefeld: Transkript Verlag.
- Nonhoff, M. (2008): Hegemonieanalyse: Theorie, Methode und Forschungspraxis. In: Keller, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 299-331.
- Nonhoff, M. (2014): Die Vermessung der Universität als hegemoniales Projekt. Eine Hegemonieanalyse. In: Nonhoff, M. et al. (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 2. Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: Transcript, S. 185-210.



- Nonhoff, M. (2017): Antagonismus und Antagonismen – hegemonietheoretische Aufklärung. In: Marchart, O. (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-102.
- Nonhoff, M./Herschinger, E./Angermüller, J./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 2. Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld: Transcript.
- Obermeier, B. (2002): Karrieresprung. E wie Ernüchterung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung/faz.net, Ressort: Wirtschaft (19.04.2002). [www.faz.net/aktuell/wirtschaft/karrieresprung-e-wie-ernuechterung-160207.html](http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/karrieresprung-e-wie-ernuechterung-160207.html) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Ochsner, B./Grebe, A. (2013): Zur Produktion von Behinderung in der visuellen Kultur. Bielefeld: Transcript.
- Oelkers, J. (2015): Ist die Erziehungswissenschaft politisch? In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 50, S. 37-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115003 (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Oelkers, J./Osterwalder, F./Rhyn, H. (Hrsg.) (1998): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38. Weinheim u.a.: Beltz.
- Óhidy, A. (2011): Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: Springer VS.
- Opielka, M. (Hrsg.) (2005): Bildungsreform als Sozialreform. Wiesbaden: Springer VS.
- Orland, B. (2012): Das historisch-epistemologische Programm. In: Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59-72.
- Overwien, B./Widmaier, B. (Hrsg.) (2013): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pachler, N. (2010): The Social-Cultural Ecological Approach to Mobile Learning. In: Bachmair, B. (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: Springer VS. 153-167.
- Paus-Haase, I. (2001): Vom Bewahren zum Wahrnehmen und Verstehen. Medienpädagogische Konzepte in unserem Informationszeitalter. In: Aufenanger et al.: Jahrbuch Medienpädagogik 1, Opladen: Leske + Budrich, S. 85-106.
- Pazzini, K.-J. (1992): Bilder und Bildung. Münster: LIT Verlag.
- Pazzini, K.-J. (1999): Kulturelle Bildung im Medienzeitalter: Gutachten zum Programm. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.): BLK Heft 77. Bonn: BLK. [www.blk-bonn.de/papers/heft77.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/heft77.pdf) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Pazzini, K.-J. (2005): Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? In: Pazzini, K.-J./Sturm, E./Legler, W./Meyer, Th. (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen 7/2005. Hamburg: University Press. [kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-8/](http://kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-8/) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Pazzini, K.-J. (2011): Kann man Übertragung sehen? – Lehren heißt, individuelle Grenzen überschreiten. In: Zahn, M./Pazzini, K.-J. (Hrsg.): Lehr-Performances: Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS, S.189-202.
- Pazzini, K.-J./Zahn, M. (2011): Vorwort. In: Dieselben (Hrsg.): Lehr-Performances: Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS, S. 7-15.
- Peirce, C. S. (1958): Collected papers. Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1973): Lectures on pragmatism – Vorlesungen über Pragmatismus (hrsg. und eingeleitet von Elisabeth Walther). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Petko, D. (2014): Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bildungswissen Lehramt 25. Weinheim: Beltz.
- Pfahl, L. (2014): Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Berlin, S. 272-282.

- Pfahl, L./Plangger, S./Schönwiese, V. (2017): Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen: Wo steht Inklusion? In: Kruschel, R. (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-28.
- Pfahl, L./Powell, J.J.W. (2005): Die Exklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle. In: *Gemeinsam leben, Zeitschrift für integrative Erziehung*, 18, H.2, S. 68–78.
- Pfetsch, B./Marcinkowski, F. (2002): Problemlagen der »Mediendemokratie« – Theorien und Befunde zur Medialisierung von Politik (Einführung). In: Marcinkowski, F./Pfetsch, B. (Hrsg.): *Politik in der Mediendemokratie. Politische Vierteljahresschrift Sonderheft 42/2009*.
- Pfetsch, B./Adam, S. (Hrsg.) (2008): *Massenmedien als politische Akteure. Konzepte und Analysen*. Wiesbaden: VS.
- Phillips, N./Oswick, C. (2012): Organizational Discourse: Domains, Debates, and Directions. *Academy of Management Annals*, 6(1), S. 435-481. [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19416520.2012.681558](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19416520.2012.681558) (letzter Abruf: 26.11.2018).
- Pias, K. (2003): Überblick über den französischen Strukturalismus und die französische Postmoderne. In: Weber, S. (2003): *Theorien der Medien*. Konstanz: UVK, S. 277-298.
- Picht, G. (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pietraß, M. (2005): Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, H. (Hrsg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: Kopaed, S. 39-50.
- Pietraß, M./Fromme, J./Grell, P./Hug, T. (Hrsg.) (2018): *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pietraß, M./Funiok, R. (Hg.) (2010): *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hrsg.) (2007): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse.
- Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.) (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Rabe-Kleberg, U. (2005): Von Generation zu Generation? Kleine Kinder und soziale Ungleichheit in Deutschland. In: Opielka, M. (Hrsg.): *Bildungsreform als Sozialreform*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-88.
- Prasse, D. (2012): *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen: Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen*. Münster: Waxmann.
- Prengel, A. (2006 [1993]): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Prengel, A. (2015): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. In: EWE – Erwägen-Wissen-Ethik. Forum für Erwägungskultur – Forum for Deliberative Culture, 2/ 2015, Universität Paderborn, S. 157-168.
- Preuss-Lausitz, U. (1988): Die vielfältige Schule für alle Kinder. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 2/1982, S. 14-20.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS, S. 39-60.
- Rabenstein, K. (2016): Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierenden Unterricht. In: Rabenstein, K./Wischer, B. (Hrsg.): *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Klett Kallmeyer (Reihe: *Bildung kontrovers*), S. 47-63.
- Rabenstein, K. (2018): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-347.

- Radtke, F.-O. (1991): Lob der Gleich-Gültigkeit. Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Uli (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg, S. 79-96.
- Radtke, F.-O. (2006): Erziehung, Markt und Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1. S. 52-59.
- Rahm, S. (2004): Empirische Schulbegleitforschung – ein Beitrag zur Entwicklung einer Evaluationskultur in Deutschland? In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 49-63.
- Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS.
- Raithelhuber, E. (2006): Netzwerk der Politikgestaltung im Sozial- und Bildungssektor – ein Blick durch die Brille der Gouvernamentalität. In: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 163-179.
- Rear, D. (2013): Laclau and Mouffe's Discourse Theory and Fairclough's Critical Discourse Analysis: An Introduction and Comparison (research paper). [www.academia.edu/2912341/Laclau\\_and\\_Mouffe\\_s\\_Discourse\\_Theory\\_and\\_Faircloughs\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis\\_An\\_Introduction\\_and\\_Comparison](http://www.academia.edu/2912341/Laclau_and_Mouffe_s_Discourse_Theory_and_Faircloughs_Critical_Discourse_Analysis_An_Introduction_and_Comparison) (letzter Abruf: 22.12.2018).
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie, 32, S. 282-301.
- Reckwitz, A. (2006): Ernesto Laclau. Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Moebius, S./Quadflieg, D. (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS, S. 339-349.
- Reckwitz, A. (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kaltho, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 188-209.
- Reichenbach, R. (2007): Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke... In: Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (3), S. 353-363.
- Renggli, C. (2007): Selbstverständlichkeiten zum Ereignis machen: Eine Analyse von Sag- und Sichtbarkeitsverhältnissen nach Foucault [38 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8(2), Art. 23, [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/245](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/245) (letzter Zugriff: 20.12.2018).
- Rheinberger, H.-J. (2007): Historische Epistemologie zur Einführung. 2. Auflage. Hamburg: Junius.
- Reh, S. (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als »Bekanntnisse«. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Reh, S. (2008): Der »Kinderfehler« Unaufmerksamkeit. Deutungsmuster zwischen Kulturkritik und professionellen Handlungsproblemen im Schulsystem in Deutschland um 1900. In: Reh, S./Berdemann, K./Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2008): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-93.
- Reh, S. (2010): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, K./Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden: VS, S. 33-52.
- Reh, S. (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: Reichenbach, R./Bühler, P. (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 152-173.
- Reh, S. (2011): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, S. K./Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 33-52.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015a): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, S./Rabenstein, K./Fritzsche, B./Idel, T.-S. (2015b): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagserschulung. In: Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagserschulungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-62.
- Reh, S./Ricken, N. (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Rehberg, K.-S./Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.) (2008): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 1528-1539. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-152605> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Reinhardt-Becker, E. (2014): Niklas Luhmann. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 213-218.
- Revermann, C. (2008): eLearning in der Schule – Potenziale, Herausforderungen und Erfolgskriterien. In: Wernstedt, R./ John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) & Friedrich-Ebert-Stiftung: Neue Medien in der Bildung – Lernformen der Zukunft. Dokumentation der Konferenz des Netzwerk Bildung vom 5. und 6. Mai 2008. Berlin: Eigendruck.
- Ricken, N./Balzer, N. (2012) (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N./Liesner, A. (2008) (Hrsg.): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Systematische Bildungsforschung Universität Bremen / Fachbereich 12. Reihe: Theoriebildung und Subjektivationsforschung, Bd. 2. [www.allpaed.uni-bremen.de/cms/fileadmin/Material/Bericht-2\\_DGfE\\_Macht-SYSBF.pdf](http://www.allpaed.uni-bremen.de/cms/fileadmin/Material/Bericht-2_DGfE_Macht-SYSBF.pdf) (letzter Abruf: 21.12.2018).
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.
- Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.) (2017): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N./Reh, S. (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, S./ Ricken, N. (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Röll, F. J. (2010): Aufwachsen in der (Medien-)Gesellschaft. In: Cleppien, G./Lerche, U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: VS, S. 23-36.
- Rötzer, F./Weibel, P. (Hrsg.) (1993): Cyberspace. Zum medialen Gesamtkunstwerk. München: Boer.
- Rorty, R. (1967): The linguistic turn: recent essays in philosophical method. Chicago [u.a.]: Univ. of Chicago Press.
- Rose, N./Koller, H.-C. (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Balzer, N./Ricken, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75-94.
- Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee »Schulautonomie« im Ländervergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruge, W. B. (2014): Pädagogik \* Medien \* Eine Suchanfrage. In: Marotzki, W./Meder, N. (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-207.
- Ruge, W. B. (2017): Undisziplinierte Pluralität. Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik. In: Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27 (April), S. 100-120. [doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.04.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.04.X) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Sabisch, A. (2009): Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. In: Pazzini, K.-J./Sabisch, A./Legler, W./Meyer, Th. (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen 20/2009. Hamburg: University Press. <http://kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-20/> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Sander, U. (2001): Mediatisierte Kommunikation in Mediengesellschaften. In: Aufenanger, S./Schulz-Zander, R./Spanhel, D. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Wiesbaden: VS, S. 405-439.
- Sander, W. (2013): Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg) 1/2013, S. 100-124.

- Sarasin, P. (2006): Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.) (2006 [2001]): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS: Handbuch Bd 1, S. 55-81.
- Sarcinelli, U. (Hrsg.) (1998): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Beiträge zur politischen Kommunikationskultur. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Sarcinelli, U. (2005): Politische Kommunikation in Deutschland. Zur Politikvermittlung im demokratischen System. Wiesbaden: VS.
- Sarcinelli, U./Schatz, H. (Hrsg.) (2002): Mediendemokratie im Medienland. Inszenierungen und Themensetzungsstrategien im Spannungsfeld von Medien und Parteiliten am Beispiel der nordrhein-westfälischen Landtagswahl 2002. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, A. (2016): Selbst-Bestimmung. Liberale Einsätze des Politischen. In: Casale, R./Koller, H.-C./Ricken, N. (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 11-26.
- Schäfer, K.-H. (1996): Medienpädagogik als Medienmethodik. In: Fischer-Buck, A./ Schafer, K.-H./Warzel, A./ Zöllner, D. (Hrsg.): Sinn und Wirklichkeit, Franz Fischer Jahrbuch 1996, Norderstedt: Franz Fischer Jahrbücher.
- Schatz, H./Rössler, P./Nieland, J.-U. (2002): Politische Akteure in der Mediendemokratie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schauer, B. (2018): Ist in Schleswig-Holstein mit dem Zwei-Säulen-Modell alles gut? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im FGB, Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.): b&w bildung & wissenschaft. Zeitschrift der GEW Baden-Württemberg, 21.12.2018, 72. Jahrgang, Ausg. 12/2018, S. 24-25.
- Schauer, C./Schauer, H. (2015): Schulische IT- und Medienbildung: Ergebnisse einer empirischen Studie an einem rheinland-pfälzischen Gymnasium. In: ICB Research Reports - Forschungsberichte des ICB, No. 65, August 2015. DOI: <https://doi.org/10.17185/duerpublico/47022>.
- Schneider, U. J. (2014): Zur Biografie. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 1-8.
- Schluchter, J.-R. (2010): Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. München: Kopaed.
- Schluchter, J.-R. (2012): Medien, Bildung und Inklusion – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: Bosse, I. (Hrsg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM Dokumentation. Band 45.
- Schmidt, M. (2013). Performativität. In Gender Glossar / Gender Glossary (8 Absätze). <https://gender-glossar.de/glossar/item/22-performativitaet> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Schmidt, C./DW Akademie Bonn (Hrsg.) (2013): The Arab World: The Role of Media in the Arab World's Transformation Process. Berlin: Vistas.
- Schmoltz, C. (2009): Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien. Eine Studie zu Überzeugungen und Skripts von Lehrerinnen und Lehrern. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. <https://d-nb.info/999443178/34> (letzter Zugriff: 03.12.2018).
- Scholz, R. (2010): Die diskursive Legitimation der Europäischen Union. Eine lexikometrische Analyse zur Verwendung des sprachlichen Zeichens Europa/Europe in deutschen, französischen und britischen Wahlprogrammen zu den Europawahlen zwischen 1979 und 2004. Dr. phil., Magdeburg und Paris-Est, Institut für Soziologie; École Doctorale »Cultures et Sociétés«
- Schorb, B. (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?. In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 53. Jahrgang, Heft 5, S. 50-56.
- Schorb, B. (1995): Die Geschichte der Medienpädagogik. Eine Bewegung im Zyklus. In: Ders.: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 14-56.
- Schorb, B. (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, B./Anfang, G./Demmler, K. (Hrsg.) (2009): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: Kopaed.

- Schorb, B./Hüther, J. (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: Kopaed.
- Schrader, J./Schmid, J./Amos, K./Thiel, A. (Hrsg.) (2015): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: VS.
- Schrage, D. (2013): Die Einheiten der Diskursforschung und der Streit um den Methodenausweis: Ein Kartierungsversuch. Zeitschrift für Diskursforschung, 1(3), S. 246-263. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schuegraf, M. (2014): Medienkonvergenz und Celebrity im Kindesalter. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 337-349.
- Schulz-Zander, R./Eickelmann, B./Moser, H./Niesyto, H./Grell, P. (Hrsg.) (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwab-Trapp, M. (2004): Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöfer, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, S. 169-195.
- Schwanebeck, W. (2013): Poststrukturalismus. In Gender Glossar / Gender Glossary (3 Absätze). <https://gender-glossar.de/glossar/item/12-poststrukturalismus> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS.
- Spanhel, D. (2001): Medienpädagogische Kompetenz als Grundqualifikation in pädagogischen Berufen. In: Bachmair, B./Spanhel, D./de Witt, C.: Jahrbuch Medienpädagogik 2, Opladen: Leske + Budrich, S.13-26.
- Spanhel, D. (2005): Medienkompetenz nach PISA unter anthropologischen Aspekten. In: Frederking, V./Falk, S. (Hrsg.): Nach PISA: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien Wiesbaden: VS, S. 96-111.
- Spanhel, D. (2007): Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6 Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-54.
- Spanhel, D. (2009): Anspruch und Wirklichkeit. Wie lässt sich Medienerziehung im Sinne umfassender Medienbildung am besten in den Schulalltag integrieren? In: Tendenz H. 4.09, S. 4-11.
- Spanhel, D. (2010a): Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, B. (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-58.
- Spanhel, D. (2010b): Erziehung und Entwicklung unter den Bedingungen von Medialität. In: Pietraß, M./Funiok, R. (Hg.): Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: VS, 65-90.
- Spies, T. (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: Transcript.
- Spiegel, der (49/1992): Schulen: Ende der Kreidezeit. [www.spiegel.de/spiegel/print/d-13691533.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13691533.html) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Spiegel, der (29/2012): Bildung: Gefangen in der Kreidezeit. [www.spiegel.de/spiegel/print/d-87347266.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-87347266.html) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Spilker, N. (2014): Die Freiheit im Lichte der Kennzahl. Drohung und Verheißung in der gouvernementalen Programmatik der »Bildungsautonomie«. In: Hartz, R./Rätzer, M. (Hrsg.): Organisationsforschung nach Foucault. Macht – Diskurs – Widerstand. Bielefeld: Transcript, 169-190.
- Spilker, N. (2015): »Aus Daten Taten folgen lassen.« Zum Spannungsfeld von Gouvernementalität und Educational Governance. In: Schrader, J./Schmid, J./Amos, K./Thiel, A. (Hrsg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: VS, S. 95-116.
- Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.
- Stalinski, S./tagesschau.de (14.12.2018): Geplante Grundgesetzänderung. Das sind die Knackpunkte beim Digitalpakt. In: tagesschau.de, Inland, Grundgesetzänderung: Das sind die Knackpunkte beim Digitalpakt. [www.tagesschau.de/inland/digitalpakt-faq-101.html](http://www.tagesschau.de/inland/digitalpakt-faq-101.html) (letzter Aufruf: 19.12.2018).

- Stingelin, M. (2014): Strukturalismus. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 182-184.
- Stoltenhoff, A. (2012): Körper – Kunst – Pornografie. Betrachtungen medialer Prozesse im Werk von Peter Franck. In: Schuegraf, M./Tillmann, A. (Hrsg.): Pornografisierung von Gesellschaft, Konstanz: UVK Verlag, S. 45-50.
- Stoltenhoff, A. (vorauss. 2019): Gleichstellung & Diversity in der ‚exzellenten, unternehmerischen Hochschule‘. Zur (Un-)Sichtbarkeit neuer Wissensordnungen auf visueller Ebene. In: Polutta, A. (Hrsg.): Kooperative Organisations- und Professionsentwicklung in Hochschule und Sozialwesen? Gleichstellungspolitik und Professionalisierung in geteilter Verantwortung, Festschrift für Professorin Brigitte Reinbold. Wiesbaden: Springer VS.
- Stoltenhoff, A. (vorauss. 2021): Die mediale Debatte um das Unterrichtsthema ›sexuelle Vielfalt‹ als Diskurskampf. Hegemonieanalyse von Priesetexten zur ›Petition Bildungsplan‹. In: Fegter/Thon, C./Langer, A. (Hrsg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung Bd. 17/2021 ›Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft‹.
- Stoltenhoff, A./Raudonat, K. (2016): Medienpädagogik im Spannungsfeld der (Re)Produktion heteronormativer Machtstrukturen und emanzipatorischer Bildungsideale – Eine poststrukturalistische Perspektive. In: Medienimpulse 2016, no. 4. [www.medienimpulse.at/articles/view/1010](http://www.medienimpulse.at/articles/view/1010) (letzter Aufruf: 19.12.2018).
- Stoltenhoff, A./Raudonat, K. (2018a): Digitalisierung (mit)gestalten – was wir vom Cyberfeminismus lernen können. Strategien und Ansätze einer aktivierenden Perspektive auf Informations- und Kommunikationstechnologien im 21. Jahrhundert. GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2018, no. 2, S. 128-142.
- Stoltenhoff, A./Raudonat, K. (2018b): Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung zeitgemäßer Medienbildung – Cyberfeminismus im Kontext der Differenzdebatte. In: Moser, H./Niesyto, H. (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter. Schriftenreihe ›Medienpädagogik interdisziplinär‹, Band 11, München: Kopaed, S. 235-246.
- Stroß, A. M. (2001): Die ›Wissensgesellschaft‹ als bildungspolitische Norm? In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 42 (2001), S. 84-100.
- Sturm, E. (2005): Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ›Von Kunst aus‹. In: Pazzini, K.-J./Sturm, E./Legler, W./Meyer, Th. (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen 7/2005. Hamburg: University Press. [http://kunst.uni-koeln.de/\\_kpp\\_daten/pdf/HamburgUP\\_KPP07\\_Sturm.pdf](http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KPP07_Sturm.pdf) (letzter Aufruf: 19.12.2018).
- Sturm, T. (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: DGfE [Mitteilungen der] (Hrsg.) (2015): Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft 26, H. 51. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 25-32.
- Süddeutsche Zeitung/SZ (28. Juli 2017): Digitalisierung: Schulen müssen raus aus der Kreidezeit. (letzter Aufruf: 19.12.2018) [www.sueddeutsche.de/bildung/digitalisierung-schulen-muessen-raus-aus-der-kreidezeit-1.3607234](http://www.sueddeutsche.de/bildung/digitalisierung-schulen-muessen-raus-aus-der-kreidezeit-1.3607234).
- Süss, D./Lampert, C./Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Sutter, T. (2014): Selbstsozialisation und Medienbildung. In: Marotzki/Meder (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung, S. 71-90.
- Tagesspiegel, der (19.05.2014): Multimediale Schule. Das Ende der Kreidezeit. [www.tagesspiegel.de/berlin/schule/multimediale-schule-das-ende-der-kreidezeit/9906350.html](http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/multimediale-schule-das-ende-der-kreidezeit/9906350.html) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Tageszeitung, die (taz) (22.10.2015): Digitale Schulzeit. Das Ende der Kreidezeit. <http://www.taz.de/!5241118/> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 580-597.
- Tenorth, H.-E. (2008): Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (2008) 2, S. 275-297 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42190.

- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57). Weinheim u.a.: Beltz 2011, S. 202-224.
- Theunert, H. (2014): Das Kind als Forschungssubjekt: Herausforderung für sinnverstehendes Forschen. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-223.
- Thiedeke, U. (2001): Fakten, Fakten, Fakten. In: Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). [www.diezeitschrift.de/32001/positionen1.htm](http://www.diezeitschrift.de/32001/positionen1.htm) (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Thomas, T. (2009): Michel Foucault: Diskurs, Macht und Subjekt. In: Hepp, A./Krotz, F./Thomas, T. (Hrsg.) (2009): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS, S. 58-71.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (Hrsg.) (2017): Kursplan Medienkunde in der Grundschule. Erfurt: Eigendruck.
- TMBJS (Hrsg.) (2018): Zukunft Schule. Ergebnisdokumentation des Werkstattprozesses 2017, Erfurt 2018. [www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/werkstatt/werkstattprozess\\_zukunft\\_schule\\_dokumentation.pdf](http://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/werkstatt/werkstattprozess_zukunft_schule_dokumentation.pdf) (letzter Abruf: 23. November 2018).
- TMBJS/Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (Hrsg.) (o.J.): Medienbildung im Überblick. In: Thüringer Schulportal, Portal, Medien und Bildung, Medienkunde, (Thüringer Medienbildung im Überblick), [www.schulportal-thueringen.de/bildung\\_medien/medienkunde](http://www.schulportal-thueringen.de/bildung_medien/medienkunde) (letzter Abruf: 23. November 2018).
- Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (2014): Verwaltungsvorschrift des TMBWK zur Durchführung des Kurses Medienkunde an den Thüringer allgemein bildenden weiterführenden und berufsbildenden Schulen vom 8. Mai 2014. In: Serviceportal Thüringen, Landesrecht Thüringen. [landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVTH-223300-TMBWK-20140508-SF&psml=bsthueprod.psml&max=true](http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVTH-223300-TMBWK-20140508-SF&psml=bsthueprod.psml&max=true) (letzter Abruf: 23. November 2018).
- Tigges, A. (2008): Geschlecht und digitale Medien. Entwicklung und Nutzung digitaler Medien im hochschulischen Lehr-/Lernkontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, A. (2008): Identitätsspielraum Internet. Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim und München: Juventa.
- Tillmann, A. (2017): Genderbeben im Internet? Aushandlung von Geschlecht im Kontext Internet. In: medien und erziehung (merz), 61. Jg., H. 1, S. 19-27.
- Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2014a): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (2014b): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-13.
- Tillmann, A./Hugger, K.-U. (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-45.
- Tillmann, A./Schuegraf, M. (2012) (Hrsg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz: UVK Verlag.
- Tillmann, K.-J. (1989): Der Beitrag des Symbolischen Interaktionismus zu einer Theorie der Schule. In: Baumgart, F. (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbronn 2000.
- Tillmann, K.-J. (2010): Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.
- Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS.
- Torfing, J. (1999): New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Žižek. Oxford: Blackwell.
- Trescher, H. (unter Mitarbeit von Michael Börner) (2017): Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit ›geistiger Behinderung‹. Bielefeld: Transcript.



- Truschkat, I. (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden: VS.
- Truschkat, I./Bormann, I. (2013): Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. In: Zeitschrift für Diskursforschung 1 (1), S. 88-111.
- Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau. 52 (1998) 6, S. 693-709.
- Tulodziecki, G. (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. In: Medienimpulse.at (59).
- Tulodziecki, G. (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag, in: merz, Heft 3, S. 48-54.
- Tulodziecki, G. (2015): Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. In: MedienPädagogik, 5. Juni, 31-49. doi:10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2004): Handbuch Medienpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tulodziecki, G./Herzig, B./Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G./Six, U. u.a. (Hrsg.) (2000): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Ulbrich, H.-J. (2012): Medienbildung in der Schule?: Ursachen, Inhalte und Folgen eines Schulversuchs. München: Kopaed.
- Unger, A. (2010): Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In: Grell, P./Marotzi, W./Schelhowe, H. (Hrsg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden: VS, S. 99-117.
- Unger von, H. (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Unger von et al. (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-40.
- Unger von, H./Narimani, P./M'Bayo, R. (Hrsg.) (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Villa, P.-I. (2010): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, R./Kortendieck, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 146-157.
- Villa, P.-I. (2016): Gender – eine soziale Tatsache von Natur aus. [www.gender.soziologie.uni-muenchen.de/lehrstuhlprofil/gender-eine-soziale-tatsache.pdf](http://www.gender.soziologie.uni-muenchen.de/lehrstuhlprofil/gender-eine-soziale-tatsache.pdf) (letzter Abruf: 16. August 2018).
- Verdicchio, D. (2012): Die diskursanalytische Wende. In: Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 101-110.
- Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.) (2016): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: VS.
- Viehöver, W./Keller, R./Schneider, W. (Hrsg.) (2013): Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Völker, J. (2014): Die Geburt der Klinik. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U. J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler 2014, S. 32-37.
- Vogt, F. (2004): Politisches System und New Public Management in Primarschulen im internationalen Vergleich. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 26 (2004) 1, S. 69-83, urn:nbn:de:0111-opus-40883.
- Vorndran, O./Schnoor, D. (Hrsg.) (2003a): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh: Verlag Bertelmann Stiftung.

- Vorndran, O./Schnoor, D. (2003b): Vorwort. In: (Dies.) (Hrsg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh: Verlag Bertelmann Stiftung, S. 7-9.
- Voss, H.-J. (2010): Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld: Transcript.
- Wachs, S./Wolf, K.D. (2015): Zusammenhänge zwischen deviantem und risikoreichem Onlineverhalten 12- bis 13-jähriger Kinder aus drei Ländern. In: Hugger, K.-U./Tillmann, A./Iske, S./Fromme, J./Grell, P./Hug, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer VS., S. 71-97.
- Waffender, M. (Hrsg.) (1991): Cyberspace. Ausflüge in virtuelle Wirklichkeiten. Reinbek: Rowohlt.
- Wajcman, J. (2007): From Women and Technology to Gendered Technoscience (PDF). *Information, Communication & Society*. 10 (3): 287-298. doi.org/10.1080/13691180701409770 (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Waldschmidt, A. (2007): Behinderte Körper: Stigmatheorie, Diskurstheorie und Disability Studies im Vergleich. In: Junge, T./Schmincke, I. (Hrsg.): Marginalisierte Körper. Beiträge zur Soziologie und Geschichte des anderen Körpers. Münster: Unrast.
- Waldschmidt, A. (2008): »Wir Normalen« – »die Behinderten«? In: Rehberg, K.-S./Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt am Main: Campus, S. 5799-5809.
- Waldschmidt, A. (2017): Disability Goes Cultural. The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In: Waldschmidt, A./Berressem, H./Ingwersen, M. (Hrsg.): Culture – Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies. Bielefeld: Transcript, S. 19-27.
- Waldschmidt, A./Berressem, H./Ingwersen, M. (Hrsg.) (2017): Culture – Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies. Bielefeld: Transcript.
- Warnke, I./Spitzmüller, J. (Hrsg.) (2008): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin/New York: de Gruyter, S. 407-434. doi.org/10.1515/9783110209372.6.407 (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Weber, P. J. (2002): Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, J. (2001): Ironie, Erotik und Techno-Politik: Cyberfeminismus als Virus in der neuen Weltunordnung?. In: Die Philosophin. Forum für feministische Theorie und Philosophie 12, no 24 (December 2001): 81-97.
- Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Weber, S. M. (2006): Gouvernementalität der ‚Schulgemeinde‘. Zwischen experimenteller Demokratie und Improvisationstechnologie. In: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.) Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 77-99.
- Weber, J.-M./Zahn, M./Pazzini, K.-J. (Hrsg.) (2018): Lehre im Kino. Psychoanalytische und pädagogische Lektüren von Lehrerfilmen. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, S. (2003): Theorien der Medien. Konstanz: UVK
- Weibel, P. (2007): Web 2.0 und das Museum. In: Mangold, M./Weibel, P./Woletz, J. (Hrsg.): Vom Betrachter zum Gestalter. Neue Medien in Museen - Strategien, Beispiele und Perspektiven für die Bildung. Baden-Baden: Nomos, S. 21-33.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: Chow, N. et al. (Hrsg.): Race, Class, and Gender: Common Bonds, Different Voices. London, S. 357-384.
- West, C./Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society* 1 (2). S. 125-151.
- Wedl, J./Wrana, D. (2014): Einleitung. Grundfragen der Forschungspraxis. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 479-481.
- Weiß, M. (Hrsg.) (2006): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Berlin: Duncker & Humboldt.

- Wichter, S.; Antos, G. (Hrsg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt: Peter Lang.
- Widmer, P. (1990): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wijnen, C./Trültzsch, S./Ortner, C. (Hrsg.) (2013): Medienwelten im Wandel: Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektiven und Konsequenzen. Wiesbaden: VS.
- Wilding, F. (1999): Where is Feminism in Cyberfeminism? [www.obn.org/reading\\_room/writings/html/where.html](http://www.obn.org/reading_room/writings/html/where.html) (letzter Zugriff: 20.12.2018).
- Winter, C./Hepp, A./Krotz, F. (Hrsg.) (2008): Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Grundlegende Diskussionen, Forschungsfelder und Theorieentwicklungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, D. (2008): Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. In: REPORT 4/2008 (31.Jg.), S. 23-32.
- Wrana, D. (2012a): Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand. In: Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 17-67.
- Wrana, D. (2012b): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 195-214.
- Wrana, D. (2012c): Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumtion in diskursiven Praktiken. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 229-245.
- Wrana, D. (2014a): Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 511-536.
- Wrana, D. (2014b): Einleitung. Methodologische Reflexionen zu Forschungsdesign und Forschungsprozess. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 614-616.
- Wrana, D. (2015): Everything At Your Finger Tips. Die Metapher der ‹Lernumgebung› und die Ökonomie des Lernens. In: Die Deutsche Schule 107 (2015) 4, S. 36-48.
- Wrana, D. (2017): Zur Vermessung von Lernstrategien als Leistungsfaktoren. In: Bünger, C.; Hoffarth, B.; Mayer, R.; Schröder, S. (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Wittenberger Gespräche IV. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität 2017, S. 85-126.
- Wrana, D./Langer, A. (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken [62 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206> (letzter Abruf: 20.12.2018).
- Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wrana, D./Ott, M./Jergus, K./Langer, A./Koch, S. (2014): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller, J. et al. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 224-238.
- Wulf, C. (2007): Rituelle Lernkulturen. Eine Einführung. In: Wulf, C./Althans, B./Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS, S. 7-20.
- Wullweber, J. (2014): Leere Signifikanten, hegemoniale Projekte und internationale Innovations- und Nanotechnologiepolitik. In: Herschinger, E./Renner, J. (Hrsg.): Diskursforschung in den Internationalen Beziehungen. Baden-Baden: Nomos, 270-306.

- Wullweber, J. (2010): Hegemonie, Diskurs und Politische Ökonomie. Das Nanotechnologie-Projekt, Baden-Baden: Nomos.
- Wullweber, J. (2017): Staat, Ökonomie und globale Politik. Laclaus Hegemonietheorie und die Internationale Politische Ökonomie. In: Marchart, O. (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden: Springer VS, 169-191.
- Zahn, M./Pazzini, K.-J. (Hrsg.) (2011): Lehr-Performances: Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS.
- Žižek, S. (1990): Beyond Discourse-Analysis. In: Laclau, Ernesto: New Reflections on the Revolution of Our Time, London, New York, S. 249-260.
- Žižek, S. (1991): Looking awry: an introduction to Jacques Lacan through popular culture. Cambridge, Mass. [u.a.]: MIT Press.
- Zorn, I. (2013): Lernen mit digitalen Medien. Zur Gestaltung der Lernszenarien. In: Freyermuth, G./Gotto, S., L./Wallenfels, F. (Hrsg.): Serious Games – Exergames – Exerlearning – Zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers. Bielefeld. Transcript, S. 49-74.

# Anhang

Folgende Fragen wurden den Lehrkräften im Rahmen der Interviews gestellt:

<p>Ihre Schule hat seit einer Weile ein Medienkonzept. Erzählen Sie doch mal, wie es dazu gekommen ist!</p> <p><i>Anlass, Ereignisse, wessen Initiative Beteiligte (Rollen &amp; Aufgaben), Hürden, Ziele, wichtige Quellen</i></p>	<p>Erinnern Sie daran, welche Materialien bei der Arbeit am Konzept genutzt wurden also ob bestimmte Bücher, Broschüren, Zeitungsartikel oder Quellen im Internet eine wichtige Rolle gespielt haben?</p> <p><i>einflussreiche Quellen Akteure hinter den Quellen</i></p>	<p>Die Schule legt also viel Wert auf die Auseinandersetzung der Schüler mit digitalen Medien. Wie zeigt sich das konkret im Unterricht? Wie muss ich mir eine typische Stunde in Deutsch/ Geschichte/ Mathe/Musik/Kunst... an Ihrer Schule vorstellen?</p> <p><i>Theorie (Konzept) im Verhältnis zur Praxis (Unterricht) didaktische Umsetzung Lehrer-Schüler-Rolle Verständnis Lehren-Lernen Praxis bzw. Alltag, Auswirkungen auf Unterricht Technik &amp; Didaktik neue/andere Aufgaben der Lehrkräfte</i></p>
<p>Die Bildungspolitik äußert sich regelmäßig zum Thema und erarbeitet Konzepte, Papiere, Pläne und Handreichungen. Wie schätzen Sie aus Ihrer Perspektive als Lehrkraft/Schulleitung die Arbeit dieser Institutionen ein?</p>	<p>Welche dieser Materialien zu Medienbildung haben Sie schon mal gesehen oder verwendet?</p> <p><b>MATERIAL VORLEGEN</b></p> <p>Was würden Sie sich von den zuständigen Institutionen wünschen?</p>	<p>Wie würden Sie das Verhältnis von Bildungspolitik einerseits und Schulleben andererseits an einem konkreten Beispiel beschreiben? Nämlich dem Umgang mit Social Media Plattformen wie Facebook, dessen berufliche Nutzung Lehrkräften durch das Ministerium Baden-Württemberg sogar verboten wurde.</p>
<p>Wie wurde das Konzept bzw. die Ausrichtung auf das Thema Medienbildung denn eigentlich im größeren Kreis präsentiert? Ich denke da an die Eltern und an kooperierende Schulen...</p>	<p>Und wie waren so die bisherigen Reaktionen auf das Konzept?</p>	<p>Angenommen, Ihre Schule will das Medienkonzept in einem Flyer oder auf der Homepage vorstellen. Welche 2 der 12 vorliegenden Bilder würden Sie nehmen, um das Konzept zu bebildern?</p>
<p>Das Thema Medienbildung wird ja immer mal wieder in der Presse diskutiert. Dabei taucht oft der Begriff Medienkompetenz auf. Welchen Eindruck haben Sie von dem, was und wie dort diskutiert wird?</p>	<p>Was verstehen Sie unter »Medienkompetenz«?</p>	<p>Das Buch »Digitale Demenz« von Manfred Spitzer liefert viele Argumente gegen digitale Medien. Wie bewerten Sie diese Aussage von ihm (<b>Zitat vorlegen</b>)?</p>
<p>Wie sind Sie persönlich denn eigentlich zu einem Befürworter von Medienbildung in der Schule geworden?</p>	<p>Mit etwas zeitlichem Abstand und den Erfahrungen der vergangenen Jahre/Monate: Wie finden Sie das Medienkonzept der Schule?</p>	<p>Gibt es von Ihrer Seite aus noch wichtige Punkte, die noch zu ergänzen wären?</p>
<p>Was halten Sie von den Forderungen nach einer medienpädagogischen Grundbildung für Lehrkräfte, die in die Ausbildung integriert ist?</p>	<p>Welche Rolle spielt nach Ihrer Erfahrung die Schulentwicklung im Prozess der Implementierung von Medienbildung?</p>	<p>Wie erklären Sie einem Freund/einer Freundin, die in einem ganz anderen Bereich arbeitet, das Thema »Medienbildung in der Schule«?</p>

## Liste der Materialien, die im Rahmen der Interviews vorgelegt wurden:

BEKANNT	QUELLE	NAME MATERIAL; INSTITUTION
		<b>POLITISCHE PAPIERE</b>
		Medienkompetenzförderung f. Kinder u. Jugendl.; BMFSFJ
		Medienbildung in der Schule (2012); KMK
		Kompetenzorientiertes Konzept f.d.schul. Medienbildung; LKM
		Gutachten z. Vorber. d. Programms „System. Einbez. v. Medien..“; BLK 1998
		<b>INITIATIVEN, PORTALE &amp; ORGANISATIONEN</b>
		Medienbildung nachh. i.d. Schule verankern; GMK Pos.-Papier
		Keine Bildung ohne Medien; Initiative div. medienp. Forschungseinrichtungen
		InfoSet Medienkompetenz DIN A 5-Hefte; LFK, LMK, SWR
		SCHAU HIN-Initiative; BMFSFJ, ARD, ZDF, TV-Spielfilm, Vodafone
		medienbewusst.de; TU Ilmenau
		klicksafe.de; EU-geförderte Initiative, LMK
		medien+bildung.com
		Medienpädagogik PRAXIS BLOG
		GMK, Gesellschaft f. Medienpädagogik und Kommunikationskultur
		lehrer-online. Unterrichten mit digitalen Medien
		Deutscher Bildungsserver, Portale z. Medienbildung
		Faszination Medien der Bundeszentrale f. polit. Bildung, BPB
		CCC, Chaos Computer Club (gemeinn. Verein)
		Digitale Gesellschaft (gemeinn. Verein)
		Erklärung der Gesellschaft für Informatik
		<b>LÄNDERSPEZIFISCHE ANGEBOTE</b>
		<b>NRW</b>
		Medienkompetenzportal NRW
		Medienpass NRW
		Die Medienberatung NRW auf Bildungsportal des Landes NRW
		<b>THÜRINGEN</b>
		Thüringer Schulportal, TSP
		Kindermedienstiftung GOLDENER SPATZ
		<b>BADEN_WÜRTTEMBERG</b>
		LMZ, SESAM
		KINDERMEDIENLAND
		Medienkompetenz-Fund Baden-Württemberg, MFG
		Medienoffensive Schule, RP Stuttgart
		Stuttgarter Tage der Medienpädagogik, Akad. d. D Rott., GMK, LMZ, LFK, SWR

## Übersicht der analysierten Presstexte nach Teilkorpus

Liste der analysierten Presstexte (Teilkorpus A I, 12/1994-11/1995)

SZ	ZEIT	FAZ
08.12.1994, S. 47; Blick in die Schule von morgen	10.02.1995; Multimedia-Penne	30.01.1995, Nr. 25; Medienerziehung soll in den Lehrplänen verankert werden.
14.01.1995, S. 905; Keine Ahnung, was los ist mit Roland	24.02.1995; Mit Tempo auf die Datenautobahn.	18.04.1995, Nr. 90/16, S. 1; Abschreckungspädagogik
24.01.1995, S. 34; Pauken auf der Datenspur	03.03.1995; Feindbild Fernsehen	13.05.1995, Nr. 111, S. 4; Die Kultusministerkonferenz beschließt Leistungsstandards für den mittleren Schulabschluss.
27.04.1995, S. 34; Dem Computer Seele einhauchen	24.03.1995, S. 102; Neues Lernen, alt geworden	17.05.1995, Nr. 114; Rüttgers warnt vor Medien-Kleinstaaterei.
17.05.1995, S. 27; Jedes Land hat seine Verantwortung'	12.05.1995, S. 74; Unternehmen Futurekids	26.08.1995; Das Fernsehen raubt den Kindern Zeit und Muße.
03.06.1995, S. 39 Der Zeitung ins Netz gegangen	08.09.1995 Nr. 37; Heimisch zwischen Schock und Trance	29.08.1995, Verlagsbeilage 200; Schöne neue Welt.
01.08.1995, S. 21; Es wird Millionen neuer Arbeitsplätze geben'	13.10.1995, S. 50; Kai in der Computerkiste	10.10.1995, Nr. 235, S. 4.; Mehr Eigenständigkeit für die Schulen gefordert
24.08.1995, S. 17; Lehrer mit Bildungslücken	1995, Nr. 46; Änderung des Schaltplans.	27.10.1995; Nr. 250; Einsetzung einer Enquete-Kommission.
09.09.1995; Computer und Gameboy fördern Analphabetismus		21.11.1995; Nr. 271; Wie man am besten durch Babel surft.
9.9.1995; Lieblingsspielzeug PC'		28.12.1995, Nr. 301/52, S. 1; Medienerziehung soll eine zentrale Bildungsaufgabe werden.
18.09.1995, S. 42; Bildung, abgekoppelt vom Arbeitsmarkt		
13.10.1995, S. 56; Vorsprung des Computers gegenüber der Lehrperson		
16.10.1995, S. 903; Instruktionssysteme' auf Optimierungskurs		
23.10.1995, S. 35; Die klassischen Berufe stehen auf dem Prüfstand		
18.11.1995, S. 936; Die Welt kommt in die Schule		
18.11.1995, S. 936; 'Auch in Zukunft nicht zu ersetzen'		
02.12.1995; Wie schläft eine Giraffe?		
19.12.1995; Schüler erhalten 'Auffahrten zur Infobahn'		
21.12.1995; Schulen ans Netz		

Liste der analysierten Presstexte (Teilkorpus A II, 10/2011-09/2012)

SZ	ZEIT	FAZ
14.12.2011, S. 4; Der Schulrojaner – eine schlechte Idee	24.11.2011; War dieser Terror vorstellbar?	14.02.2012, S. 38; Lola rennt durchs Klassenzimmer.
17.12.2011, S. 46; Eine Form von Kulturverrat	19 [26.]01.2012; Was gewitzchert. Manche Lehrer wollen mit Twitter den Unterricht revolutionieren.	04.06.2012; S. 9; Ein Tablet für jedes Kind. Thailand schreitet pädagogisch-technisch voran.
21.12.2011, S. 2; Auf die Lehrer kommt es an	07.06.2012; "Wir werden mit Ideen überflutet"	25.06.2012, S. 33; Schulen wollen Handys verbannen.
21.01.2012, S. 6; Laptop für alle Schüler	07.06.2012; Ihr seht nur eure Lehrpläne, nicht die Welt	08.08.2012, Nr. 183, S. 7; Mehr Geld fürs Lustige Taschenbuch.
16.02.2012; Nachhilfe per Handy	21.06.2012; Die Edupunks kommen!	14.09.2012, Nr. 215, S. 8; Digitale Demenz.
26.03.2012, S. 38; Mobbing im Netz endet nie	30.08.2012; "Das ist nicht machbar" - "Doch!" BOT+r:Gesellschaft	September 2012; Vom Schulbuch zum digitalen Assistenten.
23.04.2012, S. 45; Monster-Bürokratismus in Reinkultur	06.09.2012, S. 37; Die Klassenrechner. Digitale Medien bereichern den Unterricht - wenn man sie richtig nutzt. Ein Schulbesuch.	21.09.2012; Die weiße Tafel statt der Leinwand.
26.04.2012, S. 14; Sehr nahe Abgründe	13.09.2012; Wir sind zu positiv	05.09.2012; Ein grober Keil auf einen groben Klotz
23.07.2012, S. 34; Übe und teile!	06.09.2012, S. 35-36; Macht uns der Computer dumm? Der Psychiater Manfred Spitzer warnt vor "digitaler Demenz"; der Medienpsychologe Peter Vorderer hält das für Quatsch. Ein Streitgespräch.	18.09.2012, S. 42; Wiesbadener Gymnasiasten testen Tabletcomputer im Schulunterricht.
30.07.2012, S. 37; Sprachlos		09/2012; Gut ist nur, wer auch gut sein will.
11.08.2012, S. V2/3; Kleine Dopaminheads		13.09.2012; Geh, häng dich auf.
11.08.2012, S. V2/5; Mathe, Deutsch, Facebook		28.06.2012; Mit der Zeitung Expertenwissen sammeln.
08.09.2012, S. 22; Zum zerebralen Weltuntergang		06/2012; Übereilte Maßnahmen sind ein Spiel mit Tätern und Opfern
08.09.2012; Missionar der Medienkritik		02.06.2012, S. 31: Tom Tablet.
20.09.2012, S. 15; Digitale Demenz		14.02.2012, S. 33: Seifenblasen aus der Metaphernmaschine
29.10.2012; Mein Notebook, meine Schule		12/2011; Anti-Mobbing-Initiative an Schulen.
22.12.2012, S. 2; Die Wutmaschine		11/2011; Lernen, wie Schule funktioniert.
		12.11.2011, S. 33; Piratenstreich.
		02.11.2011, S. 29; Kopftrojaner?
		19.10.2011, S. 31; Bring dich doch um, alle wären froh, wenn du tot wärst.
		28.09.2012, S. 18: Analoge Ignoranz spielt mit den Ängsten der Menschen
		24.06.2012 Silicon Waldorf

## Liste der analysierten Presstexte (Teilkorpus A III, 11/2015-10/2016)

SZ	ZEIT	FAZ
18.11.2015, S. 30; Aufregung für die Mülltonne	28.01.2016, S. 63; Ein Lehrer für mich allein	16.02.2016 in FAZ Nr. 39, S. 11; Ob Mädchen oder Junge – es ist brutal.
25.11.2015, S. 22; Nur bedienen ist zu wenig	03.03.2016, S. 70; Ein Miau für die Informatik	16.10.2016, S. 26; Lehrer sind besser als Computer.
22.01.2016, S. 38; Total digital	18.08.2016, S. 62; "Huhu, Prof, läuft das mit Hausarbeit?"	13.10.2016, S. 4; Das zurückliegende Klassenzimmer.
20.02.2016, S. 56; Das Endspiel	27.10.2016, S. 67; Do you speak English? Hell yeah!	13.10.2016, S. 15; Geld für die Schulen.
27.02.2016; Richtigstellung/Korrektur z. Artikel Das Endspiel	06.10.2016, S. 35; Eine Welt aus Daten	10.10.2016, S. 4; Milliarden für Computer in Schulen.
05.03.2016, S. 50; FAMILIENTRIO	14.14.2016, S. 11; Eine Klasse für sich	28.09.2016, S. 13; Im Netz der Kinderschänder.
02.04.2016; „Und Action“		18.08.2016, S. 20; Wie Schüler in der digitalen Welt lernen.
14.04.2016, S. 29; Die neuen Teamworker		12.08.2016, S. 12; Auf dem Lehrplan der Siliziumtalschule.
31.05.2016, S. 23; Besser sitzen		06.08.2016, S. 19; Weniger Angst vor der digitalen Schulwelt.
29.06.2016, S. 15; Leserbriefe; Archiv des Wissens auf You-tube		25.07.2016, S. 2; Der Massenmörder, mein Vorbild.
13.10.2016, S. 4; Auf die Lehrer kommt es an		30.06.2016, S. 6; Schüler müssen programmieren lernen.
13.10.2016, S. 5; Klicken statt blättern		06/2016; Pflicht zur digitalen Bildung in Schulen gefordert
17.10.2016, S. 14; Erklär das mal dem Lehrer!		25.02.2016, S. 13; Was hat die Schule denn vom Internet?
22.10.2016, S. 14; Schreiben, Rechnen, Wischen. Mehrere Leserbriefe zu „Auf die Lehrer kommt es an“ und „Klicken statt Blättern“ vom 13. 10.		21.02.2016, S. 36/37; Der Computer wird zum Lehrer.
		09.02.2016, S. 12; Das wusste unser Lehrer aber besser.
		10.01.2016, S. 34; Revolution im Klassenzimmer.
		19.12.2015, C1: Lehrer maulen über Schul-PC.
		08.12.2015; Auf der Suche nach digitalen Konzepten.
		08.12.2015; Was die Jugend denkt.
		10.11.2015, S. 32; "Lobbyismus hat an Schulen keinen Platz".
		07.11.2015, S. 13; Wenn Rechner sagen, was wir lernen sollen.
		11/2015; Die Gleichschaltung des Schulsystems.
		24.11.2015, S. 18; Schüler erkennen Googles Anzeigen nicht



## Danksagung

Mein Dank gilt an dieser Stelle **allen Lehrkräften**, die sich trotz ihres hohen Arbeitsaufkommens im Jahr 2015 dazu bereit erklärt haben, mit mir ein Interview über schulische Medienbildung zu führen.

Ebenso bedanke ich mich bei allen beteiligten Schulen, von denen hier aus datenschutzrechtlichen Gründen nur einige genannt werden.<sup>1</sup>

- Gemeinschaftsschule am Roten Berg, Erfurt
- Städtische Realschule Waltrop, Waltrop

---

<sup>1</sup> Die Nennung der Schulen lässt Rückschlüsse auf interviewte Personen zu, deren Anonymität dann nicht mehr ausreichend gewährleistet ist. Über dieses Risiko wurden alle Interviewten vor der Publikation der Arbeit schriftlich informiert und um eine entsprechende Einverständniserklärung gebeten (liegt der Autorin vor). Hier werden deshalb nur jene Schulen namentlich genannt, deren für diese Arbeit interviewten Lehrkräfte der Nennung allesamt schriftlich zugestimmt haben.